



Rapport
2023:21

Deltakerundersøkelsen for yrkesfag- lærere 2023

Resultater fra en spørreundersøkelse til deltakere på
videreutdanningstilbud i strategien *Yrkesfaglærerløftet*

Rønnaug H. Lyckander og Ørjan Arnevig Samuelsen

NIFU

Rapport
2023:21

Deltakerundersøkelsen for yrkesfag- lærere 2023

Resultater fra en spørreundersøkelse til deltakere på
videreutdanningstilbud i strategien *Yrkesfaglærerløftet*

Rønnaug H. Lyckander og Ørjan Arnevig Samuelsen

Rapport 2023:21

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 978-82-327-0618-1
ISSN 1892-2597 (online)



Copyright NIFU: CC BY 4.0

www.nifu.no

Forord

Denne rapporten er skrevet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Rapporten presenterer resultater fra Deltakerundersøkelsen 2023, som er en spørreundersøkelse rettet mot lærere som har gjennomført videreutdanning. I denne rapporten presenteres resultater fra lærere som har tatt videreutdanning i regi av strategien *Yrkesfaglærerløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2015). Hensikten er å undersøke lærernes opplevelse av kvalitet og utbytte av den videreutdanningen de har gjennomført.

Ørjan Arnevig Samuelsen har stått for innsamling av data. Han har også analysert og skrevet kapittel 2 og 4 av rapporten, mens Rønnaug H. Lyckander har analysert og skrevet de resterende kapitlene.

Jens B. Grøgaard har lest gjennom og kvalitetssikret rapporten. Vi ønsker å takke alle lærere som tok seg tid til å svare på spørreundersøkelsen.

Oslo, 26. oktober 2023

Vibeke Opheim
direktør

Cay Gjerustad
forskningsleder

Innhold

Sammendrag	7
Summary.....	10
1 Innledning.....	14
1.1 Videreutdanning i <i>Yrkesfaglærerløftet</i>	14
1.2 Videreutdanning for lærere – sentrale teorier.....	15
2 Metode og datagrunnlag.....	25
2.1 Gjennomføring av undersøkelsen.....	25
2.2 Utvalg og representativitet.....	25
2.3 Bruk av åpne svar	29
2.4 Statistisk metode.....	29
2.5 Beskrivelse av utvalget.....	30
2.6 Frafall fra studiene	32
2.7 Oppsummering	34
3 Rammene for videreutdanning	35
3.1 Motivasjon for å ta videreutdanning	35
3.2 Flertallet oppgir stipendordning som finansieringsordning	40
3.3 Tilrettelegging for studier	41
3.4 Kultur for kunnskapsdeling ved skolen.....	45
3.5 Oppsummering	48
4 Gjennomføring av studiet.....	49
4.1 Forventninger til studiet.....	49
4.2 Studiets oppbygging og utbytte av dette	54
4.3 Undervisning på nett	58
4.4 Arbeid med studiet mellom samlinger	62
4.5 Studiets faglige nivå, relevans og kvalitet.....	64
4.6 Oppsummering	69

5	Utbytte av videreutdanningene	70
5.1	Læringsutbytte.....	70
5.2	Flere forhold har sammenheng med opplevd læringsutbytte.....	73
5.3	Overføring av kunnskap.....	76
5.4	Opplæring i bruk av digitale ressurser	79
5.5	Oppsummering	83
	Referanser.....	84
	Tabelloversikt.....	89
	Figuroversikt.....	90

Sammendrag

Denne rapporten presenterer resultater fra en spørreundersøkelse rettet mot yrkesfaglærere som tok videreutdanning studieåret 2022/2023 i regi av strategien *Yrkesfaglærerløftet*. En målsetning i denne strategien er å videreutvikle kompetansen til yrkesfaglærere gjennom videreutdanning. I år gjennomfører NIFU denne undersøkelsen for tredje gang og resultatene fra foregående år er presentert i to tidligere rapporter (Pedersen mfl., 2021; Pedersen mfl., 2022). Målet for denne rapporten er å undersøke lærernes opplevelse av kvalitet og utbytte av videreutdanningen de har gjennomført. I 2022/2023 ble det igangsatt 17 ulike studier ved 9 universiteter og høyskoler rettet mot yrkesfaglærere. Studietilbudene er tematisk samlet i fire kategorier: *Ny teknologi og e-læring, yrkesfaglig fordypning og yrkesdidaktikk, klasseledelse og relasjonskompetanse og veiledning og coaching*.

Alle yrkesfaglærere som deltok i videreutdanning i 2022/2023 ble invitert til å delta i spørreundersøkelsen. Til sammen utgjorde dette 328 lærere. Av disse besvarte 218 deltakere undersøkelsen helt eller delvis, hvilket gir en svarprosent på 66,5 prosent. Så å si alle yrkesfaglærere underviser i videregående opplæring. Der det er relevant, sammenligner vi yrkesfaglærere med lærere som tar videreutdanning innenfor strategien *Kompetanse for kvalitet*, og som også underviser i videregående skole. Hovedinntrykket av årets undersøkelse er at yrkesfaglærere er godt fornøyd med videreutdanningsstudiene. De uttrykker stor grad av motivasjon for å ta en videreutdanning og opplever at kvaliteten på utdanningen er god.

Høy motivasjon for å delta i videreutdanning

Flertallet av yrkesfaglærere oppgir stor grad av motivasjon for å starte på en videreutdanning. De oppgir å søke seg til videreutdanning fordi de selv ønsker å utvikle seg faglig og profesjonelt i lærerrollen og bidra til å utvikle skolens profesjonsfaglige miljø. I tråd med dette viser resultatene at yrkesfaglærernes motivasjon i stor grad er selvbestemt og i liten grad drevet av andres forventninger eller krav. I årets undersøkelse har vi for første gang kartlagt hvorvidt økt lønn har betydning for deltakernes motivasjon. For et mindretall på to av ti yrkesfaglærere framstår økt lønn som en svært viktig motivasjonsårsak.

Økende bruk av stipend for å finansiere videreutdanningen

Videreutdanningen finansieres enten gjennom et stipend eller ved at det settes inn vikar ved skolen. Nær to tredjedeler (63 prosent) av yrkesfaglærere oppgir at de har stipendordning. Dette er langt flere enn lærere i videregående skole som tar videreutdanning gjennom strategien *Kompetanse for kvalitet*, der kun en tredjedel (31 prosent) har valgt dette. Basert på våre data kan det se ut som bruken av stipendordning blant yrkesfaglærerne har økt de to siste årene. Det er forskjeller mellom utdanningsprogrammene i hvilken ordning som velges, og yrkesfaglærere ved bygg- og anleggsteknikk, elektro- og datateknologi og teknologi- og industrifag har høyest andel på stipendordningen.

Tilrettelegging for studier ved egen skole er god

Majoriteten av yrkesfaglærerne opplever tilretteleggingen for videreutdanning ved egen skole som god. I fritekstsvarene beskriver enkelte hvordan skoleledelsen har tilrettelagt for skjermet tid til å studere. Åtte av ti svarer nei på spørsmålet om det samlet sett har vært manglende tilrettelegging for studiene. Likevel oppgir nær halvparten av deltakerne at de opplever det som krevende å kombinere studier og arbeid. En noe lavere andel, om lag en tredjedel, opplever også at det er krevende å kombinere studier med privatliv eller familieliv. Opplevelsen av hvor krevende egen studiesituasjon er har ikke sammenheng med kjønn, finansieringsordning eller om studiene er helt nettbaserte eller ikke, men kan ha en sammenheng med deltakernes alder. I enkelte av deltakernes kommentarer kommer det fram at vikarordning, der det settes inn en vikar ved skolen, og tilrettelegging av timeplanen slik at det blir rom for å studere i arbeidstiden, ville bedret studiesituasjonen.

Flere helt nettbaserte studietilbud

Videreutdanningene tilbys i hovedsak som delvis nettbaserte studier med noen fysiske samlinger eller som helt nettbaserte studier. Antallet helt nettbaserte studietilbud har økt siden dette ble undersøkt for første gang i 2021. I årets undersøkelse er nær 60 prosent av studietilbudene helt nettbaserte. Med unntak av ett studiested, ser vi at alle institusjonene tilbyr denne studieformen. Helt nettbaserte studier er vanligst for tilbudene som er samlet under fagområdet *Ny teknologi og e-læring*, der over 90 prosent av deltakerne oppgir at studiet var helt nettbasert uten fysiske samlinger. Et flertall av deltakerne i helt eller delvis nettbaserte studier opplever at de har fått god informasjon om hvordan undervisningen skulle foregå og at det ble lagt gode opplegg for nettbasert undervisning. Halvparten av deltakerne er enig i at nettbaserte samlinger kan erstatte fysiske samlinger uten av det går ut over læringsutbytte, men vi observerer også at en av fire ikke er enige.

Deltakerne er godt fornøyde med studietilbudet

Deltakernes svar på spørsmålene om forventninger, studiet relevans og kvalitet tilsier at flertallet er godt fornøyde med studietilbudet. Sju av ti deltakere oppgir at forventningene deres til studiet i stor grad eller noen grad er innfridd. Fysiske samlinger, praktiske øvelser og samarbeid med medstudenter framstår som særlig viktige aktiviteter for deltakernes læringsutbytte. Det harmonerer med at et stort flertall av deltakerne viser til at de mellom samlingene har reflektert over lærerrollen og prøvd ut det de har lært. Halvparten rapporterer også at de i stor grad har samarbeidet med andre og diskutert det de har lært med kollegaer ved skolen. Når det gjelder relevansen av videreutdanningen for praksis, svarer over åtte av ti at studiet har vært relevant. Flertallet viser til at studiet har vært praksisnært og klart å kombinere teori og praksis på en god måte. Alt i alt viser undersøkelsen at en majoritet på åtte av ti deltakere vurderer kvaliteten på studiet som god eller svært god. Deltakere i helt nettbaserte studier vurderer kvaliteten i gjennomsnitt noe lavere enn andre deltakere.

Deltakerne opplever å få et godt læringsutbytte

Majoriteten av deltakerne oppgir å være enige i at eget læringsutbytte fra studiet har positive ringvirkninger for utvikling av egen praksis som lærer. Særlig gjelder dette refleksjon over egen praksis. Det kan se ut til at videreutdanningen også bidrar til mer praktisk jobbing med elevene og generelt forbedrer undervisningen og lærernes eget engasjement. Flere forhold har sammenheng med deltakernes selvopplevde læringsutbytte, deriblant selvbestemt motivasjon, samarbeid med kollegaer, aktiv læring gjennom hospitering og utprøving av det deltakerne har lært i praksis. I tillegg ser vurderinger av studiets praksisnærhet og sammenheng mellom teori og praksis ut til å ha betydning. Økt skår på alle disse forholdene øker sannsynligheten for at deltakerne oppgir et økt læringsutbytte. Ellers viser resultatene stor spredning i deltakernes vurdering av eget læringsutbytte i bruk av digitale ressurser. Fire av ti deltakerne er fornøyde med studiets opplæring i digitale ressurser, og det kan tyde på at vektleggingen av digitale ressurser er ulik i studietilbudene. Spørsmålene er trolig særlig aktuelle i fagområdet *Ny teknologi og e-læring*, som i gjennomsnitt skårer høyest på bruk av digitale ressurser.

Som i tidligere undersøkelser, finner vi stor variasjon i hvordan deltakerne opplever at skolen tilrettelegger for kunnskapsdeling, men flertallet av deltakerne uttrykker likevel at de er motivert for å ta i bruk det de har lært ved skolen. Som tidligere omtalt, viser resultatene at kollegaer framstår som viktige for et godt læringsutbytte, og kollegaer oppgis også som viktige for at ny kunnskap kan tas i bruk.

Summary

This report presents the results from the 2023 participant survey for vocational teachers, a survey aimed at participants attending professional continuing development (CPD) studies in the academic year of 2022/2023. CPD for vocational teachers is regulated by the governmental strategy *Yrkesfaglærerløftet* (Vocational Teacher Promotion). The aim of this strategy is to ensure opportunities for professional competence development in pedagogy, didactics, and specific vocational disciplines for vocational teachers.

In the academic year of 2022/2023, a total of 17 different studies were offered to vocational teachers at nine universities and university colleges. The survey was submitted to all of the 328 vocational teachers who were approved for study this year. Of these, a total of 218 participants completed the survey, partially or completely. This represents a response rate of 66.5 percent. Close to all of them teach in upper secondary schools. When relevant, the vocational teachers' survey answers are compared to answers from teachers in upper secondary schools who also participated in CPD studies, however, in a different, but similar strategy for general studies (*Kompetanse for kvalitet*). The main impression from this year's survey is that vocational teachers are highly satisfied with the studies they attended. They express a high level of motivation to pursue continuing professional education and find the quality of the education to be good.

High levels of motivation to participate in continuing professional education

The majority of vocational teachers report a high level of motivation to pursue continuing professional education. They state that they seek further education because they want to develop themselves both professionally and in their role as teachers, as well as contribute to the development of the school's professional environment. The results show that vocational teachers' motivation is largely self-determined and not driven by others' expectations or demands. In this year's survey, we have, for the first time, examined whether increased pay is significant for participants' motivation. For a minority of two out of ten vocational teachers, increased pay appears to be a very important motivational factor.

Increased use of financial compensation to facilitate for studies

CPD studies are financed either through a personal financial compensation or by providing the teachers with a substitute arrangement at school. Nearly two-thirds (63 percent) of teachers in vocational subjects report having financial compensation. This is a much higher level than for teachers in other subjects in upper secondary education (31 percent). Based on our self-reported data and on data from the Norwegian Directorate for Education and Training, we find that the use of financial compensation among vocational teachers has increased in the past two years. There are differences between the vocational programmes in terms of which financial arrangements the teachers have. Building and construction, electrical engineering and computer technology, as well as technological and industrial production have the highest proportion of teachers receiving financial compensation.

Good facilitation for studies at the vocational teachers' school

The majority of vocational teachers perceive the facilitation for studies at their own school to be good. In open-text responses, some describe how the school's leadership has provided dedicated study time during working hours. Eight out of ten participants answer "no" to the question of whether there has been an overall inadequate facilitation for their studies. Nevertheless, nearly half of the participants report that they find it challenging to combine studies and work. A lower proportion, about one-third, find it challenging to balance studies with their private or family life. The perception of how demanding one's own study situation is, appears not to be related to gender, the financial arrangements, or whether the studies are offered online or not, but to the participants' age. In some of the participants' open-text responses, it is suggested that having a substitute arrangement, where a substitute teacher is provided, and scheduling adjustments to allow time for studying during working hours, would improve their study situation.

More online courses

CPD programs are primarily offered as partially online courses with some physical meetings or as fully online courses. The number of courses that are offered fully online has increased since it was first examined in 2021. In this year's survey, nearly 60 percent of the courses are offered fully online. With the exception of one university, we see that all of the institutions offer this course type. Thematically, most of the fully online courses are offered in the category *New technology and e-learning*, as more than 90 percent of participants in this category answer that the course was fully online without any physical meetings. Most of the participants in

both fully or partially online courses express that information and arrangements made for online teaching were satisfactory. Half of the participants agree that online meetings can replace physical meetings without affecting the learning outcome, but it is also worth noting that one out of four participants disagree with this.

Participants are highly satisfied with the CPD course

The participants' responses to questions about expectations, study relevance, and quality indicate that the majority are highly satisfied with the CPD course. Seven out of ten vocational teachers state that their expectations have been, partially or largely, met. Physical meetings, practical exercises, and collaboration with fellow students appear to be particularly important activities for the participants' learning outcomes. This aligns with the fact that a large majority of vocational teachers answer that, between course meetings, they have reflected on their role as teachers and tried out what they have learned during the course. Half of the participants also report that they have collaborated with others and discussed what they have learned with colleagues at school. Regarding the CPD course's relevance to professional practice, more than eight out of ten perceive the course to be relevant. The majority answer that the study has been closely related to their practice and that they have managed to combine theory and practice effectively. Overall, the survey finds that a majority of eight out of ten participants assess the quality of the course as good or very good. Participants in fully online studies, on average, rate the quality slightly lower than other participants.

Participants experience good learning outcomes

Most participants agree that their own learning outcomes from the CPD course have had positive implications for the development of their teaching practice. They rate self-reflection on their own practice to be especially important. The vocational teachers also express that the CPD course contributes to more practical work with students and, in general, improves teaching and the teacher's own engagement. Several factors are associated with participants' self-perceived learning outcomes, including self-determined motivation, collaboration with colleagues, active learning through visiting workplaces, and the application of new knowledge. Additionally, perceptions of the practical relevance of the course and the connection made between theory and practice seem to be significant. In all these factors, increased positive ratings seem to be associated with the likelihood that participants report higher levels of learning outcomes.

Furthermore, the results show variation in participants' assessments of their own learning outcomes in the use of digital resources. Four out of ten participants are satisfied with the course's instruction in digital resources, which may indicate that the emphasis on digital resources varies among courses. Digital resources are most likely especially relevant in *New technology and e-learning*, and participants in this category have the highest ratings, on average, on the use of digital resources.

Finally, we find considerable variations in how the participants perceive the school's knowledge sharing practices. However, most participants are still motivated to implement what they have learned during the course. As mentioned earlier, the results indicate that colleagues are perceived as important for developing positive learning outcomes, and colleagues are also mentioned as crucial for supporting the vocational teachers to implement their newly developed knowledge from the CPD course.

1 Innledning

Denne rapporten handler om yrkesfaglærere som tar videreutdanning innenfor strategien *Yrkesfaglærerløftet*. Rapporten presenterer yrkesfaglærernes opplevelse av egen motivasjon og av arbeidsgivers tilrettelegging for studier og deling av ny kunnskap. Vi beskriver hvilke læringsaktiviteter deltakerne opplever at de har hatt utbytte av og hvordan de har jobbet med studiet mellom samlinger. Deltakerne vurderer også studiets kvalitet, deres eget læringsutbytte og hvordan de har fått brukt det de har lært i sin egen arbeidshverdag.

Tallmaterialet er hentet fra Deltakerundersøkelsen 2023. Dette er en spørreskjemaundersøkelse som sendes til alle lærere som deltar i to ulike strategier for videreutdanning av lærere. Strategiene kalles, som nevnt, *Yrkesfaglærerløftet*, og *Kompetanse for kvalitet*. Deltakerundersøkelsen har vært gjennomført siden 2010 for satsningen *Kompetanse for kvalitet*. Denne strategien er særlig tilrettelagt for at lærere kan ta videreutdanning for å oppfylle kompetansekravene for undervisning i alle skolefag, blant annet engelsk, matematikk og norsk, men også andre fag og fagovergripende områder tilbys. Fra skoleåret 2020/2021 ble deltakere i strategien *Yrkesfaglærerløftet* inkludert i Deltakerundersøkelsen. Denne rapporten er den tredje som publiseres for *Yrkesfaglærerløftet* – som særlig retter seg mot yrkesfaglærere som underviser i videregående skole.

1.1 Videreutdanning i *Yrkesfaglærerløftet*

Strategien *Yrkesfaglærerløftet – for fremtidens fagarbeider* ble lansert for å styrke yrkesfaglæreres kompetanse av Regjeringen Solberg i 2015 (Kunnskapsdepartementet, 2015). Hovedmålsettingene i strategien var å øke rekruttering og kvalifisering av yrkesfaglærere gjennom lærerutdanningen og tilby yrkesfaglærere med arbeid i skolen gode muligheter for kompetanseutvikling. Regjeringen vurderte da at det var behov for å utvikle mer relevante kompetanseutviklingstiltak for yrkesfaglærere og ønsket tilbud rettet mot økt kompetanse i pedagogikk, didaktikk og i lærerens eget fag og utdanningsprogram. Til sammen skulle strategien bidra til at elever i yrkesfaglige utdanningsprogram får en relevant opplæring av høy kvalitet.

Målgruppen for denne satsningen er som sagt yrkesfaglærere, dvs. lærere som underviser i programfag på yrkesfaglige utdanningsprogram i videregående skole. Det er ikke krav om at yrkesfaglærerne har hele sin stilling i et eller flere yrkesfaglige programfag for å kunne delta. Studieåret 2022/2023 ble det igangsatt 17 ulike studier ved 9 universiteter og høyskoler (heretter kalt lærested). Studiene gikk over ett eller to semestre, og omfattet 15 eller 30 studiepoeng. Studietilbudene var innenfor disse temaområdene:

- ny teknologi og e-læring
- yrkesfaglig fordypning og yrkesdidaktikk
- klasseledelse og relasjonskompetanse
- veiledning og coaching

Videre i dette kapitlet vil vi presentere sentrale teorier som belyser forhold betydning for at deltakere i videreutdanning skal få utbytte av studiene og ta i bruk den nye kunnskapen i undervisning og skoleutvikling. I kapittel 2 presenteres selve spørreundersøkelsen, deltakerne i undersøkelsen og hvilke studier de tar. Videre har vi strukturert rapporten i tre analysekapitler med resultater fra undersøkelsen. Vi starter med rammene for videreutdanningen og undersøker blant annet motivasjon og tilrettelegging for studier i kapittel 3. Deretter presenteres svar relatert til selve gjennomføringen av studiet i kapittel 4. Avslutningsvis, i kapittel 5, undersøker vi deltakernes læringsutbytte.

1.2 Videreutdanning for lærere – sentrale teorier¹

Etter- og videreutdanning av lærere har vært undersøkt i flere norske og internasjonale studier. I dette delkapitlet presenterer vi først og fremst teori og empiri som belyser temaet generelt, men vi viser også til empiri fra studier spesifikt relatert til yrkesfaglærernes videreutdanning. Vi har valgt en bred tilnærming der vi inkluderer flere teorier. De omhandler ulike deler av videreutdanningen og er kompletterende mer enn konkurrerende. Kapitlet presenterer fem teoretiske tilnærminger til betydningen av

- karakteristika ved utdanningen
- studienes overordnede innretning
- nettbaserte videreutdanninger
- sammenheng mellom studiene og arbeidet
- deltakernes egen motivasjon

I Norge er det vanlig å skille mellom etterutdanning og videreutdanning. Denne rapporten handler om videreutdanning, det vil si utdanning som gir studiepoeng.

¹ Dette delkapitlet bygger på teoridelen i deltakerundersøkelsen fra 2022, men er noe forkortet. I tillegg har vi lagt til et nytt delkapittel som spesifikt omtaler videreutdanning og yrkesfaglærere.

Begrepet etterutdanning brukes om formell kompetanseheving som ikke gir studiepoeng, som kurs, seminar o.l. Det meste av den eksisterende forskningen skiller i liten grad mellom etter- og videreutdanning. Artikkene vi baserer denne gjennomgangen på inkluderer funn fra både etterutdanning og videreutdanning, og funnene er relevante for begge utdanningsformene. Vi kommer i liten grad til å skille mellom disse i gjennomgangen nedenfor.

Kjennetegn ved utdanningene

En tilnærming til å vurdere hvilket utbytte deltakere har av videreutdanning handler om å identifisere kjennetegn ved selve utdanningen og lærernes situasjon. Ideen har vært at hvorvidt enkelte forhold er til stede eller ikke er av stor betydning for lærernes utbytte. Det er særlig to mye siterte artikler av Penuel og kolleger (Penuel mfl., 2007) og Garet og kolleger (Garet mfl., 2001) som målbærer en slik tilnærming. I artikkene peker forfatterne på følgende områder de mener er viktige for lærernes utbytte:

Undervisningsformer: Penuel og kolleger (2007) skiller mellom tradisjonelle og utradisjonelle undervisningsformer. Tradisjonelle betyr i denne sammenheng at en foreleser underviser for lærerne, mens utradisjonelle vektlegger veiledning og samtalegrupper. De mener at å hjelpe lærere til å forberede seg for arbeidet i klasserommet gir mest overføringsverdi, og at dette trolig er lettest å få til gjennom utradisjonelle undervisningsformer.

Lengde og intensitet: Penuel og kolleger (2007) mener det er sannsynliggjort at utdanninger av lengre varighet og høyere intensitet er mer positivt for læringsutbyttet enn utdanninger av kortere varighet og med lavere intensitet. De mener videreutdanningen må vare så lenge at det er mulig for lærerne å veksle mellom å studere og å prøve ut det de lærer flere ganger i løpet av studiet.

Kolleger: Arbeidskolleger kan spille en rolle for utbyttet av videreutdanning ved at flere fra samme skole studerer sammen, og ved at den eller de som studerer involverer og samarbeider med kolleger som ikke studerer. Uavhengig av om det er en eller flere lærere som tar videreutdanning er det viktig at de andre lærerne er støttende, og at de som studerer får mulighet til å prøve ut det de lærer.

Fokus på faglig innhold eller didaktikk: Garet og kolleger (2001) konkluderer i sin gjennomgang at videreutdanning som fokuserer på fag er mest positivt for elevenes faglige utvikling. Penuel og kolleger (2007) peker på at både faglig kunnskap og kunnskap om undervisningsmetoder er viktig. De viser til forskning på lærere i naturfag og peker på at lærere som har mer faglig kunnskap underviser på en annen måte enn de som ikke har det.

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

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

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

Studiens overordnede innretning

Kennedy (2016) mener at fokuset på kjennetegn ved studiene har vist seg å være lite fruktbart, og lanserer en teori om betydningen av hvordan studiene legger opp til at lærerne skal endre arbeidsmåter. Det sentrale i teorien er hvordan tilbyderne av etter- og videreutdanning søker å påvirke lærernes måte å jobbe på, og hvordan forskjeller i dette henger sammen med endringer i elevenes prestasjoner. Kennedy skiller mellom fire tilnærminger tilbyderne kan ha i arbeidet med å påvirke lærernes praksis:

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

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

Få innsikt: Tilnærmingen handler om å gjennomgå kjente situasjoner og handlinger som lærer, og å gjennomgå disse med den hensikt å se dem i ett nytt lys. Målet er at lærerne selv kommer fram til nye innsikt og forståelse, noe som kan sikre genuin læring og føre til endringer. Gjennom å endre lærernes tolkning av det som foregår i klasserommet, kan atferden endres. Tilnærmingen gir i liten grad føringer for hvordan lærerne skal handle.

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

Kennedy (2016) går gjennom eksisterende forskning på etter- og videreutdanning og finner at videreutdanning som vektlegger strategi og innsikt ser ut til å ha bedre effekt enn instruksjon og kunnskapsbygging. Bildet kompliseres av at få studier er inkludert, og at deltakelse i noen av videreutdanningene ikke var frivillig.

Dersom de som ikke er basert på frivillighet fjernes fra oversikten øker den generelle effekten av videreutdanning. I en nyere artikkel finner Kennedy (2019) ytterligere publikasjoner som viser at studier som vektlegger strategi og innsikt ser ut til å ha særlig positiv effekt på elevenes utbytte. Videre er Kennedy opptatt av innholdet i etter- og videreutdanningen, det vil si hva den er ment å gi kunnskap om. Hun tar utgangspunkt i det hun vurderer som fire hovedutfordringer lærere har i sitt arbeid (Kennedy, 2016):

- Hvordan presentere fagets innhold?
- Hvordan kontrollere elevenes atferd?
- Hvordan sikre elevenes deltakelse?
- Hvordan få innsikt i elevens forståelse?

Kennedy mener etter- og videreutdanninger oftest er rettet inn mot å løse en av disse utfordringene. Hun gjennomgår forskning på feltet og finner ikke systematiske forskjeller i resultatoppnåelse etter hvilken utfordring etter- og videreutdanningen hadde til hensikt å løse. Kennedy (2016) konkluderer med at etter- og videreutdanning som vektlegger andre forhold enn de faglige kan gi vel så stort utbytte som de som først og fremst vektlegger fag. Det innebærer at etter- og videreutdanning som tar sikte på å redusere negativ atferd blant elevene, øke elevdeltakelsen og få elevene til å tenke selv, kan være like positivt for elevenes prestasjoner som fokus på faglig innhold.

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 mfl., 2007). Nedstengingen satte fart i arbeidet med å tilby nettbasert, fleksibel opplæring, og som vi senere skal se, er flere av videreutdanningstilbudene for yrkesfaglærere helt nettbaserte. Kjernen i begrepet *fleksibel læring* handler om individuell valgfrihet. Det innebærer å kunne velge hva, når, hvor og hvordan man lærer (Bunn mfl., 2019; Collis & Moonen, 2002; Jonker mfl., 2020; Veletsianos & Houlden, 2019). Flexibel læring 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, regnes fleksibel læring 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 (Jonker mfl., 2020;

Veletsianos & Houlden, 2019). Forskning viser imidlertid at fleksibiliteten til å velge selv når og hvor man studerer er et toegget 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* (Bunn mfl., 2019; Selwyn, 2011), og hvor *fleksibelt* de oppfatter et nettbasert tilbud å være vil avhenge av deres tilrettelegging på jobb og forhandlinger i hjemmet.

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» (Guzmán-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 mfl., 2019) noe som stiller strengere krav til deltakernes evner til å regulere egen læring (Wollscheid mfl., 2020).

Fossland og Tømte (2019) har foretatt en studie av vilkårene for samarbeids- læring 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 til 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 mer deltagende 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 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 mfl., 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. Når det gjaldt støtte var den viktigste datastøtte, gjerne i form av videoer, FAQs og chat.

Sammenheng mellom studiet og arbeidet

Flere teorier om læreres etter- og videreutdanning har diskutert relasjonen mellom det de lærer på studiene og deres yrkesutøvelse. Diskusjonen handler om at på den ene siden er studiene preget av teori, vitenskapelig kunnskap, normer og prinsipper, og på den andre siden er arbeidshverdagen preget av praksis, erfaringsbasert kunnskap og situasjonsrelatert dømmekraft. 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 trekke opp tre ulike perspektiver på forholdet mellom dem:

Praksis versus teori. Det første perspektivet handler om hvilken kompetanse som er viktig for ansatte i skolen, og fokuserer særlig på betydningen av praktisk, erfaringsbasert kunnskap og refleksjon. Schön (1987) legger vekt på at lærere som profesjonelle yrkesutøvere står overfor unike situasjoner preget av usikkerhet og verdikonflikter som ikke kan løses med utgangspunkt i teori alene. 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 antagelser 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 (2009) bygger videre på Schön og introduserer begrepet *autentisk profesjonell læring*. Begrepet fokuserer på strategier for å tilrettelegge for praksisendring og forbedring. Antagelsen er at profesjonsutøvere lærer gjennom praktisk erfaring, og dermed at refleksjon har en svært verdifull rolle når læring skal bidra til å endre praksis. På den måten blir også læring påvirket av konteksten endringen av praksis skal foregå i (Webster-Wright, 2009). En annen innfallsvinkel presenteres av Ertsås og Irgens (2012) som mener at læreres erfaringsbaserte praksis kan utvikles ved hjelp av kritisk analyse og refleksjon. Informert refleksjon er et kjerneelement for forbedringer og utvikling, altså endring av praksis, fremholder forfatterne.

Overføring av kunnskap fra studiet til arbeidsstedet. 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 overgangen fra en studiesituasjon til en utøvelsessituasjon er det nødvendig å oversette

kunnskapen slik at den kan brukes i stadig nye sammenhenger. For å få til kunnskapsoverføring tyder forskning på at det er viktig at deltakerne selv arbeider med å konkretisere kunnskapen (Stark, 2000). Generelt konkluderer mye av forskningen 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 for eksempel Darling-Hammond mfl., 2000; Miettinen & Peisa, 2002).

