



Rapport
2022:23

Deltakerundersøkelsen for lærere 2022

Resultater fra spørreundersøkelser til deltakere på
videreutdanningstilbud

Tora Kjærnes Knutsen, Karl Solbue Vika, Cay Gjerustad og
Ørjan Arnevig Samuelson

NIFU

Rapport
2022:23

Deltakerundersøkelsen for lærere 2022

Resultater fra spørreundersøkelser til deltakere på
videreutdanningstilbud



Tora Kjærnes Knutsen, Karl Solbue Vika, Cay Gjerustad og
Ørjan Arnevig Samuelsen

Rapport 2022:23

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

Prosjektnr. 201149

Oppdragsgiver Utdanningsdirektoratet
Adresse Postboks 9359 Grønland, 0135 Oslo

Fotomontasje NIFU

ISBN 978-82-327-0574-0
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 for lærere 2022, en spørreundersøkelse rettet mot lærere som har tatt videreutdanning i regi av strategien *Kompetanse for kvalitet*. Hensikten er å undersøke lærernes opplevelse av kvalitet og utbytte av den videreutdanningen de har tatt. Lærernes svar sammenliknes også med barnehage- og yrkesfaglæreres svar på liknende undersøkelser.

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

Vi ønsker å takke de nesten 3000 lærerne som tok seg tid til å svare på spørreundersøkelsen.

Oslo, 17. oktober 2022

Vibeke Opheim
direktør

Cay Gjerustad
fung. forskningsleder

Innhold

Sammendrag	7
English summary	11
DEL 1: RESULTATER FRA DELTAKERUNDERSØKELSEN FOR LÆRERE.....	15
1 Innledning.....	16
1.1 Videreutdanning i Kompetanse for kvalitet	16
1.2 Videreutdanning for lærere – sentrale teorier.....	17
1.3 Hvilke effekter kan vi forvente av videreutdanning?	25
1.4 Organisering av rapporten.....	26
2 Metode og datagrunnlag.....	27
2.1 Gjennomføring av undersøkelsen	27
2.2 Bruk av åpne svar	31
2.3 Beskrivelse av lærerne	31
2.4 Frafall	32
2.5 Oppsummering	34
3 Rammene for videreutdanning	35
3.1 Motivasjon for å ta videreutdanning	35
3.2 Forventninger til studiet.....	38
3.3 Tilrettelegging for studiet	39
3.4 Kultur for kunnskapsdeling ved skolen.....	41
3.5 Oppsummering	43
4 Opplevelse av studiet.....	45
4.1 Hva er viktig for læringsutbytte?	45
4.2 Arbeid med studiet mellom samlingene	47
4.3 Faglig nivå og relevans	49
4.4 Opplevd kvalitet	53
4.5 Undervisning på nett.....	56

4.6	Opplevelse av nettbaserte studier	58
4.7	Videreutdanning under korona	61
4.8	Oppsummering	62
5	Utbytte av studiet	64
5.1	Læringsutbytte	64
5.2	Faktorer som har sammenheng med opplevd læringsutbytte	66
5.3	Studiens opplæring i bruk av digitale ressurser	72
5.4	Oppsummering	78
DEL 2: SAMMENLIKLENDE ANALYSER		80
6	Sammenlikninger mellom lærere, yrkesfaglærere og barnehagelærere	81
6.1	Svarprosent og bakgrunnsvariabler	81
6.2	Motivasjon	84
6.3	Tilrettelegging	89
6.4	Kultur for kunnskapsdeling	90
6.5	Om studiet og læringsutbytte	93
6.6	Anvendelse av ny kompetanse	109
6.7	Oppsummering	111
Referanser		112
Vedlegg		117
Tabelloversikt		121
Figuroversikt		122

Sammendrag

Denne rapporten presenterer funn fra *Deltakerundersøkelsen for lærere 2022*, en spørreundersøkelse til lærere som tok videreutdanning i studieåret 2021/2022. Utvalget i årets undersøkelse består av 2937 lærere i barne-, ungdoms- og videregående skole. I alt 44,5 prosent av de inviterte svarte på undersøkelsen. I tillegg presenteres også analyser der svar fra lærere sammenliknes med svar fra barnehagelærere og yrkesfaglærere som har tatt videreutdanning.

Majoriteten av lærerne forteller om høyt læringsutbytte, som mer refleksjon over egen praksis og økt engasjement i arbeidet. Færre opplever imidlertid at videreutdanningen har vært positiv for samarbeidet ved skolen.

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

Forventningene til studiet oppfylles

Utvikling av egen kompetanse og kunnskap framstår som de viktigste grunnene til å ta videreutdanning. Å bidra til utvikling av skolen de jobber på er også en grunn mange oppgir. Videre svarer nesten 30 prosent at krav i kompetanseforskriften er en svært viktig grunn til å studere.

Lærernes svar på et åpent spørsmål peker på at formell og uformell kompetanseheving, økt lønn og avbrekk fra det vanlige arbeidet også er viktige årsaker til å ta videreutdanning. Lærerne forventer at studiet bidrar til å utvikle deres kompetanse og kunnskap om didaktikk og metoder til bruk i undervisningen. Hele to av tre svarer at forventningene til studiet har blitt oppfylt.

Stor variasjon i opplevelsen av kunnskapsdeling

Det framstår som ganske tydelig at skoleledelsen ønsker at lærerne skal ta videreutdanning. Omkring 60 prosent av lærerne er enige i dette. Dette står i kontrast til at kun 16 prosent opplever at skoleledelsen etterspør det de har lært på videreutdanningen, mens hele 48 prosent uenige i at ledelsen etterspør hva de har lært.

Svar på spørsmål om kunnskapsdeling indikerer at det er betydelig variasjon mellom skolene og at kulturen for kunnskapsdeling er svak ved relativt mange skoler. Dette har vært funnet gjentatte ganger i tidligere utgaver av Deltakerundersøkelsen.

Individuelt arbeid og undervisning viktig

Det som flest lærere mener er viktig for læringsutbyttet er individuelt arbeid og studiets undervisning. Det er stor variasjon i hvordan lærerne jobber med utdanningen mellom samlingene. Rundt halvparten av lærerne svarer at de prøver ut det de har lært. En enda større andel svarer at de reflekterer over det å være lærer. Videre er det mange som samarbeider med andre på studiet.

De aller fleste, tre av fire, opplever at tilretteleggingen ved skolen har bidratt noe eller sterkt til deres utbytte fra studiet. Et mindretall på åtte prosent svarer at tilretteleggingen har hindret utbyttet.

En av tre går på helt nettbaserte studier

På grunn av koronapandemien har det vært mer nettbasert undervisning enn planlagt. Lærerne uttrykker at de er fornøyde med den nettbaserte undervisningen. Samtidig tyder svarene på at det er rom for å engasjere lærerne mer og å få mer tilbakemeldinger fra lærerne på den nettbaserte undervisningen.

Selv om det ser ut til å være muligheter for forbedring når det gjelder opplæring i bruk av digitale ressurser, finner vi at lærerne er mer fornøyde i år enn i fjor. Vi finner også stor variasjon på tvers av faggruppene, der særlig deltakere i programmering og digital kompetanse er fornøyde med opplæringen i bruk av digitale ressurser.

Omtrent en av tre gikk på studier som var nettbaserte, altså helt uten fysiske samlinger. Andelen er omtrent like stor som i fjorårets undersøkelse.

Høy relevans og kvalitet

Videreutdanningene ser i stor grad ut til å svare på lærernes behov. Svært mange, 79 prosent, opplever dem som relevante. Videre svarer over halvparten at studiene har kombinert teori og praksis på en god måte og at de har vært praksisnære.

Over 80 prosent opplever kvaliteten på videreutdanningen som svært god eller god. Kun 1 av 20 svarer at de synes kvaliteten var dårlig eller svært dårlig.

Høyt individuelt utbytte – mindre kollektivt utbytte

Majoriteten av lærerne forteller om høyt læringsutbytte. For eksempel svarer syv av ti at de har reflektert over egen praksis i stor eller veldig stor grad, og seks av ti

sier at de har blitt mer engasjerte i arbeidet. Derimot opplever kun én av fire at videreutdanningen har vært positiv for samarbeidet ved skolen. Opplevd læringsutbytte varierer både mellom fag og studiested.

Å overføre videreutdanningen til undervisningen krever at lærerne oversetter fra teori til praksis. Svarene lærerne gir på spørsmål når det gjelder overføring av kunnskap tyder på at de er svært motiverte: ni av ti svarer at de er motiverte for å ta i bruk det de har lært på studiet og at de forstår hvordan de skal bruke det i eget arbeid. Altså har de fleste et godt utgangspunkt for å dra nytte av det de har lært i klasserommet.

Motivasjon og egen innsats er viktig for læringsutbyttet

Både egen motivasjon og tid til arbeid mellom samlinger synes å være viktig for læringsutbyttet. Å oppleve det faglige nivået som unødvendig høyt er negativt knyttet til læringsutbyttet, mens å oppleve det faglige nivået som krevende er positivt. Å ha et godt miljø for kunnskapsdeling ved skolen henger sammen med høyere læringsutbytte.

Få slutter på grunn av koronapandemien

Av de som svarte på undersøkelsen oppgir litt over tre prosent at de sluttet på studiet etter at de hadde begynt, mens en og en halv prosent oppgir at de ikke begynte på studiet i det hele tatt. De fleste av de som sluttet på studiet svarer at dette skyldes praktiske forhold, egen motivasjon og studiets innhold og utbytte. Bare fire prosent av de som sluttet oppga konsekvenser av koronapandemien som årsak.

Lærere opplever svakere kultur for kunnskapsdeling enn yrkesfag- og barnehagelærere

Sammenlikninger av svar fra lærere, barnehagelærere og yrkesfaglærere som har tatt videreutdanning viser både likheter og forskjeller. De tre gruppene er omtrent like motiverte for å ta videreutdanning. Interesse for å lære mer om faget, å utvikle seg som profesjonsutøvere og å bidra til utvikling av skolen eller barnehagen er viktige grunner til å ta videreutdanning for alle de tre gruppene. Det er imidlertid litt mindre viktig for lærerne enn for de to andre gruppene.

Videre opplever lærere, yrkesfaglærere og barnehagelærere i liten grad at det er en sterk kultur for kunnskapsdeling ved arbeidsplassen. Lærere i skolen opplever en enda svakere kultur for dette enn de andre gruppene.

Mellom samlingene har deltakerne i stor grad både gjort individuelle aktiviteter og samarbeidet/hatt kontakt med andre studenter. De har i mindre grad gjort aktiviteter sammen med andre fra sin egen arbeidsplass, selv om yrkesfaglærere gjør

dette i større grad enn de andre gruppene. Barnehagelærere har i større grad enn lærere og yrkesfaglærere samarbeidet med ledelsen.

Yrkesfaglærere forteller i større grad enn de andre gruppene at videreutdanningen har gjort dem bedre til å integrere digitale ressurser i opplæringen og til å variere undervisning og aktiviteter ved hjelp av digitale ressurser. De har også fått lavere terskel for å ta i bruk digitale ressurser. Yrkesfaglærere er alt i alt den gruppen som er mest fornøyd med videreutdanningens opplæring i bruk av digitale ressurser. Barnehagelærere derimot er i minst grad enige i påstandene om digitale ressurser.

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

English summary

This report presents findings from the Participant Survey for teachers 2022, a survey for teachers who participated in continuing education during 2021/2022. The sample in the survey includes 2,937 respondents, and the response rate is 44.5 percent.

Additionally, the report presents a comparative analysis, in which the answers from teachers are compared to those of ECEC-teachers and vocational teachers who have undertaken continuing education the same academic year.

Most of the teachers report a high learning outcome, such as increased reflection on their own practice and increased commitment to their work. However, fewer teachers feel that the continuing education has been positive for the collaboration at their school.

The comparative analysis of teachers, ECEC-teachers and vocational teachers participating in continuing education shows that teachers experience a poorer knowledge sharing practice among colleagues than the other groups.

Expectations for the studies are met

Developing professional competence and knowledge appears to be the most important reasons for taking further education, as well as a desire to contribute to developing the school they work at. Almost 30 percent respond that the competence regulation is a very important reason for them studying.

Answers to an open question indicate that formal and informal skill enhancement, increased pay and a break from the normal working routine are also important reasons for participating in the continuing education. The teachers expect the studies to develop their competence and give them knowledge of didactics and methods to use in their teaching. As many as two out of three respond that their expectations for the studies have been met.

Substantial variation in perceived knowledge sharing practices

The findings clearly suggest that the school management wants the teachers to participate in continuing education. Around 60 per cent of the teachers agree with this statement. This stands in contrast with the proportion of teachers who feel that the school management shows interest in what they have learned in the further education. The survey reveals that 16 percent agree that the management shows interest, while 48 percent disagree.

The answers regarding knowledge sharing indicate significant variations between schools and reveal that knowledge sharing practices are weak at relatively many schools. This has been found repeatedly in previous editions of the Participant Survey for teachers.

Individual work and lectures are important

Individual work and the studies' lectures are what most teachers consider important for their learning outcomes. There is a lot of variation in how the teachers work with their studies between gatherings. Around half of the teachers answer that they try out what they have learnt, and an even larger proportion respond that they reflect on their professional practice. Furthermore, many of the teachers collaborate with other study peers.

The vast majority, three out of four, agree that arrangements done at their schools to facilitate their studies have contributed somewhat or even greatly to their learning outcomes. A minority of eight percent respond that their arrangements reduced their learning outcomes.

One in three study exclusively online

Due to the coronavirus pandemic, there were more online classes than planned. The teachers express that they are satisfied with the online classes. However, the answers indicate that the teachers could have been further included in the lectures.