Sammenheng mellom de ulike arenaene. Det tredje perspektivet handler om sammenheng i overgangen fra utdanning til yrkespraksis. Sammenheng refererer til i hvilken grad det deltakerne lærer i studiet, relaterer seg til deres arbeidshverdag og at studiet trekker veksler på deres erfaringer (Heggen & Smeby, 2012). Forskning på temaet viser at det må være en tydelig relasjon mellom innhold og praksis, for at dette skal gi effekt på opplevelsen av sammenheng (Darling-Hammond mfl., 2000; Grossman mfl., 2008).

Motivasjon

Et viktig forhold når det gjelder motivasjon for videreutdanning, er om lærerne som deltar er motivert ut fra selvbestemte eller ytrestyrte grunner. 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 påbegynne en videreutdanning, og disse kan være både selvbestemte og ytrestyrte. En rekke studier av arbeidstakere, studenter og elever viser imidlertid at innsats, engasjement, prestasjon og trivsel øker når man er overveiende selvbestemt motivert (Deci & Ryan, 2000).

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 om man skal delta, undergraver positive effekter av videreutdanninger. Kompetanseheving som inkluderer hele kollegiet ved en skole, kan i mange tilfeller være obligatorisk. De som ikke ønsker å være med, vil 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, ifølge Kennedy (2016). Lærere som deltar i videreutdanning for å oppfylle gjeldende krav i kompetanseforskriften, kan oppleve at de ikke har et reelt valg, og derfor delta ufrivillig.

Videreutdanning og yrkesfaglærere

De teoretiske inngangene vi har presentert gjelder generelt for alle lærere. I dette avsnittet vil vi trekke fram sentrale funn fra forskningen spesifikt rettet mot videreutdanning av yrkesfaglærere. De siste årene er det publisert enkelte kvalitative studier fra tilbudene i *Yrkesfaglærerløftet* (Morud & Rokkones, 2022; Morud & Rokkones, 2020; Sandal, 2021; Sekkingstad & Syse, 2019) og fra andre videreutdanninger (Leonardsen, 2021). Det har også nylig blitt publisert en reviewstudie som undersøker yrkesfaglæreres læringsutbytte av videreutdanning i en internasjonal kontekst (Zhou mfl., 2022).

I tillegg har NIFU gjennomført en kvalitativ oppfølgingsundersøkelse blant barnehagelærere, lærere og yrkesfaglærere som fullførte videreutdanninger våren 2021 (Lødding mfl., 2023). For yrkesfaglærernes vedkommende var sentrale funn at deltakerne, selv halvannet år etter endt videreutdanning, fortsatt uttrykker at de generelt sett er relativt fornøyde med kvaliteten på studiet. Flere vektlegger at endringer i Fagfornyelsen (LK20) motiverte for deltakelse, og at læringsutbytte var relatert til forståelsen av viktige begreper i det nye læreplanverket. Videre vises det til at videreutdanningen fremmer mer elevdeltakelse i lærernes undervisning og samtidig bidrar til å endre deres rolleforståelse i retning av en mer tilretteleggende og inkluderende lærerrolle. Undersøkelsen legger vekt på at de to tverrgående temaene profesjonsfaglig digital kompetanse og inkluderende undervisning og tilpasset opplæring samlet sett har vært en tydelig del av innholdet i videreutdanningen yrkesfaglærerne har fullført. Dette er spesielt tilfelle for inkluderende undervisning og tilpasset opplæring. Disse temaene oppleves som særlig viktig på yrkesfaglige utdanningsprogrammer, som har en svært heterogen elevgruppe (Kunnskapsdepartementet, 2015). Flere resultater fra oppfølgingsundersøkelsen (Lødding mfl., 2023) refereres nedenfor, der vi beskriver funn fra denne undersøkelsen og andre studier under ett.

I flere av studiene undersøkes det hvilken betydning kjennetegn ved utdanningen, slik som organisering og innhold, har for deltakernes egen kompetanseutvikling og for kollektiv utvikling på skolen. Studienes funn harmonerer i stor grad med kjennetegnene sammenfattet ovenfor basert på forskningen til Penuel mfl. (2007) og Garet mfl. (2001). For det første viser funn at involvering av *kollegaer*, enten som medstudenter, eller i samarbeid om utviklingsarbeid på skolen, ser ut til å være betydningsfullt for læringsutbyttet (Morud & Rokkones, 2020; Sandal, 2021; Sekkingstad & Syse, 2019). Siden yrkesfaglærere utøver sitt yrke i spenningsfeltet mellom skole og arbeidsliv, kan ikke bare kollegaer, men også aktører utenfor skolen være viktige. Morud og Rokkones (2020) viser til at samarbeid med bedrifter og opplæringskontor, i regi av videreutdanningen, ga et godt utgangspunkt for yrkesfaglærernes faglige utvikling og endringer i praksis.

For det andre viser forskning at *aktiv læring* gjennom å prøve ut det deltakerne lærer i praksis spiller positivt inn på læringsutbytte (Sandal, 2021; Sekkingstad & Syse, 2019). I oppfølgingsundersøkelsen framstår arbeidskravene som viktige pedagogiske verktøy i videreutdanningen med stor betydning for deltakernes læringsutbytte (Lødding mfl., 2023). Arbeidskravene bidrar både til nytenkning rundt hvordan en konkret utfordring i praksis kan løses, og til utforming og utprøving av et konkret undervisningsopplegg. Dessuten viser studien at teoretiske perspektiver fra studiet kan berike deltakernes erfaringer når de knyttes til utprøvingen i praksis.

Deltakernes opplevelse av *god sammenheng* mellom studiet og arbeidshverdagen beskrives også som viktig for læringsutbyttet. Leonardsen (2021) finner at utviklingsarbeidet i videreutdanningen ble oppfattet som meningsfullt hvis det hadde yrkesfaglig relevans. I denne studien framsto dette ikke som en selvfølge fordi yrkesfaglærernes utviklingsbehov kan bli tatt for å være de samme som fellesfaglærernes behov. Også Sandal (2021) viser til at yrkesfaglærere opplevde spenninger mellom vurderingspraksiser i fellesfag og yrkesfag. Videreutdanningen ga imidlertid deltakerne innsikt i hvordan vurderingspraksiser kan utformes på yrkesfagenes premisser – blant annet uten skriftlige tester – og ulike vurderingsformer ble prøvd ut i praksis i utdanningen (Sandal, 2021).

For det tredje viser de norske studiene til flere *lokale hindringer* for profesjonsutvikling. Sekkingstad og Syse (2019) karakteriserer de lokale hindringene som den største utfordringen for deltakernes læringsutbytte. Manglende tid til utviklingsarbeid i kollegiet trekkes fram som en viktig hindring. En annen, mye omtalt utfordring, er at ledelsens engasjement og støtte framstår som varierende og betinget av ulike kulturer for deling på skolene (Lødding mfl., 2023; Sandal, 2021; Sekkingstad & Syse, 2019). Morud og Rokkones (2020) konkluderer med at potensialet for å bruke den nye kompetansen ifølge deltakerne ikke blir utnyttet godt nok ved skolen – et funn som kan stå i motsetning til at skoleledere selv vurderer at yrkesfaglærernes deltakelse i videreutdanning har betydning for utviklingen av skolens profesjonelle læringsfellesskap (Morud & Rokkones, 2022). Til sist framstår praktiske hindringer, slik som timeplankollisjon og vanskeligheter med å skaffe vikar (Aamodt mfl., 2016) som vesentlige barrierer for videreutdanning.

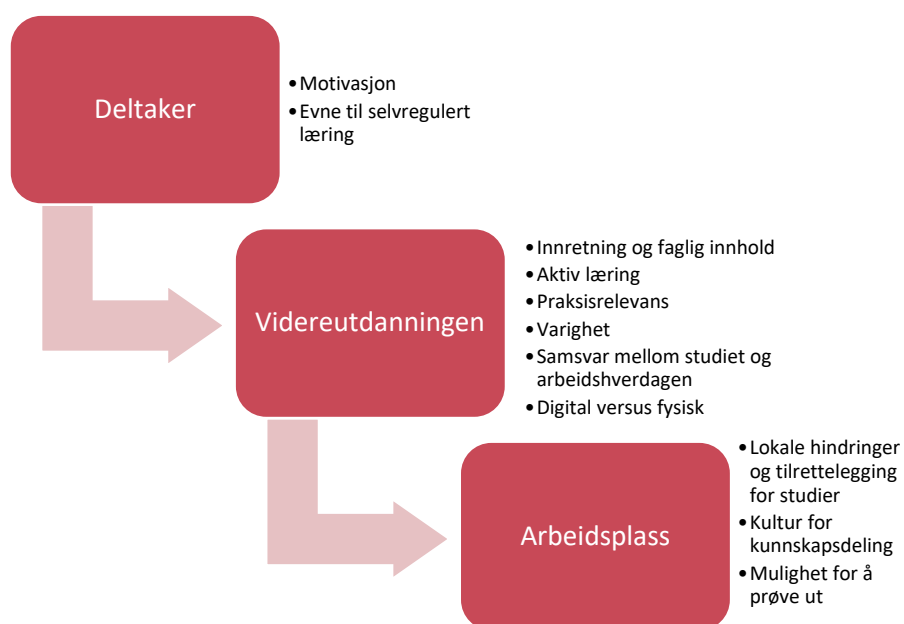
Når det gjelder deltakernes egen motivasjon for å delta i videreutdanning, er dette i liten grad undersøkt i de norske studiene referert ovenfor. En studie fra England antyder at yrkesfaglærernes motivasjon i større grad er drevet av et ønske om å oppdatere seg faglig og forbedre egen undervisning enn eksterne krav (Broad, 2015). Disse funnene harmonerer med tidligere Deltakerundersøkelser for yrkesfaglærere (Pedersen mfl., 2021; Pedersen mfl., 2022). Også i Oppfølgingsundersøkelsen gir yrkesfaglærerne uttrykk for at de har selvbestemte motiver for

å delta (Lødding mfl., 2023). For eksempel ønsket yrkesfaglærerne å bli tryggere på hva som kreves av lærerrollen i det nye læreplanverket.

Til sist nevner vi at en reviewartikkel oppsummerer forskning på yrkesfaglærernes læringsutbytte i videreutdanning og kompetanseutvikling og finner at læringsutbytte relaterer seg til en rekke områder (Zhou mfl., 2022). Kategoriene spenner fra individuell utvikling av nye kunnskaper og ferdigheter, endret undervisningspraksis, entusiasme og motivasjon til å ta i bruk det de har lært, økt trygghet og selvtillit i lærerrollen til et kollektivt utbytte med læring i fellesskap med kollegaer og utvikling av nettverk og kompetanse fra bedrifter. Kun et fåtall studier har undersøkt videreutdanningens sammenheng med elevenes resultater (Zhou mfl., 2022).

Oppsummering av teoretisk rammeverk

Gjennomgangen av forskning på videreutdanning for lærere tyder på at en rekke forhold kan ha betydning for hvilken betydning studiet får for lærernes arbeid og endringer i praksis. I figur 1.1 har vi oppsummert forskning vi har vist til i den teoretiske gjennomgangen. Overordnet så kan man si at både forhold ved læreren, studiet og skolen ser ut til å ha betydning for utbyttet:



Figur 1.1: Teoretisk modell for videreutdanning av lærere

2 Metode og datagrunnlag

I dette kapittelet skal vi først redegjøre kort for hvordan undersøkelsen ble gjennomført. Deretter beskriver vi utvalget og dets representativitet, i tillegg til å presentere utvalgets bakgrunn.

2.1 Gjennomføring av undersøkelsen

Undersøkelsen ble gjennomført mellom 23. mai og 23. juni 2023. Som nevnt innledningsvis, går Deltakerundersøkelsen til alle lærere som tar videreutdanning gjennom strategiene *Yrkesfaglærerløftet* og *Kompetanse for kvalitet*. Spørsmålene var stort sett de samme for deltakere i begge strategiene.

Deltakerundersøkelsen til yrkesfaglærere er gjennomført to ganger tidligere, blant de som tok videreutdanning i 2021 og 2022. Det ble gjort en større revidering av spørsmålene i etterkant av gjennomføringen i 2021. Årets undersøkelse ligner derfor i stor grad på fjorårets undersøkelse. Vi har derfor anledning til å sammenligne svarene fra årets undersøkelse med fjorårets undersøkelse.

Vi sammenligner også deltakernes svar på tvers av de to videreutdanningsstrategiene, men kun for lærere som underviser i samme skoleslag. Det betyr at vi sammenligner yrkesfaglærerne i *Yrkesfaglærerløftet* med lærere i *Kompetanse for kvalitet* som oppgir at de underviser i videregående skole. Noen av disse lærerne kan undervise i yrkesfaglige utdanningsprogram². I fortsettelsen vil vi omtale lærerne i videregående skole som deltok i *Kompetanse for kvalitet* som *lærere som tar videreutdanning i øvrige fag* for å skille dem fra yrkesfaglærerne – som er den primære målgruppen for denne rapporten.

2.2 Utvalg og representativitet

Populasjonen for undersøkelsen var yrkesfaglærere som tok videreutdanning i regi av *Yrkesfaglærerløftet* i studieåret 2022/23. I alt tre utsendelser kom i retur

² En oversikt over hvilke videreutdanninger disse lærerne tar i *Kompetanse for kvalitet* vises i rapporten fra Deltakerundersøkelsen som presenterer resultater for lærerne.

grunnet feil eller ukjent e-postadresse, noe som betyr at totalt 325 yrkesfaglærere mottok invitasjon til undersøkelsen. Svarprosenten vises i tabell 2.1.

Tabell 2.1: Utvalg og populasjon (antall) og svarprosent

	Yrkesfaglærere
Antall yrkesfaglærere som har tatt videreutdanning	328
Antall som mottok invitasjon til undersøkelsen	325
Antall som har svart	218
Svarprosent	66,5

Det er høyere svarprosent i årets Deltakerundersøkelse til yrkesfaglærere (66,5 prosent) sammenlignet med fjoråret (60,3 prosent).

Basert på bakgrunnsdata om fag og lærested kan vi gjøre analyser av hvor representativt utvalget er for populasjonen som helhet. Når det kommer til lærested, er det et relativt godt samsvar mellom utvalg og populasjon, som vist i tabell 2.2 nedenfor. Ved enkelte læresteder er det imidlertid noe avvik mellom utvalg og populasjon. Antall deltakere fra NTNU utgjør eksempelvis en litt høyere andel i utvalget enn i populasjonen (15,1 prosent mot 12,8 prosent av utvalget), mens antallet fra Høgskolen i Innlandet og Høgskulen på Vestlandet utgjør en litt lavere andel i utvalget enn i populasjonen (7 prosent mot 5,5 prosent).

Tabell 2.2: Utvalg og populasjon, yrkesfaglærere fordelt på lærested, prosent

Lærested	Utvalg (N=218)	Populasjon (N=328)
OsloMet	35,3	36,6
Universitetet i Agder	16,5	15,2
NTNU	15,1	12,8
Høgskulen på Vestlandet	11,5	12,8
Nord universitet	6,9	7,0
Høgskolen i Innlandet	5,5	7,0
Høgskolen i Østfold	4,1	4,6
Universitetet i Tromsø	3,7	3,0
Ukjent	1,4	0,9

Antallet deltakere fra de enkelte lærestedene er i mange tilfeller svært lav. I denne rapporten vil vi derfor kun unntaksvis presentere resultater av analyser der vi ser på forskjeller i yrkesfaglæreres svar etter hvor de studerer.

I tabell 2.3 nedenfor kan vi se yrkesfaglærernes fordeling på de ulike studietilbudene i utvalg og populasjon. Tabellen viser et relativt godt samsvar. Siden det i flere av studietilbudene er få deltakere vil imidlertid dette gi store prosentvise utslag. Dette ser vi når vi viser til at det er omtrent 20 prosent færre yrkesfaglærere som studerer *klasseledelse, elevkunnskap og pedagogiske metoder* i utvalget (5,5), sammenlignet med populasjonen (7,0). I antall utgjør denne forskjellen 12

deltakerne i utvalget mot 23 deltakere i populasjonen. Det er videre en overrepresentasjon i utvalget i *veiledningspedagogikk for yrkesfaglærere* (3,7), sammenlignet med populasjonen (2,4). Ser vi på antallet, har alle deltakerne i populasjonen (8 stykker) svart på undersøkelsen, og alle er dermed inkludert i utvalget.

Tabell 2.3: Utvalg og populasjon, yrkesfaglærere fordelt på fag, prosent

Fag	Utvalg (N=218)	Populasjon (N=328)
Anvendelse av ny teknologi i yrkesfag	16,5	17,7
Programmering av mikrokontrollersystemer for yrkesfaglærere	10,6	9,5
Klasseledelse og relasjonsbygging	7,3	7,0
Dybdekompetanse og bærekraft i eget yrke	6,9	6,7
Teknologisk verktøykasse for yrkesfaglærere	6,9	7,0
Innovasjonspedagogikk og læringsledelse i yrkesfag	6,0	6,1
Veiledning og coaching	6,0	6,1
Klasseledelse, elevkunnskap og pedagogiske metoder	5,5	7,0
Vurdering for læring i yrkesfag, modul 1 og 2	5,0	5,5
E-helse for HO og EL	4,6	5,8
Yrkesfaglig fordypning - yrkesrelevant opplæring, del 1 og 2 for yrkesfaglærere	4,6	3,4
Metodemangfold i undervisningen av sammensatte elevgrupper	4,1	4,0
Pedagogiske metoder og yrkesdidaktikk i bredde og dybde for yrkesfaglærere	4,1	4,6
Grunnleggende ferdigheter med yrkesfaglig fokus	3,7	3,0
Veiledningspedagogikk for yrkesfaglærere	3,7	2,4
Yrkesretting av programfag og fellesfag	1,8	1,5
IKT og E-læring	1,4	1,8
Ukjent	1,4	0,9

Selv om det er nokså små forskjeller mellom utvalg og populasjon, er det viktig å understreke at 34 prosent ikke har svart på undersøkelsen. *Representativitet* innebærer en teoretisk antakelse om at personer med omtrentlig samme bakgrunn (for eksempel fag og lærested), fortrinnsvis har de samme meningene og/ eller erfaringene seg imellom, men dette kan vi selvsagt ikke vite med sikkerhet. Målsetningen er likevel at utvalget skal være så lik som mulig den populasjonen vi ønsker å si noe om. Dersom enkelte grupper er overrepresentert, har vi ikke et representativt utvalg og kan heller ikke generalisere resultatene fra utvalget til å gjelde hele populasjonen.

Vi har (som vist) undersøkt utvalgets fordeling med hensyn til fag og lærested, og finner relativt godt samsvar. Vi har imidlertid ikke muligheten til å undersøke samsvar mellom absolutt alle kjennetegn ved deltakerne som kan ha betydning for utvalgets representativitet. Man kan eksempelvis se for seg at deltakere som er spesielt motivert eller fornøyd med videreutdanningen også er mer positivt

innstilt til å besvare spørreundersøkelsen, enn andre. Funnene som presenteres i denne rapporten må derfor tolkes med en viss varsomhet. I analysene har vi valgt å ikke bruke vekter for å justere dataene. Vi forholder oss til de naturlige fordelingene som er observert i nettutvalget, og våre resultater er basert på de dataene som er samlet inn.

Videre vil vi benytte en inndeling i fagområder fremfor enkeltfag. Dette velger vi fordi utvalget i mange tilfeller er svært lavt per fagtilbud. Tabell 2.4 viser fordeling per fagområde for utvalget som besvarte Deltakerundersøkelsen.

Tabell 2.4: Studietilbud inndelt i fagområder. Antall og prosent.

Fagområder	Antall	Prosent
Ny teknologi og e-læring		
Anvendelse av ny teknologi i yrkesfag	36	17
Programmering av mikrokontrollersystemer for yrkesfaglærere	23	11
Teknologisk verktøykasse for yrkesfaglærere	15	7
E-helse for HO og EL	10	5
IKT og E-læring	3	1
Totalt	87	40
Yrkesfaglig fordypning og yrkesdidaktikk		
Dybdekompetanse og bærekraft i eget yrke	15	7
Vurdering for læring i yrkesfag, modul 1 og 2	11	5
Yrkesfaglig fordypning - yrkesrelevant opplæring, del 1 og 2 for yrkesfaglærere	10	5
Pedagogiske metoder og yrkesdidaktikk i bredde og dybde for yrkesfaglærere	9	4
Grunnleggende ferdigheter med yrkesfaglig fokus	8	4
Yrkesretting av programfag og fellesfag	4	2
Totalt	57	26
Klasseledelse og relasjonskompetanse		
Klasseledelse og relasjonsbygging	16	7
Klasseledelse, elevkunnskap og pedagogiske metoder	12	6
Metodemangfold i undervisningen av sammensatte elevgrupper	9	4
Totalt	37	17
Veiledningspedagogikk og coaching		
Innovasjonspedagogikk og læringsledelse i yrkesfag	13	6
Veiledning og coaching	13	6
Veiledningspedagogikk for yrkesfaglærere	8	4
Totalt	34	16
Ukjent		
Ukjent	3	1
Totalt	3	1
Totalt for hele utvalget	218	100

Det største fagområdet, kalt *ny teknologi og e-læring*, har en andel på 40 prosent. Deretter følger *yrkesfaglig fordypning og yrkesdidaktikk* med 26 prosent. Fagområdene *klasseledelse og relasjonskompetanse* og *veiledning og coaching* er tilnærmet like store, og omfatter henholdsvis 17 og 16 prosent av deltakerne.

2.3 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 gjengitt ordrett (verbatimim). Vi har imidlertid rettet ortografiske skrivefeil. Det er viktig å understreke at, som et kvalitativt 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.

2.4 Statistisk metode

Rapporten inneholder stort sett frekvenstabeller og -diagrammer basert på bivariate analyser ved bruk av statistikkprogrammet Stata. Vi rapporterer stort sett kun sammenhenger som er statistisk signifikante med en p-verdi på 0,05 eller lavere. For å vurdere eventuelle signifikante forskjeller mellom to variabler, har vi anvendt Pearsons *kji-kvadrattest*, Fischers eksakte test, ANOVA (analyse av varians), og t-test. Disse statistiske metodene gir oss et bredt spekter av verktøy for å undersøke sammenhenger og forskjeller i datasettet vårt.

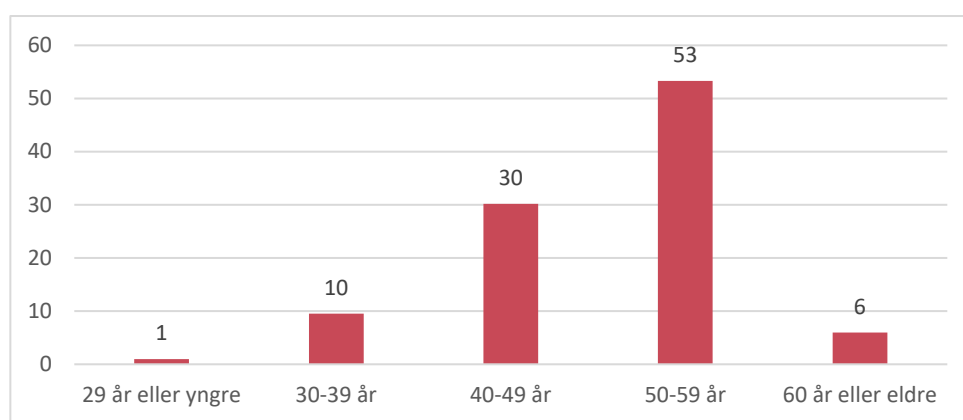
I tillegg til bivariate analyser har vi benyttet oss av faktoranalyse for å undersøke om vi kan slå sammen enkelte spørsmål til et sammensatt mål på et fenomen eller begrep. Dette gjelder for eksempel begrepene *selvbestemt motivasjon* og *læringsutbytte* og temaet *kultur for kunnskapsdeling*. Disse begrepene måles ved hjelp av flere spørsmål i spørreundersøkelsen. Ved hjelp av både eksplorerende og konfirmerende faktoranalyse undersøker vi om disse spørsmålene samlet sett gir uttrykk for et overordnet mål på begrepet, og derfor kan sies å måle det samme fenomenet. Dersom tilpasningen til dataene er tilstrekkelig god, har vi laget et samlemål (gjennomsnitt) på begrepene basert på faktoranalysen. Disse samlemålene benyttes videre i en enkel bivariat regresjonsanalyse der deltakernes opplevde læringsutbytte er utfallsvariabel. I regresjonsanalysen undersøker vi hva som kan forklare variasjonen i deltakernes opplevde læringsutbytte.

I noen tilfeller bruker vi konfidensintervaller for å undersøke og visualisere gjennomsnittsforskjeller mellom grupper. Konfidensintervaller gir samme informasjon som en p-verdi, ved at den gir uttrykk for hvor stor usikkerhet som kan knyttes til et estimat. Vi følger Goldstein og Healy (1995) og benytter $z = 1,39$ 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. Vi ønsker å gjøre leserne oppmerksomme på at i figurene som viser gjennomsnittsforskjeller, utelater vi ofte nullpunktet for å gjøre forskjellene lettere å observere. Det er imidlertid viktig å huske at en slik presentasjon kan overdrive forskjellene visuelt.

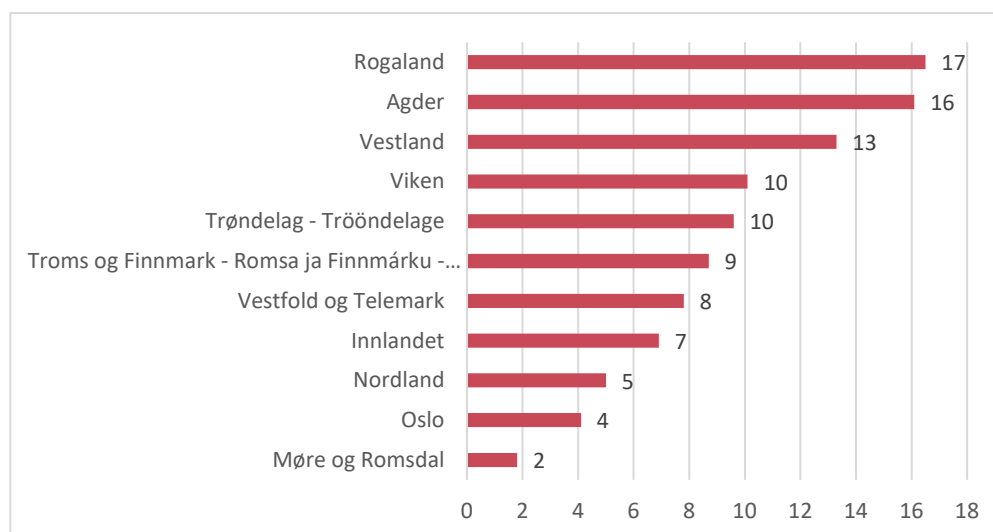
2.5 Beskrivelse av utvalget

Av de som har svart på undersøkelsen er 53 prosent menn og 47 prosent kvinner. Det er 53 prosent som er i alderen 50-59 år, som vist i figur 2.1.



Figur 2.1: Deltakernes alder, prosent (N=199)

Aldersfordelingen er relativt lik den som ble rapportert for de yrkesfaglærerne som besvarte deltakerundersøkelsen i 2022. Figur 2.2 viser fordeling av yrkesfaglærere etter fylker.



Figur 2.2: Deltakere i utvalget etter fylke, prosent (N=218)

Figuren viser at det er flest deltakere fra Rogaland, Agder og Vestland som har svart på undersøkelsen.

Deltakerne ble videre spurt om å oppgi hvilket trinn de er tilknyttet dette året. Så å si samtlige yrkesfaglærere, 95 prosent, oppgir at de underviser på yrkesfaglige utdanningsprogram i videregående skole, og 8 prosent oppgir også at de underviser på de studieforbereende programmene.

Nytt i år er at vi ba deltakerne om å svare på hvilket yrkesfaglig utdanningsprogram de underviser ved. De som svarte at de underviste ved flere utdanningsprogram, ble bedt om å oppgi hvilket de underviser mest ved, slik at alle yrkesfaglærerne fikk tilhørighet til kun et utdanningsprogram. Denne informasjonen kan være nyttig for å belyse om lærere ved noen utdanningsprogram over tid er mer aktive deltakere i videreutdanningstilbudene, og det er mulig å analysere om det er forskjeller i svarene mellom yrkesfaglærere i ulike utdanningsprogram. I tabell 2.5 viser vi svarfordelingen. I tabellen har vi satt inn elevandelen i videregående skole per utdanningsprogram. Dette er en vanlig metode for å vurdere representativiteten for yrkesfaglærere i utdanningsprogrammene, siden vi antar at andelen elever og andelen yrkesfaglærere per utdanningsprogram er rimelig lik.

Tabell 2.5 Antall og andel deltakere fordelt på yrkesfaglige utdanningsprogram, sammenlignet med elevandel skoleåret 2021-2022.

Utdanningsprogram	Antall	Prosent	Andel elever*
Bygg- og anleggsteknikk	22	11 %	14 %
Elektro og datateknologi	36	19 %	13 %
Frisør, blomster, interiør og eksponeringsdesign	6	3 %	3 %
Helse- og oppvekstfag	52	27 %	27 %
Håndverk, design og produktutvikling	2	1 %	1 %
Informasjonsteknologi og medieproduksjon	11	6 %	4 %
Naturbruk	3	2 %	6 %
Restaurant- og matfag	13	7 %	5 %
Salg, service og reiseliv	16	8 %	8 %
Teknologi- og industrifag	31	16 %	18 %
Total	192	100	100 %

*Tallgrunnlaget er hentet fra Udir.no

Tabellen viser at i utvalget er det flest yrkesfaglærere fra utdanningsprogrammene helse- og oppvekstfag, elektro og datateknologi og teknologi- og industrifag. Det kan se ut til at yrkesfaglærere fra elektro og datateknologi er noe overrepresentert. Forklaringen på denne forskjellen kan ha sammenheng med at flere utdanningstilbud er rettet inn mot teknologi, slik vi viste ovenfor (tabell 2.4), og derfor vil være særlig aktuelle for lærere fra dette utdanningsprogrammet. Et av disse er spesifikt rettet mot helse- og oppvekst og elektro og datateknologi (*E-helse for HO og EL*). For de mindre utdanningsprogrammene er det færre deltakere i

utvalget, og en sammenligning mot elevandelen er mer usikker. Men det kan være verdt å legge merke til at det er svært få deltakere i utvalget fra utdanningsprogrammet naturbruk.

Deltakerne ble også spurt om utdanningsnivå. Litt under halvparten, 44 prosent, har 1.-4. års høyere utdanning, mens 56 prosent har mer enn 4 år.

Yrkesfaglærerne fikk videre spørsmål om hvor mange studiepoeng de hadde tatt i løpet av studieåret 2022/2023. Gjennomsnittet ligger på 26,4 studiepoeng (standardavvik på 9,7). Det er 31 prosent som oppgir at de har tatt 15 studiepoeng, mens 64 prosent oppgir at de har tatt 30 studiepoeng. Det er 37 prosent som oppgir at de ikke har utdanning fra før i faget de tok videreutdanning i, og 10 prosent at de har 270 studiepoeng eller mer. Gjennomsnittlig antall studiepoeng fra før er 108 (standardavvik på 119,4). Dette betyr at denne gruppen deltakere er relativt heterogen. Vi tar et forbehold om at studiepoeng er selvrapportert og at høye tall er med på å påvirke gjennomsnittet og standardavviket i ganske stor grad.

2.6 Frafall fra studiene

Vi undersøkte frafallet fra videreutdanningene ved å spørre deltakerne om deres nåværende studiesituasjon. Tabell 2.6 viser at 75 prosent har fullført studiet, mens 13 prosent ikke var ferdig med å studere mens undersøkelsen pågikk.

Tabell 2.6 «Vi har fått oppgitt at du fikk tilbud om å ta videreutdanning studieåret 2022/2023. Hva er din situasjon nå?», prosent og antall

Status	Antall	Prosent
Jeg har fullført studiet	163	75
Jeg studerer fortsatt	29	13
Jeg begynte å studere, men sluttet underveis	7	3
Jeg begynte ikke på studiet	19	9
Total	218	100

Tabellen viser videre at det var tre prosent som begynte på studiet, men sluttet underveis, og ni prosent som ikke begynte på studiet likevel. I 2022 var det fem prosent som svarte at de ikke begynte på studiet. Det faktiske frafallet kan imidlertid være høyere ettersom vi ikke kan utelukke at de som sluttet underveis eller aldri begynte, ikke deltok i undersøkelsen i like stor grad som gruppen som fullførte studiet eller fortsatt studerer.

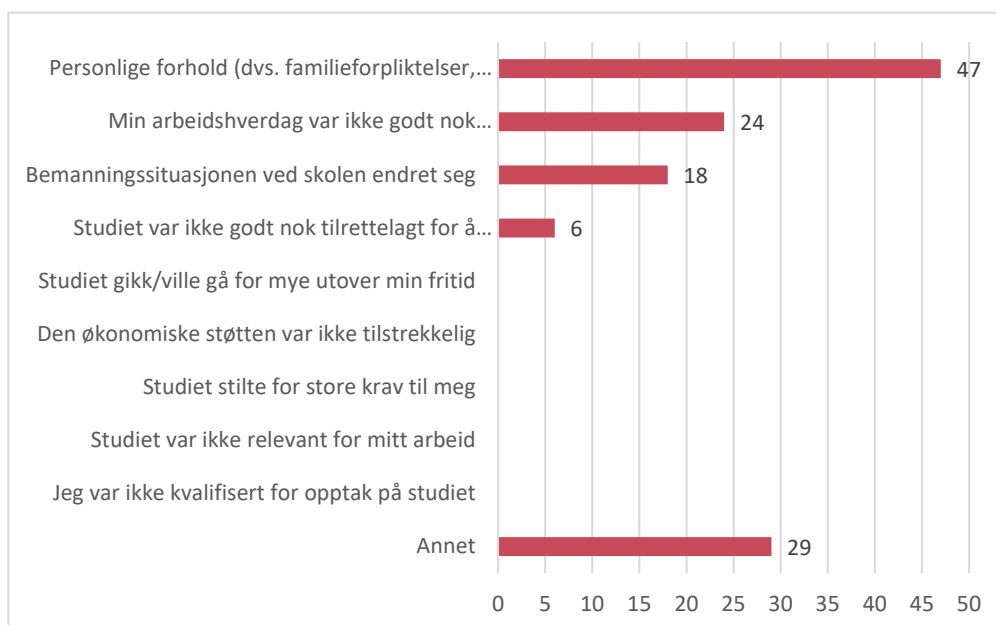
Vi skal nå se på hva de som sluttet på studiet oppga som viktige sluttårsaker. Deltakerne hadde mulighet til å oppgi flere svar. Som vi kan se i figur 2.3 oppgir fire av seks personlige forhold, det vil si familieforpliktelser, permisjoner, sykdom o.l., som viktig grunn. Deretter følger alternativet *studiet gikk/ville gå for mye utover min fritid og bemanningssituasjonen ved skolen endret seg*.



Figur 2.3: «Hva var viktige grunner til at sluttet på studiet?», antall (N=6)

De som sluttet på studiet, fikk muligheten til å beskrive nærmere i et fritekstfelt hvorfor de sluttet. Her oppgir de fleste helsemessige årsaker.

Deltakerne som ikke begynte på studiet, fikk også muligheten til å krysse av for årsakene til dette. De kunne sette flere kryss. Som vi kan se i figur 2.4 oppgir nesten halvparten personlige forhold som årsak. Deretter følger alternativene *Min arbeidshverdag var ikke godt nok tilrettelagt for å kombinere med studier* og *Bemanningssituasjonen ved skolen endret seg*. Nesten tre av ti har valgt alternativet *Annet*.



Figur 2.4: «Hva var viktige grunner til at du ikke begynte på studiet?», prosent (N=17)

Deltakerne fikk også muligheten til å beskrive nærmere hvorfor de ikke begynte. Streik, sykdom, valg av annet studie og ny stilling nevnes som årsaker. Det er også en som oppgir at skolen trakk godkjenningen like før studiet skulle starte.

2.7 Oppsummering

- Utvalget i årets deltakerundersøkelse består av 218 respondenter. Dette utgjør en svarprosent på 66,5.
- Det er et relativt godt samsvar mellom utvalg og populasjon når det kommer til lærested. Det er likevel 2,3 prosentpoeng flere yrkesfaglærere ved NTNU og 1,5 prosentpoeng færre yrkesfaglærere ved Høgskolen i Innlandet i utvalget sammenlignet med populasjonen.
- Det er relativt godt samsvar mellom utvalg og populasjon på de ulike studietilbudene.
- Litt over halvparten av respondentene er menn, og 53 prosent av utvalget er i alderen 50-59 år.
- Det var tre prosent som begynte på studiet, men sluttet underveis, og ni prosent som ikke begynte på studiet likevel. I 2022 var det en lavere andel, fem prosent, som svarte at de ikke begynte på studiet. Det bør tas et forbehold om at det faktiske frafallet i årets undersøkelse kan være høyere.
- Av de som ikke begynte på studiet oppgir nesten halvparten personlige forhold som årsak.

3 Rammene for videreutdanning

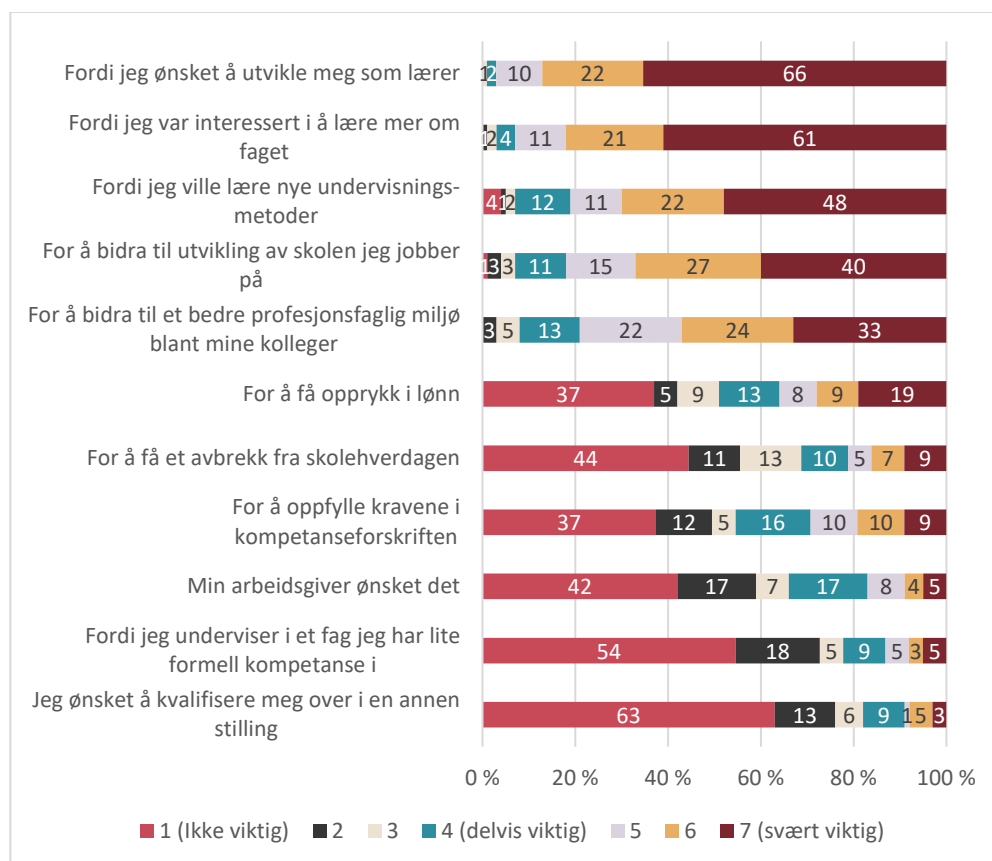
I dette kapittelet vil vi presentere svar på spørsmål om deltakernes rammer og forutsetninger for å ta videreutdanning. I dette inngår spørsmål om motivasjon, hvilken finansieringsordning de har hatt og hvordan de har opplevd tilretteleggingen ved egen skole. Vi beskriver også deltakernes opplevelse av ledelsens støtte og tilrettelegging samt skolens kultur for kunnskapsdeling, det vil si skolens kultur for å dele og diskutere det deltakerne har lært.

3.1 Motivasjon for å ta videreutdanning

Tidligere deltakerundersøkelser har vist at det å ha en genuin interesse eller egenmotivasjon for å ta videreutdanning har sammenheng med høyere skårer på opplevd studiekvalitet og på utbytte av utdanningen (Gjerustad & Pedersen, 2019; Pedersen mfl., 2021). Yrkesfaglærere oppgir selv at faglig interesse og utvikling er de viktigste grunnene til at de velger å ta videreutdanning gjennom *Yrkesfaglærerløftet* (Pedersen mfl., 2021; Pedersen mfl., 2022). Andre studier viser til lignende funn, der yrkesfaglærere oppgir at å utvikle egen undervisning og få faglig oppdatering er viktigere motiver for kompetanseutvikling enn eksterne krav (Broad, 2015). Til sammen indikerer dette at motivene yrkesfaglærerne har for å starte på en videreutdanning i stor grad er selvbestemt, og det er et godt utgangspunkt for innsats, engasjement, prestasjon og trivsel i utdanningen (Deci & Ryan, 2000).

I årets undersøkelse har vi valgt å la deltakerne begrunne ønsket om å ta videreutdanning på en sju-delt skala, fra 1 (ikke viktig) til 7 (svært viktig), i motsetning til en fire-delt svarskala³ fra foregående år. Svaralternativene *For å få opprykk i lønn* og *For å få et avbrekk fra skolehverdagen* er nye i årets undersøkelse. I fjorårets undersøkelse ble økt lønn trukket fram av noen yrkesfaglærere i kommentarfeltet som en årsak til at de deltok i videreutdanning (Pedersen mfl., 2022) og vi valgte derfor å inkludere dette som et svaralternativ i årets undersøkelse. I tillegg er svaralternativet *For å bidra til et bedre profesjonsfaglig miljø blant mine kollegaer* nytt. Resultatene som presenteres i figur 3.1 viser at vi finner det samme svarmønsteret som i fjorårets undersøkelse.

³ Den firedelte skalaen gikk fra «ikke viktig», «litt viktig», «viktig» til «svært viktig».



Figur 3.1. 'Hva var viktige og mindre viktige grunner til at du bestemte deg for å søke om videreutdanning?', prosent (N=184-186)

Svarfordelingen i figur 3.1 viser klare skillelinjer i motivasjonen til yrkesfaglærerne. De øverste fem svaralternativene handler alle om yrkesfaglærernes egen interesse for å utvikle seg selv og bidra til utvikling i kollegiet. Disse svaralternativene skiller seg ut ved at en klart større andel yrkesfaglærere oppgir at de er viktige grunner til å søke videreutdanning. Svært få angir at disse grunnene ikke er viktig eller er lite viktig for dem. Aller viktigst oppgis det å utvikle seg som lærer og interesse for å lære mer om faget. Om lag åtte av ti yrkesfaglærerne har valgt svaralternativ 6 og 7 (svært viktig). Videre slutter sju av ti lærere seg til at å lære nye undervisningsmetoder er viktig. En noe lavere andel, men samtidig en majoritet, oppgir at utvikling av skolen og et bedre profesjonsfaglig miljø blant kollegene er viktige motivasjonsgrunner. Det kan tyde på at deltakerne er noe mer opptatt av å utvikle egen undervisningskvalitet enn å bidra til kollegiet.

Som nevnt er et fellestrekk for disse begrunnelsene er at de beskriver en indrestyrt, eller selvbestemt, motivasjon for å ta videreutdanning. Studiet oppleves givende og interessant i seg selv, og utbyttet vil ha personlig og profesjonsfaglig verdi. En faktoranalyse av disse fem grunnene understøtter også en tolkning av at

dette er et samlemål på selvbestemt motivasjon⁴ og vi vil bruke dette videre i senere analyser.

I følge Deci og Ryans selvbestemmelsesteori (Deci & Ryan, 2000) vil vi kunne karakterisere de resterende grunnene i figur 3.1 som mer ytrestyrt. Det betyr at videreutdanningen blir et middel, mer enn et mål i seg selv, til å oppfylle formelle kompetansekrav eller arbeidsgivers forventinger, få lønnsopprykk eller et avbrekk fra jobben. Et flertall av yrkesfaglærere oppgir at disse grunnene ikke er viktige eller er mindre viktige for å søke videreutdanning. Minst viktig ser det ut til at spørsmålet om å kvalifisere seg over i en annen stilling er. Dette svaret kan bety at yrkesfaglærerne er fornøyde med å være i sin nåværende stilling og ikke ønsker seg over i en ny stilling ved skolen. En annen mulig forklaring kan handle om at yrkesfaglærerne ikke betrakter videreutdanning som et kvalifiserende tiltak for å endre karrierevei i skolen. Dette kan endre seg hvis videreutdanning kobles til et nasjonalt system for karriereveier i skolen, slik det ble foreslått i NOU 2022:13. Hvis dette realiseres, ser utvalget for seg at videreutdanning i større grad enn i dag vil gi lærere gode muligheter for spesialisert kompetanse og roller med utvidet ansvar (NOU 2022:13).

Som tidligere nevnt var svaralternativene som handler om opprykk i lønn og få et avbrekk fra skolehverdagen nye i årets undersøkelse. 36 prosent har svart at opprykk i lønn er viktig for å søke videreutdanning (alternativ 5, 6 og 7) og det inkluderer 19 prosent som svarer at det er svært viktig. Dette spørsmålet fanger derfor en viktig motivasjonsårsak for et mindretall av yrkesfaglærere. I fritekstsvarene nevner to kommentarer at stipendet som deltakerne får er en viktig motivasjonsfaktor og en deltaker skriver at hen *ser på det som en liten ekstrainntekt*. For et knapt flertall på 51 prosent er imidlertid opprykk i lønn lite viktig eller ikke viktig (alternativ 1, 2 og 3). Svaralternativet *Å få et avbrekk fra skolehverdagen* ser i liten grad ut til å motivere yrkesfaglærerne som deltar i denne undersøkelsen til videreutdanning. Noen flere oppgir krav i kompetanseforskriften som en viktig grunn, men disse utgjør bare omtrent tre av ti deltakere.

I kommentarfeltet utdyper enkelte deltakere at både faglige grunner og møte med yrkesfaglærere ved andre skoler er motivasjonsfaktorer. For eksempel skriver en deltaker at *møte folk fra andre skoler som underviser i yrkesfag* var viktig og en annen kommenterer: *Møte lærere fra andre skoler for ny inspirasjon og dele faglige erfaringer m. m.* Senere, i kapittel 5, vil vi se at medstudenter og kollegaer har vært viktige støttespillere i deltakernes utprøving av ny kunnskap. To deltakere kommenterer også at tid og anledning til faglig oppdatering ble vektlagt da de valgte å ta en videreutdanning:

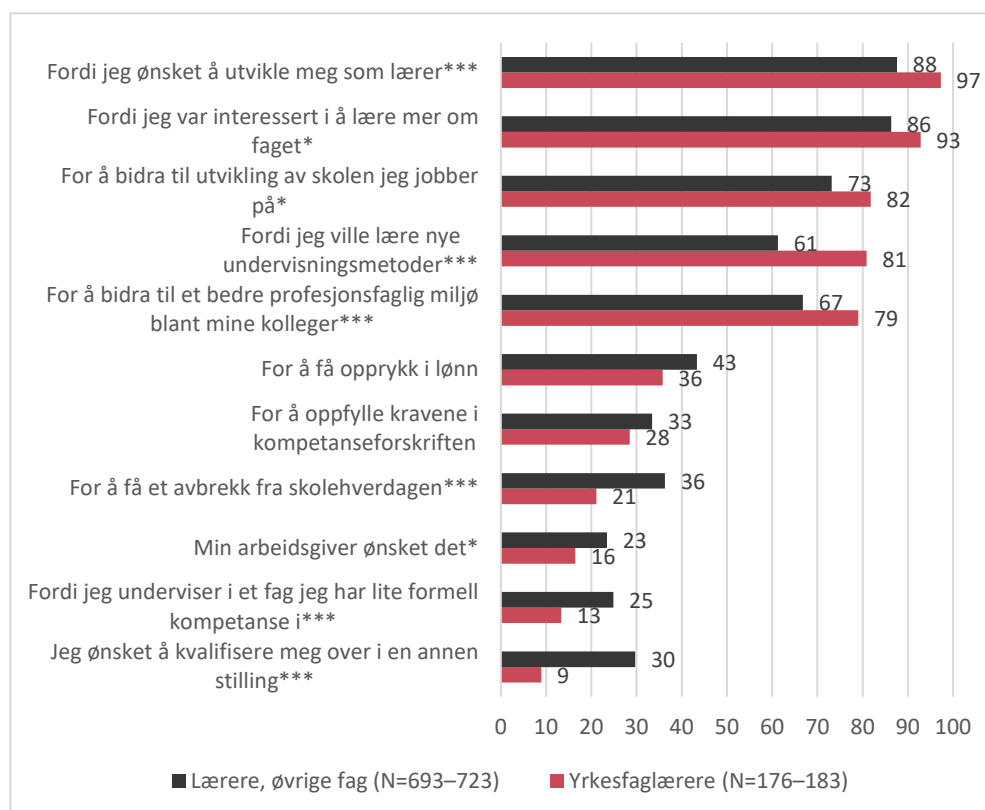
⁴ Konfirmerende faktoranalyse (CFA) gir støtte for én latent variabel: CFI=0,98, RMSEA=0,073, SRMR=0,026

For å få undervisningsfri tid til å fordype meg i ny teknologi. Det var vanskelig før studiet å få tid til å lære ny teknologi ved siden av 100% jobb. (Yrkesfaglærer, håndverk, design og produktutvikling)

Det finnes ikke læremidler innenfor disse temaene i læreplanen. Krever at jeg som lærer utvikler mitt eget, studiet ga denne muligheten. (Yrkesfaglærer, elektro og datateknologi)

Til sammen er resultatene for motivasjon på linje med funn fra tidligere undersøkelser (Pedersen mfl., 2022) og viser at bildet av hva som motiverer yrkesfaglærere til å ta videreutdanning i *Yrkesfaglærerløftet* er stabilt over tid. Siden svaralternativene er endret i år, har vi ikke hatt mulighet til å undersøke om det er forskjeller i svarene fra undersøkelsen i 2022.

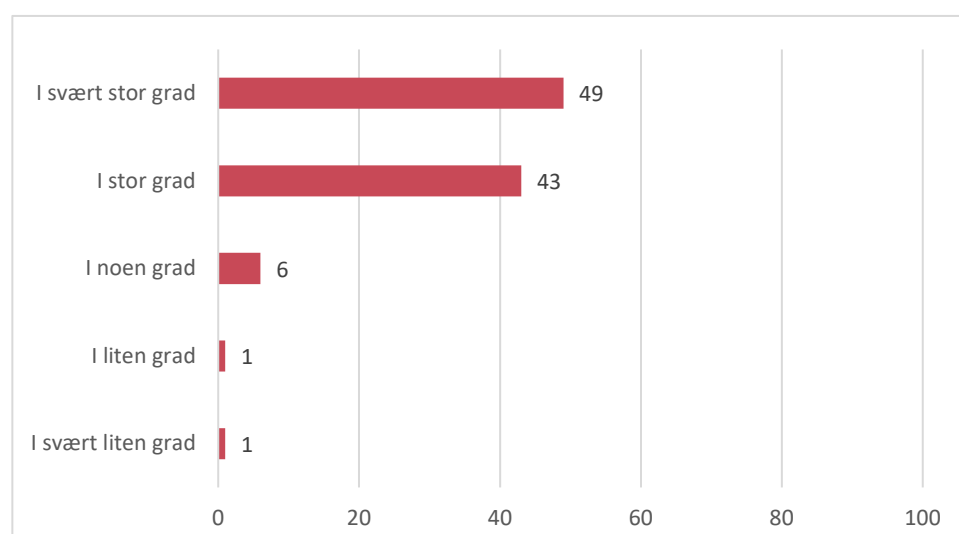
Imidlertid kan vi se på om det er vesentlige forskjeller i motivasjonsgrunner mellom yrkesfaglærere og lærere i videregående skole som tok videreutdanning i øvrige fag. Det er interessant at ønsket om å kvalifisere seg over i en annen stilling framstår som en viktigere motivasjon for disse lærerne enn yrkesfaglærere. I figur 3.2 framgår denne forskjellen for andelen av lærere som oppgir svaralternativ 5, 6 og 7 («svært viktig»).



Figur 3.2. Grunner til å søke videreutdanning. Andelen som har valgt svaralternativene «5», «6» og «7 (svært viktig)», yrkesfaglærere og lærere i øvrige fag, prosent

I figur 3.2 vises også forskjellene mellom lærergruppene på de andre spørsmålene om motivasjonsgrunner, og de viser at i år, som i fjorårets undersøkelse, finner vi en rekke statistisk signifikante forskjeller mellom yrkesfaglærere og lærere som tar videreutdanning i øvrige fag i deres grunner til å ta videreutdanning.⁵ Av figuren ser vi viser for det første at det er noen flere yrkesfaglærere enn lærere som tar videreutdanning i øvrige fag som oppgir faglig interesse og utvikling som viktige grunner til at de har søkt videreutdanning. For det andre er færre yrkesfaglærere motivert av arbeidsbetingelser (lønn og avbrekk fra skolehverdagen), krav, forventninger, og kvalifikasjoner enn lærere i øvrige fag. Det er mulig noen av disse forskjellene kan forklares med at det kan være større muligheter til å kvalifisere seg over i en annen stilling ved skolen, blant annet ved å skaffe seg mer formell kompetanse i flere fag, for lærere i øvrige fag. Som tidligere nevnt, kan det hende at flere yrkesfaglærere er tilfredse i jobben sin og ikke ønsker et bytte til en annen stilling. Til sist viser figuren at det ikke er noen forskjeller i svarene relatert til krav i kompetanseforskriften og opprykk i lønn.

I spørreundersøkelsen ble yrkesfaglærere også spurt om hvorvidt de opplevde at de selv var motivert for videreutdanning, som vist i figur 3.3.



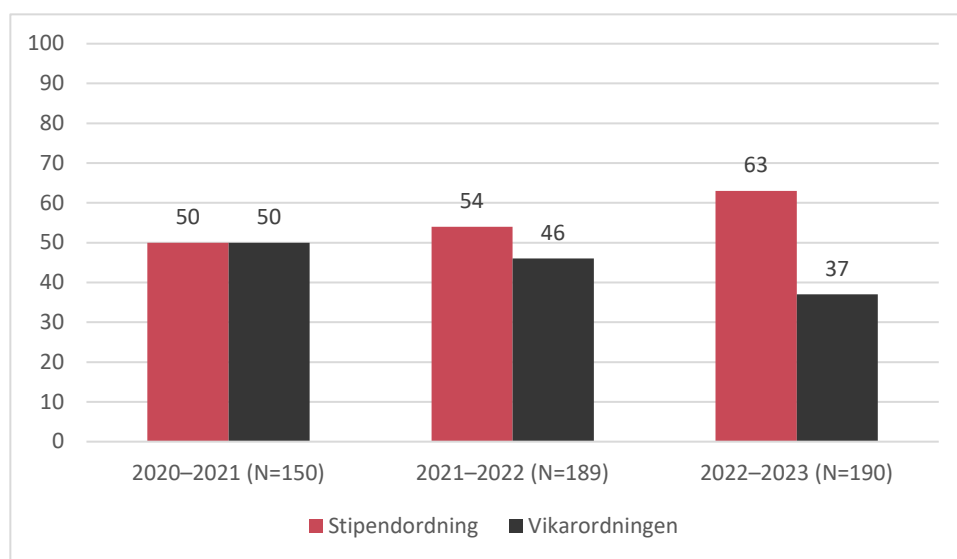
Figur 3.3 'I hvilken grad var du selv motivert for å ta videreutdanning?', prosent (N=184)

Figur 3.3 viser at hele 92 prosent av yrkesfaglærerne oppgir at de i stor grad eller i svært stor grad er motivert til å ta videreutdanning. Dette resultatet harmonerer med fjorårets undersøkelse, der 96 prosent svarte det samme (Pedersen mfl., 2022). Vi finner ingen forskjeller mellom yrkesfaglærere og lærere som tar videreutdanning i øvrige fag i grad av uttrykt motivasjon. Heller ikke mellom deltakere fra ulike utdanningsprogram finner vi forskjeller i oppgitt motivasjon.

⁵ * Forskjellene er signifikante med * p -verdi < ,05, ** p -verdi < ,01, *** p -verdi < ,001

3.2 Flertallet oppgir stipendordning som finansieringsordning

Studentene i videreutdanning gjennom *Yrkesfaglærerløftet* kan velge mellom to ulike finansieringsordninger, enten stipendordning eller vikarordning. Stipendordningen innebærer at deltakere får et stipend på 60 000 dersom de tar 15 studiepoeng, og 120 000 dersom de tar 30 studiepoeng. Ordningen gir i utgangspunktet ikke redusert arbeidstid. Dersom det er behov for redusert arbeidstid må det avtales lokalt, for eksempel som permisjon uten lønn. Deltakere med vikarordning blir frigjort fra ordinære arbeidsoppgaver, og beholder samme lønn som før. Det er skoleeier som mottar vikarmidler. Dersom studiet for eksempel utgjorde 15 studiepoeng over et år, får deltakerne redusert 18,75 prosent av ordinær arbeidstid i samme periode. Den praktiske og økonomiske innretningen på en slik ordning for videreutdanning har i andre studier vist seg å ha stor betydning for gjennomføring og læringsutbytte, både for læreren selv og for resten av skolen (Penuel mfl., 2007).



Figur 3.4 Oppgitt finansieringsordning for studentkullene i perioden 2021–2023, prosent

Figur 3.4 viser at i årets undersøkelse oppgir 63 prosent av yrkesfaglærerne at de har stipendordning. 37 prosent oppgir vikarordning. I figuren har vi valgt å inkludere utviklingen i oppgitt finansieringsordning fra studieåret 2020–2021. Basert på våre tall kan det se ut til at andelen yrkesfaglærere med stipendordning øker år for år. Økningen er på ni prosentpoeng fra studieåret 2021–2022, da 54 prosent oppga denne ordningen. I 2020–2021 var det 50 prosent av deltakerne som oppga

stipendordning. Samme økning gjenfinder vi i Utdanningsdirektoratets tall⁶, som viser den reelle utviklingen i bruken av disse to finansieringsordningene. Om denne økningen betyr at det er vanskeligere å få vikar enn tidligere, kjenner vi ikke til. Basert på enkelte kommentarer i fritekstfeltet om tilrettelegging, kan det se ut til at noen gjerne skulle hatt vikarordning framfor stipendordning, men at dette ikke lar seg gjøre ut fra rammene i skolen:

Vi ønsket ikke stipendordning, men at det skulle gå inn i arbeidstiden, og at skolen skulle legge til rette for det. Det var et ønske fra skolen at vi skulle ta videreutdanning. (Yrkesfaglærer, bygg- og anleggsteknikk)

I tidligere rapporter har vi trukket fram lignende kommentarer om at rammene ved skolen forhindrer valg av vikarordning (Pedersen mfl., 2021). Når vi undersøker om det er forskjeller mellom yrkesfaglærere i ulike utdanningsprogram, finner vi at deltakere fra helse- og oppvekstfag og ved restaurant- og matfag i signifikant større grad enn deltakere fra andre utdanningsprogram bruker vikarordningen, henholdsvis 60 og 42 prosent. På den andre siden oppgir 74–76 prosent av yrkesfaglærerne ved bygg- og anleggsteknikk, elektro og datateknologi og teknologi- og industrifag at de hadde stipendordningen. Vi antar at disse forskjellene kan henge sammen med at det i noen utdanningsprogram kan være vanskeligere å dekke opp vikarbehov enn i andre utdanningsprogram. Vanskeligheter med å skaffe vikar kan ha sammenheng med at flere skoler opplever problemer med å rekruttere yrkesfaglærere (Iversen mfl., 2023). Disse problemene har vist seg å være størst i nettopp de utdanningsprogrammene der flest benytter seg av stipendordning, dvs. i de tekniske fagene.

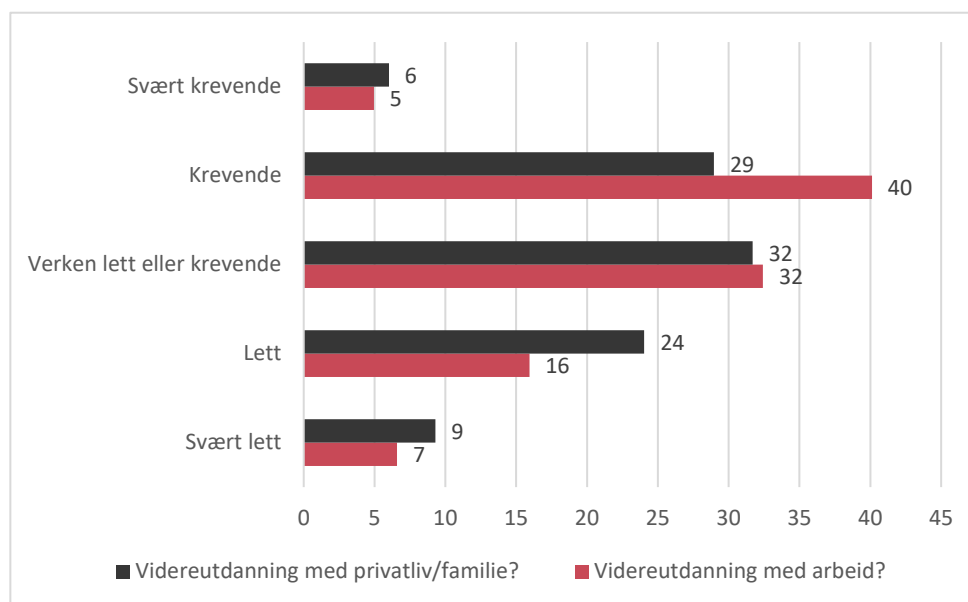
I fjorårets rapport fant vi til at det er store forskjeller mellom yrkesfaglærere og lærere som tar videreutdanning i øvrige fag i hvilken ordning har (Pedersen mfl., 2022). Denne forskjellen fortsatt står ved lag. 31 prosent av alle lærere som deltok i *Kompetanse for kvalitet* hadde fått innvilget stipendordning i 2022/2023, ifølge Utdanningsdirektoratet (2023). Når over 60 prosent av yrkesfaglærerne har stipendordning, betyr dette at dobbelt så mange yrkesfaglærere som lærere i øvrige fag har denne ordningen.