Although there appears to be potential for improvement when it comes to training in the use of digital resources, we find that the teachers are more satisfied this year than last year. We also find great variation across the subject groups, where participants in programming and digital competence are particularly satisfied with the training in the use of digital resources.

About one in three attended studies that were online, in other words completely without physical meetings. The proportion is roughly the same as in last year's survey.

High relevance and quality

The continuing education courses seem to largely respond to the teachers' needs. A clear majority, 79 per cent, find them relevant. More than half of the teachers respond that the studies have succeeded in combining theory and practice, and that they have been relevant for their professional practice.

Over 80 percent experience the quality of the studies as good or very good. Only 1 in 20 answered that they thought the quality was poor or very poor.

High individual benefit - less collective benefit

Most of the teachers report high learning outcomes. For instance, 7 out of 10 say that they have reflected on their own practice to a large or very large extent, and 6 out of 10 say that they have become more engaged in their work. In contrast, only 1 in 4 feel that further education has been positive for the collaboration at their school. The perceived learning outcomes vary both between subject and place of study.

Transferring the continuing education to their teaching practice requires the teachers to convert theory into practice. The answers that the teachers give to questions regarding the transferring of knowledge indicate that they are highly motivated. As many as 9 out of 10 answer that they are motivated to use what they have learned and that they understand how to apply the knowledge.

Motivation and personal effort is important for learning outcomes

An analysis that tests the importance of various conditions for learning outcomes show that motivation and work between gatherings are important factors. Experiencing the level of the studies as unnecessarily high is negative for learning outcomes, while experiencing the level as demanding is positively linked to learning outcomes. The environment for knowledge sharing practices at school is also positively linked to learning outcomes.

Few quit because of the coronavirus pandemic

Of those who responded to the survey, just over 3 percent state that they left their studies after they had started, while 1.5 percent state that they did not start studying at all. Among those who quit the studies, most of the teachers answer that this was due to practical circumstances, their own motivation and the content and benefit of the course. Only 4 percent of those who quit state the coronavirus pandemic, and its consequences, as the reason for quitting.

Teachers experience a poorer knowledge sharing practice than vocational- and ECEC teachers

When comparing the answers from teachers, ECEC teachers and vocational teachers who have taken continuing education, we find both similarities and differences. The three groups are just about equally motivated to take continuing education. Interest in learning more about the subject, developing in their profession, and contributing to the development of the school or ECEC center, are important reasons for taking continuing education for all groups. However, it is slightly less important for the teachers than for the other two groups.

Furthermore, teachers, vocational teachers and ECEC teachers experience to a small extent that there is a strong knowledge sharing practice at the workplace. Teachers experience a weaker such practice than the other groups.

Between gatherings, the participants have largely been preoccupied with individual learning activities and to some extent collaborated or had contact with other students. To a lesser extent, they have been engaged in collective learning activities at their workplace, although vocational teachers do this to a greater extent than the others. Furthermore, ECEC teachers have collaborated with the management to a greater extent than teachers and vocational teachers.

To a greater extent than the other groups, the vocational teachers voice the opinion that the continuing education has made them better at integrating digital resources in their practice and at varying their teaching practice/activities with the help of digital resources. Furthermore, the studies have lowered their threshold for using digital resources. All in all, the vocational teachers are the most satisfied with the use of digital resources in the continuing education course. The ECEC teachers agree the least with the claims about digital resources.

Finally, vocational teachers and ECEC teachers agree more than teachers that the education has been relevant, and that the education has managed to combine theory and practice in a good way.

DEL 1: RESULTATER FRA DELTAKERUNDERSØKELSEN FOR LÆRERE

1 Innledning

Denne rapporten handler om læreres opplevelse av å ta videreutdanning innenfor satsingen *Kompetanse for kvalitet*. Tallmaterialet er hentet fra *Deltakerundersøkelsen 2022*, en spørreskjemaundersøkelse til lærere som tok videreutdanning i skoleåret 2021/2022. Yrkesfaglærere som tar videreutdanning innenfor satsingen *Yrkesfaglærerløftet* presenteres i en egen rapport – *Deltakerundersøkelsen for yrkesfaglærere* (Pedersen m.fl., 2022).

Rapporten tar opp temaer som tilrettelegging for videreutdanningen, opplevelse av studiet, opplevd læringsutbytte og nettbasert undervisning.

Deltakerundersøkelsen har vært gjennomført siden 2010, og årets rapport er den 13. i rekken. Siden oppstarten har spørreskjemaet blitt endret i takt med nye kunnskapsbehov. Spørreskjemaet ble betydelig revidert i 2021, og årets spørreskjema likner i stor grad på det.

1.1 Videreutdanning i Kompetanse for kvalitet

Strategien *Kompetanse for kvalitet* ble opprettet i 2009 for å styrke læreres kompetanse. Målgruppen var lærere i grunnskolen, videregående og i voksenopplæringen. Senere ble også skoleledere og kulturskolelærere en del av målgruppen. Strategien har siden blitt videreført (Kunnskapsdepartementet, 2011). Den nåværende strategien beskrives i dokumentet *Kompetanse for kvalitet – Strategi for videreutdanning for lærere og skoleledere frem mot 2025* (Kunnskapsdepartementet, 2015). Hovedmålsettingen er at:

Videreutdanningen skal bidra til god faglig og pedagogisk kvalitet i grunnopplæringen for å styrke elevenes læring, slik at de er godt rustet for livslang læring, for fremtidig arbeidsliv og for aktiv deltakelse i samfunnet. (Kunnskapsdepartementet, 2015:5)

Kompetanse for kvalitet er et samarbeid mellom staten, arbeidstakerorganisasjonene, kommuner og fylkeskommuner (skoleeiere), Kommunenes Sentralforbund og universiteter og høyskoler. Partene har ansvar for ulike deler av strategien og bærer sammen ansvaret for at den kan realiseres.

Det er en målsetting at fag og områder med behov for å styrkes, skal prioriteres. I inneværende strategiperiode er det engelsk, matematikk, norsk, norsk tegnspråk og samisk som er særlig prioritert. Innen 2025 må lærere på barnetrinnet ha minst

30 relevante studiepoeng i disse fagene for å undervise, mens lærere på ungdomstrinnet må ha minst 60 studiepoeng i disse fagene og 30 studiepoeng i andre fag. Kompetansekravene har hatt stor betydning for videreutdanningen i *Kompetanse for kvalitet*, og andelen som studerer for å oppfylle de nye kompetansekravene har økt kraftig etter 2016. De siste årene har rund en av fire oppgitt at de studerer for å oppfylle de nye kompetansekravene. I tillegg er praktiske og estetiske fag prioritert i dette kullet ved at det er satt av egne midler til disse studiene. Videre prioriteres kommuner i tidligere Finnmark fylke og kommuner med svake resultater på sentrale områder av opplæringen over tid.

I de første årene med videreutdanning innen strategien *Kompetanse for kvalitet* ble lærerne frigjort fra deler av stillingen sin for å studere. Dette kalles *vikarordningen*. Fra studieåret 2014/2015 ble det mulig å velge en annen finansieringsordning, *stipendordningen*. Lærere som velger denne ordningen, får et stipend i tillegg til lønna. De beholder i utgangspunktet sine vanlige arbeidsoppgaver, og dersom de trenger å frigjøre tid til studiene må de avtale det med sine ledere.

Deltakernes erfaringer med studiene i satsingen *Kompetanse for kvalitet* har vært undersøkt flere ganger tidligere, og resultatene fra undersøkelsene er publisert i årlige rapporter (Rambøll, 2010; Oxford Research, 2011; Oxford Research, 2012; Gjerustad og Kårstein, 2013; Gjerustad og Lødding, 2014; Gjerustad og Salvanes, 2015; Gjerustad og Næss, 2016, Ulriksen og Gjerustad, 2017; Gjerustad og Ulriksen 2018; Gjerustad og Pedersen, 2019; Gjerustad og Bergene, 2020). I publikasjonene kommer det fram at deltakerne i hovedsak har positive erfaringer fra studiene de har tatt. De forteller at de har utviklet seg faglig, og at de har endret egen undervisning.

1.2 Videreutdanning for lærere – sentrale teorier

Etter- og videreutdanning av lærere har vært undersøkt i flere norske og internasjonale studier. Vi skal her presentere teori og empiri som belyser temaet¹. 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 seks teoretiske tilnærminger:

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

¹ Gjennomgangen av teori og empiri er felles med to andre rapporter om videreutdanning, Deltakerundersøkelsen for barnehagelærere (Bergene m.fl., 2022) og Deltakerundersøkelsen for yrkesfaglærere (Pedersen m.fl., 2022).

- Betydningen av kollegafellesskapet ved skolen
- Motivasjon

I norsk kontekst er det vanlig å skille mellom etterutdanning og videreutdanning. Denne rapporten handler om videreutdanning, det vil si utdanning som gir studiepoeng. 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 både funn fra etterutdanning og videreutdanning, og mange av funnene er relevante for begge typene av utdanning. Vi kommer i liten grad til å skille mellom de to formene for kompetanseheving i gjennomgangen.

Betydningen av karakteristika ved utdanningene

En tilnærming til videreutdanning av lærere handler om viktigheten av 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 av videreutdanningen. Det er særlig to mye siterte artikler av Penuel og kolleger (Penuel et al., 2007) og Garet og kolleger (Garet, et al., 2001) som målbærer en slik tilnærming. I artiklene peker forfatterne på følgende områder de mener er viktige for lærernes utbytte:

Innretting av videreutdanningen: 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 utbyttet den enkelte lærer har.

Studiens overordnede innretning

Kennedy (2016) mener at fokuset på karakteristika 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 tilbyderne 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 handlingsalternativer de kan velge mellom.

Få innsikt: 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: 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 (Kennedy, 2019), finner Kennedy ytterligere publikasjoner som viser at studier vektlegger strategi og innsikt ser ut til å ha særlig positiv effekt på elevenes utbytte.

Videre er Kennedy også opptatt av innholdet i etter- og videreutdanningen, 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 fokuserer på andre forhold enn det faglige kan gi vel så stort utbytte enn 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 m.fl. 2007). Nedstengingen satte fart i arbeidet med å tilby fleksibel opplæring. Kjernen i begrepet «fleksibel læring» handler om individuell valgfrihet, som innebærer å kunne velge hva, når, hvor og hvordan man lærer (Collis & Moonens, 2002; Bunn m.fl. 2019; Veletsianos & Houlden, 2019; Jonker m.fl. 2020). Fleksibel opplæring har ofte blitt brukt synonymt med digitalisering av utdanning (Li & Wong, 2018). Vi vil i denne rapporten benytte litteratur som omhandler både fleksibel læring og digitalisering av utdanning der det er relevant, og behandle spesielt de aspektene ved digitalisering som potensielt gir mer fleksibilitet og tilgjengelighet i videreutdanningene.

På grunn av vektleggingen av individuelt ansvar for egen læring og valg, har fleksibel opplæring generelt blitt regnet som å ha stor nytteverdi i etter- og videreutdanninger av yrkesaktive voksne, fordi den minimerer forstyrrelser av arbeids- og familiehverdagen. Dette kommer i tillegg til mulighetene et mer fleksibelt studiedesign gir for å tilby alle samme anledning til deltakelse, på tvers av livssituasjoner og geografi (Veletsianos & Houlden, 2019, Jonker, März, & Voogt, 2020). Forskning viser imidlertid at fleksibiliteten til å velge selv når og hvor man studerer er et 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» (Selwyn 2011, Bunn et al. 2019), og hvor «fleksibelt» de oppfatter et nettbasert tilbud å være vil avhenge av deres tilrettelegging på jobb og forhandlinger i hjemmet. Nyere forskning viser blant annet hvordan nedstengningen under koronapandemien slo ulikt ut for arbeidende kvinner og menn (e.g., Czymara et al. 2021; Landivar et al. 2020).

Det kan også hevdes at utviklingen i retningen av flere fleksible opplæringstilbud er drevet av læringsstedenes interesser, siden de, som tilbydere, svarer til «markedsbehovet» til «lærende-som-konsumenter» (e.g., Guzman-Valenzuela & Barnett, 2013) samtidig som det er svært kostnadseffektivt. Gjennom digitalisering av utdanningen har noe av kontrollen over forløpet skiftet fra læringsstedet til den individuelle deltaker (Wong, Khalil, Baars, de Koning, & Paas, 2019), noe som stiller strengere krav til sistnevntes evner i såkalt selvregulert læring (Wollscheid, Bergene & Olsen, 2020). Selvregulert læring defineres som «en aktiv, konstruktiv prosess hvori lærende setter sine læringsmål, og forsøker å overvåke, regulere og kontrollere egen kognisjon, intensjoner og atferd, styrt og begrenset av målene og kontekstuelle faktorer» (Pintrich, 2000:453, vår oversettelse). Når det gjelder lærere argumenterer Sáiz-Manzanares et al. (2022) for å utvikle kurs som nettopp adresserer bruken av digital teknologi for å styrke utviklingen av slik selvregulert læring. En systematisk kunnskapsoversikt utført av Lee et al. (2019) viser hvordan selvregulert læring hadde positiv effekt på læringsutbytte i såkalte MOOCer. De fant blant annet studier som viste at dårlig tidsstyring var hovedårsaken til at studenter droppet ut.

Fossland og Tømte (2019) har foretatt en studie av vilkårene for 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 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 studiet at deltakere som tilhører en studentgruppe er med deltakende og engasjerte i læreprosessen. Härmäläinen m.fl. (2018) påpeker på den andre siden at manglende deltakelse og samarbeid ikke nødvendigvis er et tegn på manglende motivasjon eller interesse. Et annet interessant funn som refereres av Fossland og Tømte (2019) er at arbeidsrelaterte oppgaver åpner for muligheter for kommunikasjon på deltakernes arbeidsplass, som i neste omgang bidrar til bearbeiding og kunnskapsproduksjon.