3.3 Tilrettelegging for studier

Skoleeier og skoleleder skal tilrettelegge for at lærere kan gjennomføre videreutdanningen på en god måte og prøve ut det de har lært i praksis, både underveis og etter at studiet er avsluttet. Tidligere forskning viser at dette er av stor betydning for deltakernes læringsutbytte (Postholm & Rokkones, 2012; Sandal, 2021;

⁶ Jf. tall oppgitt fra Utdanningsdirektoratet hadde 52 prosent fått innvilget stipendordning i 2020/21, 57 prosent i 2021/22 og 64 prosent i 2022/23.

Sekkingstad & Syse, 2019; Stark, 2000) og i foregående kapittel pekte vi på valg av finansieringsordning som én måte å tilrettelegge for utdanning på. I årets undersøkelse ba vi deltakerne vurdere om det å kombinere videreutdanning med arbeid og privatliv/familie har vært lett eller krevende, for å få et videre innblikk i deltakernes studiesituasjon. Svarene vises i figur 3.5.



Figur 3.5. Hvordan vurderer deltakerne kombinasjonen av videreutdanning med arbeid og med privatliv/familie, prosent (N=182–183)

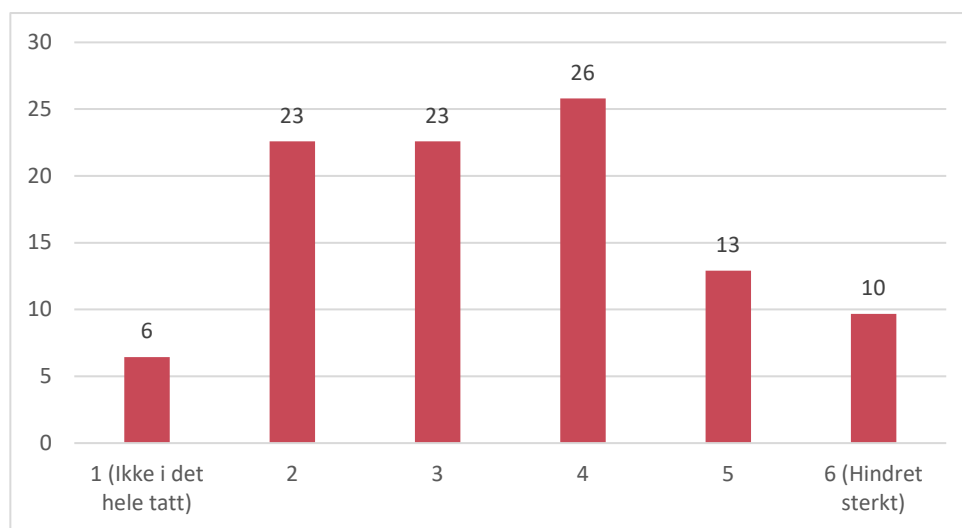
Figur 3.5 viser at 35 prosent av deltakerne oppgir at det har vært krevende eller svært krevende å kombinere videreutdanning med privatliv/familie. Av disse er det seks prosent som oppgir at det har vært svært krevende. Likeledes oppgir 45 prosent det som krevende eller svært krevende å kombinere videreutdanning og arbeid. En betydelig andel av yrkesfaglærerne opplever det derfor som krevende å ta videreutdanning ved siden av jobb og andre forpliktelser. Resultatet indikerer også at noen flere deltakere opplever at det er mer krevende å kombinere videreutdanning med arbeid enn videreutdanning med privatliv/familie. Det er mulig dette kan henge sammen med at flertallet av yrkesfaglærerne er over 50 år (kun 10 prosent er yngre enn 40 år) og at familieforpliktelsene ikke er like krevende for denne aldersgruppen som for yngre kollegaer. Analysene viser at signifikant flere yrkesfaglærere under 50 år opplever kombinasjonen av privatliv/familie som krevende (44 prosent) sammenlignet med yrkesfaglærere på 50 år eller mer (28 prosent).

I våre analyser har ikke kjønn eller finansieringsordning sammenheng med hvordan det oppleves å kombinere videreutdanning med arbeid og privatliv/familie. Vi undersøkte også om studieformen kunne ha betydning. Nettbaserte studier kan sies å være mer fleksible i hvor og når de gjennomføres (Veletsianos &

Houlden, 2019), og dermed lette deltakernes studiesituasjon. Resultatene viser at deltakere i helt nettbaserte studier ikke skiller seg fra de øvrige deltakerne.

Selv om en del yrkesfaglærerne opplever å ha en krevende studiesituasjon, viser det seg at flertallet ikke opplever manglende tilrettelegging for å ta videreutdanning på arbeidsplassen. Et flertall på 83 prosent svarer «Nei» på spørsmålet *Samlet sett, opplever du at det har vært manglende tilrettelegging for å ta videreutdanning på din arbeidsplass?* Vi finner ingen forskjeller i opplevelsen av tilrettelegging mellom deltakerne ut fra hvilken finansieringsordning de oppgir at de har. Like mange deltakerne med stipendordning som med vikarordning svarer altså «Nei» på dette spørsmålet. Det resultatene imidlertid viser, er at yrkesfaglærere i utdanningsprogrammene bygg- og anleggsteknikk, elektro og datateknologi, teknologi- og industrifag og salg, service og reiseliv (fra om lag 20–30 prosent) i større grad enn yrkesfaglærere i andre utdanningsprogram har opplevd manglende tilrettelegging. Kun sju prosent av lærerne i helse- og oppvekstfag oppgir manglende tilrettelegging. I de øvrige utdanningsprogrammene er det ingen som oppgir dette. Dette kan bety at interne forhold i enkelte utdanningsprogram kan ha sammenheng med opplevd tilrettelegging. Siden antallet som har opplevd manglende tilrettelegging er lavt, må vi ta forbehold om at de mulige sammenhengene vi antyder, er usikre.

Yrkesfaglærerne som svarte «Ja» på manglende tilrettelegging fikk et oppfølgingsspørsmål, og be bedt om å angi om den manglende tilretteleggingen påvirket utbytte fra videreutdanningen på en skala fra 1 (ikke i det hele tatt) til 6 (hindret sterkt). I figur 3.6 vises svarfordelingen på oppfølgingsspørsmålet.



Figur 3.6. I hvilken grad har manglende tilrettelegging påvirket utbyttet av videreutdanningen, prosent (N=31)

Av de 31 deltakerne som oppgir at de opplevde manglende tilrettelegging, svarer 23 prosent at den påvirket utbyttet av videreutdanningen negativt gjennom å

hindre det relativt mye (alternativ 5 og 6). I den andre enden av skalaen oppgir 29 prosent at manglende tilrettelegging i liten grad eller ikke i det hele tatt påvirket utbytte (alternativ 1 og 2). Nær 50 prosent velger de midterste svaralternativene som angir at utbytte ble noe påvirket.

Deltakerne hadde mulighet til å utdype svaret om tilrettelegging av studiet i et fritekstfelt og 42 yrkesfaglærerne valgte å legge igjen en kommentar. Kommentarene knyttet til positive sider ved tilretteleggingen er i flertall, og flere av disse viser til en positiv holdning til videreutdanning hos ledelsen som bidro med tilrettelegging og tok hensyn til den enkeltes studiesituasjon. Kommentarene viser også at skjermet tid til studier oppleves som god tilrettelegging. Vi trekker fram to kommentarer som viser til ledelsens holdning og til betydningen av skjermet tid:

Jeg har fått meget god tilrettelegging fra nærmeste leder slik at jeg kunne jobbe systematisk og jevnt med studiet, blant annet ble det "ryddet plass" i min timeplan i forbindelse med hjemmeeksamen. (Yrkesfaglærer, salg, service og reiseliv)

Veldig positivt å ha fri to dager i uken for å fokusere på studiet, samlinger og eksamensdager har jeg fått fri til i tillegg. (Yrkesfaglærer, uoppdatt utdanningsprogram)

Når det gjelder det som har vært negativt for læringsutbytte, viser deltakerne i stor grad til manglende tilrettelegging av *timeplanen* på skolen til undervisningen på videreutdanningen. For eksempel nevner en deltaker fra teknologi- og industri-fag at hen *hadde undervisningstimer samtidig som jeg hadde forelesninger* og en annen deltaker fra elektro og datateknologi skriver *det var ikke en fast ramme for å studere. Det var ikke lagt studiedag på timeplanen*. En tredje deltaker viser til at funksjonen som kontaktlærer ved skolen vanskelig lar seg kombinere med videreutdanning på grunn av en krevende arbeidshverdag som kontaktlærer:

Videreutdanning kombinert med jobb som kontaktlærer på yrkesfag er svært vanskelig. Det er så krevende og slitsomt at det er vanskelig å finne tid og energi til å studere. (Yrkesfaglærer, bygg- og anleggsteknikk)

Som tidligere nevnt, peker enkelte kommentarer på at noen deltakere med stipendordning heller ville hatt vikarordning. Vi understreker dette poenget igjen ved å trekke fram et sitat fra en yrkesfaglærer som ønsket vikarordning. Denne ordningen oppleves av læreren som mer fordelaktig fordi mindre fritid ville gått med til studier:

Ønsket vikarordning for studiet, men ble påtvunget stipendordning av skolen slik at forarbeid og etterarbeid i studiet i minst mulig grad skjedde i arbeidstida. Ble mange arbeidstimer på fritida som helt klart er et hinder for tilrettelegging. (Yrkesfaglærer, bygg- og anleggsteknikk)

De siste kommentarene vi vil vise til under temaet tilrettelegging, handler om vikarsituasjonen ved skolen. Tidligere har vi løftet fram at vikarsituasjonen ved skolen kan være en forklaring på at flere yrkesfaglærere har stipendordning enn lærere i strategien *Kompetanse for kvalitet*. Kommentarene nedenfor viser at lærere med både stipendordning og vikarordning kan oppleve at vikarmangel utfordrer arbeidssituasjonen og undervisningen til elevene:

Det som har gitt meg stress, var at det ikke var mulig å oppdrive vikar i ett bestemt fag. På grunn av dette mistet elevene verdifull undervisning, noe som gjorde at vi ikke kom igjennom hele pensum før eksternt gitt eksamen. (Yrkesfaglærer, uopp-gitt utdanningsprogram – på stipendordningen)

På grunn av underbemanning på min avdeling (TIF) blir man beordret til for mye vikartjeneste. Underbemanning grunnet ubesatte stillinger da det ikke er kvalifiserte søkere som ønsker faglærerstillinger lengre. (Yrkesfaglærer, teknologi- og industrifag – på vikarordningen)

I neste delkapittel skal vi se nærmere på en annen side ved tilretteleggingen som forventes fra utdanningsmyndighetenes side, nemlig at skolen tilrettelegger for at deltakere kan dele deres nye kunnskap med kollegaer og bidra til utvikling av skolens profesjonsfellesskap.

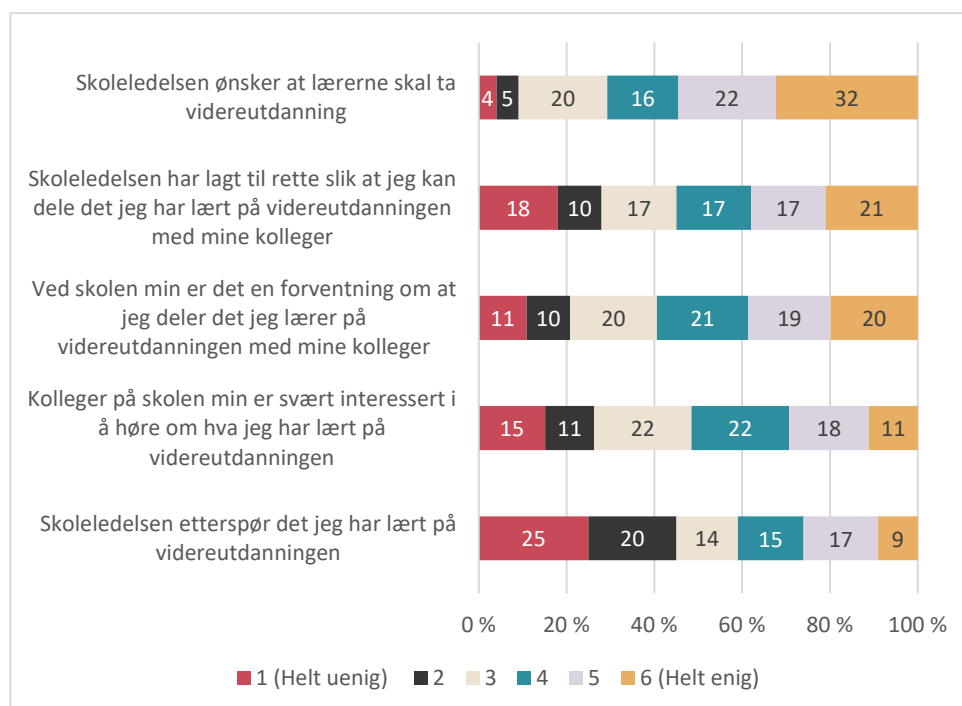
3.4 Kultur for kunnskapsdeling ved skolen

En viktig målsetning for videreutdanningene er at kompetansen lærerne utvikler, skal komme flere ved skolens profesjonsfellesskap til gode. Utdanningsdirektoratet (2022) har derfor over flere år stilt krav om at studieplanen for videreutdanningene skal inneholde ett eller flere arbeidskrav om kunnskapsdeling i eget kollegium. Eksamen kan også være utformet med tanke på deling for kollegaer og ledere, og gruppeeksamen med tilhørere ved skolen kan være starten på ulike delingsprosesser (Sekkingstad & Syse, 2019) og bidra til viktig læring (Sandal, 2021).

Tidligere kvalitative studier viser at yrkesfaglærerne gjerne vil bidra med sin nye kompetanse, men at den i varierende grad blir delt og tatt i bruk ved skolen (Morud & Rokkones, 2020; Sekkingstad & Syse, 2019). Likedan beskriver Lødding mfl. (2023) i *Oppfølgingsundersøkelsen* eksempler på kunnskapsdeling i spennet fra uforpliktende deling på avdelingsmøter til mer komplekse og systematiske tiltak i kollegiet der yrkesfaglærerne med videreutdanning karakteriseres som endringsagenter ved skolen.

I tidligere deltakerundersøkelser finner vi at de fleste deltakerne opplever at skoleledelsen ønsker at de skal ta videreutdanning og forventer at de deler det de har lært med kolleger. Det er imidlertid færre som opplever at skoleledelsen aktivt

etterspør eller legger til rette for at de deler ny kunnskap (Pedersen mfl., 2021; Pedersen mfl., 2022). De tidligere undersøkelsene konkluderer derfor med at det synes å være et potensiale for å iverksette et mer systematisk arbeid med kunnskapsdeling ved en del skoler. Som vi skal se av resultatene nedenfor i figur 3.7, viser deltakernes svar også i år en del variasjon og vi ser få tegn til endringer i svarene over tid. Vi finner ingen signifikante forskjeller i svarene mellom deltakerne i 2022 og 2023.



Figur 3.7. «På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig), vennligst gi din oppfatning av kunnskapsdeling på skolen.», prosent (N=183–184)

Figur 3.7 viser at mer enn halvparten av yrkesfaglærere (54 prosent) oppgir å være enige i at skoleledelsen ønsker at lærerne skal ta videreutdanning (alternativ 5 og 6). Færre gir i like stor grad sin tilslutning til at skoleledelsen legger til rette for deling med kollegaer (38 prosent) og at deling forventes på skolen (39 prosent). Når det gjelder å dele hva yrkesfaglærerne har lært på videreutdanningen, gir respondentene uttrykk for at de er noe mer enige i at kollegaer er svært interessert i å høre om dette enn at skoleledelsen etterspør det de har lært. I alt 25 prosent oppgir at de er helt uenige i at skoleledelsen etterspør det de har lært. Dette kan indikere at skoleledelsen er positive til videreutdanning og ønsker at lærere skal delta, men i mindre grad klarer å følge opp den nye kompetansen yrkesfaglærerne utvikler og legge til rette for at den kan tas i bruk ved skolen. Dette kan henge sammen med både tid og ressurser skoleledelsen har, men også ulike forventninger ledere og deltakere kan ha til hvordan deres kompetanse skal bli brukt. Sekkingstad og Syse (2019) problematiserer at yrkesfaglærere som har

deltatt i videreutdanning ikke har en formell rolle i skoleutvikling og at det kan bidra til uklare forventninger både hos kollegaer og ledelsen. I tillegg må resultatene tolkes ut fra at undersøkelsen er gjennomført rett etter at videreutdanningen er avsluttet, i slutten av skoleåret. Det kan være mer rom for at lærernes nye kompetanse etterspørres og tas i bruk påfølgende skoleår.

Sammenlignet med lærere i videregående skole som tok videreutdanning i øvrige fag skiller to spørsmål seg ut. Flere yrkesfaglærere oppgir i signifikant større grad å være enige i at skoleledelsen legger til rette for deling og at det ved skolen forventes at de deler det de lærer med kollegaer. På førstnevnte spørsmål oppgir 38 prosent av yrkesfaglærere svaralternativ 5 og 6, mens for lærere i øvrige fag er andelen som svarer det samme 21 prosent. I studien til Morud & Rokkones (2022) vises det til at deling med kollegaer på yrkesfaglige utdanningsprogram kan være enklere, fordi flere jobber på verksted eller i andre øvingslokaler der deling lettere kan foregå enn i «lukkende» klasserom. Yrkesfaglærere oppgir også i en annen studie å samarbeide mer med kollegaer enn andre lærere (Aamodt mfl., 2016). Det er mulig disse forholdene kan forklare noen av forskjellene vi observerer mellom lærergruppene, selv om de ikke direkte peker på hvordan ledelsen tilrettelegger for deling.

3.5 Oppsummering

- Yrkesfaglærere viser stor grad av selvbestemt motivasjon for å ta videreutdanning. Et stort flertall oppgir at ønsker om å utvikle seg profesjonelt og faglig var viktige grunner til at de søkte på tilbudet. Svarene indikerer også at et mindretall på to av ti yrkesfaglærere anser økt lønn som svært viktig.
- 63 prosent av yrkesfaglærerne oppgir at de har stipendordning, mens 37 prosent oppgir vikarordning. Vi finner signifikante forskjeller mellom noen utdanningsprogrammer i hvilken ordning som velges. Andelen med stipendordning er størst ved bygg- og anleggsteknikk, elektro- og datateknologi og teknologi- og industrifag. Ifølge både deltakernes egen rapportering og Utdanningsdirektoratets tall har andelen som oppgir stipendordning økt de siste to årene og er betydelig høyere blant yrkesfaglærere enn blant lærere som tar videreutdanning i øvrige fag.
- Nær halvparten av deltakerne oppgir det som krevende å kombinere videreutdanning med arbeid. Noen færre, om lag en av tre, oppgir at det er krevende å kombinere videreutdanning og privatliv/familie. Alder ser ut til å ha en sammenheng med dette funnet.
- Et stort flertall, åtte av ti deltakere, opplever at arbeidssituasjonen samlet sett har vært tilrettelagt for videreutdanningsstudiene. I fritekstkommentarer trekker flere deltakere fram at ledelsen har bidratt til god tilrettelegging og muligheter for skjermet studietid. Det er ingen sammenheng mellom opplevelsen av manglende tilrettelegging og oppgitt finansieringsordning.
- I år som i fjor kjennetegnes yrkesfaglærernes svar på spørsmålene om kultur for kunnskapsdeling av betydelig variasjon. Halvparten opplever at skoleledelsen ønsker at yrkesfaglærerne skal ta videreutdanning, men færre, om lag en tredjedel er enige i at skoleledelsen legger til rette for deling og at det forventes deling med kollegaer på skolen. Enigheten synker ytterligere når det gjelder om skoleledelsen og kollegaer etterspør yrkesfaglærernes nye kunnskap.

4 Gjennomføring av studiet

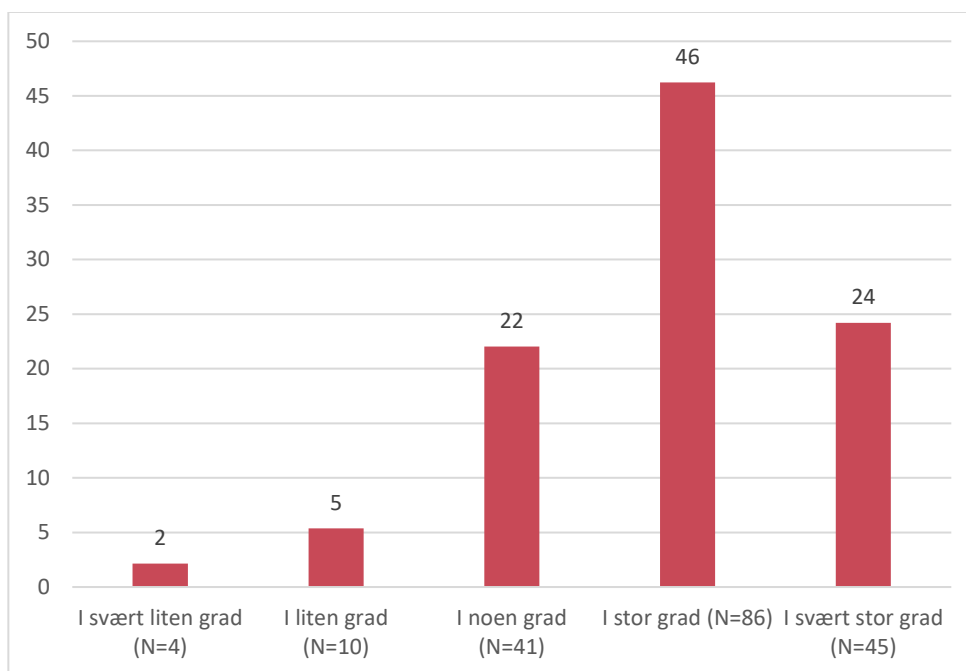
I dette kapitlet ser vi mer inngående på yrkesfaglærere sine opplevelser av videreutdanningen sin. Vi begynner med å undersøke de forventningene de hadde på forhånd, og om disse forventningene ble oppfylt. Deretter presenterer vi funn angående de ulike komponentene som utgjorde studieopplegget, samt hvilken nytte deltakerne har hatt av disse. I denne sammenhengen retter vi spesielt oppmerksomheten mot variasjonene mellom ulike fagområder. *Yrkesfaglærerløftet* inneholder en mangfoldig kombinasjon av tilbud, inkludert både fagspesifikke og mer generelle alternativer. I en studie utført av Kennedy (2016) ble det påvist at disse mer generelle, fagoverlappende studiene kan gi like stor nytte som de mer fagspesialiserte alternativene.

Videre vil vi også utforske undervisningen som har blitt gjennomført på nett, i tillegg til å se nærmere på de praksisorienterte oppgavene som deltakerne skal utføre mellom samlingene. Vår interesse ligger i å undersøke hvorvidt deltakerne har hatt glede av samarbeidet med medstudenter, samt å evaluere støtten de har mottatt fra foreleserne på programmet, skoleledelsen og kollegene på deres egne skoler, så vel som kollegene fra andre skoler.

Til slutt vil vi presentere deltakernes egen opplevelse av studienes relevans og nytteverdi samt deres generelle inntrykk av studieprogrammets kvalitet.

4.1 Forventninger til studiet

I dette delkapitlet vil vi undersøke hvordan yrkesfaglærerne opplever at forventningene de hadde til studiet har blitt oppfylt eller ikke. Som vi kan se i figur 4.1 nedenfor, oppgir syv av ti (70 prosent) at forventningene deres i stor grad eller i svært stor grad har blitt oppfylt. Denne prosentandelen er uendret fra i fjor. På en skala fra én (i svært liten grad) til fem (i svært stor grad) ligger gjennomsnittet på 3,85 og standardavviket på 0,92, altså befinner den gjennomsnittlige spredningen seg mellom 2,93 og 4,70. Dette gjenspeiles godt i figuren. Når det gjelder lærere på videregående skole i øvrige fag er disse tilnærmet like tilfredse som yrkesfaglærerne, med et gjennomsnitt på 3,86 og et standardavvik på 0,86.



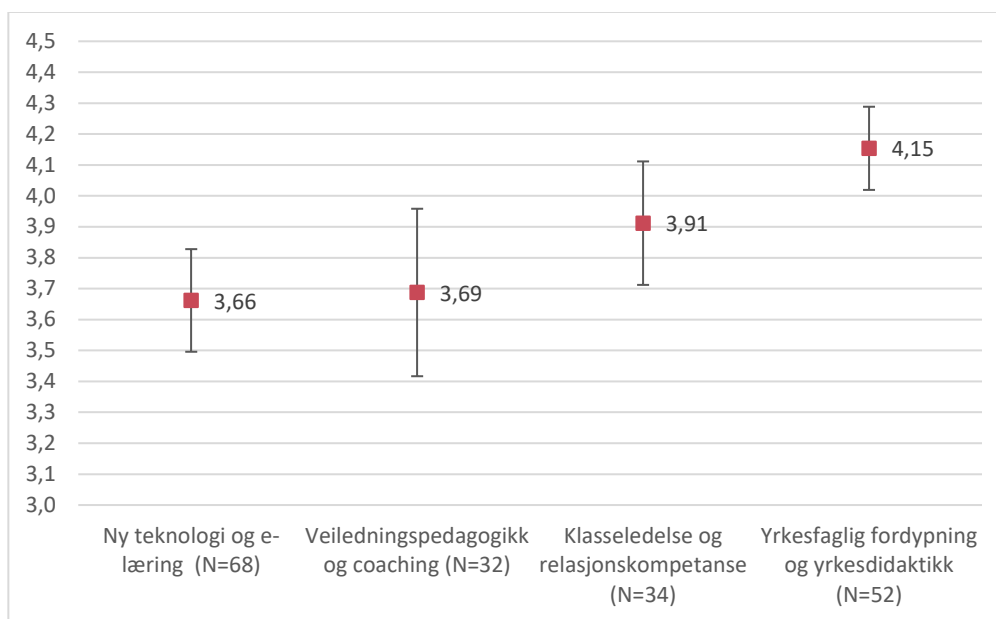
Figur 4.1: «I hvilken grad opplever du at dine forventninger til studiet har blitt oppfylt?», prosent (N=186)

I forrige kapittel så vi at hele 92 prosent av yrkesfaglærerne i stor grad eller i svært stor grad var motivert til å ta videreutdanning. Det er altså en noe lavere andel som opplever at forventningene til studiet i stor grad eller i svært stor grad har blitt oppfylt (70 prosent).

Når vi ser på hva deltakerne fordelt etter fagområder svarer på spørsmålet om forventninger til studiet, finner vi at gjennomsnittsverdien mellom fagområdene er noe ulik, men at forskjellene ikke er veldig store (figur 4.2 nedenfor).⁷ Som vi kan se er det en forskjell på nesten et halvt skalapoeng, ned fra *yrkesfaglig fordypning og yrkesdidaktikk* med et gjennomsnitt på 4,15, til *veiledningspedagogikk og coaching* med et gjennomsnitt på 3,69, og *ny teknologi og e-læring* med et gjennomsnitt på 3,66.

Konfidensintervallene indikerer at det er en signifikant høyere oppfyllelse av forventninger til studiet på fagområdet *yrkesfaglig fordypning og yrkesdidaktikk* sammenlignet med *veiledningspedagogikk og coaching* og *ny teknologi og e-læring*. Det er ingen signifikante forskjeller mellom de andre fagområdene. Som tidligere forklart i metodekapitlet, er det viktig å merke seg at figuren ikke inneholder nullpunktet. Dette er gjort for å tydeliggjøre forskjellene, men det kan også føre til en overdreven visuell fremstilling.

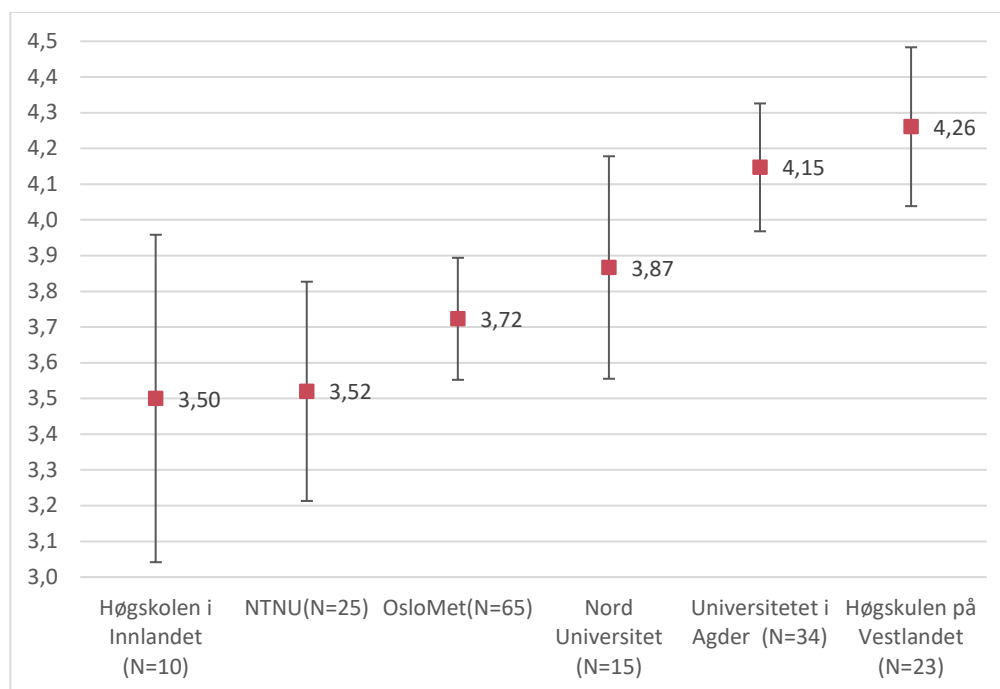
⁷ Se Tabell 2.4 for hvilke fag som inngår i fagområdene. Vi valgte å inkludere fagområder fremfor individuelle fag ettersom disse ofte har lav N. Kategorien *ukjent* er ikke inkludert av samme årsak.



Figur 4.2: Grad av oppfyllelse av forventninger fordelt etter fagområder, gjennomsnitt med konfidensintervaller tilsvarende signifikante forskjeller på fem prosent

Det er verdt å påpeke at inndelingen av fagområder ikke nødvendigvis har en veldig tydelig empirisk begrunnelse, men følger en tematisk inndeling. Resultatet bør således tolkes med en viss forsiktighet. Det kan også nevnes at nesten 15 prosent av de som deltok i undersøkelsen ikke har svart på spørsmålet om forventningene deres til studiet har blitt oppfylt eller ikke.

Vi har videre sett på fordelingen på det samme spørsmålet per lærested (figur 4.3). Vi har valgt å kun inkludere læresteder med ti eller flere deltakere. Som vist nedenfor er det deltakere ved Høgskulen på Vestlandet som oppgir størst grad av oppfyllelse av forventninger, tett fulgt av Universitet i Agder. Deltakere ved Høgskolen i Innlandet og NTNU oppgir lavest grad av oppfyllelse av forventninger, mens OsloMet får et gjennomsnitt på 3,72.



Figur 4.3: Grad av oppfyllelse av forventninger fordelt etter lærested, gjennomsnitt med konfidensintervaller tilsvarende signifikante forskjeller på fem prosent

Fagområde og lærested henger ofte sammen. Yrkesfaglig fordypning og yrkesdidaktikk, som hadde høyest gjennomsnitt av fagområdene, tilbys eksempelvis ved Høgskulen på Vestlandet, Høgskolen i Østfold, OsloMet, Universitetet i Tromsø og NTNU. Det er viktig å merke seg at oppfylte forventninger ikke nødvendigvis reflekterer den faktiske kvaliteten på studiet, eller lærestedet som sådan.

Vi finner også signifikante forskjeller mellom deltakere som er finansiert gjennom en stipend- og vikarordning når det kommer til i hvilken grad de opplever at forventningene til studiet har blitt oppfylt⁸, jf. tabell 4.1.⁹

Tabell 4.1 Grad av oppfyllelse av forventninger fordelt etter type finansieringsordning, gjennomsnitt med standardavvik og konfidensintervall

Finansieringsordning	Gjennomsnitt	SD	Nedre KI	Øvre KI	ME
Stipendordning (N=116)	3.68	0.97	3.56	3.81	0.12
Vikarordning (N=68)	4.12	0.76	3.99	4.25	0.13

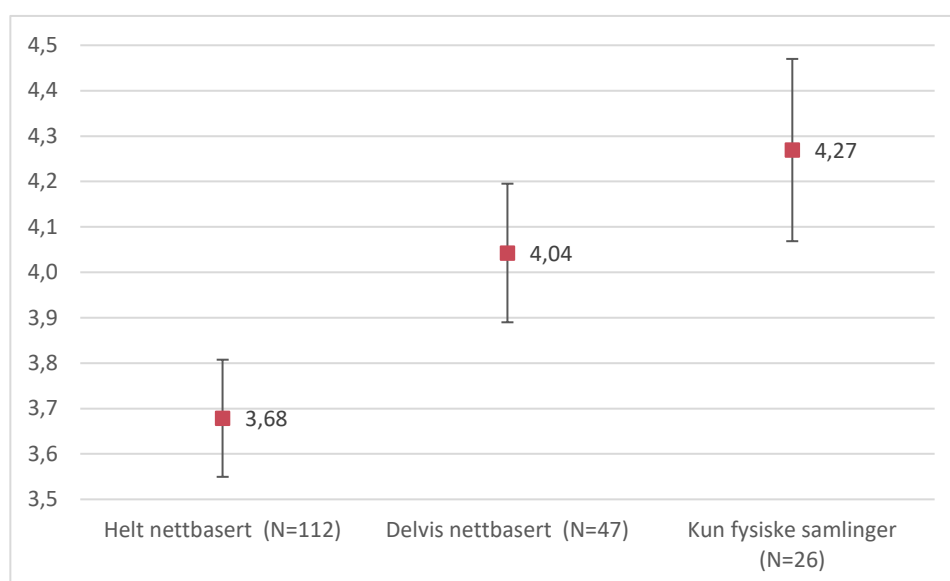
Som vi kan se i tabell 4.1 opplever deltakere som er finansiert gjennom en vikarordning at forventningene til studiet i ganske mye større grad har blitt oppfylt

⁸ $t = -3,1674, p = 0,0018, N = 184$

⁹ SD = standardavvik, Nedre KI = nedre konfidensintervall, Øvre KI = øvre konfidensintervall, ME = feilmargen

(gjennomsnitt på 4,12), enn deltakere som er finansiert gjennom en stipendordning (gjennomsnitt på 3,68). Som vist tidligere i kapittel 3.2, rapporterer yrkesfaglærerne om en langt høyere bruk av stipendordning (63 prosent) enn lærere i videregående skole som tar videreutdanning i øvrige fag (31 prosent). Det er mulig at de fleste lærere, også yrkesfaglærere, vil foretrekke en vikarordning fremfor en stipendordning, og at finansieringsordningen kan påvirke i hvilken grad man opplever at forventningene til studiet har blitt oppfylt eller ikke. For eksempel kan det vise seg å være mer utfordrende å kombinere studier med jobb enn det man forventet. Vi skal se på forholdet mellom finansieringsordning og opplevd kvalitet på studiet i kapittel 4.5.

Figur 4.4 nedenfor viser fordelingen på graden av oppfylte forventninger etter hvorvidt undervisningen var nettbasert uten fysiske samlinger, delvis nettbasert med noen fysiske samlinger og kun fysiske samlinger. Deltakere på et helt nettbasert studium har et signifikant lavere gjennomsnitt (3,68) enn deltakere på både delvis nettbaserte studier (4,04) og helt fysiske studier (4,27). Det bør imidlertid inkluderes et forbehold ved tolkningen av resultatene, da ingen av studiene, ifølge Utdanningsdirektoratet, er registrert som utelukkende fysiske.



Figur 4.4: Grad av oppfyllelse av forventninger fordelt etter undervisningstype, gjennomsnitt med konfidensintervaller tilsvarende signifikante forskjeller på fem prosent

Ettersom gjennomsnittet øker med antall fysiske samlinger, kan det være rimelig å anta at nettbaserte studier ikke i like stor grad lever opp til forventningene som deltakerne hadde på forhånd. Nærhet til medstudenter og forelesere kan virke positivt på opplevelsen av studiet. Fossland og Tømte (2019) finner blant annet at studenter som tilhører en studentgruppe er mer deltakende og engasjerte i

læreprosessen. I tillegg krever nettbasert læring ofte at studentene er svært selvdisiplinerte. Vi skal se nærmere på nettbasert undervisning i kapittel 4.3.

Det er til slutt viktig å påpeke at det er vanskelig å vite om de som oppgir at forventningene i stor grad ble oppfylt, i utgangspunktet hadde lave forventninger til studiet. På samme måte er det vanskelig å vite om de som oppgir at forventningene i liten grad ble oppfylt, i utgangspunktet hadde høye forventninger. Forventninger kan, men trenger heller ikke å være det samme som motivasjon. Det er også en større andel finansiert gjennom stipendordningen som er tilknyttet helt nettbaserte studier, sammenlignet med delvis nettbaserte og fysiske studier.

4.2 Studiets oppbygging og utbytte av dette

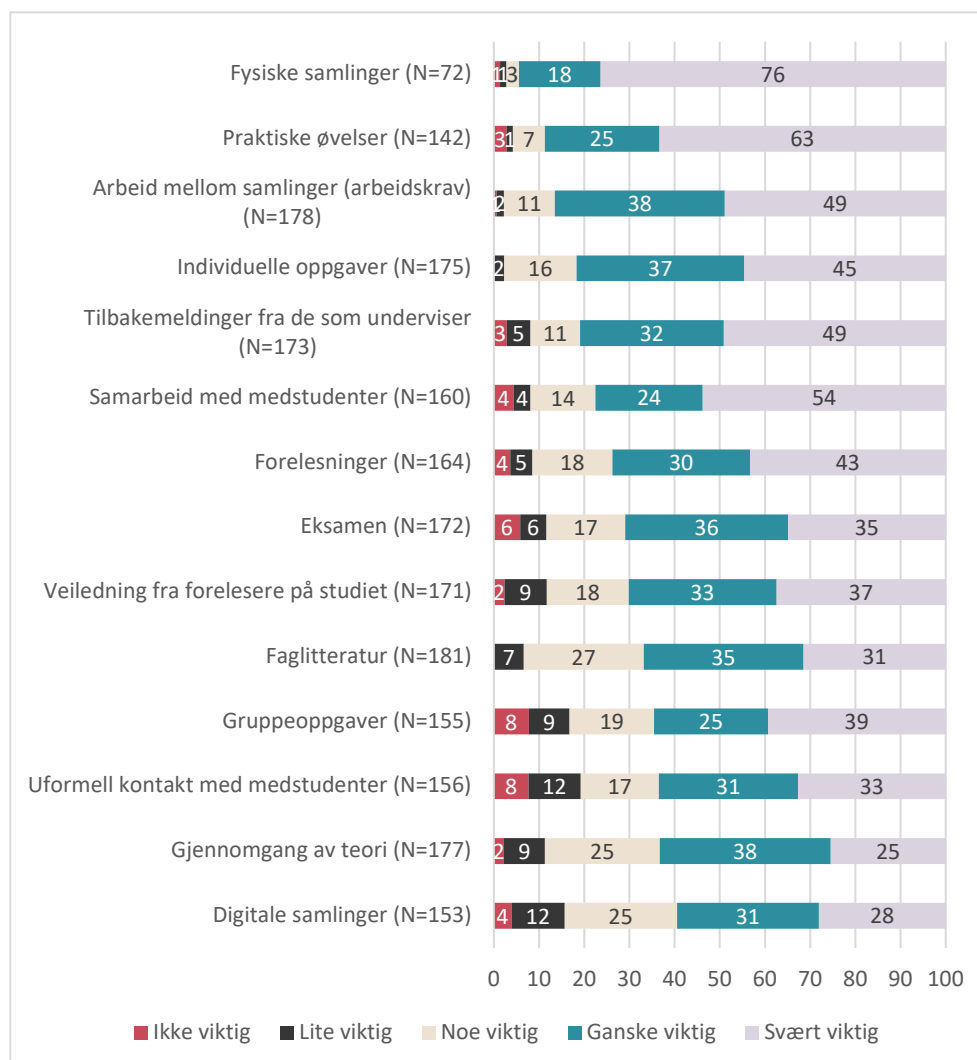
Vi skal nå se på hvor viktig deltakerne mener de ulike delene av studiet har vært for deres læringsutbytte. I tidligere undersøkelser har egeninnsats og motivasjon scoret høyt på hva som er viktig, men disse alternativene ble tatt ut av årets undersøkelse, ettersom de tvisomt kan anses som en del av selve studiet. Figur 4.5 viser fordelingen til de som oppgir at de faktisk har hatt de ulike aktivitetene.

I år som i fjor er det mange som har krysset av for at praktiske øvelser er svært viktig eller ganske viktig for læringsutbyttet (88 prosent). Dette samsvarer med tidligere forskning som viser at *aktiv læring* gjennom å prøve ut det man lærer i praksis er positivt for læringsutbytte (Sandal 2021; Sekkingstad & Syse, 2019). Leonardsen (2021) påpeker også, i forlengelsen av dette, at videreutdanning for yrkesfaglærere oftere blir oppfattet som meningsfull dersom den har yrkesfaglig relevans.

Det er som vi kan se nedenfor 78 prosent som har krysset av for at samarbeid med medstudenter er svært viktig eller ganske viktig. Dette er i tråd med tidligere forskning som viser at involvering av kolleger, som f.eks. medstudenter, er viktig for læringsutbytte til yrkesfaglærere (Morud & Rokkones, 2020; Sandal, 2021; Sekkingstad & Syse, 2019). Det er videre klart flest (94 prosent) som mener at fysiske samlinger er ganske viktig eller svært viktig for læringsutbytte (de som går på et helt nettbasert studium uten fysiske samlinger er tatt bort).¹⁰ Det er rimelig å tenke at fysiske samlinger kan gi studentene større nærhet til både kollegaer, forelesere og selve lærestedet. For mange kan også fysiske samlinger være med på å skape struktur i hverdagen og på den måten legge mindre press på individets

¹⁰ Respondentene som tidligere har krysset av for at de går på et helt nettbasert studium uten fysiske samlinger, er tatt bort fra alternativet i Figur 4.5 om fysiske samlinger. Av samme grunn er de som tidligere har krysset av for at studiet deres kun består av fysiske samlinger, tatt bort fra alternativet digitale samlinger.

evne til selvdisiplin.¹¹ Vi skal se nærmere på fleksibel læring og undervisning på nett i neste kapittel.



Figur 4.5: «Hvor viktig mener du ulike deler av studiet har vært for ditt læringsutbytte?», prosent

Totalt sett kan det virke som de fleste delene av studiet nevnt i figur 4.5 er relativt viktige med tanke på at samtlige alternativer har en prosentvis andel på godt over 50 prosent, dersom vi slår sammen kategoriene *ganske viktig* og *svært viktig*. Det er likevel eksempelvis 20 prosent som har krysset av for at uformell kontakt med medstudenter ikke er viktig eller lite viktig.

Når vi ser på hva deltakerne som er tilknyttet et utelukkende nettbasert studium svarer på det samme spørsmålet (N=40-108), svarer flest, ni av ti, at arbeid

¹¹ Ligner poenget til Wong mfl., (2019) om at digitalisering gjør at noe av kontrollen skifter fra læringsstedet til individet, og Wollscheid mfl., (2020) om strengere krav til evner i selvregulert læring.

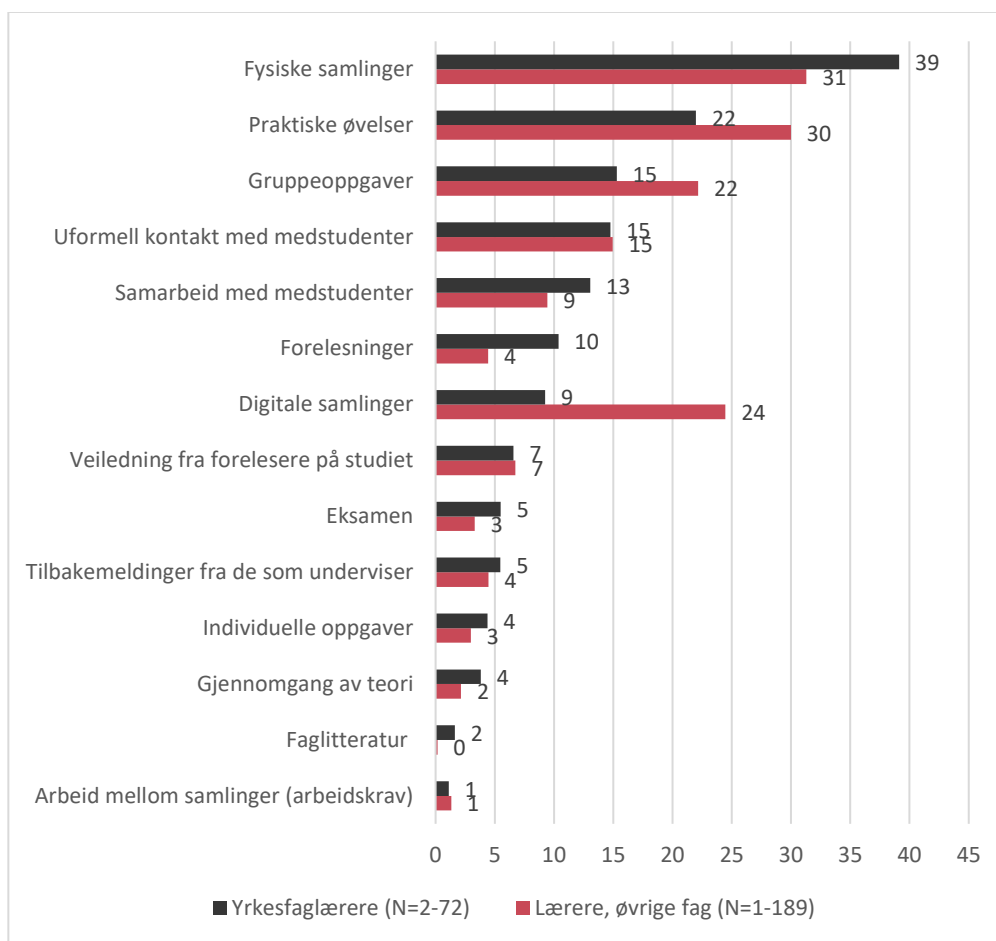
mellom samlinger (arbeidskrav) er ganske viktig eller svært viktig. Deretter følger praktiske øvelser (84 prosent) og individuelle oppgaver (81 prosent).

Når det gjelder de som har oppgitt at studiet kun bestod av fysiske samlinger (N=14-26), svarer samtlige at fysiske samlinger har vært ganske viktig eller svært viktig for læringsutbytte. Deretter følger tilbakemeldinger fra de som underviser (96 prosent) og praktiske øvelser (94 prosent).

Yrkesfaglærerne fikk også muligheten til å spesifisere med egne ord andre deler ved studiet som eventuelt har vært viktig for læringsutbytte. I studentenes tilbakemeldinger er det flere sentrale temaer som påvirker deres læringsutbytte og opplevelser av studiet. Som en student uttrykker det: *Det er praktiske øvelser jeg har lært mest av og bruker daglig i undervisningen min [...]*. I fritekstfeltet er det imidlertid flere som uttrykker frustrasjon over mangelen på tilbakemelding på arbeidskrav underveis, noe som påvirker forståelsen av deres egen fremgang. I figur 4.5 så vi at blant annet at 81 prosent oppga at tilbakemeldinger fra de som underviser er ganske viktig eller svært viktig.

I tillegg til disse aspektene virker studentenes personlige interesse for fagfeltet avgjørende for utbytte. Som en student bemerker: *Interesse for fagfeltet er særs viktig for å gjennomføre*. Det nevnes også at å kunne bygge videre og utvikle prosjekter og undervisningsopplegg er viktig, i tillegg til å lære av andres erfaringer.

I figur 4.6 nedenfor kan vi se andelen yrkesfaglærere og lærere på videregående i øvrige fag som har oppgitt at de ulike delene ikke var inkludert i studiet.



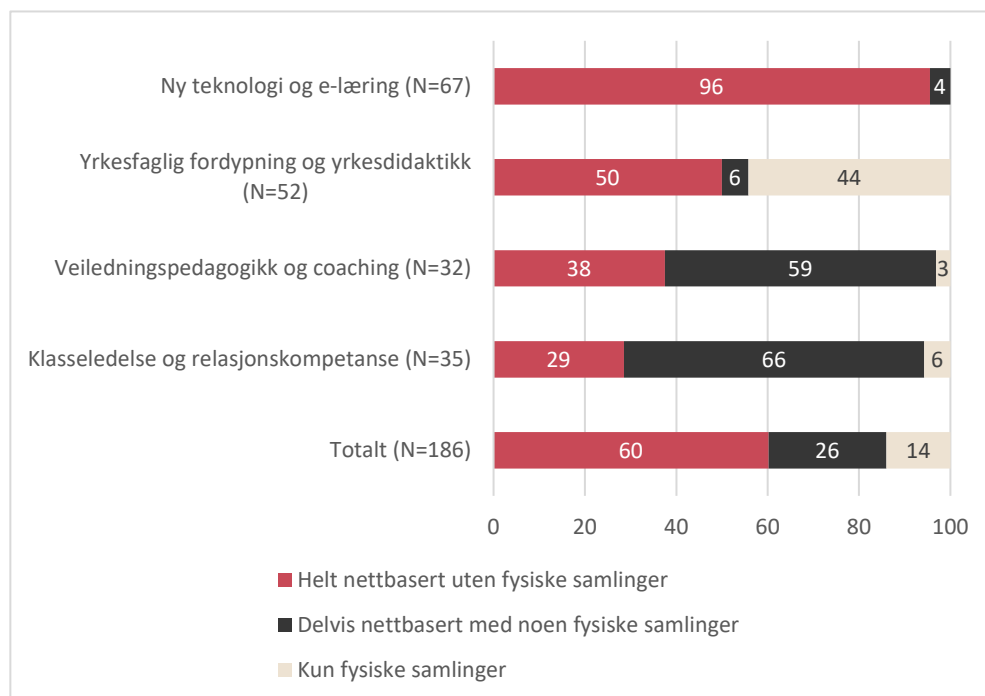
Figur 4.6: «Hvor viktig mener du ulike deler av studiet har vært for ditt læringsutbytte?», prosentandel som har svart «ikke hatt», fordelt på yrkesfaglærere og lærere i øvrige fag

Tilnærmet samtlige yrkesfaglærere som svarte at de ikke hadde hatt fysiske samlinger svarte også at de var tilknyttet et helt nettbasert studium (71 av 72). Prosentandelen yrkesfaglærere som har krysset av for «ikke hatt» er ti prosentpoeng høyere i år enn i fjor (prosentandelen som er tilknyttet et helt nettbasert studium er tilnærmet lik med fjoråret). I fjor var det flere lærere som tok videreutdanning i øvrige fag enn yrkesfaglærere som hadde krysset av for at de ikke hadde hatt fysiske samlinger.

I likhet med fjoråret er det litt færre yrkesfaglærere enn lærere i øvrige fag som ikke har hatt praktiske øvelser, mens det er syv prosentpoeng færre yrkesfaglærere som har krysset av for at de ikke har hatt gruppeoppgaver (15 prosent) sammenlignet med lærere i øvrige fag (22 prosent). Vi ser også at det er færre yrkesfaglærere (ni prosent) enn lærere i øvrige fag (24 prosent) som har krysset av for at de ikke har hatt digitale samlinger. Dette henger sammen med at det er færre yrkesfaglærere enn lærere i øvrige fag som har deltatt på et studium med kun fysiske samlinger.

4.3 Undervisning på nett

I dette delkapittelet tar vi for oss studier på nett. Vi spurte først yrkesfaglærerne om studiet deres var lagt opp som et helt eller delvis nettbasert studium. Som tidligere nevnt bør det tas et forbehold ved tolkningen av resultatene, da ingen av studiene, ifølge Utdanningsdirektoratet, er registrert som utelukkende fysiske. Figur 4.7 viser fordelingen etter fagområde og totalt for alle yrkesfaglærere. Som vist nedenfor er det høyest andel deltakere på fagområdet *Ny teknologi og e-læring* som oppgir at studiet var lagt opp som et helt nettbasert studium uten fysiske samlinger (96 prosent). Dette representerer en oppgang på 18 prosentpoeng fra i fjor.



Figur 4.7 «Var studiet lagt opp som et helt eller delvis nettbasert studium?», etter fagområde og totalt, prosent

Som vi kan se, så er det «bare» 14 prosent som svarer at studiene opprinnelig var lagt opp som ikke-nettbaserte studier med kun fysiske samlinger, mens 60 prosent svarer at studiene opprinnelig var lagt opp som helt nettbaserte. Dette er samme andel som i fjorårets undersøkelse (Pedersen mfl., 2022), mens i 2021 svarer 21 prosent at studiet var lagt opp som helt nettbaserte studier (Pedersen mfl., 2021). Når det kommer til de delvis nettbaserte studiene med noen fysiske samlinger, er det høyest andel, to tredjedeler, som er tilknyttet fagområdet *Klasseledelse og relasjonskompetanse*.

Blant lærere på videregående skole i øvrige fag er det til sammenligning fire av ti som oppgir at studiet var helt nettbasert uten fysiske samlinger. Denne

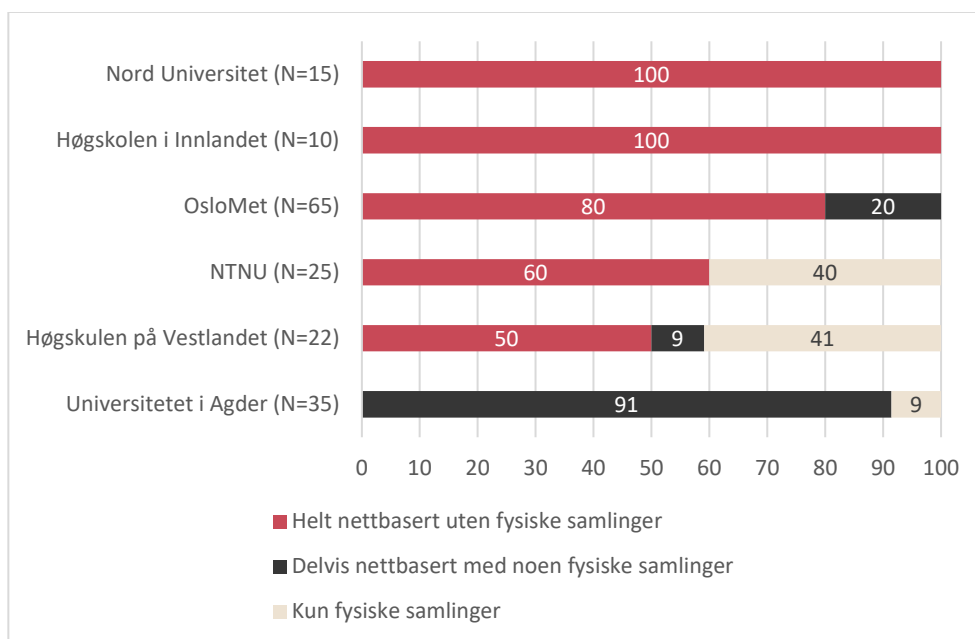
forskjellen er statistisk signifikant.¹² Det kan således fremstå noe paradoksalt at yrkesfaglærere, som man jo kanskje skulle tro har mer behov for å jobbe praktisk i sin undervisning enn lærere i øvrige fag og derav vil foretrekke bruk av fysiske møteplasser, er mer tilknyttet studier uten fysiske samlinger enn lærere i øvrige fag. Samtidig er det ikke nødvendigvis åpenbart at didaktiske/pedagogiske videreutdanninger for lærere i øvrige fag er mindre praktiske enn videreutdanningene for yrkesfaglærere. I fremtidige undersøkelser kan det uansett være viktig å undersøke om denne forskjellen er et resultat av yrkesfaglærernes egne preferanser eller om det indikerer en strukturell forskjell mellom yrkesfaglærere og lærere i andre fag.

Styrken til rent nettbaserte studier er ofte fleksibiliteten og tilgjengeligheten, særlig når studiene også er asynkrone (Jonker mfl., 2020; Veletsianos & Houlden, 2019). Det innebærer at man ikke er avhengig av et bestemt tidspunkt for å ha tilgang på studieelementer som for eksempel forelesninger. Selwyn (2011) og Bunn mfl. (2019) påpeker på den andre siden at fleksibiliteten kan være et toegget sverd og at deltakerne i beste fall kun har en begrenset strategisk fleksibilitet. Det kan være kjennetegn ved yrkesfaglige utdanningsprogrammer som tilsier at fleksibilitet er viktigere for yrkesfaglærere enn for lærere i øvrige fag i den videregående skolen. På den andre siden kan disse forskjellene skyldes forhold ved lærestedene og ved «etterspørselen» etter videreutdanning (Guzmán-Valenzuela & Barnett, 2013). Yrkesfaglærere representerer en betydelig mindre populasjon sammenlignet med lærere i andre fag i grunnopplæringen.

Figur 4.8 nedenfor viser fordelingen på det samme spørsmålet fordelt etter lærested.¹³ Kun læresteder med ti respondenter eller flere er inkludert.

¹² $\chi^2(2, N = 796) = 33,02, p < .001$

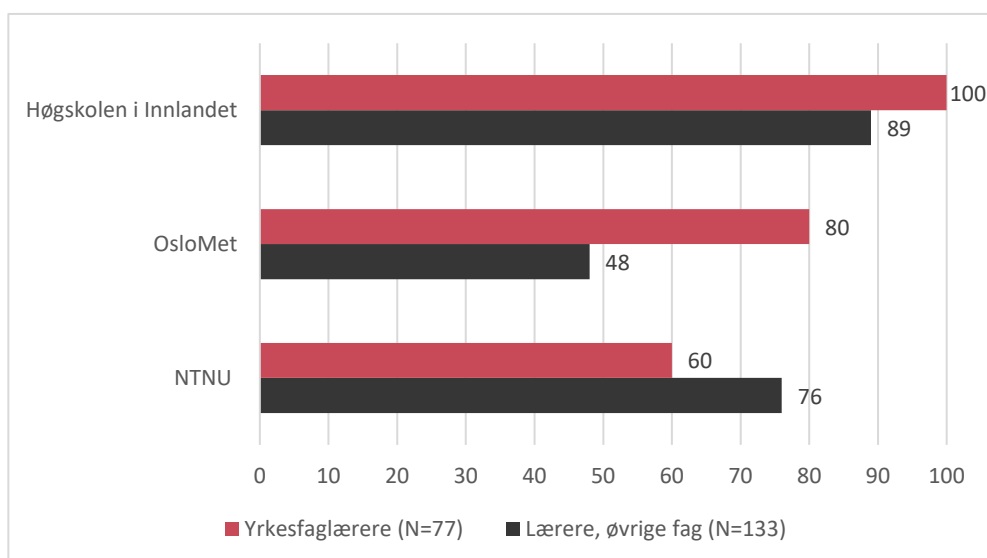
¹³ $p(\text{exact}) = 0,000, N = 172$



Figur 4.8 «Var studiet lagt opp som et helt eller delvis nettbasert studium?», etter lærested, prosent

Som vi kan se av figuren har samtlige yrkesfaglærere som har studert ved Nord universitet og Høgskolen i Innlandet oppgitt av studiet var helt nettbasert uten fysiske samlinger. Av de som studerer ved Universitetet i Agder har ingen krysset av for at studiet var helt nettbasert.

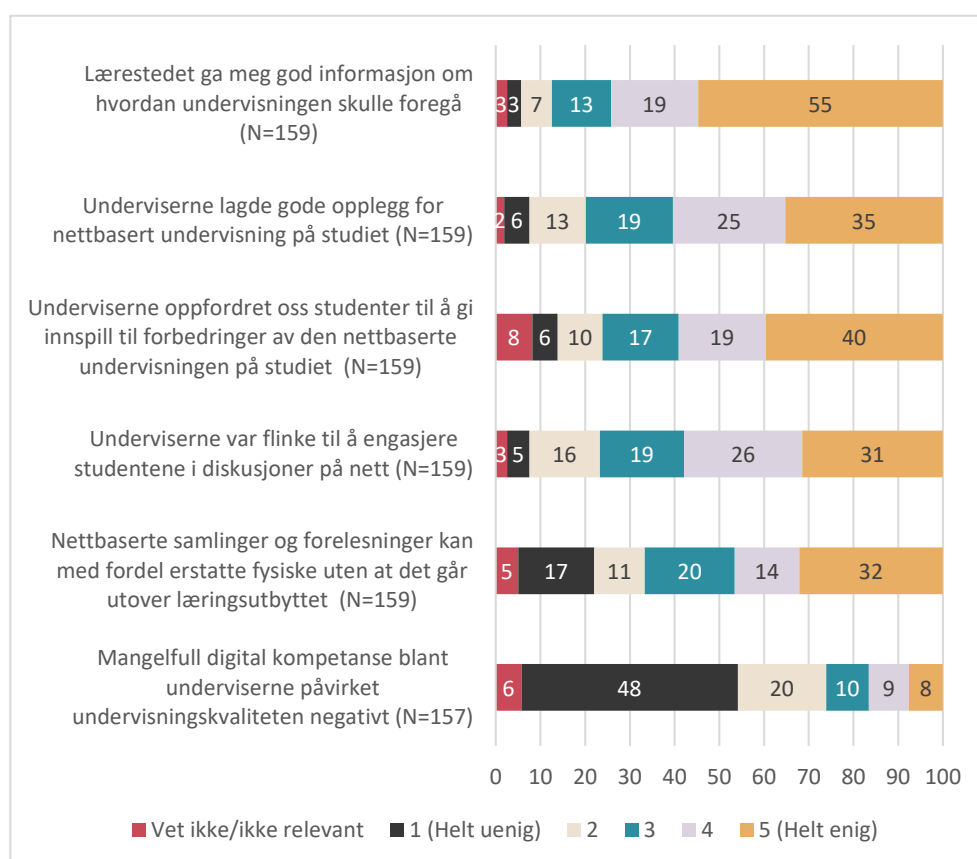
Når det kommer til å sammenligne yrkesfaglærere og lærere på videregående i øvrige fag etter lærested har vi, grunnet lavt antall svar ved mange læresteder, valgt å kun inkludere Høgskolen i Innlandet, NTNU og OsloMet (se figur 4.9).