Bragg m.fl. (2021) har utarbeidet en systematisk kunnskapsoversikt over hvordan effektive videreutdanningsprogram for lærere kan utvikles og gjennomføres digitalt. Effektivitet blir her definert som økt samarbeid med kollegaer, forbedrede evner til å reflektere over praksis, økt mestringsforventning og endring av praksis, og i neste omgang positivt utbytte for elevene. Viktige designelementer var, ifølge Bragg m.fl. (2021), læringsaktiviteter som legger til rette for og inviterer til tilpassninger til individuelle læringsbehov, som la til rette for aktiv deltakelse, ga tilstrekkelig støtte, fokuserte på videreutvikling av fagdidaktikk, integrerte praktiske læringsaktiviteter, oppfordret til å ta i bruk ervervet kunnskap og ferdigheter i praksis og var fleksible, målrettede og relevante (Brown & Woods 2012; Erickson m.fl. 2012; Griffin m.fl. 2018; Marquez m.fl. 2016). 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 det på den ene siden er studier preget av teori, vitenskapelig kunnskap, normer og prinsipper, og på den andre siden er en arbeidshverdag 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. 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», som 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 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 og at læreres erfaringsbaserte praksis kan utvikles ved hjelp av kritisk analyse og refleksjon. Informert refleksjon er et kjerneelement for forbedringer og utvikling, altså endring av praksis, fremholder de.

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 f.eks. Miettinen og Peisa 2002; Darling-Hammond, 2017).

Sammenheng mellom de ulike arenaene. Det tredje perspektivet handler om 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 (Smeby og Heggen 2012). Forskerne undersøker om struktureringen av utdanningsinnhold har innvirkning på hvordan de som tar videreutdanning opplever sammenheng i studiet. Forskning på temaet viser at det må være en tydelig relasjon mellom kursinnhold og praksis, for at dette skal gi effekt på opplevelsen av sammenheng (Grossman m.fl., 2008, Darling-Hammond 2006).

Kollegafellesskap

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

At hele lærerkollegiet deltar på den samme videreutdanningen, vil sjelden være tilfelle. Dette perspektivet er likevel relevant for videreutdanning av lærere, siden det peker på betydningen av kollegafellesskapet og kultur for å utvikle ny kunnskap ved skolen.

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

Motivasjon

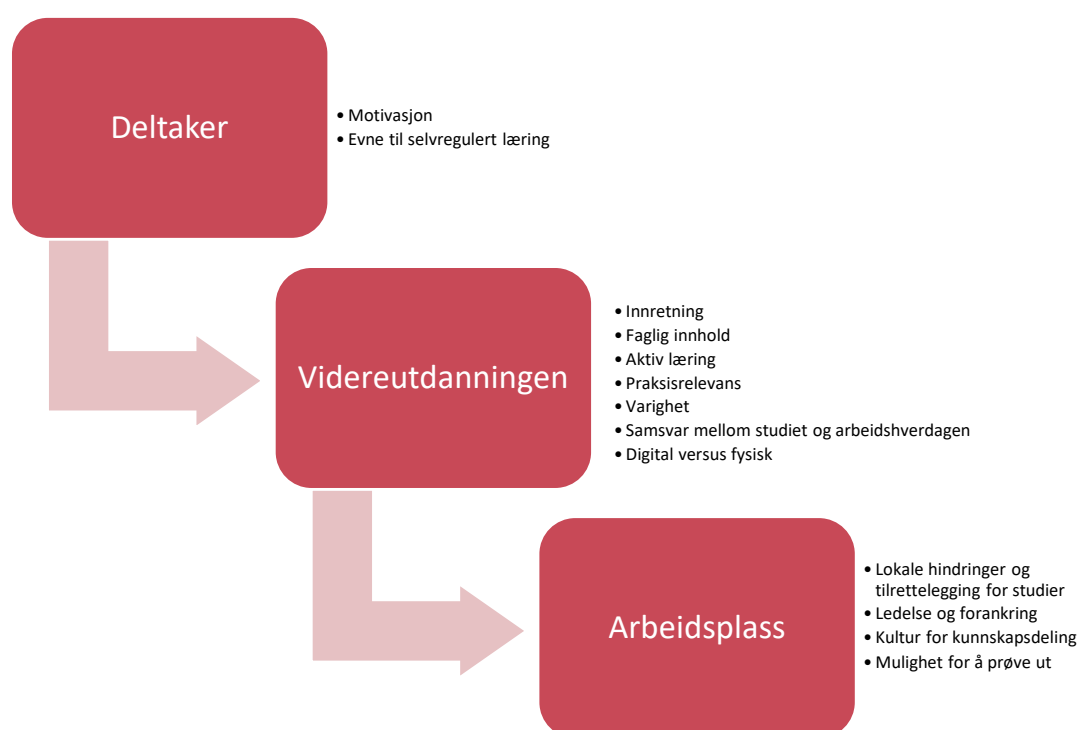
Et viktig forhold når det gjelder motivasjon for videreutdanning, er om lærerne som deltar er selvbestemt eller ytrestyrt. Selvbestemt motivasjon handler om å studere fordi det er ens eget valg og fordi man har en opplevelse at det er viktig, interessant eller lystbetont rent personlig. Ytrestyrt motivasjon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

Et særlig forhold knyttet til motivasjon som er relevant for videreutdanning av lærere i Norge, er om deltakelsen oppleves frivillig eller ikke. Kennedy (2016) hevder dette kan ha avgjørende betydning for utbyttet av etter- og videreutdanning. Hun mener at manglende mulighet til selv å velge om de 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 tilfelle kunne være negativt innstilt i utgangspunktet, og denne misnøyen kan øke over tid. Dette forholdet kan igjen være ødeleggende for

ellers gode kompetansehevingstiltak. I tillegg kan lærere som deltar i videreutdanning for å oppfylle gjeldende krav i kompetanseforskrift oppleve at de ikke har særlig valg, og at deltakelsen derfor er ufrivillig.

Oppsummering 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. 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.

1.3 Hvilke effekter kan vi forvente av videreutdanning?

I en kunnskapsoppsummering ser Kennedy (2016) på effekten av videreutdanning på elevenes prestasjoner. Hun hevder at to forhold gjør at vi ikke kan forvente store effekter av videreutdanning. For det første peker hun på at programmene må virke gjennom en rekke ledd for at de skal ha effekt:

- Videreutdanningen må gi lærerne ny kunnskap
- Lærerne må bruke den nye kunnskapen til å forandre måten de underviser på

- Elevene må få økt utbytte av endringene som skjer

Dersom ett av disse leddene svikter, så får videreutdanningen liten eller ingen effekt. For det andre stadfester Kennedy at mange skoler har vært opptatt av å øke kvaliteten på tilbudet de gir i lenger tid, og at det derfor ikke er gitt at ytterlige tiltak gir stor tilleggseffekt. Den spesifikke effekten av videreutdanningen kan være vanskelig å skille fra andre tiltak.

I tråd med egne antagelser finner Kennedy stort sett beskjedne effekter av videreutdanning, noen større, og faktisk også noen negative effekter når elevenes prestasjoner brukes som utfallsmål (Kennedy, 2016; 2019). Hun finner også at effekten av programmer øker over tid, slik at den positive effekten man dokumenterte hos elevene etter ett år i mange tilfeller var større etter to år.

Kennedy gjør også et poeng ut av vi kan forvente mindre effekt av originale versus storskala videreutdanninger (Kennedy, 2019). Det hun refererer til med disse begrepene er om videreutdanningen gis av de som har laget opplegget (original), eller om den gjøres av andre enn de som i sin tid laget opplegget og med større utbredelse (storskala). Hun er opptatt av at de som utvikler et kurs eller en videreutdanning ofte gjør det på bakgrunn av en personlig erfaring, og at denne personlige nærheten kan bli borte når kurset skal kjøres i stor skala av andre enn dem som utviklet det. Wayne og kolleger (Wayne et al., 2008) har et liknende poeng og mener det er viktig å skille innledende utprøving av etter- og videreutdanningskurs og senere utbredt bruk, der man kan forvente at de innledende utprøvingene vil ha størst effekt.

1.4 Organisering av rapporten

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

- Spørreundersøkelsen, hvem som tar videreutdanning og hvilke studier de tar undersøkes i kapittel 2.
- Tilrettelegging for videreutdanning, kunnskapsdeling på skolen og forventninger til studiet undersøkes i kapittel 3.
- Deltakernes opplevelse av videreutdanningen og presenteres i kapittel 4.
- I kapittel 5 skal vi undersøke lærernes opplevde læringsutbytte.

Til slutt presenterer vi i kapittel 6 en sammenligning mellom lærere, yrkesfaglærere og øvrige lærere som alle har deltatt i videreutdanning i løpet av skoleåret 2021-22, og besvart Deltakerundersøkelsen 2022.

2 Metode og datagrunnlag

I dette kapittelet skal vi kort gjøre rede for gjennomføringen av undersøkelsen, kjennetegn ved de som deltok, svarprosent og representativitet, i tillegg til de som falt fra studiene.

2.1 Gjennomføring av undersøkelsen

Undersøkelsen ble gjennomført i perioden fra 23. mai til 28. juni 2022. Ettersom det i 2021 ble gjennomgått en større revidering av spørsmålene, ligner årets undersøkelse i stor grad på fjorårets undersøkelse.

Utvalg og representativitet

Populasjonen for deltakerundersøkelsen er alle lærere som tok videreutdanning studieåret 2021/2022 i regi av strategien *Kompetanse for kvalitet*. I alt 78 utsendelser kom i retur grunnet feil eller ukjent e-postadresse. Det var derfor ikke alle som mottok undersøkelsen. Justert for disse tallene utgjør antallet som ble invitert 6517 personer. Svarprosent vises i tabell 2.1.

Tabell 2.1: Utvalg, populasjon og svarprosent.

	Lærere
Antall lærere som har tatt videreutdanning	6595
Antall som mottok invitasjon til undersøkelsen	6517
Antall som har svart	2937
Svarprosent	44,5

Basert på bakgrunnsdata vedrørende fag og studiested kan vi gjøre analyser av hvor representativt utvalget er for populasjonen som helhet. I vedlegg 2.1 og 2.2 kan vi se hvordan utvalg og populasjon fordeler seg på de ulike fagene og studiestedene. Det er små forskjeller mellom utvalg og populasjon. Den største forskjellen er på engelsk, der 1,8 prosentpoeng færre studerer engelsk i utvalget sammenlignet med populasjonen. Når det kommer til studiesteder er det henholdsvis 1,7 og 1,5 prosentpoeng færre i utvalget som studerer ved Høgskulen på Vestlandet og Universitetet i Sørøst-Norge enn i populasjonen.

Selv om det er relativt liten forskjell mellom utvalg og populasjon når det kommer til fag og studiested er det viktig å legge til at over halvparten av populasjonen

ikke har svart på undersøkelsen. Svarprosenten har gått ned fra 51,9 prosent i fjorårets undersøkelse til 44,5 prosent i årets undersøkelse. Teorien om representativitet innebærer en antakelse om at personer med omtrentlig samme bakgrunn (i dette tilfellet fag og studiested) stort sett har de samme meningene og/ eller erfaringene, men dette kan vi selvsagt ikke vite med sikkerhet. Man kan for eksempel se for seg at deltakere som er spesielt motivert for eller fornøyd med videreutdanningen også kan være mer positivt innstilt til å besvare spørreundersøkelsen, enn andre. Dette har vi imidlertid ikke tilgang til data på. Funnene som presenteres i denne rapporten må derfor tolkes med en viss varsomhet.

I tabell 2.2 nedenfor kan vi se ved hvilke studiesteder de som har svart på undersøkelsen studerer. I likhet med fjoråret befinner det seg flest studenter ved Høgskulen på Vestlandet, NTNU, OsloMet og Universitetet i Sørøst-Norge. Over 56 prosent av den totale studentmassen befinner seg her.

Tabell 2.2: Lærernes studiesteder. Antall og prosent. «Andre» inneholder studiesteder med færre enn 20 studenter (detaljert oversikt i vedlegg 2.2).

Studiested	Antall	Prosent
Andre	43	1,5
Høgskolen i Innlandet	211	7,2
Høgskolen i Østfold	154	5,2
Høgskulen i Volda	100	3,4
Høgskulen på Vestlandet	413	14,1
NLA Høgskolen	41	1,4
Nord universitet	109	3,7
Norges miljø- og biovitenskapelige universitet	35	1,2
NTNU	436	14,8
OsloMet – storbyuniversitetet	402	13,7
UiO	41	1,4
UiT	100	3,4
Universitetet i Agder	208	7,1
Universitetet i Bergen	146	5,0
Universitetet i Stavanger	111	3,8
Universitetet i Sørøst-Norge	387	13,2
Totalt	2937	100

I tabell 2.3 nedenfor kan vi se de 55 ulike kursene som det var mulig å velge mellom, i tillegg til kategorien (som er plassert først i tabellen) bestående av studietilbud utenfor studiekatalogen (13,9 prosent). I år som i fjor er de to mest populære fagene blant lærerne matematikk 1: 1-7 trinn og engelsk 1: 1-7 trinn med henholdsvis 306 (10,4 prosent) og 267 (9,1 prosent) deltakere.

Tabell 2.3: Fordeling på fag. Antall og prosent.