Figur 4.9 Yrkesfaglærere og lærere i øvrige fag på videregående som svarte «helt nettbasert uten fysiske samlinger», etter lærested, prosent

Som vist i figur 4.9 er det en høyere andel yrkesfaglærere enn lærere i øvrige fag som oppgir at studiet deres er helt nettbasert uten fysiske samlinger. For OsloMet er det 32 prosentpoeng færre lærere i øvrige fag som har svart at studiet var helt nettbasert. På NTNU er det derimot flere lærere i øvrige fag på videregående enn yrkesfaglærere som har svart at studiet var helt nettbasert.

Vi spurte også yrkesfaglærerne om å vurdere ulike konkrete forhold ved undervisningen som hadde foregått på nett. Kun de som gikk på et helt eller delvis nettbasert studium ble spurt om dette. Svarfordeling vises nedenfor i figur 4.10.



Figur 4.10 «Hvor enig er du i de følgende påstandene om undervisningen som har foregått på nett?», prosent

Det er klart flest (74 prosent) som i stor grad er enig (alternativ 4 og 5) i påstanden om at lærestedet gav god informasjon om hvordan undervisningen skulle foregå. I fjor var det 66 prosent som hadde krysset av for dette. Det er også 60 prosent som har krysset av for påstanden om at underviserne lagde gode opplegg for nettbasert undervisning på studiet.

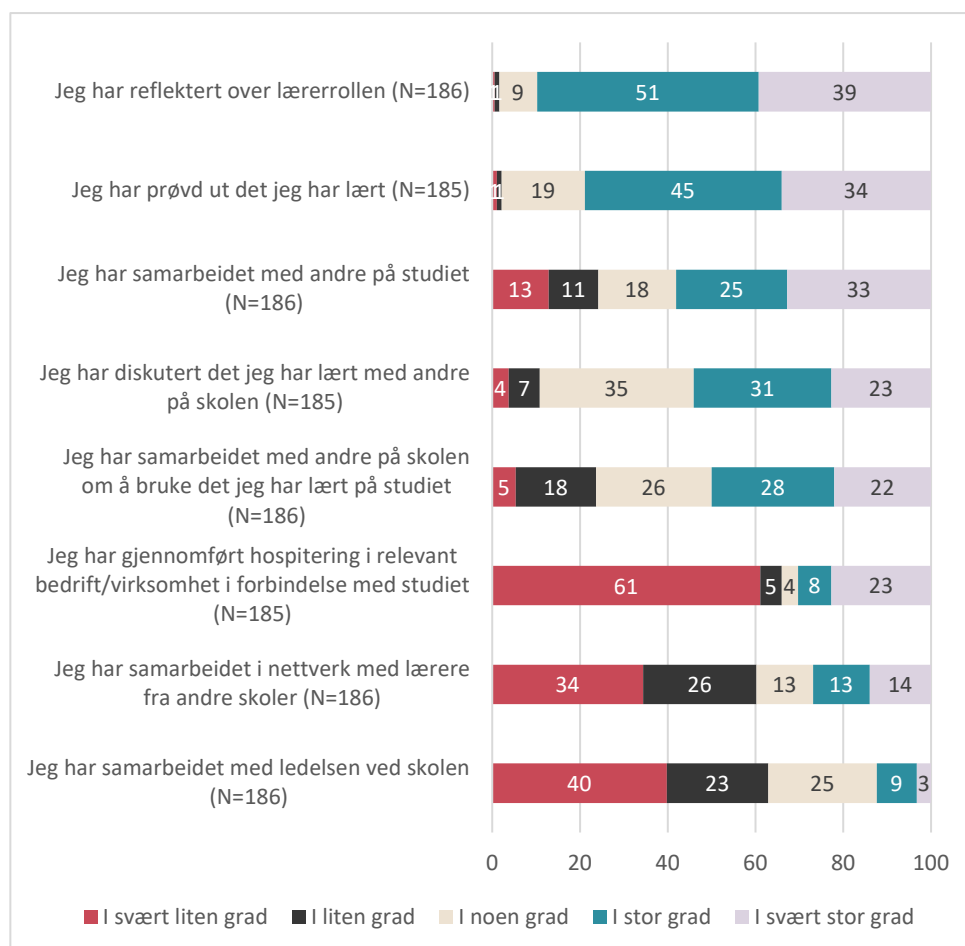
Når det gjelder høy grad av uenighet (alternativ 1 og 2) er det flest (68 prosent) som mener at påstanden om at mangelfull digital kompetanse blant underviserne påvirket undervisningskvaliteten negativt. Dette representerer en økning fra fjoråret (57 prosent). Selv om yrkesfaglærerne relativt sett virker fornøyd med

undervisningen på nett, så er det likevel under halvparten (46 prosent) som er enig (alternativ 4 og 5) i at nettbaserte samlinger og forelesninger med fordel kan erstatte de fysiske uten at det går utover læringsutbyttet.

4.4 Arbeid med studiet mellom samlinger

Vi skal nå se på arbeid med studiet mellom samlinger. Forskning på profesjonsutvikling og etter- og videreutdanning viser at det å anvende og dele det man lærer på studiene underveis, mellom samlinger, er viktig for læring og for faktisk anvendelse og praksisendring (Smeby og Heggen, 2012; Stark, 2000). Det er også viktig for at kunnskapen kan inngå i kollektive læringsprosesser og bidra til kultur- og skoleutvikling for resten av kollegiet og for ledelsen.

Figur 4.11 nedenfor viser hvordan yrkesfaglærerne har jobbet med studiet mellom samlingene.

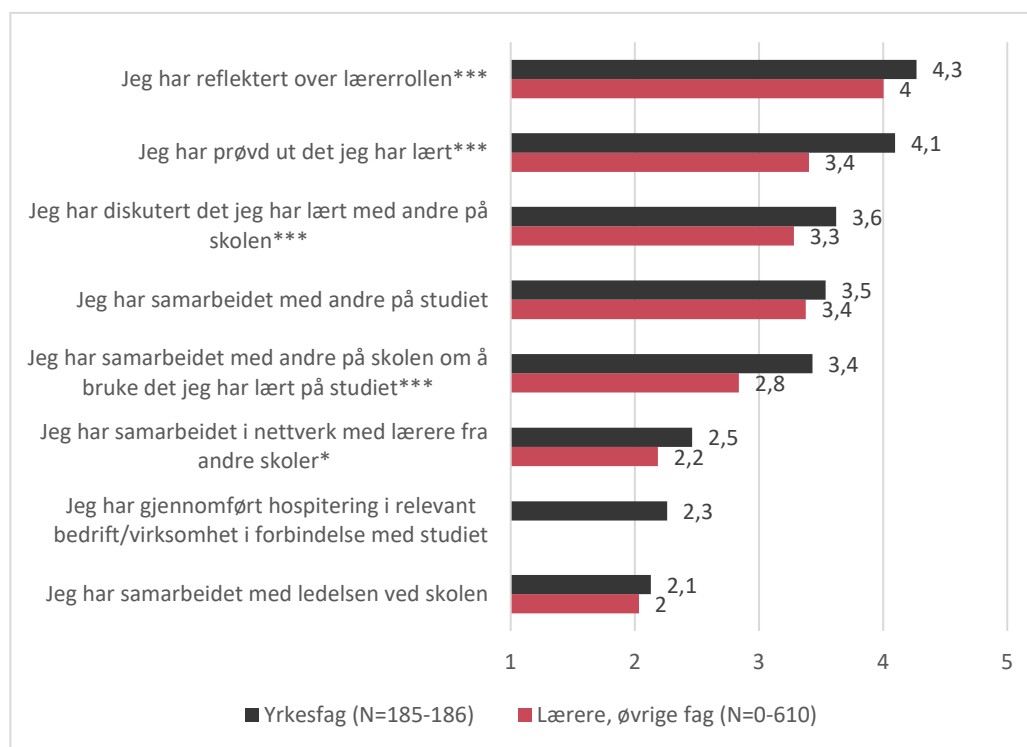


Figur 4.11 «Vi er interessert i å vite hvordan du har jobbet med studiet mellom digitale eller fysiske samlinger. Vennligst angi i hvilken grad følgende utsagn stemmer:», prosent

I likhet med fjoråret er det mange som oppgir at de i stor eller svært stor grad har reflektert over lærerrollen (90 prosent). Dette representerer en oppgang på 12 prosentpoeng fra i fjor. Åtte av ti (79 prosent) har prøvd ut det de har lært, noe som er tilnærmet likt med fjoråret (77 prosent). Når det kommer til samarbeid eller diskusjon med medstudenter eller kollegaer på skolen, så er det relativt mange som svarer at de i stor grad eller i svært stor grad har gjort dette.

I likhet med fjoråret er det færre som oppgir at de har samarbeidet i nettverk med lærere fra andre skoler, eller ledelsen ved skolen der de jobber. Det er også syv prosentpoeng færre i år som har krysset av for at de i svært liten grad har gjennomført hospitering i relevant bedrift/virksomhet sammenlignet med fjoråret.

Figur 4.12 nedenfor sammenligner yrkesfaglærere og lærere i øvrige fag på videregående.¹⁴ Kun lærere på yrkesfag fikk spørsmål om hospitering i relevant bedrift/virksomhet.



Figur 4.12 «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:», yrkesfaglærere og lærere i øvrige fag på videregående, gjennomsnitt¹⁵

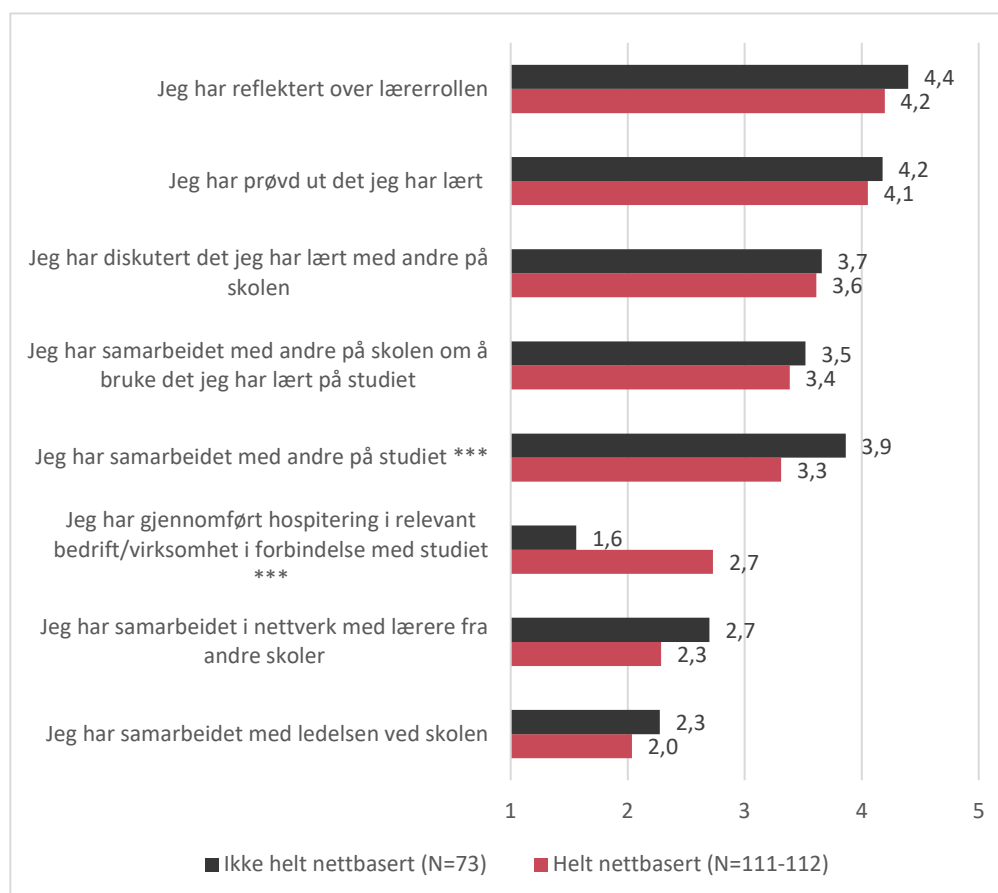
Som vist i figuren skårer yrkesfaglærere i snitt konsekvent høyere enn lærere i øvrige fag på videregående skole. Det er størst forskjell når det kommer til i

¹⁴ Skalaen går fra én til fem, der én representerer «i svært liten grad», mens fem representerer «i svært stor grad».

¹⁵ * Forskjellene er signifikante med * p -verdi < ,05, ** p -verdi < ,01, *** p -verdi < ,001

hvilken grad de har prøvd ut det de har lært. Her skårer yrkesfaglærere 0,7 poeng høyere enn lærere i øvrige fag (på en skala fra én til fem).

Vi har videre sett på fordelingen etter hvorvidt studiet var helt nettbasert eller ikke (figur 4.13).¹⁶ Både de som har krysset av for at studiet kun inneholdt fysiske samlinger og at studiet var delvis nettbasert er plassert i kategorien *ikke helt nettbasert*. Som vi kan se nedenfor er det størst forskjell på hospitering i relevant bedrift, der deltakere på helt nettbaserte studier i snitt skårer høyere. På alle de resterende alternativene skårer deltakere på helt nettbaserte studier i snitt lavere enn de som er tilknyttet såkalt ikke helt nettbasert studier.



Figur 4.13 Arbeid med studiet mellom samlinger, yrkesfaglærere fordelt etter hvorvidt studiet var helt nettbasert eller ikke, gjennomsnitt¹⁷

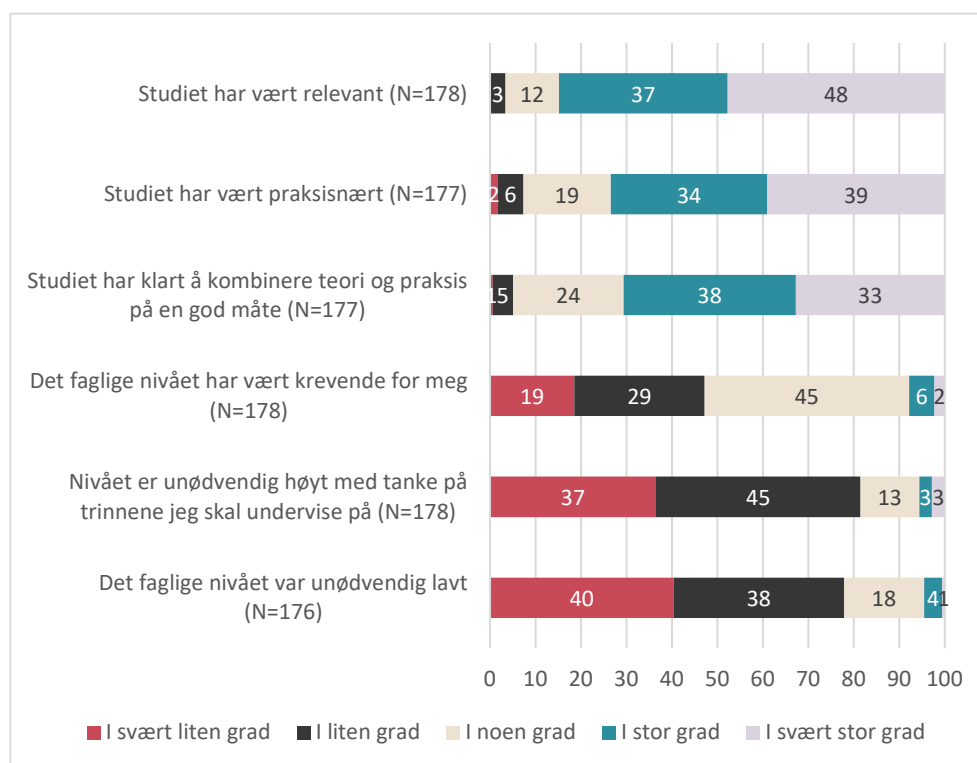
4.5 Studiets faglige nivå, relevans og kvalitet

Det er viktig at videreutdanningene oppleves som relevante og praksisnære av lærerne og inneholder noe de kan bruke i jobben sin (Grossman m.fl., 2008, Darling-

¹⁶ Skalaen går fra én til fem, der én representerer «i svært liten grad», mens fem representerer «i svært stor grad».

¹⁷ * Forskjellene er signifikante med * p -verdi < ,05, ** p -verdi < ,01, *** p -verdi < ,001

Hammond 2006). Vi skal nå se nærmere på studiets faglige nivå, relevans og kvalitet. Figur 4.14 viser hvordan deltakerne vurderer ulike påstander om studiet.

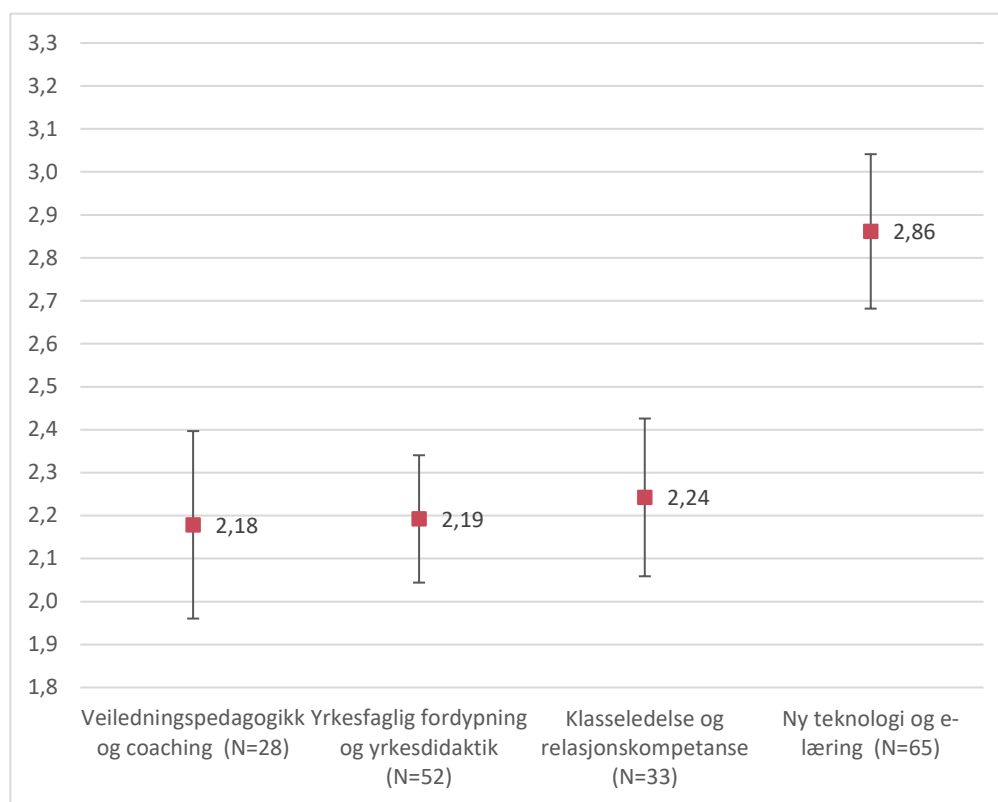


Figur 4.14 «I hvilken grad stemmer disse utsagnene?», prosent

Figuren viser at det er størst andel som i stor grad eller i svært stor grad (85 prosent) er enig i påstanden om at studiet har vært relevant. Det er også 72 prosent som i stor grad eller i svært stor grad er enig i påstanden om at studiet har vært praksisnært. Tidligere, i figur 4.5, så vi at mange synes praktiske øvelser er viktig for læringsutbytte. 71 prosent av deltakere som oppgir at studiet har klart å kombinere teori og praksis på en god måte. Schön (1987) påpeker blant annet at lærere står ovenfor unike situasjoner preget av usikkerhet og verdikonflikter som ikke kan løses med utgangspunkt i teori alene. Videre er det flest som i liten eller i svært liten grad (82 prosent) er enig i påstanden om at nivået er unødvendig høyt med tanke på trinnene lærerne skal undervise på. Deretter følger påstanden om at det faglige nivået var unødvendig lavt (78 prosent).

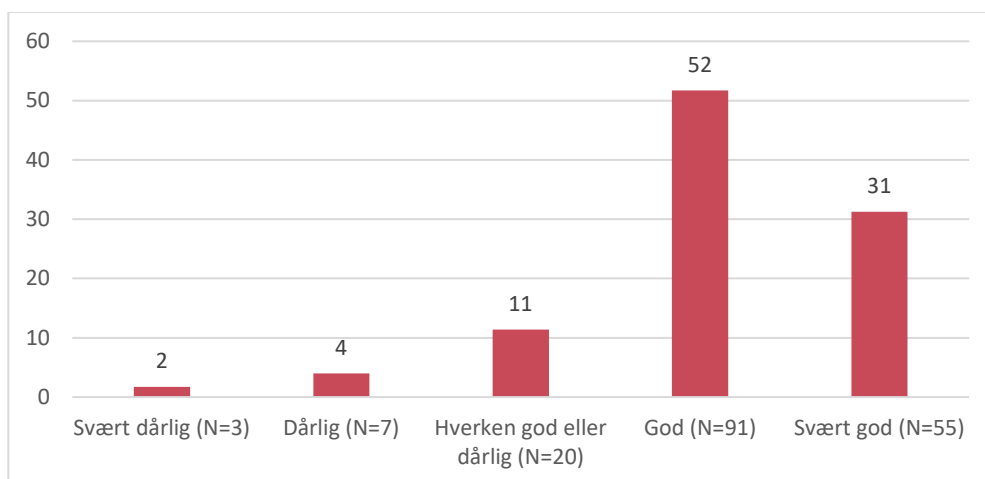
Nedenfor, i figur 4.15, kan vi se konfidensintervallene fordelt etter fagområdet på spørsmålet om det faglige nivået har vært krevende. Deltakerne på fagområdet *ny teknologi og e-læring*, som vi tidligere har sett få lavest gjennomsnitt på grad av oppfyllelse av forventninger, oppgir at det faglige nivået i større grad har vært krevende enn deltakerne tilknyttet de andre fagområdene. Forskjellen ned til *klasseledelse og relasjonskompetanse* er på 0,62 gjennomsnittspoeng. Disse forskjellene er

også signifikante. Vi fant ingen signifikante forskjeller på fagområder og de andre alternativene i figur 4.14.



Figur 4.15 «Det faglige nivået har vært krevende for meg», yrkesfaglærere etter fagområder, gjennomsnitt med konfidensintervaller tilsvarende signifikante forskjeller på fem prosent

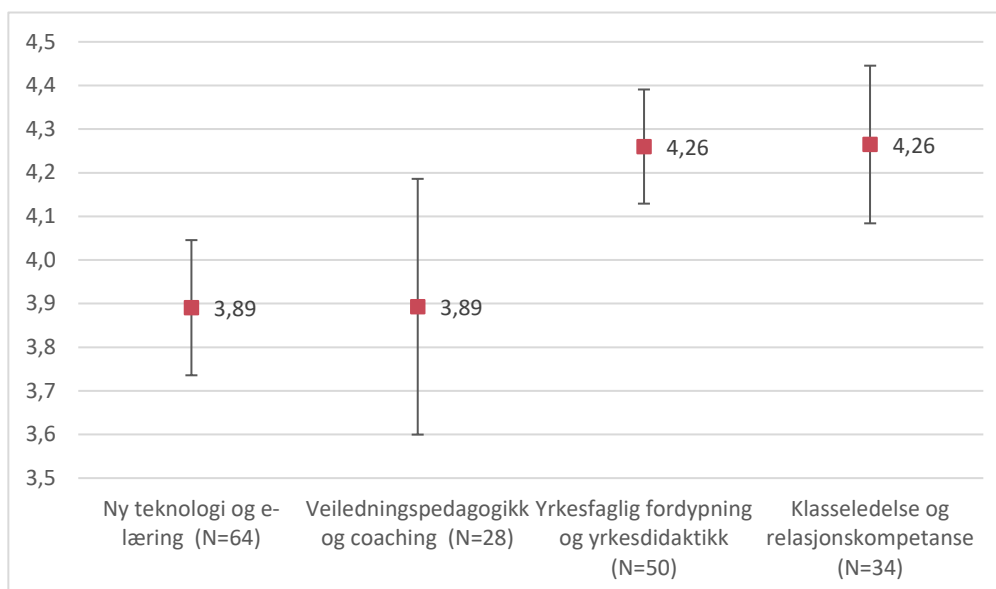
Vi skal nå se nærmere på deltakerne sitt hovedinntrykk av kvaliteten på studiet (figur 4.16). Som vist nedenfor er det 83 prosent som oppgir at kvaliteten på studiet har vært god eller svært god. På en skala fra én (svært dårlig) til fem (svært god) ligger gjennomsnittet på 4,1 og standardavviket på 0,9, altså befinner den gjennomsnittlige spredningen seg mellom 3,2 og 5. Dette reflekteres i figuren.



Figur 4.16 «Alle forholdene ved studiet tatt i betraktning: Hva er ditt hovedinntrykk av kvaliteten på studiet?», prosent

Resultatet for spørsmålet om kvaliteten på studiet er veldig likt fjorårets resultater. Det er også relativt likt svarene til lærere i øvrige fag på videregående, som har et gjennomsnitt på 4,1 og et standardavvik på 0,8.

Figur 4.17 nedenfor viser gjennomsnitt med konfidensintervaller fordelt etter fagområder.

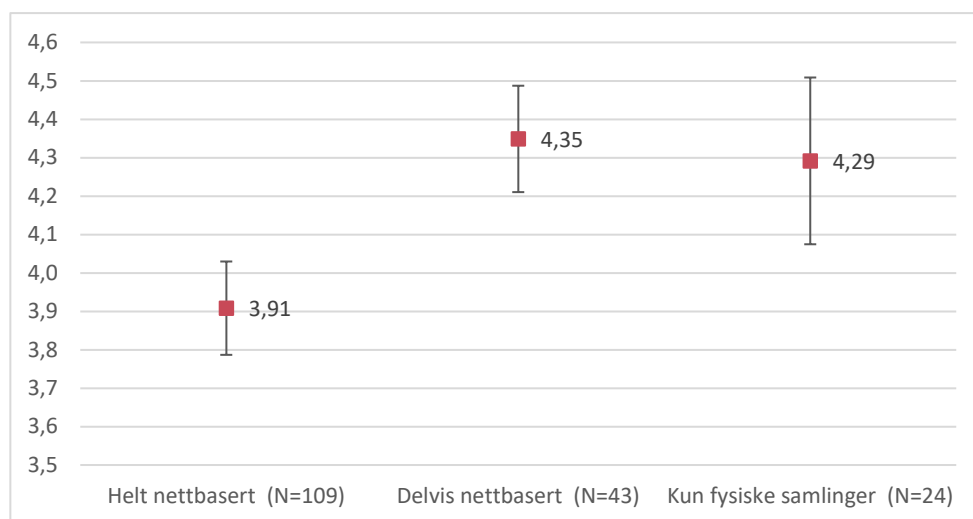


Figur 4.17 Hovedinntrykk av kvaliteten på studiet etter fagområder, gjennomsnitt med konfidensintervaller tilsvarende signifikante forskjeller på fem prosent

Som vi kan se har både *yrkesfaglig fordypning og yrkesdidaktikk* og *klasseledelse og relasjonskompetanse* et gjennomsnitt på 4,26, mens *ny teknologi og e-læring* og *veiledningspedagogikk og coaching* har et gjennomsnitt på 3,89. Det er likevel kun forskjellene mellom *ny teknologi og e-læring* og de to øverste fagområdene som er signifikante. Ser på vi kun på fagområdet *ny teknologi og e-læring*, er det deltakere

på NTNU som mener dette fagområdet har lavest kvalitet med et gjennomsnitt på 3,36 (N=14). Dernest følger OsloMet (N=27) med et gjennomsnitt på 3,93 (noe som er over gjennomsnittet totalt for fagområdet).

Fagområdet *ny teknologi og e-læring* var også fagområdet som i størst grad var helt nettbasert, og som vist i figur 4.18 finner vi gjennomsnittsforskjeller når det kommer til hvorvidt studiene var nettbasert eller ikke (når det gjelder hovedinntrykk av kvaliteten på studiet).



Figur 4.18 Hovedinntrykk av kvaliteten på studiet etter studietype, gjennomsnitt med konfidensintervaller tilsvarende signifikante forskjeller på fem prosent

Figuren viser at det er deltakere som har gått et delvis nettbasert studium eller studium med kun fysiske samlinger som oppgir at studiet hadde høyest kvalitet. Lavest gjennomsnitt oppgir deltakere tilknyttet studier som er helt nettbaserte (3,91). Her er også forskjellene signifikante. Det kan være verdt å nevne at nesten syv av ti som går et helt nettbasert studium er finansiert gjennom en stipendordning. Fagområdet *ny teknologi og e-læring* hadde størst andel på stipendordning (69 prosent). Det er nemlig signifikante forskjeller når det kommer til type finansieringsordning på spørsmålet om hovedinntrykk av kvaliteten på studiet.¹⁸ Deltakere med stipendordning har et gjennomsnitt på 3,90, mens deltakere med vikarordning har et gjennomsnitt på 4,27. Vi vet ikke om dette skyldes finansieringsordningen direkte, men det er uansett interessant med tanke på at type finansieringsordning strengt tatt ikke har noe med kvaliteten på selve studiet å gjøre. Det er likevel mulig at type finansieringsordning kan påvirke deltakernes overordnede oppfatning av studiets kvalitet. Dette understreker viktigheten av at videreutdanningen for yrkesfaglærere bør være fleksibel og tilpasses deltakernes ulike livssituasjoner, inkludert familie- og arbeidsforhold.

¹⁸ $t=-2,5757$, $p=0,0108$, $N=175$.

4.6 Oppsummering

- Syv av ti yrkesfaglærere oppgir at forventningene deres til studiet i stor grad eller i svært stor grad har blitt oppfylt.
- Det er klart flest (94 prosent) som mener at fysiske samlinger er ganske viktig eller svært viktig for læringsutbytte. Dernest følger praktiske øvelser (88 prosent) og samarbeid med medstudenter (87 prosent).
- Kun 14 prosent av studiene var opprinnelig lagt opp som ikke-nettbaserte studier med kun fysiske samlinger, mens seksti prosent var lagt opp som helt nettbaserte studier. I fjor var 59 prosent lagt opp som helt nettbaserte studier, mens i 2021 var 21 prosent lagt opp som helt nettbaserte studier. Det er høyest andel deltakere på fagområdet *Ny teknolog og-læring* som oppgir at studiet var lagt opp som et helt nettbasert studium uten fysiske samlinger (96 prosent).
- Det er klart flest som i stor grad er enig i påstanden om at lærestedet gav god informasjon om hvordan undervisningen skulle foregå. Det er også seks av ti som har krysset av for påstanden om at underviserne lagde gode opplegg for nettbasert undervisning på studiet.
- Sammenlignet med fjoråret er det 12 prosentpoeng flere som oppgir at de i stor eller svært stor grad har reflektert over lærerrollen. Åtte av ti har også prøvd ut det de har lært, noe som er tilnærmet likt med fjoråret.
- Det er størst andel som i stor grad eller i svært stor grad (85 prosent) er enig i påstanden om at studiet har vært relevant. Det er også 72 prosent som i stor grad eller i svært stor grad er enig i påstanden om at studiet har vært praksisnært.
- Når det gjelder deltakernes hovedinntrykk av kvaliteten på studiet svarer 83 prosent at kvaliteten på studiet har vært god eller svært god.