Fag	Antall	Prosent
Andre (studietilbud utenfor studiekatalogen)	409	13,9
Andrespråkspedagogikk 1: 1-10. trinn	47	1,6
Andrespråkspedagogikk 1: 1-13. trinn	67	2,3
Begynneropplæring 1: 1-7. trinn	47	1,6
Engelsk 1: 1-10. trinn	19	0,6
Engelsk 1: 1-7. trinn	267	9,1
Engelsk 1: 5-10. trinn	44	1,5
Engelsk 1: 8-13. trinn	32	1,1
Engelsk 2: 1-7. trinn	13	0,4
Engelsk 2: 5-10. trinn	32	1,1
Engelsk 2: 8-13. trinn	32	1,1
Fransk 1: 8-13. trinn	3	0,1
Grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring	33	1,1
KRLE 1: 1-10. trinn	15	0,5
Kroppsøving 1: 1-10. trinn	3	0,1
Kroppsøving 1: 5-10. trinn	11	0,4
Kunst og håndverk 1: 1-10. trinn	31	1,1
Mat og helse 1: 1-10. trinn	32	1,1
Matematikk 1: 1-10. trinn	16	0,5
Matematikk 1: 1-7. trinn	306	10,4
Matematikk 1: 5-10. trinn	91	3,1
Matematikk 1: 8-13. trinn	46	1,6
Matematikk 2: 1-7. trinn	23	0,8
Matematikk 2: 5-10. trinn	88	3
Matematikk 2: 8-13. trinn	18	0,6
Musikk 1: 1-10. trinn	8	0,3
Naturfag 1: 1-7. trinn	8	0,3
Naturfag 1: 5-10. trinn	27	0,9
Naturfag 1: 8-13. trinn	19	0,7
Naturfag 2: 5-10. trinn	3	0,1
Naturfag 2: 8-13. trinn	23	0,8
Norsk 1: 1-7. trinn	176	6
Norsk 1: 5-10. trinn	80	2,7
Norsk 1: 8-13. trinn	32	1,1
Norsk 2: 1-7. trinn	18	0,6
Norsk 2: 5-10. trinn	78	2,7
Norsk 2: 8-13. trinn	27	0,9
Norsk tegnspråk 1: 1-13. trinn	1	0
Profesjonsfaglig digital kompetanse: 1-10. trinn	59	2
Profesjonsfaglig digital kompetanse: 11-13. trinn	23	0,8
Programmering: 1-7. trinn	29	1

Fag	Antall	Prosent
Programmering: 5-10. trinn	54	1,8
Programmering: 8-13. trinn	119	4
Samfunnsfag 1: 1-7. trinn	1	0
Samfunnsfag 1: 5-10. trinn	18	0,6
Spansk 1: 5-10. trinn	8	0,3
Spansk 1: 8-13. trinn	9	0,3
Spesialpedagogikk 1: 1-10. trinn	36	1,2
Spesialpedagogikk 1: 1-7. trinn	15	0,5
Spesialpedagogikk 1: 5-10. trinn	19	0,6
Spesialpedagogikk 1: 8-13. trinn	57	1,9
Spesialpedagogikk 2: 1-10. trinn	15	0,5
Spesialpedagogikk 2: 8-13. trinn	18	0,6
Tysk 1: 5-10. trinn	6	0,2
Tysk 1: 8-13. trinn	14	0,5
Veilederutdanning	132	4,5
Ikke oppgitt	80	2,8
Totalt	2937	100

Basert på de foregående tallene i tabell 2.3 har vi konstruert en forenklet oversikt nedenfor (tabell 2.4) bestående av 11 ulike faggrupper. Faggruppene følger stort sett en logisk inndeling ut fra hvilket fag det er snakk om, som eksempelvis norsk, engelsk og matematikk. Unntakene er for praktiske og estetiske fag som består av fagene kroppsøving, kunst og håndverk, mat og helse og musikk. Kategorien fremmedspråk består av fagene tysk, spansk og fransk. Videre er KRLE og samfunnsfag slått sammen til en kategori fordi vi ikke ønsker å rapportere resultater for kategorier med for få respondenter. Kategorien andre inneholder studietilbud som befinner seg utenfor selve studiekatalogen og på den måten ikke er opprettet spesielt som en del av satsningen *Kompetanse for kvalitet*.

Tabell 2.4: Faggrupper, antall og prosent.

Faggruppe	Antall	Prosent
Andre (studietilbud utenfor studiekatalogen)	409	14
Andrespråkspedagogikk	114	4
Begynneropplæring	47	2
Engelsk	439	15
Fremmedspråk	40	1
Grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring	33	1
KRLE/Samfunnsfag	34	1
Matematikk	588	20
Naturfag	80	3
Norsk	412	14
Praktiske og estetiske fag	85	3
Profesjonsfaglig digital kompetanse	82	3
Programmering	202	7
Spesialpedagogikk	160	5
Veilederutdanning	132	5
Ikke oppgitt	80	3
Total	2937	100

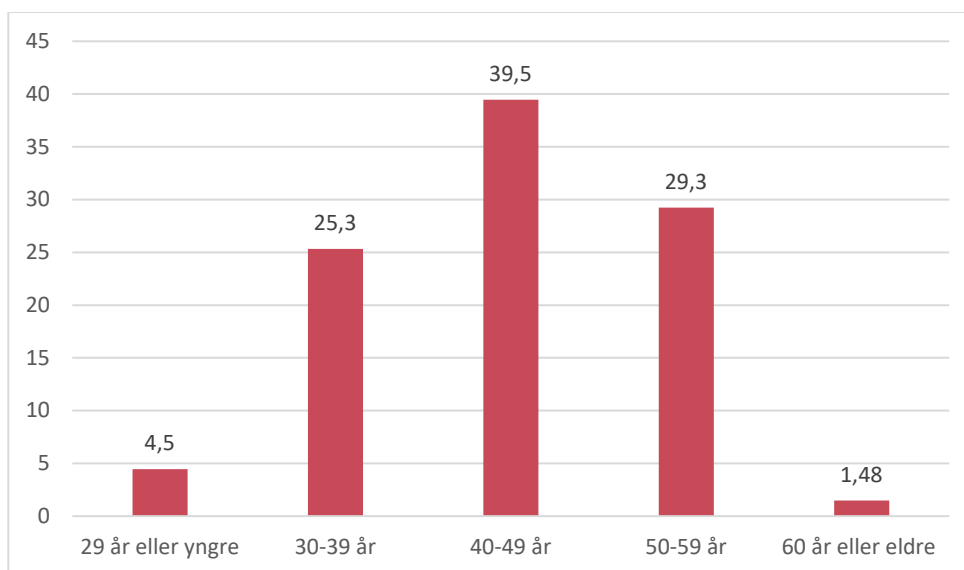
Som foregående år, sett bort fra kategorien *andre*, er det faggruppene engelsk, matematikk og norsk som er størst. Nesten halvparten (48,8 prosent) befinner seg innenfor disse tre kategoriene. Dette representerer likevel en nedgang på litt over åtte prosentpoeng fra i fjor.

2.2 Bruk av åpne svar

Spørreskjemaet inneholdt noen åpne spørsmål, hvor deltakerne ble invitert til å utdype eller spesifisere med egne ord. Vi har valgt å kode og analysere disse svarene kvalitativt. Dataene blir rapportert i form av sitater, ofte verbatim. 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.

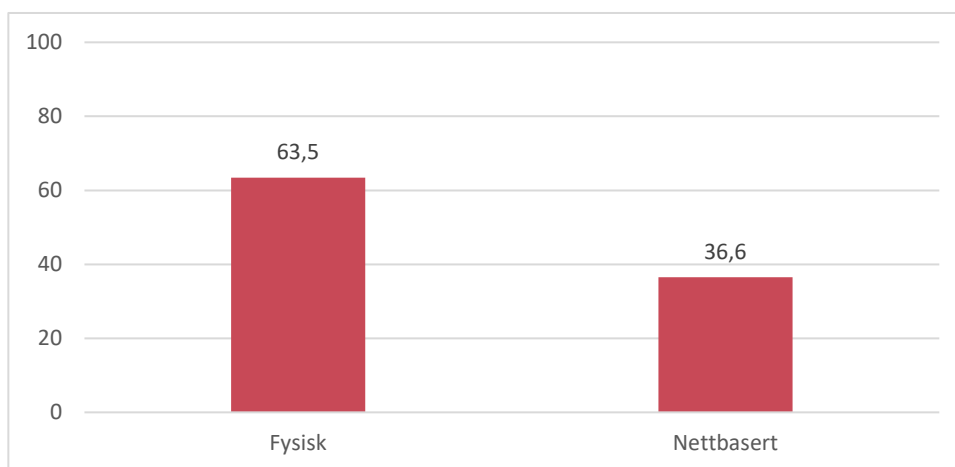
2.3 Beskrivelse av lærerne

Utvalget består av 77,4 prosent kvinner og 22,6 prosent menn. Som vi kan se i figur 2.1 befinner nesten 40 prosent av deltakerne seg i aldersgruppen 40-49 år.



Figur 2.1: Deltakernes alder. Prosent. N = 2704.

I år som i fjor oppgir rundt en av tre at studiet de deltar på opprinnelig var lagt opp som en nettbasert studie uten fysiske samlinger, mens to av tre gikk på studier med fysiske samlinger (figur 2.2).

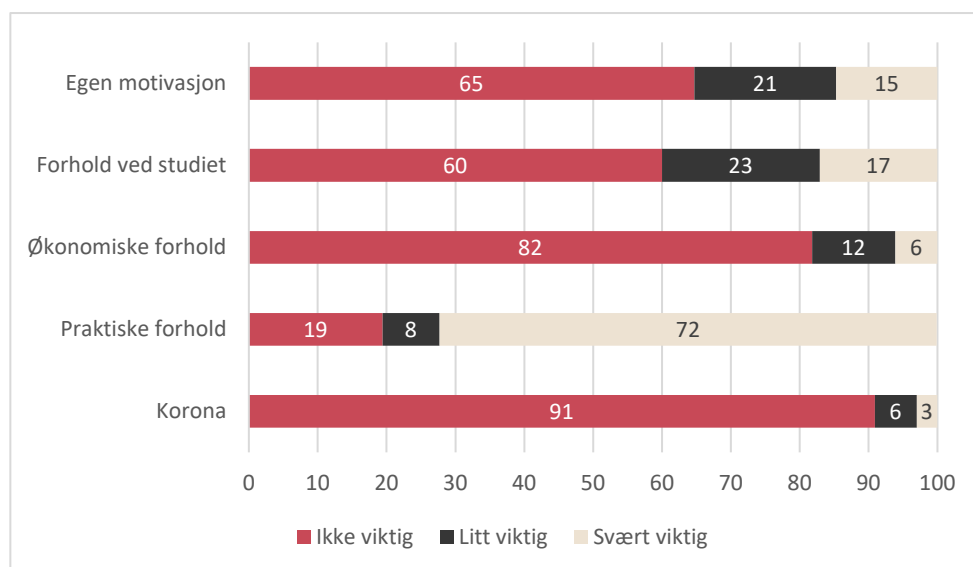


Figur 2.2: Nettbasert eller fysisk studie. Prosent. N = 2725.

2.4 Frafall

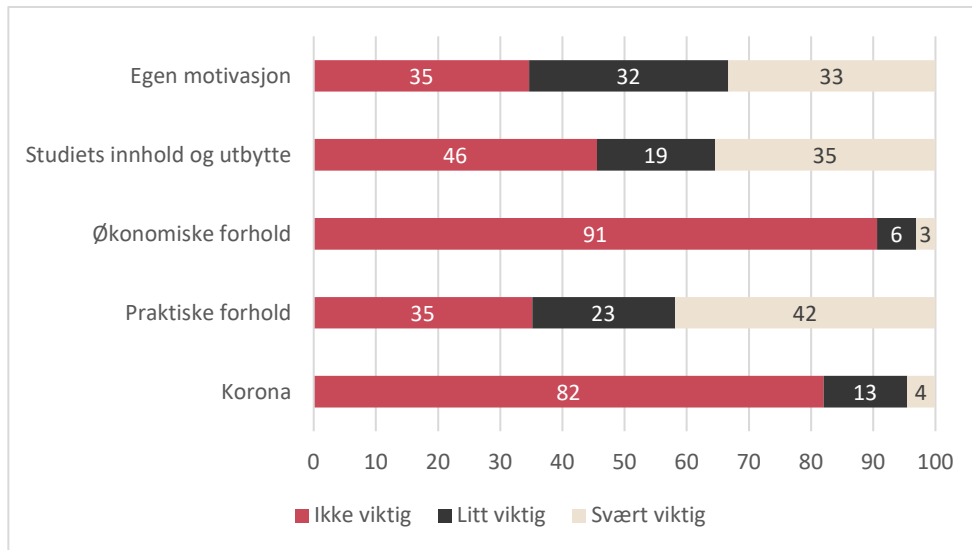
Av de som svarte på undersøkelsen oppgir 99 (3,4 prosent) at de sluttet på studiene etter at det hadde begynt, mens 44 (1,5 prosent) oppgir at de ikke hadde begynt på studiet i det hele tatt. Tallene som rapporteres om frafall kan dog være høyere ettersom vi ikke kan utelukke at de som sluttet underveis eller aldri begynte ikke deltok i undersøkelsen i like stor grad som gruppen som fullførte studiet eller fortsatt studerer.

Vi skal nå se nærmere på hva de som aldri begynte på studiet (figur 2.3) og de som sluttet på studiet etter å ha begynt (figur 2.4) oppgir som årsaker til dette. Begge gruppene fikk to spørsmål om temaet; ett bestående av fem faste svarkategorier og ett der du kunne svare med egne ord.