5 Utbytte av videreutdanningene

I dette siste analysekapittelet undersøker vi deltakernes egne oppfatninger av læringsutbytte både generelt og spesifikt rettet mot opplæring i bruk av digitale ressurser. Vi belyser også om deltakerne vil ta i bruk kunnskapen fra videreutdanningen og hvilke aktører som er viktige for at denne kunnskapsoverføringen skal skje.

5.1 Læringsutbytte

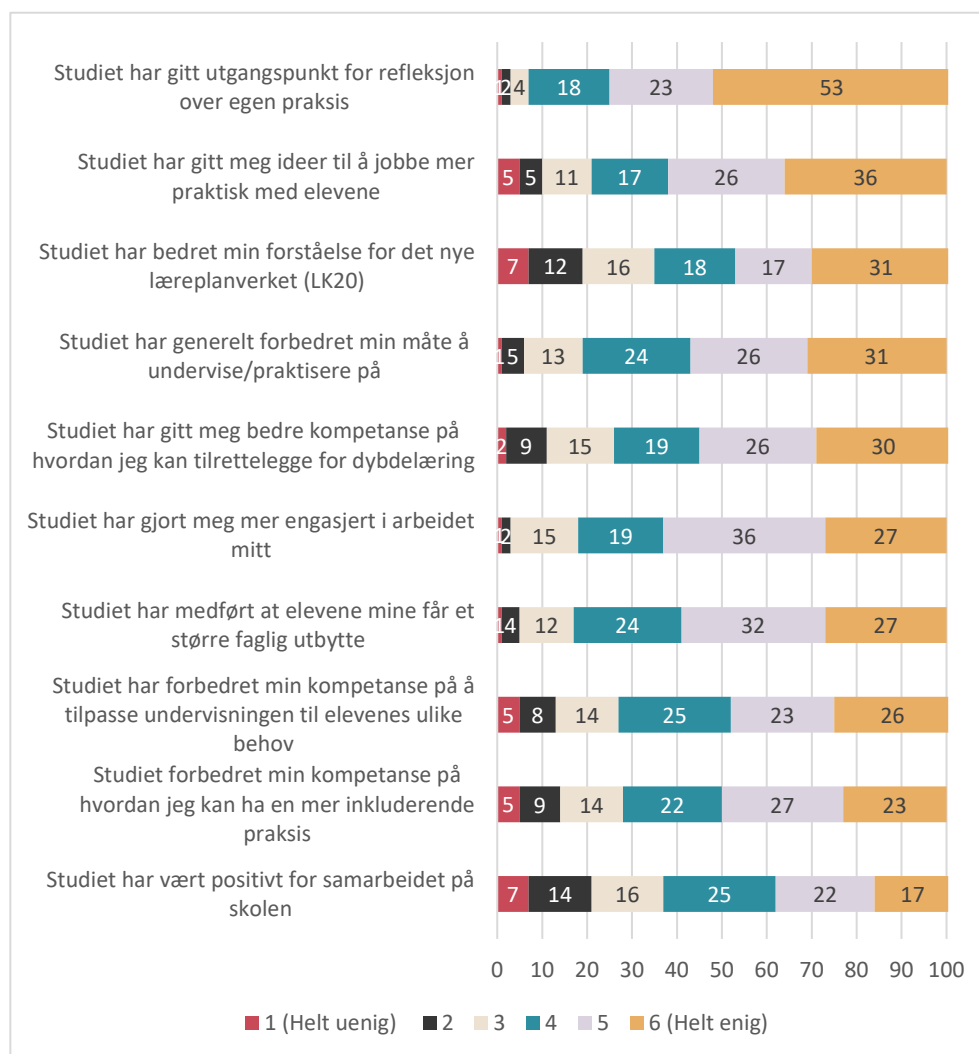
Å fullføre en videreutdanning kan bidra til kompetanseutvikling på ulike måter. Læringsutbytte av studiene kan på den ene siden være relatert til utvikling av yrkesfaglærernes egen kunnskap, undervisningspraksis og engasjement. På den andre siden kan deltakernes læringsutbytte komme elevene og den kollektive profesjonsutviklingen ved skolen til gode (Zhou mfl., 2022).

Videreutdanningens læringsutbytte undersøkes ved hjelp av ti påstander deltakerne skulle si seg enig eller uenig i, og viser således til deltakernes selvopplevde læringsutbytte. To av de ti påstandene er nye i årets undersøkelse. Den ene påstanden handler om forbedret kompetanse i å ha en mer inkluderende praksis. Denne påstanden kan sees i sammenheng med overordnet del av læreplanen. Der slås det fast at et av prinsippene for skolens praksis er at den skal utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle¹⁹. I tillegg følger påstanden opp at Utdanningsdirektoratet i den siste utlysningen av videreutdanningstilbud har lagt føringer på at alle nye tilbud skal utformes slik at lærere får økt kunnskap om hvordan de kan legge til rette for både tilpasset opplæring og en inkluderende praksis²⁰. Det er verdt å merke seg at denne føringen først er gjeldende fra høsten 2023, og ikke omfatter studietilbudene i denne undersøkelsen. Vi kan derfor ikke forvente at tilbudene har vektlagt denne føringen i særlig stor grad ennå, selv om funn fra Oppfølgingsundersøkelsen tyder på at inkluderende undervisning har vært en tydelig del av videreutdanningen (Lødding mfl., 2023).

¹⁹ jfr. overordnet del av læreplanen: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/>

²⁰ Konkurransesgrunnlag for videreutdanningstilbudene er hentet fra [Videreutdanningstilbud for lærere og yrkesfaglærere \(mercell.com\)](https://www.mercell.com)

Den andre nye påstanden handler om forståelsen av det nye læreplanverket (LK20). Denne påstanden er mer generelt utformet enn den som allerede inngår, som handler om dybdelæring. Formuleringen på spørsmålet om dybdelæring er noe endret i år, og vektlegger om studiet har bedret deltakernes kompetanse i å tilrettelegge for dybdelæring. Svarfordelingen på alle påstandene vises i figur 5.1.



Figur 5.1 «På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig), vennligst gi din oppfatning av studiets læringsutbytte», prosent (N=172-175)

I figur 5.1 ser vi at yrkesfaglærerne generelt er langt mer enige (alternativene 5 og 6) enn uenig (alternativene 1 og 2) i påstandene om læringsutbytte. Yrkesfaglærerne oppgir i størst grad at de er enige i at videreutdanningen har gitt et utgangspunkt for å reflektere over egen praksis. Det er 53 prosent som oppgir å være helt enig i denne påstanden. Refleksjon over og kritisk analyse av egen praksis har over lang tid vært forstått som vesentlig for at lærere skal kunne utvikle, forbedre og

endre praksis (Ertsås & Irgens, 2012; Schön, 1987) og det er derfor som forventet at videreutdanningene ser ut til å vektlegge dette i sine studieopplegg.

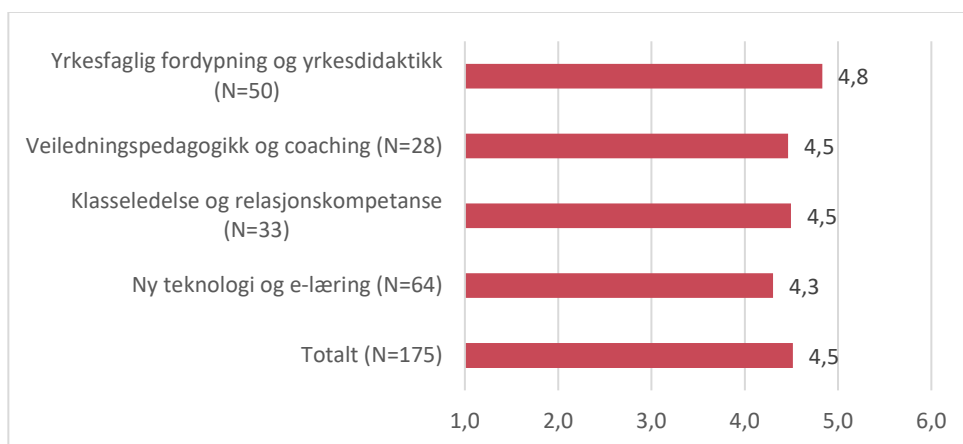
Yrkesfaglærerløftet har som målsetning at videreutdanningen skal komme elevene til gode ved at lærerne i yrkesfaglige utdanningsprogram tilbyr en relevant opplæring av høy kvalitet. Ut fra yrkesfaglærernes egen oppfatning har videreutdanningen positiv betydning for elevene. 59 prosent er enige i at studiet har medført at elevene får et større faglig utbytte og at det har gitt ideer for mer praktisk arbeid med elevene. Et rimelig likt resultatet vises for påstandene om at studiet generelt har forbedret undervisningen (57 prosent) og bidratt til engasjement i eget arbeid (63 prosent). Endringer i undervisningen, sammen med nye kunnskaper og ferdigheter, var det Zhou mfl. (2023) oftest fant at var rapportert som yrkesfaglærernes læringsutbytte i en oppsummering av litteraturen på feltet. Få studier undersøkte eksplisitt endringer relatert til elevenes læringsutbytte, og slik sett bidrar spørsmål i denne undersøkelsen til å belyse dette forholdet, om enn mer indirekte, gjennom yrkesfaglærernes synspunkter.

Påstandene yrkesfaglærerne oppgir å være noe mindre enige i viser seg å handle om læreplanverket og dybdelæring, samt om inkluderende praksis og tilpasning av undervisningen. Disse påstandene viser større variasjon i svarene. Dette resultatet kan forklares med at det vil variere i hvor stor grad videreutdanningene har lagt vekt på å tematisere inkluderende praksis eller forståelse av det nye læreplanverket. For eksempel kan vi tenke oss at studier innenfor fagområdet *veiledningspedagogikk og coaching* i større grad handler om ferdighetstrening i veiledning og coaching og i mindre grad om tilpasset opplæring eller endringer med nytt læreplanverk. En analyse av forskjeller mellom fagområdene viser at deltakere innenfor fagområdet *Yrkesfaglig fordypning og yrkesdidaktikk* i signifikant større grad er enig i at studiet har gitt forbedret forståelse for læreplanverket enn deltakere i de andre fagområdene²¹. Nær 60 prosent er helt enig i dette, mot 20 prosent i de andre fagområdene.

Basert på en faktoranalyse samlet vi åtte av de ti påstandene om læringsutbytte i en samleskåre²², slik at vi kunne sammenligne gjennomsnittet for læringsutbyttet med fagområdet for videreutdanningene. Vi utelot to påstander på grunn av høy korrelasjon. Dette var påstanden om fagfornyelsen som korrelerte med påstanden om dybdelæring og den nye påstanden om inkluderende praksis som korrelerte med påstanden om tilpasning av undervisning til elevenes behov. I figur 5.2 vises forskjellene i opplevd utbytte mellom fagområder.

²¹ $\chi^2(5, N = 173) = 34.29, p < .001$

²² Konfirmerende faktoranalyse (CFA) gir akseptabel støtte for en faktor: RMSEA=0,11; SRMR=0,05; CFI=0,94.



Figur 5.2 Læringsutbytte, gjennomsnitt etter fagområde

Figuren viser at generelt er deltakernes opplevde læringsutbytte vurdert som rimelig godt. På en skala fra 1 til 6, der 6 er helt enig, ligger gjennomsnittet mellom 4,3–4,8 skalapoeng. Deltakerne i fagområdet *Yrkesfaglig fordypning og yrkesdidaktikk* skårer i snitt høyest på utbytte av videreutdanningen. Som i fjor skårer yrkesfaglærere i fagområdet *Ny teknologi og e-læring* lavere enn resten. Det er kun deltakernes gjennomsnitt i disse to fagområdene som er signifikant forskjellige fra hverandre. For de andre fagområdene er forskjellene mindre. Det er mulig at resultatet på fagområdet *Ny teknologi og e-læring* kan ha sammenheng med at flere i dette fagområdet enn i de andre fagområdene opplever at det faglige nivået har vært krevende (jf. kapittel 4).

5.2 Flere forhold har sammenheng med opplevd læringsutbytte

I gjennomgangen av teoretiske perspektiver i kapittel 1.2 trakk vi fram flere forhold som kan være betydningsfulle for deltakernes læringsutbytte. Vi vil omtale noen forhold ved både (1) deltakerne, (2) videreutdanningene og (3) skolen, som våre analyser viser har sammenheng med yrkesfaglærernes opplevde læringsutbytte.

For det første er *motivasjon* en sentral variabel knyttet til den enkelte deltaker, og vi har slått sammen fem spørsmål om motivasjon til en samleskåre for selvbestemt motivasjon (se kapittel 3.1). En regresjonsanalyse viser at selvbestemt motivasjon har betydning for læringsutbytte²³, og forklarer 25 prosent av variasjonen i deltakernes opplevde læringsutbytte. Det er en høy andel og selvbestemt motivasjon framstår derfor som en viktig variabel når vi skal forklare hva som kan ha sammenheng med deltakernes læringsutbytte. Vi kan forstå dette resultatet slik at deltakere som skårer høyt i gjennomsnitt på selvbestemt motivasjon for videre-

²³ Koeffisient= 0,548, S.E=0.071, $p<0.001$

utdanningen, har større sannsynlighet for å oppgi et høyere læringsutbytte. Slike sammenhenger mellom selvbestemt motivasjon og læringsutbytte er tidligere påpekt i litteraturen (Deci & Ryan, 2000; Kennedy, 2016). Som vi husker, uttrykker svært mange yrkesfaglærere stor grad av selvbestemt motivasjon og det kan predikere at mange yrkesfaglærere opplever å få et godt læringsutbytte gjennom videreutdanningen.

For det andre har vi omtalt vesentlige *kjennetegn ved utdanningene*, der blant annet samarbeid med kollegaer, aktiv læring, type studium og sammenheng mellom studium og praksis kan ha betydning for opplevd læringsutbytte. I analysene finner vi at økt oppgitt grad av samarbeid med kollegaer mellom samlingene for å prøve ut det deltakerne har lært, også gir et høyere læringsutbytte²⁴. Dette funnet er i tråd med andre undersøkelser fra videreutdanninger i *Yrkesfaglærerløftet*, der kollegasamarbeid, både i studiet og ved skolen, omtales som positivt for læringsutbytte (Morud & Rokkones, 2020; Sandal, 2021; Sekkingstad & Syse, 2019).

Videre har vi undersøkt to indikatorer på aktiv læring som finnes i datamaterialet vårt som en del av kjennetegnene ved utdanningene. Den første indikatoren er gjennomført hospitering i forbindelse med studiet. Den andre handler om å prøve ut det deltakerne har lært mellom samlingene. Begge disse variablene viser signifikante forskjeller i læringsutbytte ved at økt grad av gjennomført hospitering²⁵ og utprøving i praksis²⁶ øker oppgitt læringsutbytte. Yrkesfaglærere har i tidligere undersøkelser trukket fram hospitering som velegnet for å møte behovet for økt kompetanse og innsikt i endringer som skjer i arbeidslivet (Aspøy mfl., 2017). Morud og Rokkones (2020) trekker fra at når studietilbudet tilrettelegger for det, så kan samarbeid med bedrifter og opplæringskontor være viktige innspill til endringer i undervisning og læringsaktiviteter for elevene.

Et annet kjennetegn handler om hvordan utdanningen tilbys. Vi finner ingen forskjeller mellom deltakelse i helt nettbaserte studier og de andre studietypene (fysiske samlinger og delvis nettbasert med samlinger) og opplevd læringsutbytte²⁷. Vi har også undersøkt påstandene om studiet har vært praksisnært og hatt en god kombinasjon av teori og praksis. Disse påstandene kan vise til opplevd sammenheng mellom videreutdanningen og praksisfeltet – som er identifisert som et av kjennetegnene ved utdanningen som kan gi økt opplevd læringsutbytte for studentene (Heggen & Smeby, 2012). Analysene viser at deltakere som i større grad uttrykker å være enige i påstandene, i gjennomsnitt skårer signifikant høyere på

²⁴ $F=10,41, p<0,001$

²⁵ $F=6,26, p=0,013$. Variabelen ble omkodet til en todelt variabel slik at svaralternativene «i svært liten grad», «i liten grad» og «i noen grad» ble slått sammen til «i liten/noen grad» og de to resterende alternativene «i stor grad» og «i svært stor grad» ble slått sammen til «i stor grad».

²⁶ $F=21,99, p>0,001$. Samme omkoding som omtalt i fotnote 25 er brukt.

²⁷ $F=3,00, p=0,085$

opplevd læringsutbytte²⁸, og dette resultatet harmonerer derfor med tidligere forskning, blant annet fra lærerutdanning (Grossman mfl., 2008; Hatlevik & Havnes, 2017).

For det tredje har vi pekt på *forhold ved skolen* som betydningsfulle for at yrkesfaglærerne skal kunne ta i bruk sin nye kompetanse og utvikle både egen og skolens undervisning. Slike spørsmål har vi belyst tidligere under temaet kultur for kunnskapsdeling. Dette temaet viser til eventuelle opplevde *hindringer* for å ta i bruk og dele det som deltakerne har lært. Våre resultater tyder på at økt opplevd grad av kultur for kunnskapsdeling ved skolen, målt gjennom en samleskåre, har sammenheng med økt opplevd læringsutbytte²⁹.

Til sist i dette delkapittelet undersøker vi forskjeller i oppgitt læringsutbytte mellom yrkesfaglærere og lærere i videregående som tar videreutdanning i øvrige fag. Resultatene viser signifikante forskjeller i seks av påstandene. Disse er gjengitt i tabell 5.1.

Tabell 5.1 Forskjeller i oppgitt læringsutbytte mellom yrkesfaglærere og lærere i øvrige fag, gjennomsnitt³⁰, standardavvik og antall

Påstand	Lærergruppe	Gj.snitt	SD	N
Studiet har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen praksis**	Yrkesfaglærere	5.2	1.04	172
	Lærere i øvrige fag	4.7	1.46	547
Studiet har vært positivt for samarbeidet på skolen**	Yrkesfaglærere	3.9	1.50	171
	Lærere i øvrige fag	3.5	1.58	542
Studiet har gitt meg ideer til å jobbe mer praktisk med elevene**	Yrkesfaglærere	4.6	1.42	171
	Lærere i øvrige fag	4.1	1.58	542
Studiet har forbedret min kompetanse på å tilpasse undervisningen til elevenes ulike behov*	Yrkesfaglærere	4.3	1.44	170
	Lærere i øvrige fag	3.9	1.64	541
Studiet har gitt meg bedre kompetanse på hvordan jeg kan tilrettelegge for dybdeløring***	Yrkesfaglærere	4.5	1.39	169
	Lærere i øvrige fag	3.8	1.65	543
Studiet har bedret min forståelse for det nye læreplanverket (LK20)***	Yrkesfaglærere	4.2	1.63	170
	Lærere i øvrige fag	3.4	1.76	544

Tabellen viser at yrkesfaglærerne uttrykker større grad av enighet i påstandene som handler om refleksjon over egen praksis, samarbeidet på skolen og det å jobbe mer praktisk med elevene og tilpasse undervisningen til elevene enn lærere som tar videreutdanning i øvrige fag. Videre er det forskjeller i påstandene om dybdeløring og det nye læreplanverket. Disse forskjellene kan trolig relateres til forskjeller i studienes innhold og arbeidskrav. Videreutdanningstilbudene i *Kompetanse for kvalitet* har flere fagrettede utdanninger, mens tilbudene for yrkesfaglærere i hovedsak handler om fagovergripende og pedagogiske temaområder, slik

²⁸ «Studiet har vært praksisnært»: $F= 19.12, p<0,001$, «Studiet har klart å kombinere teori og praksis på en god måte»: $F= 23.13, p<0,001$

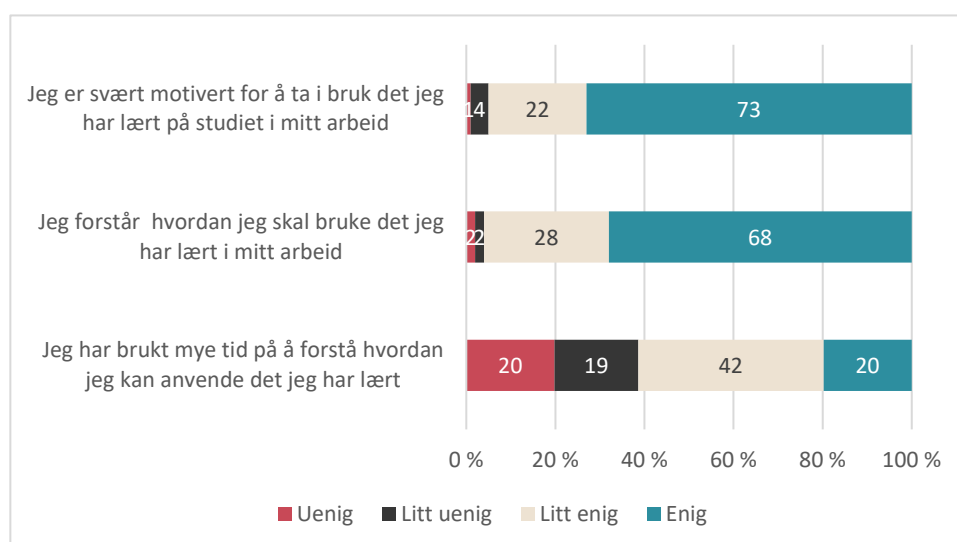
²⁹ $Koeffisient= 61,31, S.E.=0,047, p<0,001$

³⁰ Forskjellene er signifikante med * p -verdi $< ,05$, ** p -verdi $< ,01$, *** p -verdi $< ,001$

som klasseledelse, yrkesdidaktikk og veiledning. Videreutdanningene for yrkesfaglærere vil trolig også vektlegge mer praktiske læringsformer, siden undervisningen i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene i større grad er praktisk innrettet, og foregår på verksteder og i andre øvingslokaler, i tillegg til klasserommet.

5.3 Overføring av kunnskap

Hvordan kan kunnskapen og læringsutbytte som deltakerne har utviklet underveis i videreutdanningen komme til nytte i skolen? Tidligere har vi nevnt at overføring av ny kunnskap styrkes hvis deltakerne blir møtt med en positiv interesse for og støtte til å prøve ut, presentere og diskutere de de lærer med kolleger på arbeidsplassen (Darling-Hammond mfl., 2000; Miettinen & Peisa, 2002). Vi vil vise at våre resultater støtter disse funnene fra tidligere forskning, der kollegaer trekkes fram som viktige. Først belyser vi ulike aspekter ved deltakernes motivasjon til å bruke det de har lært. Deltakerne har tatt stilling til tre påstander om anvendelse av det de har lært i studiet i eget arbeid. Resultatene vises i figur 5.3.



Figur 5.3 «Vennligst ta stilling til følgende utsagn om anvendelse av studiet», prosent (N=172-174)

Våre resultater viser at et flertall på 73 prosent av yrkesfaglærerne oppgir at de er enige i at de er svært motivert for å ta i bruk kunnskapen fra studiet. Videre oppgir 68 prosent at de vet hvordan de kan bruke det de har lært i eget arbeid. Resultatet sier ikke noe om faktisk bruk av kompetansen fra videreutdanningen, men det kan tolkes som et positivt uttrykk for å ville ta den i bruk. I studien til Sekkingstad og Syse (2019) er et av funnene at yrkesfaglærerne beskriver engasjement og motivasjon for å bruke den nye kompetansen i skolens arbeid, og dette harmonerer med hva flertallet av våre deltakere i denne undersøkelsen også uttrykker.

I figuren ser vi videre at 62 prosent av yrkesfaglærere er litt enige eller enige i at de har brukt mye tid på å forstå hvordan de kan bruke det de har lært. I analysene finner vi at dette henger sammen med om deltakerne synes at det faglige nivået har vært krevende, et spørsmål som vi omtalte i kapittel 4. Dette trenger ikke være negativt, men kan fortolkes slik at deltakerne har jobbet med det nye fagstoffet for å gjøre det til sitt eget (Kennedy, 2016). I kommentarene ser vi at det er enkelte deltakere som etterspør et større faglig trykk, og som uttrykker ulike oppfatninger av hva som er nyttig for dem:

Altfor mye "gå i grupper og diskuter" hvor lærere da blir sittende og fortelle hvordan de gjør det hos seg. Jeg hadde gledet meg til faglig påfyll fra forelesere, ikke bare masse erfaringsutveksling fra snakkesalige lærere. Jeg ville ha verktøy i kassa mi, ikke høre hva lærere i andre yrkesfag gjør i sine fag. Det var lite matnyttig for meg. (Yrkesfaglærer, helse- og oppvekstfag)

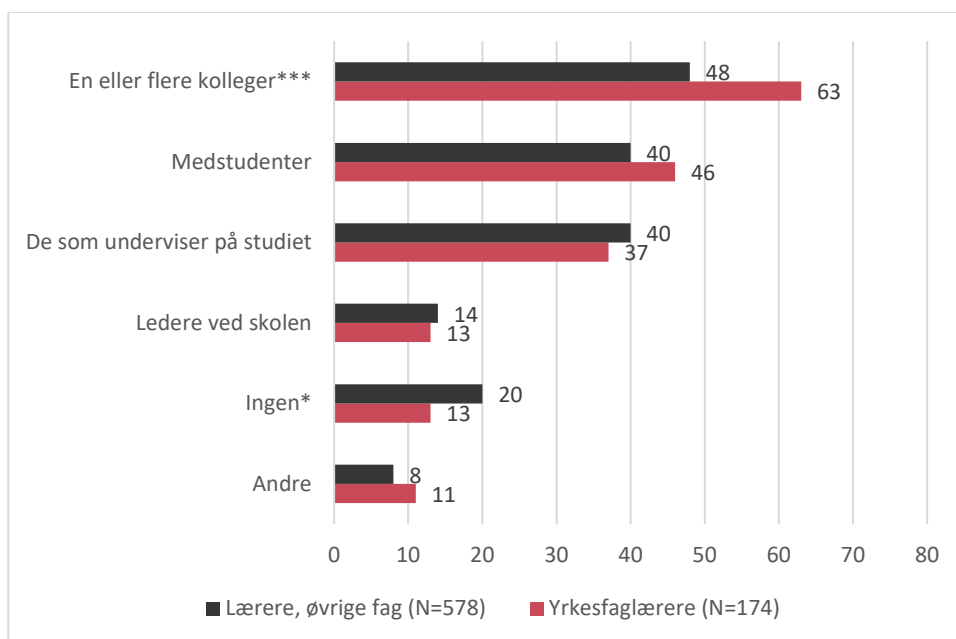
Jeg hadde store forventninger til klasseledelse, men foreleser leste fra powerpoint i store deler av forelesningene, det var lite teori knyttet opp mot praksis. Jeg lærte mest av å lese teori og gjøre oppgaver og samarbeide med medstudenter. (Yrkesfaglærer, salg, service og reiseliv)

Deltakerne gir her uttrykk for at de savnet «faglig påfyll» på ulike måter. Førstnevnte ønsket faglig påfyll fra foreleserne, ikke fra erfaringsutveksling med medstudenter, mens derimot den andre hadde mest utbytte av å kombinere selvstudium og samarbeid med medstudenter. Vi forstår disse kommentarene slik at forventningene om å lære noe nytt i undervisningen på samlingene i mindre grad ble innfridd for disse deltakerne.

Vi finner ingen signifikante forskjeller mellom spørsmålene om overføring av kunnskap når vi sammenligner med lærere i videregående skole i øvrige fag og med resultatene fra i fjor. Det var heller ingen forskjeller mellom de ulike fagområdene.

Kollegaer bidrar i kunnskapsoverføringen

Når det gjelder hvem som er viktige for at yrkesfaglærerne skal ta i bruk det de har lært, viser figur 5.4 en tydelig rangering av de oppgitte alternativene. For det første trekker flest yrkesfaglærerne fram bidraget til en eller flere kollegaer. 63 prosent mener at kollegaer er viktige i prosessen med å ta i bruk kunnskap fra videreutdanningen.



Figur 5.4 «Hvem har vært viktig for deg i arbeidet med å ta i bruk det du har lært i studiet?», fordelt på yrkesfaglærere og lærere i øvrige fag, prosent³¹

For det andre oppgir om lag halvparten av yrkesfaglærerne (46 prosent) medstudenter som viktige personer. Disse resultatene harmonerer med andre kvalitative funn i studier av videreutdanning for lærere i *Yrkesfaglærerløftet* (Sekkingstad og Syse, 2019; Morud og Rokkones, 2020; Sandal, 2021). For eksempel trekker Sandal (2021) fram at både kolleger og medstudenter som deltar i ulike læringsfellesskap er viktig for deltakernes kompetanseutvikling, og læringsfellesskapene som dannes på skolen med medstudenter som tar samme utdanning er spesielt viktige.

For det tredje spiller også foreleserne, eller de som underviser på studiet, en viktig rolle for om lag fire av ti deltakere (37 prosent). Derimot oppgir deltakerne at ledere ved skolen, andre eller ingen er mindre viktig. Mellom 11–13 prosent av yrkesfaglærerne svarer dette.

I figuren har vi inkludert resultater fra svarene til lærere på videregående skole som tar videreutdanning i øvrige fag, og vi kan observere at en større andel yrkesfaglærerne, sammenlignet med lærere i øvrige fag, oppgir at en eller flere kollegaer har vært viktig. Denne forskjellen er signifikant. Vi observerer videre at andelen som svarer «Ingen» er høyere blant lærere i øvrige fag. For yrkesfaglærerne har denne andelen økt noe fra sist undersøkelse, da 8 prosent av yrkesfaglærerne ga uttrykk for at «Ingen» var viktig. Økningen er likevel ikke signifikant, og samlet sett er svarene svært like fjorårets undersøkelse.