Figur 2.3: Grunner til å ikke begynne på studiet. Prosent. N = 33.

Som vi kan se i figur 2.3 oppgir de fleste av de som aldri begynte på studiet, *praktiske forhold* som den viktigste årsaken. I de åpne svarene er det flere som forteller om blant annet bytte av jobb, graviditet, egen helsesituasjon og/ eller sykdom i nær familie som årsaker til at de ikke begynte på studiet. Det fortelles også om avslag på søknader, en travel hverdag med 100 prosent jobb ved siden av studiene, i tillegg til visse kommunikasjonsproblemer mellom studiested og/ eller arbeidsgiver.



Figur 2.4: Grunner til å slutte på studiet. Prosent. N = 64.

Blant de som begynte å studere, men som sluttet underveis (figur 2.4), oppgir de fleste *praktiske forhold, studiets innhold og utbytte og egen motivasjon* som viktige årsaker til at de sluttet. I de åpne svarene oppgir en relativt stor andel egen helse-situasjon, i tillegg til sykdom i nær familie som årsak. Enkelte forteller også om en travel hverdag, studiets høye vanskelighetsgrad og/ eller manglende relevans for egen jobbsituasjon.

2.5 Oppsummering

Utvalget i årets undersøkelse består av 2937 respondenter som gir en svarprosent på 44,5. Av 2937 respondenter er det 77,4 prosent kvinner og 22,6 prosent menn. Nesten 40 prosent er mellom 40 til 49 år.

I likhet med fjoråret oppgir omtrent en av tre at studiet de har valgt å studere i utgangspunktet var nettbasert, altså helt uten fysiske samlinger.

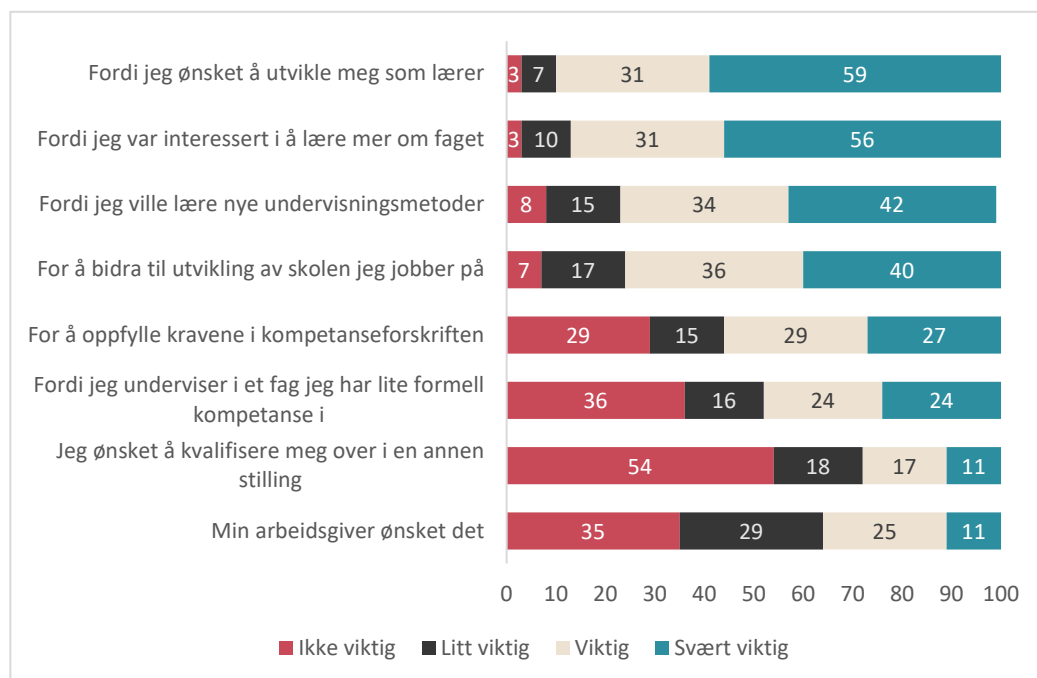
Av de som svarte på undersøkelsen oppgir 3,4 prosent at de sluttet på studiet etter at de hadde begynt, mens 1,5 prosent oppgir at de ikke hadde begynt på studiet i det hele tatt. Av de som sluttet på studiet svarer de fleste at dette skyldes praktiske forhold, studiets innhold og utbytte og egen motivasjon. Bare 4 prosent oppgir at de sluttet på studiet på grunn av korona.

3 Rammene for videreutdanning

Dette kapitlet handler om de betingelsene som lærerne studerer under. Konkret så presenterer vi først lærernes grunner til å ta videreutdanningen. Deretter ser vi nærmere på hvordan lærerne opplever tilrettelegging og kultur for kunnskapsdeling ved skolen.

3.1 Motivasjon for å ta videreutdanning

Vi undersøker motivasjon for videreutdanning ved hjelp av to spørsmål: Et spørsmål om hva lærerne opplever som viktige og mindre viktige grunner til å ta videreutdanning (figur 3.1) og et spørsmål om hvor motiverte de var for å studere (figur 3.2).



Figur 3.1. Hva var viktige og mindre viktige grunner til at du bestemte deg for å søke om videreutdanning? Prosent. N=2699.

Svarene på spørsmål om grunner til å ta videreutdanning vises i figur 3.1. Det er utsagnene *Fordi jeg ønsket å utvikle meg som lærer* og *Fordi jeg var interessert i å lære mer om faget* flest oppgitt som motivasjon til å studere. Over halvparten har krysset av for at dette er en svært viktig grunner til at de bestemte seg for å søke om videreutdanning. At disse to utsagnene får så høy tilslutning taler for at utvikling av egen kompetanse og kunnskap er viktig motivasjon for lærerne til å studere. Videre ser vi at 42 prosent svarer at å lære nye undervisningsmetoder er en svært viktig grunn til å studere, noe som støtter opp om utvikling av egen kompetanse og kunnskap som betydningsfullt for lærernes valg. Også kollektiv kompetanseutvikling er viktig for mange. I alt 40 prosent svarer at å bidra til utvikling av skolen de jobber på er en svært viktig grunn til å ta videreutdanning. I tillegg svarer 27 prosent at det å oppfylle kravene i kompetanseforskriften er en svært viktig grunn til å studere. Tallet er litt lavere enn i 2021, da 31 prosent oppga ny kompetanseforskrift som en svært viktig grunn til å studere.

Samlet viser figuren at selvbestemt motivasjon (ønsket å utvikle seg som lærer, lære mer om faget eller utvikle nye undervisningsmetoder) for å studere framstår som viktigere enn ytrestyrt motivasjon (oppfylle kompetanseforskrift eller ta utdanning etter ønske fra arbeidsgiver). Mange oppgir at begge formene for motivasjon er viktig, og kun 18 prosent oppgir utelukkende ytrestyrte motivasjonsfaktorer som viktige. At lærerne kan være både selvbestemt og ytrestyrt motivert for studier er i tråd med teorien om motivasjon som ble presentert i kapittel 1 (Ryan og Deci, 2017). Teorien framhever likevel at selvbestemt motivasjon er knyttet til forhold som engasjement, trivsel og innsats (Ryan og Deci, 2017). Siden andelen som er selvbestemt motivert er høy, kan vi forvente at mange har et godt utgangspunkt for å ta til seg læring i videreutdanningen.

I tillegg til de oppgitte svarkategoriene kunne også lærerne selv skrive inn andre grunner til at de valgte å ta videreutdanning. I alt 351 lærere svarte på dette spørsmålet. En gjennomgang viser at mange skriver inn mer enn en grunn til at de tok videreutdanning. Når det gjelder hvilke årsaker til å studere som framstår som sentrale finner vi at mange nevner høyere kompetanse som en viktig motivasjon til å ta videreutdanning. Høyere kompetanse forstås både formelt og uformelt. Formell kompetanseheving handler om å bli lektor, bli adjunkt, bli adjunkt med opprykk, fullføre lærerutdanning, få fast ansettelse, få opprykk, bli kontaktlærer og kunne bli lærerspesialist. Følgende sitat kommer fra en lærer som både peker på formelle og mer uformelle sider ved høyere kompetanse som årsak til å ta videreutdanning:

Det har skjedd mange læreplanendringer siden jeg begynte å jobbe som lærer, høyere krav, større ansvar og lite kursing. Jeg var også redd for å miste retten til å jobbe som lærer selv om jeg har mange års erfaring og lang utdanning i flere fag. Jeg ble etter hvert usikker på både fag og tryggheten på arbeidsplassen.

Derfor så jeg meg nødt til å videreutdanne meg. Nå føler jeg meg faglig tryggere og sterkere og dessuten ikke redd for å miste jobben.

Tett knyttet til økt formell kompetanse er økt lønn, og mange nevner høyere lønn som en årsak til å ta videreutdanning.

Den uformelle økte kompetansen som omtales handler i hovedsak om at lærere tar videreutdanning fordi de selv, eller skolen, har behov for kompetansen de får, uten at det nødvendigvis fører til endringer i stillingen. Vi tar med flere sitater her for å vise bredden i svarene:

Det er egenutvikling også relatert til videreutdanning. Det er motiverende å få påfyll, høre til i et studiemiljø og godt å ha fri fra litt undervisning. I tillegg får man en del bekreftelse på hvor man står, hva man har gjort, hva man bør gjøre mer av i egen undervisning.

Jeg fikk plutselig mange flerspråklige elever i klassen min og var veldig usikker på om den undervisningen jeg la opp til var den beste for den elevgruppa- slik at TPO ble litt famlende. Nå har jeg fått mange knagger og føler at den faglige tryggheten om at det jeg gjør er til det beste for eleven er helt på plass igjen

Jeg har få undervisningsfag (allmennlærer 1. - 10.) med engelsk og drama som årsheter. Fint å få formell kompetanse i et fag til. I tillegg ønsker jeg videreutdanning igjen på et senere tidspunkt, og lønnsforskjellen mellom adjunkt og adjunkt med tillegg er formidabel.

Jeg ønsker undervisningskompetanse i et fag jeg ikke har formell kompetanse i, som jeg aldri har undervist i, men som har mange fellesemner med andre fag jeg har. Samt at jeg trengte en forandring! Ville lære mer!

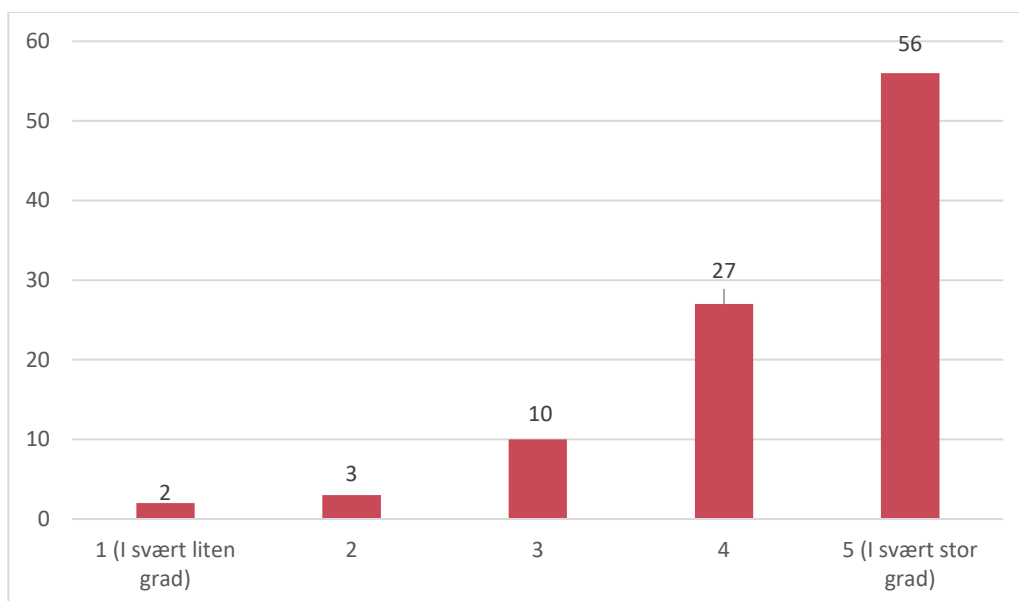
Flere lærere skriver også at det har blitt krav om å undervise i programmering i flere fag, og at det er grunnene til at de har tatt videreutdanning.

Den siste årsaken som framstår som sentral er å få en pause fra det vanlige livet som lærer, og at videreutdanning kunne være en måte å lade batteriene på:

Etter å ha jobbet som lærer i 29 år, og de fleste av dem som kontaktlærer, måtte jeg ha litt pause fra skolehverdagen, og med vikarordning lot det seg gjøre. Det var faktisk den viktigste årsaken til videreutdanning.

Hovedgrunnen til at jeg søkte var at det var dette eller sykemelding. Jeg var bunnsliten og studie med vikarordning var en god løsning: Jeg fikk gjøre noe interessant, fikk avlastning fra det ordinære skolearbeidet og fikk to hjemmedager.

Selv om finansieringsordningene, stipend eller vikar, ikke trekkes fram som direkte årsak til å studere, er det mange som kommer inn på at disse er en viktig del av den totale vurderingen. Ordningene gjorde det lettere å velge videreutdanning.



Figur 3.2: I hvilken grad var du selv motivert for å ta videreutdanning? Prosent. N = 2885.

Figur 3.2 viser at mange av lærerne var høyt motiverte. Over halvparten krysser av for at de var svært motiverte, den mest positive svarkategorien, mens 8 av 10 krysser av på de to mest positive svarkategoriene. Kun to prosent krysser av for at de var svært lite motiverte.

Blant de som krysset av for at indre motivasjon var viktig har hele 70 prosent krysset av for den mest positive svarkategorien når det gjelder motivasjon. For de som mente ytre motivasjonsfaktorer var viktige har 50 prosent krysset av for det samme. Blant de som kun oppgir ytre motivasjonsfaktorer som viktige, er det kun 18 prosent som i veldig stor grad er motiverte for å ta videreutdanningen. Det er altså en klar sammenheng mellom å oppgi indre motivasjonsfaktorer som viktige årsaker til at man tar videreutdanning og hvor motivert man er for å ta videreutdanningen. Også en tidligere utgave av Deltakerundersøkelsen viser at de som er oppgir kravene i kompetanseskilene som viktig grunn til å studere er mindre motivert enn andre (Gjerustad og Pedersen, 2019).

3.2 Forventninger til studiet

I undersøkelsen var det to spørsmål om forventninger, et der deltakerne selv skulle skrive inn hvilke forventninger de hadde hatt til studiet, og ett der de skulle angi i hvilken grad forventningene hadde blitt oppfylt.

Hele 2282 lærere svarte på det åpne spørsmålet om hvilke forventninger de hadde. De mange svarene omhandlet i stor grad de samme forventningene, og svarene kan deles i to overordnede kategorier:

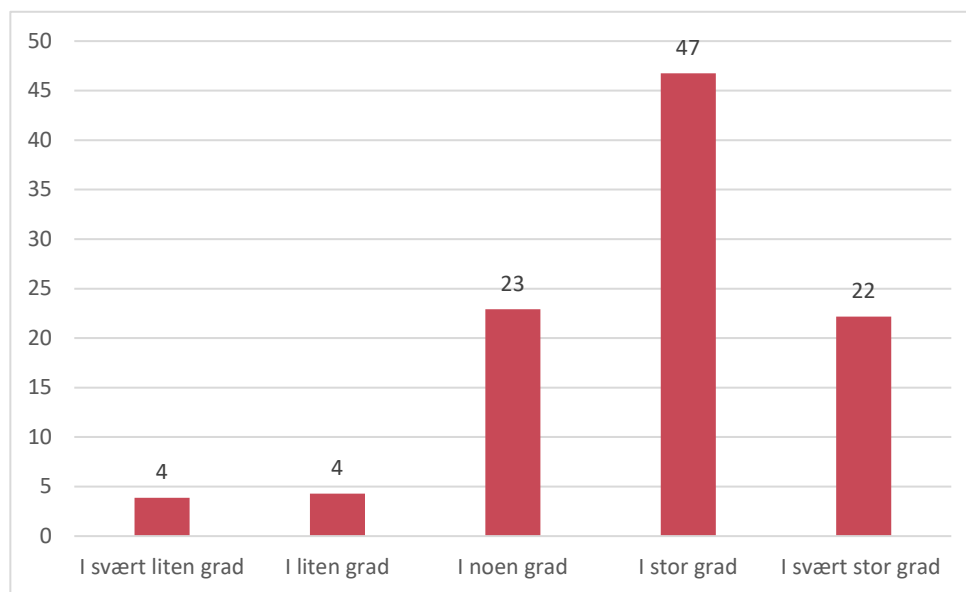
Forventninger til egen utvikling

- Utvikle egen undervisning
- Bli tryggere
- Få dypere forståelse
- Personlig utvikling
- Bli bedre i konkrete fag, som matematikk og engelsk

Forventninger til studiet

- Relevant pensum
- Lære konkrete metoder
- Lære didaktikk
- Få tips

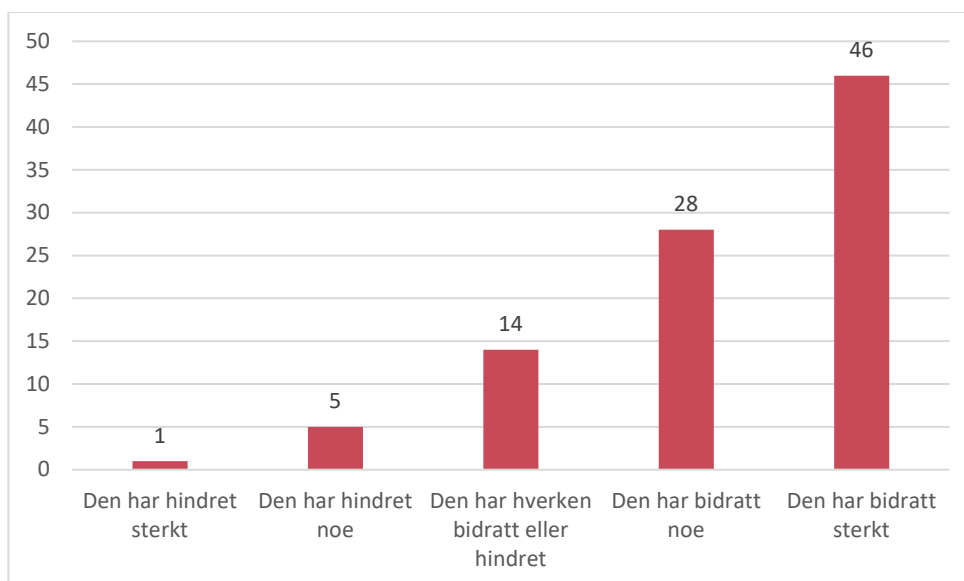
Når det gjelder i hvilken grad forventningene har blitt oppfylt ser vi av figur 3.3 at mange opplever dette. Kun åtte prosent svarer at forventningene har blitt oppfylt i liten eller svært liten grad, mens hele to av tre opplever at forventningene har blitt oppfylt i stor eller svært stor grad.



Figur 3.3: I hvilken grad lærerne opplever at forventningene til studiet har blitt oppfylt. Prosent. N = 2683.

3.3 Tilrettelegging for studiet

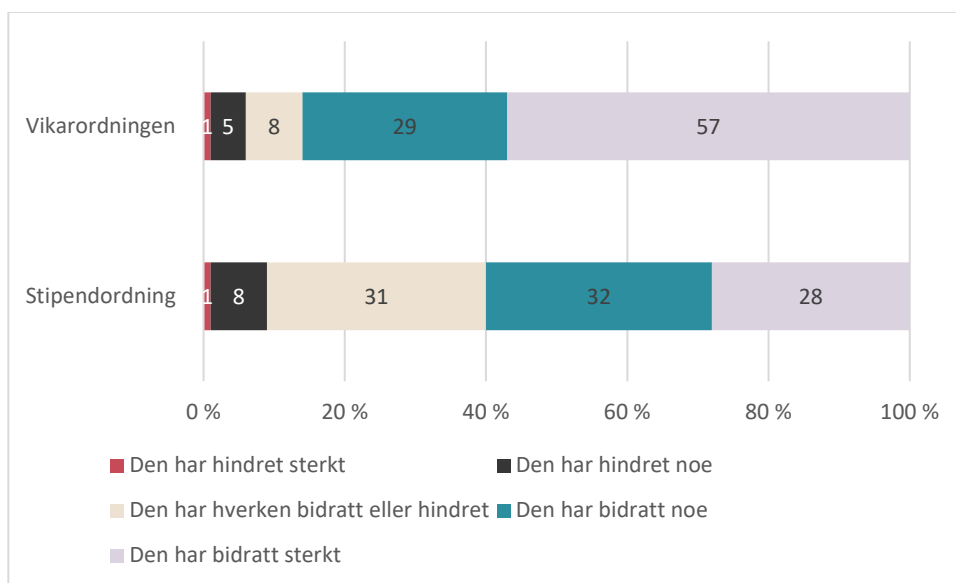
Lærernes opplevelse av tilretteleggingen for studiet ble undersøkt ved hjelp av ett spørsmål: I hvilken grad har tilretteleggingen ved skolen bidratt til eller hindret ditt utbytte fra studiet? Svarfordelingen vises i figur 3.4.



Figur 3.4: I hvilken grad har tilretteleggingen ved skolen bidratt til eller hindret ditt utbytte fra studiet? Prosent. N = 2742

Figuren viser at i underkant av halvparten av lærerne svarer at tilretteleggingen har bidratt sterkt, mens ytterligere en av fire svarer at den har bidratt noe. På den andre siden av skalaen er det totalt seks prosent som oppgir at tilretteleggingen har hindret noe eller sterkt. Alt i alt peker tallene på at de aller fleste opplever tilretteleggingen ved skolen som god, mens det er en liten andel som synes tilretteleggingen har kommet i veien for læringsutbyttet.

I tillegg er det relevant å nevne under overskriften *tilrettelegging for studiet* at 71 prosent av de som svarte har vikarordning, mens 29 prosent har stipendordning. De to finansieringsordningene skiller seg klart fra hverandre. Vikarordningen innebærer at lærerne får frigjort tid til å studere samtidig som deres lønn er uforandret. Stipendordningen innebærer i utgangspunktet ikke fri til å studere, men et stipend som kommer på toppen av den ordinære lønna. Det vil si at de to gruppene har relativt ulikt utgangspunkt for å studere. Figur 3.5 viser hvordan lærere med henholdsvis vikar- og stipendordning svarte på spørsmålet om tilrettelegging.

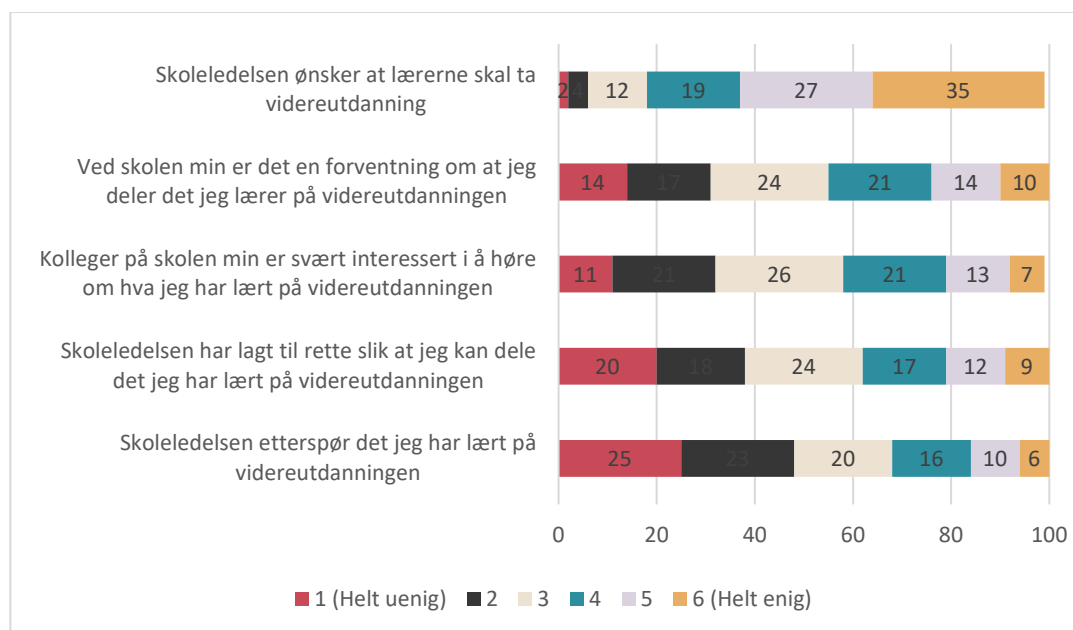


Figur 3.5: Opplevelse av tilrettelegging ved skole etter finansieringsordning. Prosent. N = 2720 (1944 vikarordningen og 776 stipendordningen).

Blant lærere med vikarordning opplever hele 57 prosent at tilretteleggingen har bidratt sterkt til læringsutbyttet fra studiet. Den tilsvarende andelen blant de med stipendordning er 28 prosent. Blant disse har omkring en av tre svart at tilretteleggingen hverken har bidratt eller hindret utbyttet av studiet. Svarene viser en tydelig forskjell i opplevelsen av tilretteleggingen mellom de som har stipendordning og de som har vikarordning.

3.4 Kultur for kunnskapsdeling ved skolen

Hvordan kunnskapsdeling blir sett på ved skolene lærerne jobber på ble undersøkt gjennom fem utsagn. Svarfordelingen og utsagnene vises i figur 3.6.

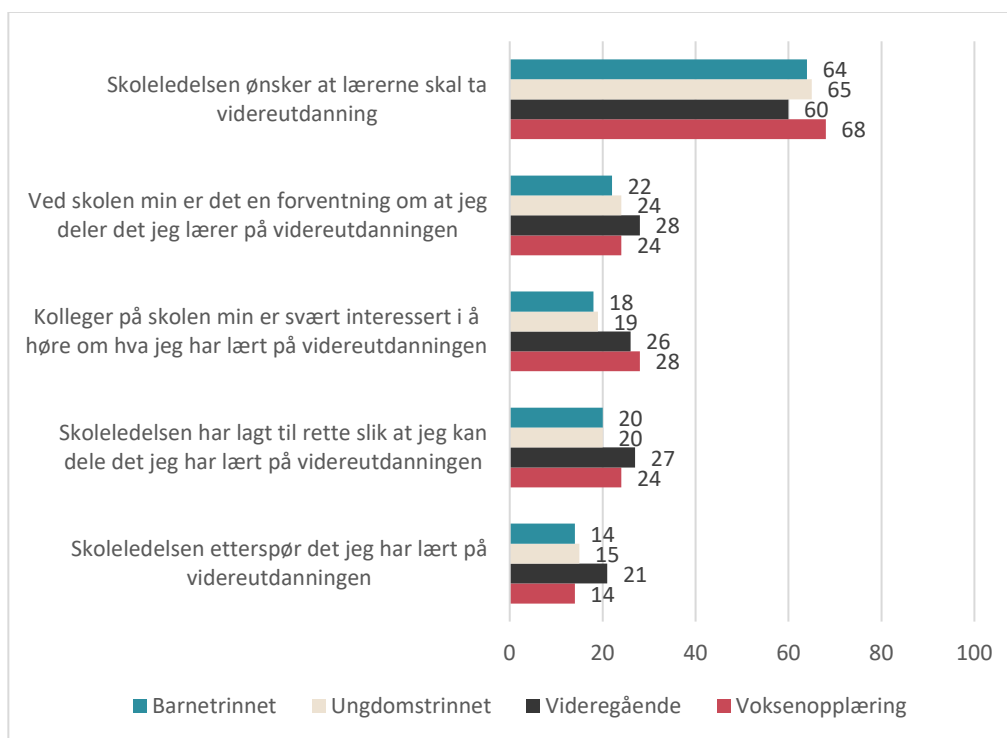


Figur 3.6: Kultur for kunnskapsdeling ved skolen. Prosent. N = 2725.