Vi undersøkte om det er forskjeller mellom hvem som er viktige i overføringen av kunnskap ut fra hvordan studiet er organisert. Skiller for eksempel de helt

³¹ Forskjellene er signifikante med * p -verdi < ,05, ** p -verdi < ,01, *** p -verdi < ,001

nettbaserte studiene seg fra andre studieopplegg? Det kan virke slik ut fra våre data, siden det kun er for de nettbaserte studiene at vi finner noen forskjeller. Blant annet er det interessant at en lavere andel i de helt nettbaserte studiene (39 prosent) enn i fysiske studier (54 prosent) og delvis nettbaserte studier (67 prosent) oppgir at medstudenter er viktige. Andelen som oppgir at medstudenter er viktige synker ytterligere, til 25 prosent, hvis vi undersøker fagområdet *Ny teknologi og e-læring*. Som vi tidligere har påpekt, kan dette henge sammen med at de fleste studiene i dette fagområdet er helt nettbaserte. I de helt nettbaserte studiene kan trolig relasjonen til medstudenter være sårbar for manglende fysisk nærvær. Interessant nok er det en signifikant høyere andel i dette fagområdet (20 prosent) enn andre fagområder (5 prosent) som oppgir at andre personer har vært viktige. Det kan trolig henge sammen med at studiene retter seg mot hva som er ny og oppdatert teknologi i arbeidslivet. Arbeidslivets betydning kommer fram i noen av kommentarene fra deltakere i dette fagområdet:

Har hatt en del kurs i ny teknologi som del av hospiteringen. Det har vært svært lærerikt og viktig for mitt læringsutbytte. (Yrkesfaglærer, håndverk, design og produktutvikling)

[...] vi fikk utbytte av å faktisk lære oss den nye teknologien som er i bruk i yrkeslivet. (Yrkesfaglærer, informasjonsteknologi og medieproduksjon)

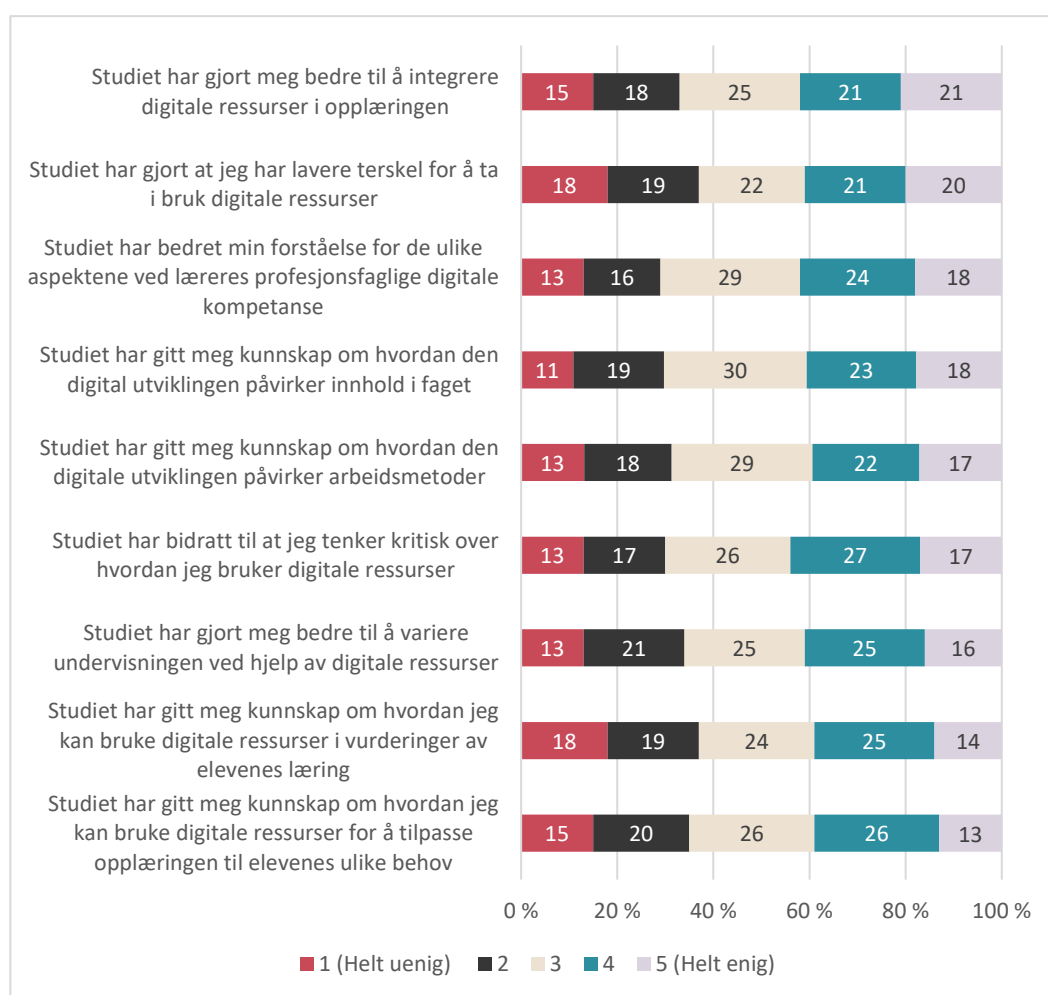
Disse to deltakerne viser til at det å lære hva som er ny teknologi i arbeidslivet har vært viktig for deres læringsutbytte. Førstnevnte nevner at vedkommende har hospitert i arbeidslivet, mens den sistnevnte i en del av kommentaren (som er utelatt her) framhever at studiet hadde stor grad av valgfrihet, og at denne friheten bidro til at studiet ble relevant fordi de kunne lære om den nye teknologien i arbeidslivet de selv synes var nyttig. Hvis studieopplegget inkluderer hospitering eller annen kontakt med arbeidslivet, kan vi anta at andre personer fra arbeidslivet har spilt en rolle for hva de har lært på studiet.

5.4 Opplæring i bruk av digitale ressurser

Over flere år har skolen fått et tydelig ansvar for å utvikle elevenes digitale ferdigheter. Digitale ferdigheter er en del av kompetansen i fag og ansees som nødvendige redskaper for elevenes læring og utvikling i dagens samfunn. Flere digitale ressurser brukes for å kunne utvikle elevenes digitale ferdigheter. Det forutsetter at lærerne har evne til å ta i bruk og reflektere rundt hvordan digitale ressurser bidrar til læring. En kunnskapsoversikt viser at integrering av digitale verktøy, ressurser eller læremidler kan ha potensial for at elevene utvikler forskjellige kompetanser, blant annet kritisk tenkning og selvregulert læring, men det er ingen selvfølge at dette potensialet blir realisert (Munthe mfl., 2022). Utdannings-

direktoratet (2022) er opptatt av at videreutdanningstilbudet skal øke kandidatene profesjonsfaglige digitale kompetanse, og det understreker viktigheten og interessen for dette temaet fra utdanningsmyndighetenes side. For yrkesfagene har ny teknologi fått større plass i de nye læreplanene (Utdanningsdirektoratet, 2021) og lærerne har i flere andre undersøkelser etterlyst kompetanseheving relatert til opplæring i ny teknologi (Aspøy mfl., 2017).

På denne bakgrunnen ble yrkesfaglærere bedt om å vurdere hvorvidt de var enige i en rekke påstander om videreutdanningens innvirkning på deres refleksjoner, kunnskap, holdninger og praksis i møte med digitale ressurser, som vist nedenfor i figur 5.5.



Figur 5.5 «Hvor enig er du i følgende utsagn om studiet og din bruk av digitale ressurser?», prosent (N = 175–180)

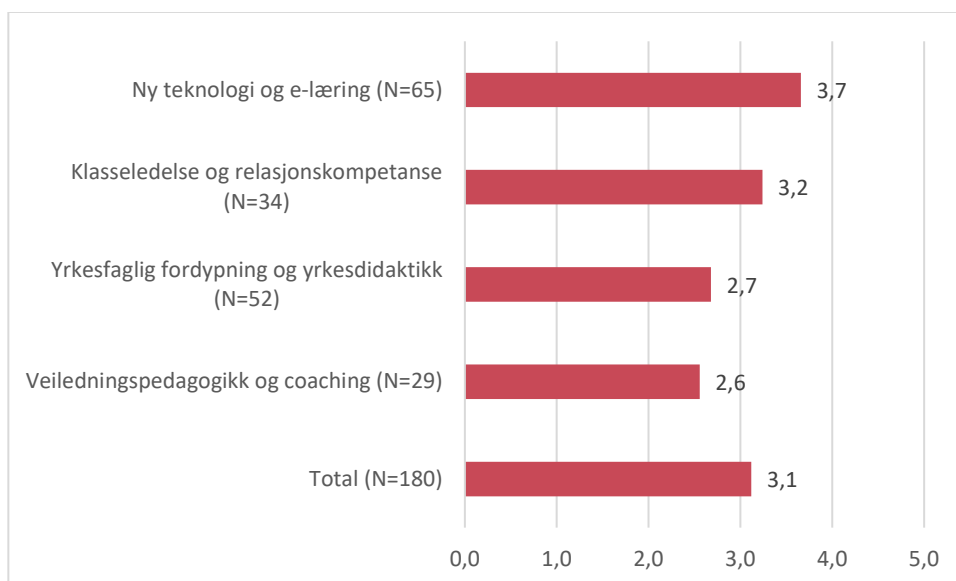
Overordnet sett viser figur 5.5 en relativt stor spredning i svarene på alle utsagnene om digitale ressurser. Svarfordelingen er imidlertid svært lik på tvers av spørsmålene. På alle de ni utsagnene er andelen som oppgir alternativ 4 og 5 (helt enig) mellom 39 og 44 prosent, mens andelen som er uenig (alternativ 1 og 2)

varierer mellom 30 og 37 prosent. Utsagnet som får størst oppslutning er *Studiet har bidratt til at jeg tenker kritisk over hvordan jeg bruker digitale ressurser*. Flest er uenige i hvorvidt studiet har gitt kunnskap om bruk av digitale ressurser i vurdering av elevenes læring og i å tilpasse opplæringen til elevenes behov. Disse to utsagnene, samt *Studiet har bedret min forståelse for de ulike aspektene ved læreres profesjonsfaglige digitale kompetanse*, er nye i år. Hvorvidt videreutdanningene bedret yrkesfaglærernes profesjonsfaglige digitale kompetanse ble undersøkt av Lødding mfl., (2023), og i tråd med våre resultater viser Lødding mfl. til at informantene i mindre grad opplevde at den pedagogiske bruken av digitale verktøy og læremidler var tydelig til stede i studiene. Samtidig viser Lødding mfl. til eksempler på at enkelte videreutdanninger la vekt på å demonstrere mangfoldet av digitale verktøy, slik at lærerne selv kunne vurdere mulighetene for å bruke disse i egen undervisning.

Ser vi til fjorårets resultater, viser det seg at deltakerne i 2021–2022 i mindre grad var uenige i påstandene (19–23 prosent) (Pedersen mfl., 2022). Årets deltakere oppgir altså i noe større grad å være uenige påstandene. Det kan skyldes at det var flere deltakere i fagområdet *Ny teknologi og e-læring* i fjor, og deltakere fra dette fagområde generelt oppgir å være mer enige i påstandene – et forhold vi utdyper i neste avsnitt.

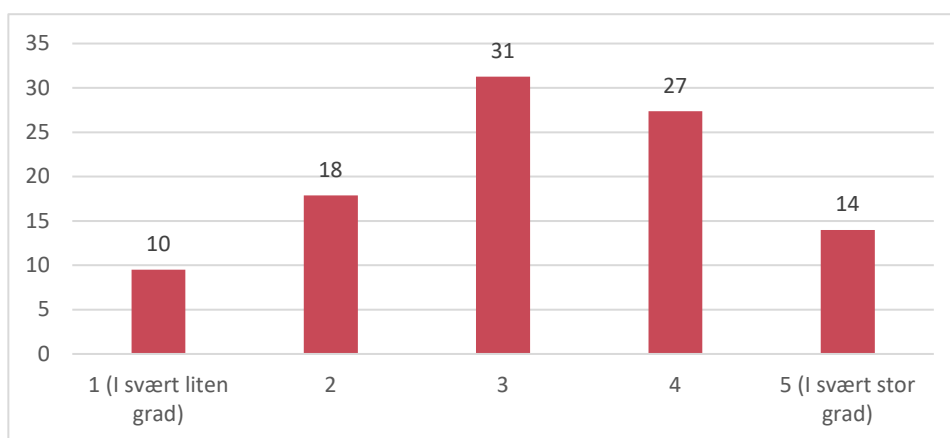
Selv om digitale ressurser blir stadig viktigere i opplæringen, vil det variere om videreutdanningstilbudene har dette som sentrale verktøy eller tema i studiet. I fjorårets rapport sammenlignet vi et samlemål for bruken av digitale ressurser på tvers av fagområdene, og fant, ikke overraskende, at tilslutningen til påstandene var høyest innenfor fagområdet *Ny teknologi og e-læring* (Pedersen mfl., 2022). Det samme gjelder for årets undersøkelse, slik det er vist i figur 5.6. Forskjellen er størst mellom dette fagområdet og *Veiledningspedagogikk og coaching*. Også deltakere som oppgir at de tar studier innenfor fagområdet *Yrkesfaglig fordypning og yrkesdidaktikk* skårer i gjennomsnitt lavere på bruken av digitale ressurser³².

³² $F = 12,65, p < 0,001$



Figur 5.6 Læringsutbytte relatert til bruk av digitale ressurser. Gjennomsnitt etter fagområder, prosent (N = 175–180)

På spørsmålet om hvor fornøye deltakerne har vært, alt i alt, med studiets opplæring i digitale ressurser, gjenkjenner vi i figur 5.7 hovedbildet fra svarene gjen-gitt i figur 5.5.



Figur 5.7 'Alt i alt, hvor fornøyd er du med studiets opplæring i digitale ressurser?', prosent (N = 179)

Figuren viser at 41 prosent gir uttrykk for å være fornøyd med opplæringen, og 28 prosent i mindre grad uttrykker å være fornøyd. 31 prosent velger svaralternativet i midten. Enkelte deltakere benytter kommentarfeltet for å uttrykke at digitale ressurser ikke var relevant for deres læringsutbytte:

Spørsmål om digitale ressursar: Ikkje relevant for den utdanninga eg har tatt. (Yrkesfaglærer, fagområdet Yrkesfaglig fordypning og yrkesdidaktikk)

Jeg var ganske "digital" før dette studiet, så jeg lærte ikke noe nytt i så henseendet, men det hadde jeg heller ikke behov for, og det var vel heller ikke hovedmålet med studiet (Yrkesfaglærer, fagområdet yrkesfaglig fordypning og yrkesdidaktikk)

Disse kommentarene understreker at studietilbudene har ulikt mål og innhold og at evnen til å følge utviklingen i yrkesfagene og ta i bruk relevante digitale ressurser i undervisningen, med et kritisk blikk, ikke framstår like aktuelt i alle studiene. Det kan muligens også forklare forskjellen vi finner når vi sammenligner svarene til yrkesfaglærere med lærere i videregående skole i øvrige fag på påstandene fra figur 5.5. Yrkesfaglærere har høyere gjennomsnitt enn lærere i øvrige fag på alle spørsmålene om digitale ressurser, og forskjellene er signifikante³³. Det er mulig denne forskjellen kan forklares med at flere yrkesfaglærere enn lærere i øvrige fag deltar i studietilbud der digitale ressurser er et sentralt tema.

5.5 Oppsummering

- Majoriteten av deltakerne oppgir å være enige i at eget læringsutbytte fra studiet har positive ringvirkninger for utvikling av egen praksis som lærer. Særlig gjelder dette refleksjon over egen praksis, som ni av ti uttrykker at studiet har bidratt til.
- Videre oppgir åtte av ti å være enige i at studiet har bidratt til mer praktisk jobbing med elevene og at elevene kan få et større faglig utbytte, det har generelt forbedret undervisningen og gjort lærerne mer engasjert i arbeidet.
- I gjennomsnitt oppgir deltakere i fagområdet yrkesfaglig fordypning og yrkesdidaktikk å være mest enig i påstandene om læringsutbytte, mens deltakerne i fagområdet ny teknologi og e-læring skårer noe lavere enn de andre fagområdene.
- Flere forhold har sammenheng med læringsutbyttet fra studiet, deriblant selvbestemt motivasjon, samarbeid med kollegaer, aktiv læring gjennom hospitering og utprøving i praksis av det deltakerne har lært, om studiet oppleves praksisnært og har en god sammenheng mellom teori og praksis. Økt positiv skår på disse forholdene viser sammenheng med økt sannsynlighet for at deltakernes selvopplevde læringsutbytte vurderes mer positivt.
- Flertallet av deltakerne er motivert for å ta i bruk det de har lært ved skolen og har også forstått hvordan de skal gjøre det. Kollegaer oppgis som viktigst for at den nye kompetansen skal tas i bruk.
- Fire av ti deltakerne er fornøyde med studiets opplæring i digitale ressurser. Resultatene viser stor spredning i svarene, og det kan tyde på at spørsmålene om digitale ressurser ikke framstår som like relevant i alle studietilbudene. Spørsmålene er trolig særlig aktuelle i fagområdet ny teknologi og e-læring, som i gjennomsnitt skårer høyest på bruk av digitale ressurser.

³³ $F = 27,98, p < 0,001$

Referanser

- Aspøy, T. M., Skinnarland, S. & Tønder, A. H. (2017). *Yrkesfaglærernes kompetanse* (FAFO-rapport 2017:11). Fafo. <https://www.fafo.no/zoo-publikasjoner/fafo-rapporter/item/yrkesfaglaerernes-kompetanse>
- 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, 104158. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104158>
- Broad, J. H. (2015). So many worlds, so much to do: Identifying barriers to engagement with continued professional development for teachers in the further education and training sector. *London Review of Education*, 13(1), 16-30. <https://doi.org/10.18546/LRE.13.1.03>
- 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. <https://doi.org/10.1177/0961463X18787649>
- Collis, B. & Moonen, J. (2002). Flexible learning in a digital world. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 17(3), 217–230. <https://doi.org/10.1080/0268051022000048228>
- Darling-Hammond, L., Macdonald, M. B., Snyder, J., Whitford, B. L., Ruscoe, G. & Fickel, L. (Red.). (2000). *Studies of Excellence in Teacher Education: Preparation at the Graduate Level*. AACTE Publications.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The " what" and " why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Ertsås, T. I. & Irgens, E. J. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 195–215).
- 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/https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-01-04>
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers.

- American educational research journal*, 38(4), 915–945.
<https://doi.org/10.3102/00028312038004915>
- Gjerustad, C. & Pedersen, C. (2019). *Deltakerundersøkelsen for lærere 2019: Resultater fra en spørreundersøkelse blant ansatte i skolen som har tatt videreutdanning innenfor satsingen «Kompetanse for kvalitet»* (NIFU-rapport 19/2019.). NIFU.
<https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/2628426>
- 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
- Grossman, P., Hammerness, K. M., McDonald, M. & Ronfeldt, M. (2008). Constructing coherence: Structural predictors of perceptions of coherence in NYC teacher education programs. *Journal of teacher education*, 59(4), 273–287.
<https://doi.org/10.1177/0022487108322127>
- Guzmán-Valenzuela, C. & Barnett, R. (2013). Marketing time: Evolving timescapes in academia. *Studies in Higher Education*, 38(8), 1120–1134.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2013.833032>
- 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.
- Hatlevik, I. K. R. & Havnes, A. (2017). Perspektiver på læring i profesjonsutdanninger – fruktbare spenninger og meningsfulle sammenhenger. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 191–203). Universitetsforlaget.
- Heggen, K. & Smeby, J.-C. (2012). Gir mest mulig sammenheng også den beste profesjonsutdanninga? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(01), 4–14.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2012-01-02>
- Iversen, J. M. V., Krehic, L. & Haraldsvik, M. (2023). *Rekruttering av lærere ved norske skoler* (SØF-rapport nr. 04/23). NTNU Samfunnsforskning.
<https://samforsk.no/uploads/files/SOF-Rapport-4-23.pdf>
- Jonker, H., März, V. & Voogt, J. (2020). Curriculum flexibility in a blended curriculum. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(1), 68–84.
<https://doi.org/10.14742/ajet.4926>
- Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of educational research*, 86(4), 945–980.
<https://doi.org/10.3102/0034654315626800>
- Kennedy, M. M. (2019). How we learn about teacher learning. *Review of research in education*, 43(1), 138–162. <https://doi.org/10.3102/0091732X19838970>

- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Yrkesfaglærerløftet – for fremtidens fagarbeidere*.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/yrkesfaglarerloftet/id2460772/>
- Leonardsen, J. K. (2021). One size fits nobody: En casestudie av yrkesfaglæreres deltakelse i kompetanse-utviklingsarbeid i videregående skole. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 11(2), 1–24.
<https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.211121>
- Li, K. C. & Wong, B. Y. Y. (2018). Revisiting the definitions and implementation of flexible learning. I K. C. Li, K. S. Yuen & B. T. M. Wong (Red.), *Innovations in open and flexible education* (s. 3-13). Springer Link.
- Lødding, B., Bergene, A. C., Pedersen, C., Samuelsen, Ø. A. & Lyckander, R. H. (2023). *Utvikling av pedagogisk praksis? Oppfølgingsundersøkelse halvannet år etter gjennomført videreutdanning blant barnehagelærere, lærere og yrkesfaglærere* (NIFU-rapport 2023:8). NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/3073271>
- Miettinen, R. & Peisa, S. (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. <https://doi.org/10.1080/1363908022000012076>
- Morud, E. B. & Rokkones, K. (2022). Utvikling av profesjonelle læringsfelleskap i yrkesfagene: Videreutdanning er mer enn individuell kompetanseheving. I B. K. Utvær, E. B. Morud, K. Hansen, R. Klara & K. Firing (Red.), *Å bygge broer: Samarbeid på tvers i yrkesfag* (s. 208–220). Universitetsforlaget.
- Morud, E. B. & Rokkones, K. L. (2020). Deling av kunnskap og kompetanse er ingen selvfølge for deltakere i Yrkesfaglærerløftet. *Scandinavian Journal of Vocations in Development*, 5(1). <https://doi.org/10.7577/sjvd.3776>
- Munthe, E., Erstad, O., Njå, M., Forsström, S., Gilje, Ø., Amdam, S., Moltudal, S. & Hagen, S. (2022). *Digitalisering i grunnopplæring: Kunnskap, trender og framtidig kunnskapsbehov*. Kunnskapssenter for utdanning: Universitetet i Stavanger.
https://www.uis.no/sites/default/files/2022-12/13767200%20Rapport%20GrunDig_0.pdf
- NOU 2022:13. (2022). Med videre betydning: Et helhetlig system for kompetanse og karriereutvikling i barnehage og skole. Kunnskapsdepartementet.
- 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. <https://doi.org/10.1080/15391523.2007.10782484>
- Pedersen, C., Gjerustad, C. & Borlaug, S. B. (2021). *Deltakerundersøkelsen for yrkesfaglærere: Resultater fra en spørreundersøkelse blant yrkesfaglærere som har tatt videreutdanning innenfor strategien «Yrkesfaglærerløftet»* (NIFU-rapport 17/2021). NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/2826128>
- 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).
<https://www.nifu.no/publications/2073346/>
- Penuel, W. R., Fishman, B. J., Yamaguchi, R. & Gallagher, L. P. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American educational research journal*, 44(4), 921–958.
<https://doi.org/10.3102/0002831207308221>
- Postholm, M. B. & Rokkones, K. (2012). Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer. I MB Postholm (Red.). I *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 21–49). Tapir akademisk forlag.
- Sandal, A. K. (2021). Vocational teachers' professional development in assessment for learning. *Journal of Vocational Education & Training*, Advance online publication.
<https://doi.org/10.1080/13636820.2021.1934721>
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Sekkingstad, D. & Syse, I. (2019). Spør oss, vi vil bidra»: Lærere som lokomotiv for å fremme skuleutvikling – ein mogleg modell. I Ø. Helgesen, R. Glavee-Geo, G. Mustafa, E. Nettet & P. Rice (Red.), *Modeller: Fjordantologien 2019* (s. 437–455). Universitetsforlaget.
- 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. <https://doi.org/10.1080/02601370.2011.570873>
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27(2), 4–13.
<https://doi.org/10.3102/0013189x027002004>
- Stark, R. (2000). Experimental investigations of the transfer problem. *Educational Research*, 3, 395–415.
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 22.09). *Endringer i nye læreplaner for yrkesfag*. Hentet 22. juni fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/endirnger-nye-lareplaner-yrkesfag/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Videreutdanningstilbud for lærere og yrkesfaglærere*. Hentet 16. september fra <https://www.mercell.com/nb-no/anbud/175234174/videreutdanningstilbud-for-laerere-og-yrkesfaglærere-anbud.aspx>
- Utdanningsdirektoratet. (2023). *Videreutdanning for lærere – finansiering*. Hentet 5. september fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/videreutdanning-for-larere-finansiering/>
- 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.
<https://doi.org/10.1080/01587919.2019.1681893>

- Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of educational research*, 79(2), 702–739. <https://doi.org/10.1080/01587919.2019.1681893>
- Wollscheid, S., Bergene, A. C. & Olsen, D. S. (2020). *Fleksibel opplæring for voksne: En kunnskapsoppsummering* (NIFU-rapport 2020:29). NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmloi/handle/11250/2728210>
- Wong, J., Khalil, M., Baars, M., de Koning, B. B. & Paas, F. (2019). Exploring sequences of learner activities in relation to self-regulated learning in a massive open online course. *Computers & Education*, 140, 103595. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103595>
- Zhou, N., Tigelaar, D. E. H. & Admiraal, W. (2022). Vocational teachers' professional learning: A systematic literature review of the past decade. *Teaching and Teacher Education*, 119, 103856. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103856>
- Aamodt, P. O., Carlsten, T. C., Caspersen, J., Grøgaard, J. B. & Røsdal, T. (2016). *Kompetanseutvikling blant yrkesfaglærere: En undersøkelse basert på OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS)* (NIFU-rapport 2016:6). NIFU <https://www.nifu.no/publications/1350037/>

Tabelloversikt

Tabell 2.1: Utvalg og populasjon (antall) og svarprosent	26
Tabell 2.2: Utvalg og populasjon, yrkesfaglærere fordelt på lærested, prosent	26
Tabell 2.3: Utvalg og populasjon, yrkesfaglærere fordelt på fag, prosent.....	27
Tabell 2.4: Studietilbud inndelt i fagområder. Antall og prosent.....	28
Tabell 2.5 Antall og andel deltakere fordelt på yrkesfaglige utdanningsprogram, sammenlignet med elevandel skoleåret 2021-2022.	31
Tabell 2.6 «Vi har fått oppgitt at du fikk tilbud om å ta videreutdanning studieåret 2022/2023. Hva er din situasjon nå?», prosent og antall	32
Tabell 4.1 Grad av oppfyllelse av forventninger fordelt etter type finansieringsordning, gjennomsnitt med standardavvik og konfidensintervall	52
Tabell 5.1 Forskjeller i oppgitt læringsutbytte mellom yrkesfaglærere og lærere i øvrige fag, gjennomsnitt, standardavvik og antall	75

Figuroversikt

Figur 1.1: Teoretisk modell for videreutdanning av lærere.....	24
Figur 2.1: Deltakernes alder, prosent (N=199).....	30
Figur 2.2: Deltakere i utvalget etter fylke, prosent (N=218)	30
Figur 2.3: «Hva var viktige grunner til at sluttet på studiet?», antall (N=6).....	33
Figur 2.4: «Hva var viktige grunner til at du ikke begynte på studiet?», prosent (N=17)	33
Figur 3.1. 'Hva var viktige og mindre viktige grunner til at du bestemte deg for å søke om videreutdanning?', prosent (N=184-186)	36
Figur 3.2. Grunner til å søke videreutdanning. Andelen som har valgt svaralternativene «5», «6» og «7 (svært viktig)», yrkesfaglærere og lærere i øvrige fag, prosent.....	38
Figur 3.3 'I hvilken grad var du selv motivert for å ta videreutdanning?', prosent (N=184)	39
Figur 3.4 Oppgitt finansieringsordning for studentkullene i perioden 2021–2023, prosent	40
Figur 3.5. Hvordan vurderer deltakerne kombinasjonen av videreutdanning med arbeid og med privatliv/familie, prosent (N=182– 183)	42
Figur 3.6. I hvilken grad har manglende tilrettelegging påvirket utbyttet av videreutdanningen, prosent (N=31)	43
Figur 3.7. «På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig), vennligst gi din oppfatning av kunnskapsdeling på skolen.», prosent (N=183–184).....	46
Figur 4.1: «I hvilken grad opplever du at dine forventninger til studiet har blitt oppfylt?», prosent (N=186)	50
Figur 4.2: Grad av oppfyllelse av forventninger fordelt etter fagområder, gjennomsnitt med konfidensintervaller tilsvarende signifikante forskjeller på fem prosent	51
Figur 4.3: Grad av oppfyllelse av forventninger fordelt etter lærested, gjennomsnitt med konfidensintervaller tilsvarende signifikante forskjeller på fem prosent	52

Figur 4.4: Grad av oppfyllelse av forventninger fordelt etter undervisningstype, gjennomsnitt med konfidensintervaller tilsvarende signifikante forskjeller på fem prosent	53
Figur 4.5: «Hvor viktig mener du ulike deler av studiet har vært for ditt læringsutbytte?», prosent	55
Figur 4.6: «Hvor viktig mener du ulike deler av studiet har vært for ditt læringsutbytte?», prosentandel som har svart «ikke hatt», fordelt på yrkesfaglærere og lærere i øvrige fag	57
Figur 4.7 «Var studiet lagt opp som et helt eller delvis nettbasert studium?», etter fagområde og totalt, prosent.....	58
Figur 4.8 «Var studiet lagt opp som et helt eller delvis nettbasert studium?», etter lærested, prosent	60
Figur 4.9 Yrkesfaglærere og lærere i øvrige fag på videregående som svarte «helt nettbasert uten fysiske samlinger», etter lærested, prosent.....	60
Figur 4.10 «Hvor enig er du i de følgende påstandene om undervisningen som har foregått på nett?», prosent.....	61
Figur 4.11 «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.....	62
Figur 4.12 «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:», yrkesfaglærere og lærere i øvrige fag på videregående, gjennomsnitt.....	63
Figur 4.13 Arbeid med studiet mellom samlinger, yrkesfaglærere fordelt etter hvorvidt studiet var helt nettbasert eller ikke, gjennomsnitt	64
Figur 4.14 «I hvilken grad stemmer disse utsagnene?», prosent.....	65
Figur 4.15 «Det faglige nivået har vært krevende for meg», yrkesfaglærere etter fagområder, gjennomsnitt med konfidensintervaller tilsvarende signifikante forskjeller på fem prosent	66
Figur 4.16 «Alle forholdene ved studiet tatt i betraktning: Hva er ditt hovedinntrykk av kvaliteten på studiet?», prosent.....	67
Figur 4.17 Hovedinntrykk av kvaliteten på studiet etter fagområder, gjennomsnitt med konfidensintervaller tilsvarende signifikante forskjeller på fem prosent	67
Figur 4.18 Hovedinntrykk av kvaliteten på studiet etter studietype, gjennomsnitt med konfidensintervaller tilsvarende signifikante forskjeller på fem prosent	68
Figur 5.1 «På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig), vennligst gi din oppfatning av studiets læringsutbytte», prosent (N=172-175)	71

Figur 5.2 Læringsutbytte, gjennomsnitt etter fagområde.....	73
Figur 5.3 «Vennligst ta stilling til følgende utsagn om anvendelse av studiet», prosent (N=172-174).....	76
Figur 5.4 «Hvem har vært viktig for deg i arbeidet med å ta i bruk det du har lært i studiet?», fordelt på yrkesfaglærere og lærere i øvrige fag, prosent	78
Figur 5.5 «Hvor enig er du i følgende utsagn om studiet og din bruk av digitale ressurser?», prosent (N = 175-180)	80
Figur 5.6 Læringsutbytte relatert til bruk av digitale ressurser. Gjennomsnitt etter fagområder, prosent (N = 175-180)	82
Figur 5.7 'Alt i alt, hvor fornøyd er du med studiets opplæring i digitale ressurser?', prosent (N = 179)	82

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no