Det utsagnet som får høyest tilslutning er *Skoleledelsen ønsker at lærerne skal ta videreutdanning*. Hele 62 prosent er enig i dette (svarkategori 5 og 6), mens seks prosent er uenig. Andelen som svarer slik, står i kontrast til andelen som opplever at skoleledelsen etterspør det de har lært på videreutdanningen. 16 prosent er enig, mens hele 48 prosent er uenig i utsagnet. Dette er det utsagnet flest er uenig i.

På de resterende utsagnene ser vi at det er en tendens til at flere er uenig enn enig i at kolleger er interessert i å høre om det de har lært, at det er en forventning om at de deler det de har lært og at skoleledelsen har lagt til rette for kunnskapsdeling. Svarene peker på at kultur for kunnskapsdeling står svakt ved relativt mange skoler. Forskning på videreutdanning har pekt på at det er viktig for kompetanseheving at hele lærerkollegiet er inkludert i læringsprosesser (Darling-Hammond & Richardson 2009; Postholm, 2012) og at samarbeid med kolleger kan være positivt for læringsutbyttet (Penuel et al., 2007; Garet et al., 2001). Det vil si at manglende kultur for kunnskapsdeling kan bety at lærerne ikke utnytter potensialet i videreutdanningene. Figur 3.7 viser fordelingen av andelen som svarte enig eller helt enig på de ulike utsagnene (5 eller 6) etter hvilket trinn de jobber på.

Figuren viser kun små forskjeller etter trinn. Det er en viss tendens til at lærerne på videregående og voksenopplæring opplever mer kunnskapsdeling enn de som underviser på ungdoms- og barnetrinnet. Imidlertid viser figuren i hovedsak at kulturen for kunnskapsdeling er relativt svak uavhengig av trinn.



Figur 3.7: Kultur for kunnskapsdeling ved skolen. Andel som er enig eller helt enig fordelt på trinn. Prosent. N = 2553

3.5 Oppsummering

Kapitlet tar for seg rammebetingelser for videreutdanningen, som lærernes motivasjon, tilrettelegging for studiet ved skolen, kultur for kunnskapsdeling ved lærernes skoler.

Utvikling av egen kompetanse og kunnskap framstår som de viktigste grunnene til å ta videreutdanning. Videre oppgir 40 prosent at å bidra til utvikling av skolen de jobber på som en svært viktig grunn til å studere. 27 prosent svarer at ny kompetanseforskrift er en svært viktig grunn til å studere. Tallet er noe lavere enn i fjor, da 31 prosent svarte slik. Lærernes svar på et åpent spørsmål peker på at formell og uformell kompetanseheving, økt lønn og avbrekk fra det vanlige arbeidet også er viktige grunner til å ta videreutdanning.

Lærernes forventninger til studiet handler om å utvikle egen kompetanse og at studiet gir dem kunnskap om didaktikk og metoder til bruk i undervisningen. Hele to av tre svarer at forventningene har blitt oppfylt.

De aller fleste, tre av fire, opplever at tilretteleggingen ved skolen har bidratt noe eller sterkt til utbyttet fra studiet. Totalt åtte prosent svarer at tilretteleggingen har hindret utbyttet.

Det framstår som ganske tydelig at skoleledelsen ønsker at lærerne skal ta videreutdanning. Omkring 60 prosent av lærerne er enige i utsagnet om dette.

Andelen som svarer slik står i kontrast til andelen som opplever at skoleledelsen etterspør det de har lært på videreutdanningen, hvor 16 prosent er enige, mens 48 prosent er uenige. Generelt peker svarene på spørsmålene om kunnskapsdeling på betydelig variasjon mellom skolene, og at kulturen for kunnskapsdeling er svak ved relativt mange skoler.

4 Opplevelse av studiet

Dette kapitlet tar for seg lærernes opplevelse av videreutdanningen de har tatt ved å presentere hva de opplever som viktig for deres læringsutbytte, hvordan de har jobbet med studiet mellom samlingene og hvordan de opplevde det faglige nivået og utdanningens relevans.

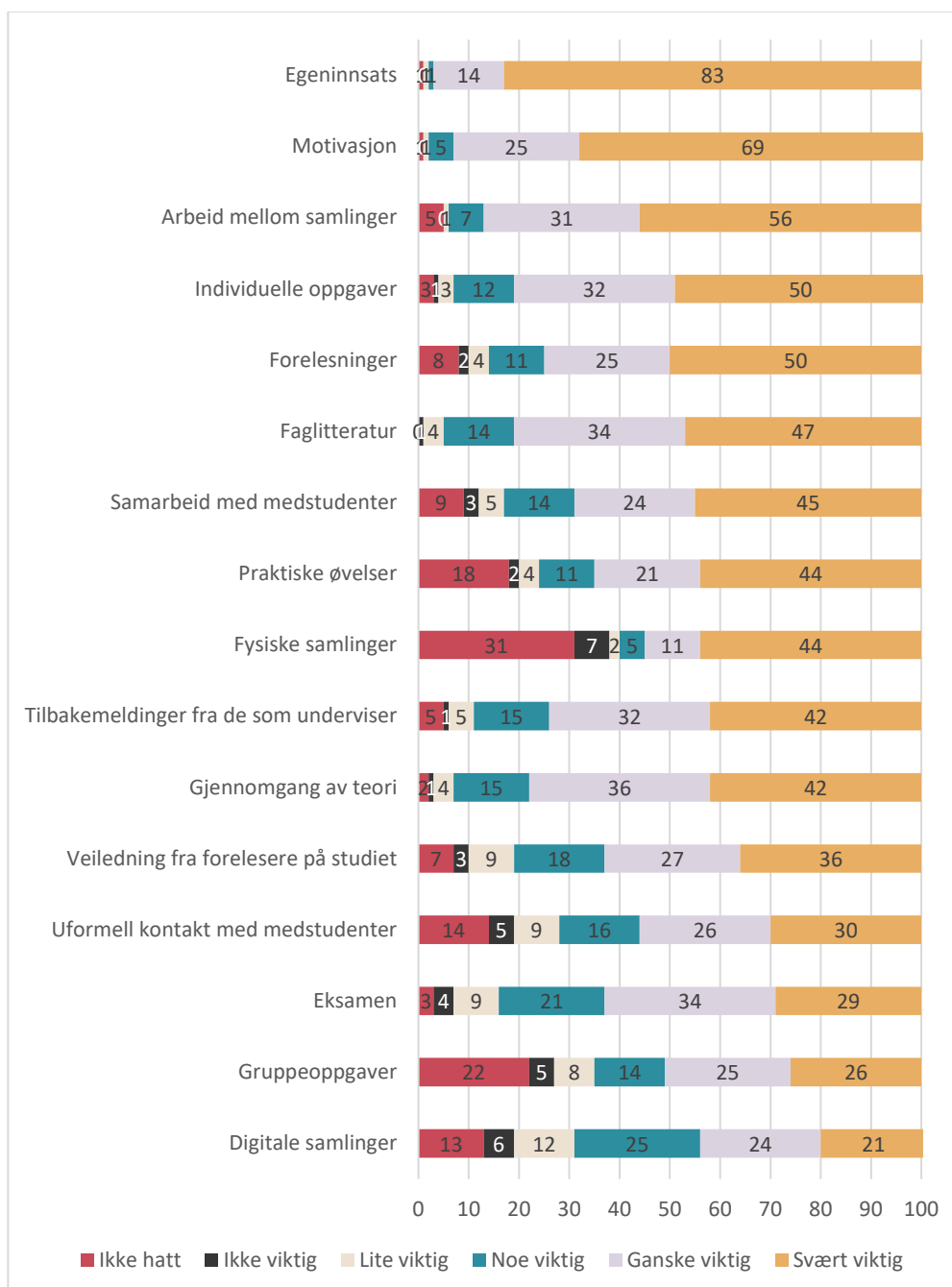
4.1 Hva er viktig for læringsutbytte?

For å få kunnskap om hva som fører til læringsutbytte ble lærerne bedt om å ta stilling til hvor viktige ulike deler av videreutdanningen hadde vært for dette. Lærerne skulle ta stilling til 16 ulike forhold som kan ha betydning. Spørsmålet er basert på den teoretiske gjennomgangen i kapittel 1, og på informasjon fra tilbyderne om hva som faktisk inngår i studiene av ulike metoder. Alternativene lærerne skulle ta stilling til og svarfordelingen vises i figur 4.1.

De tre elementene i videreutdanningen som flest mener er viktig for læringsutbyttet handler alle om egen innsats og innstilling. Egeninnsats får høyest tilslutning. Hele 83 prosent av lærerne krysser av for at dette er svært viktig. Videre kommer motivasjon og arbeid mellom samlinger. Henholdsvis 69 og 56 prosent mener dette har vært svært viktig for deres læringsutbytte.

Deretter følger ulike deler av studiet som handler om innholdet i studiet, som faglitteratur, forelesninger, individuelle oppgaver og gjennomgang av teori. Rundt halvparten av lærerne mener dette var viktig for deres læringsutbytte.

De to forholdene som får lavest tilslutning er gruppeoppgaver og digitale samlinger. Kun én av fire svarer at gruppeoppgaver er viktig for læringsutbyttet. Det må imidlertid legges til at 1 av 5 oppgir ikke å ha hatt dette som en del av videreutdanningen. Enda færre, 1 av 5, synes at digitale samlinger var viktig for læringsutbyttet.



Figur 4.1: Hvor viktig mener du ulike deler av videreutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Prosent. N = 2659.

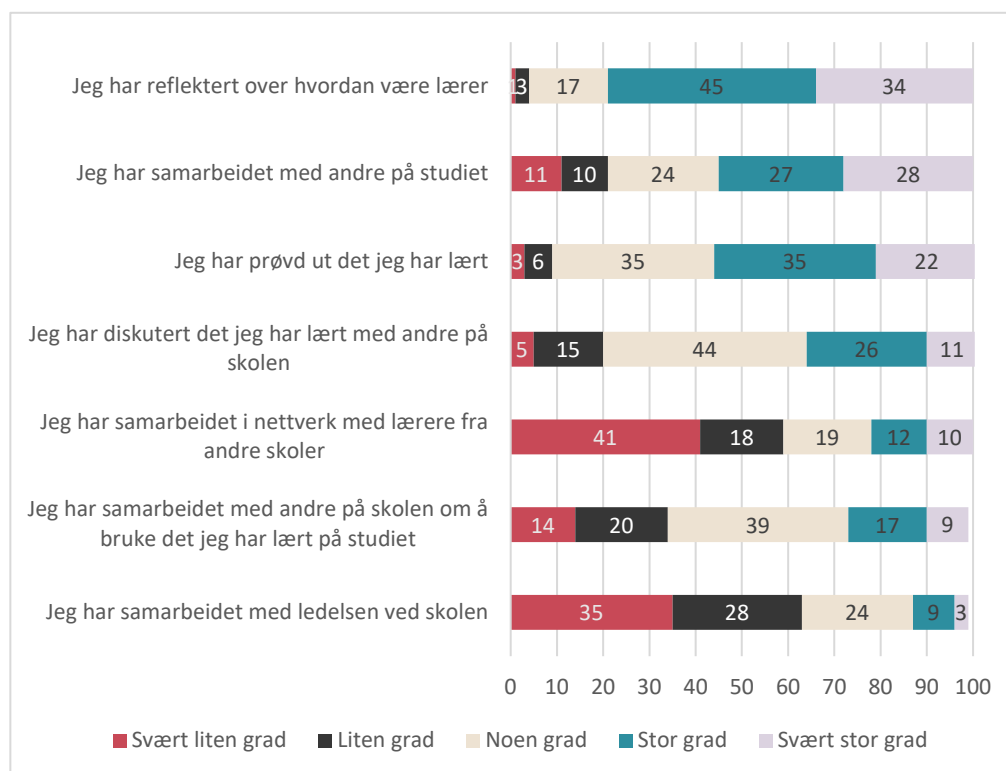
Videre viser figuren at 31 prosent oppgir at de ikke har hatt fysiske samlinger, noe som er i tråd med at en av tre gikk på helt nettbaserte studier. Blant de som har hatt fysiske samlinger krysser 63 prosent for *svært viktig*. Det vil si at for denne gruppen betraktes fysiske samlinger som relativt viktig for læringsutbyttet. Blant de som ikke hadde hatt fysiske samlinger, men har hatt digitale samlinger, er det omtrent 40 prosent som oppfattet de digitale samlinger som *svært viktige*.

Forskjellen i svarene tyder på at fysiske samlinger vurderes som viktigere enn digitale.

Samlet tyder svarene som presenteres i figur 4.1 på at lærerne vurderer tradisjonelle og individuelle undervisningsformer som særlig viktige, og reformbaserte undervisningsformer (gruppearbeid, samarbeid) som ikke fullt så viktige (Penuel et al., 2007).

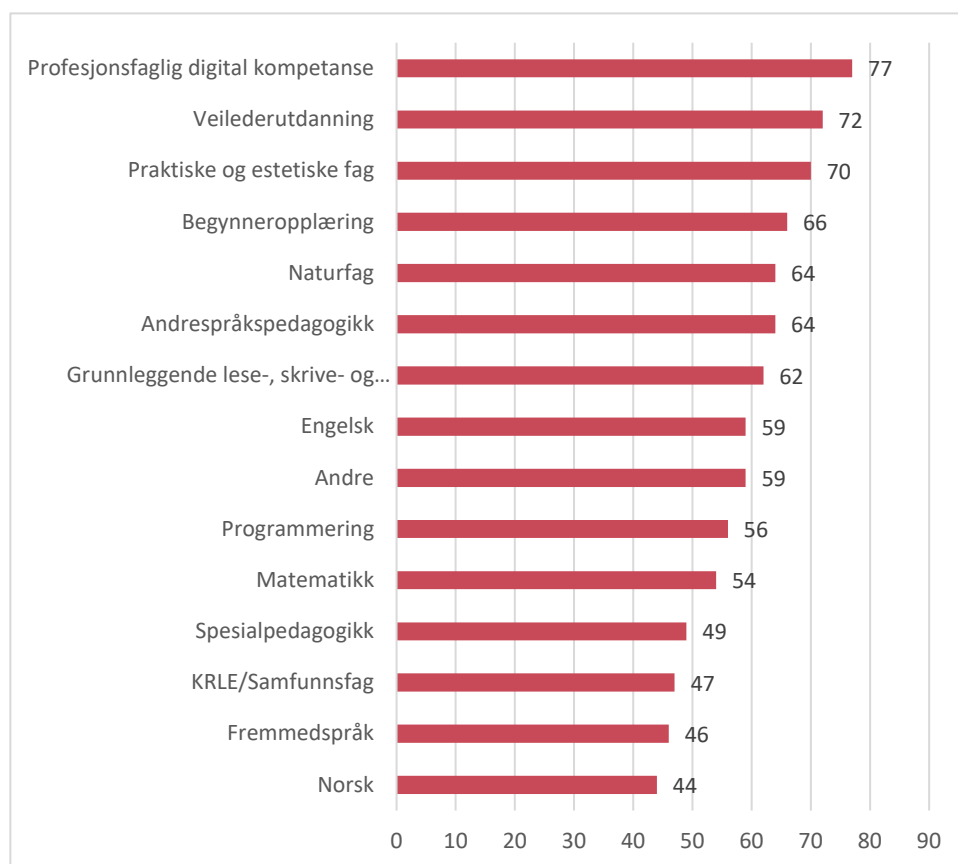
4.2 Arbeid med studiet mellom samlingene

Slik videreutdanningen er lagt opp, med relativt lange opphold mellom samlinger der det forventes at lærerne selv er ansvarlige for progresjonen, er det viktig hvordan lærerne jobber med studiet i disse periodene. Dette bekreftes også av svarene vist i figur 4.1, der nesten ni av ti svarer at arbeid mellom samlingene er svært eller ganske viktig for læringsutbyttet. Figur 4.2 viser hvordan lærerne har arbeidet med studiet mellom digitale eller fysiske samlinger. Omtrent åtte av ti svarer at de i stor eller svært stor grad har reflektert over hvordan være lærer. En majoritet av lærerne har også samarbeidet med andre på studiet og prøvd ut det de har lært mellom samlingene.



Figur 4.2 Hvordan har du jobbet med studiet mellom digitale eller fysiske samlinger. Prosent. N = 2703.

Derimot svarer svært få at de har samarbeidet med ledelsen ved skolen i stor eller svært stor grad. Lærerne har diskutert det de har lært med andre på skolen, men i liten grad samarbeidet med andre på skolen om å bruke det de har lært. Som nevnt innledningsvis konkluderer forskningen med at nettopp å prøve ut og diskutere med kolleger er viktig for overføring av kunnskap til arbeidsstedet (Bates m.fl. 1996, Aarskog 2003, Hansen 2004, Miettinen og Peisa 2002).

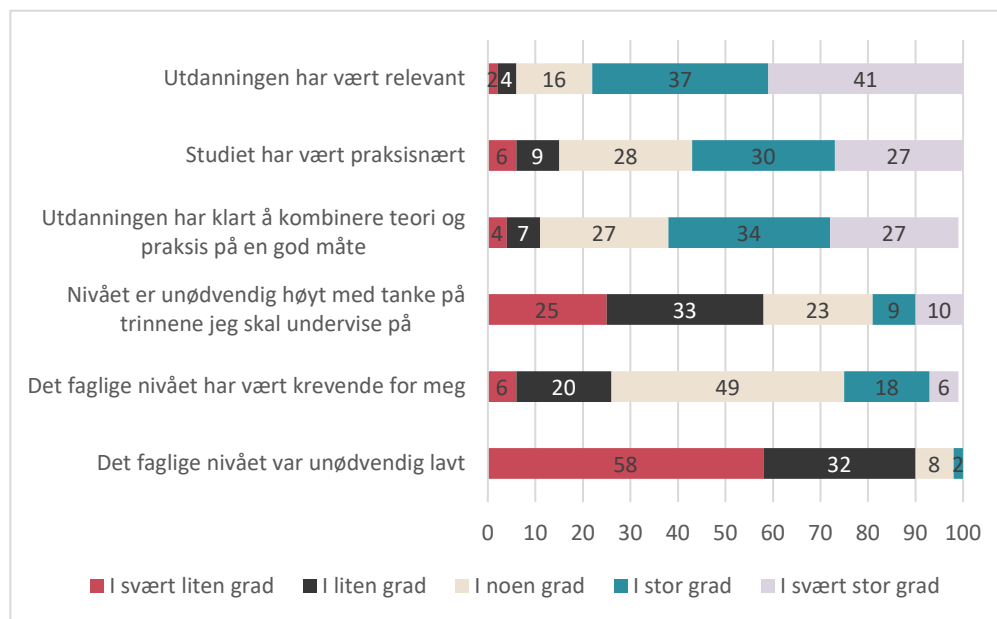


Figur 4.3: Andel som i stor grad eller svært stor grad har prøvd ut det de har lært mellom digitale eller fysiske samlinger i ulike faggrupper. Prosent. N = 2705.

Figur 4.3 viser at andelen som har prøvd ut det de har lært mellom samlingene varierer mye mellom de ulike faggruppene. I praktiske og estetiske fag, veilederutdanning og digital kompetanse har mellom 70 og 80 prosent av lærerne prøvd ut det de har lært, mens i fag som norsk, fremmedspråk og KRLE/samfunnsfag gjelder dette under halvparten. Det kan tyde på at innholdet i videreutdanningen i ulik grad har vært overførbart direkte til klasserommet. Videre kan det være at utprøving er lettere å få til i noen fag enn i andre.

4.3 Faglig nivå og relevans

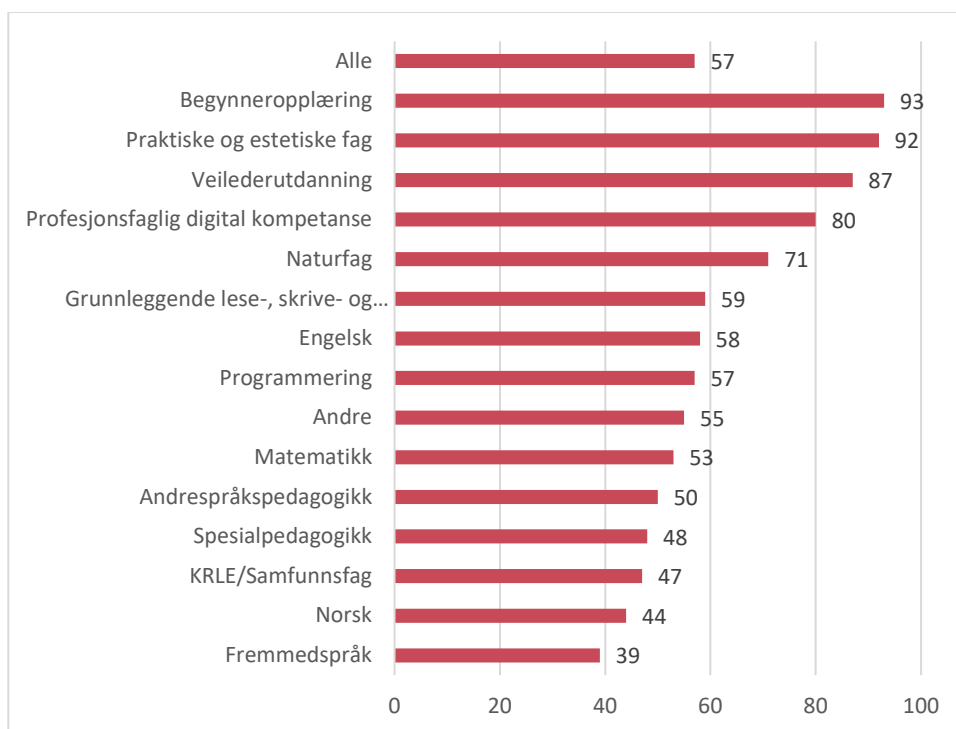
Det er viktig at videreutdanningene oppleves som relevante og praksisnære av lærerne, at det er noe de kan bruke i sin jobb (Grossman m.fl., 2008, Darling-Hammond 2006). I årets undersøkelse undersøkte vi temaet med ett batteri om relevans og faglig nivå som presentert i figur 4.4.



Figur 4.4: Faglig nivå og relevans. Prosent. N = 2601.

Svarene peker på at utdanningene i stor grad svarer på lærernes behov. Svært mange, totalt 78 prosent, svarer at utdanningen har vært relevant i stor eller svært stor grad. Kun seks prosent uttrykker at utdanningen i liten eller svært liten grad har vært relevant. Videre svarer 60 prosent at studiene har klart å kombinere teori og praksis på en god måte og at de har vært praksisnære. Svarene peker på at utdanningene har svart på lærernes behov, og at de ikke har vært for teoretisk orienterte.

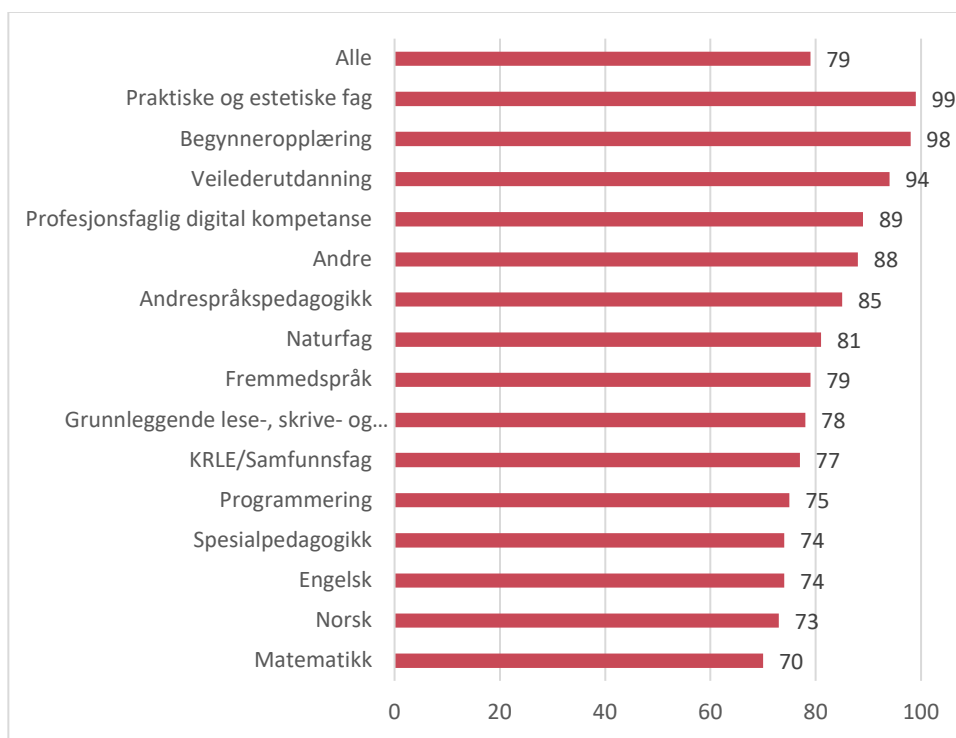
Noen lærere, 19 prosent, opplever nivået som unødvendig høyt med tanke på trinnene de skal undervise på. I forrige undersøkelse var denne andelen 12 prosent. Vi vet fra tidligere undersøkelser at dette kan være knyttet til redusert læringsutbytte (Gjerustad og Pedersen, 2019). Det er derimot svært få som mener at nivået på utdanningen har vært unødvendig lavt, kun 2 prosent er enig i dette utsagnet i *stor grad* og ingen i *svært stor grad*.



Figur 4.5: Andel som svarer at studiet har vært praksisnært i stor eller svært stor grad delt inn etter faggruppe. Prosent. N = 2624.

Figurene 4.5, 4.6 og 4.7, viser til dels betydelig variasjon mellom de ulike faggruppene for noen av utsagnene presentert i figur 4.4. Over 80 prosent av lærerne i begynneropplæring, praktiske og estetiske fag og veilederutdanning mente studiet har vært praksisnært i stor eller svært stor grad. Blant lærerne som tok videreutdanning innen fremmedspråk, norsk, KRLE/samfunnsfag og spesialpedagogikk mente mindre enn halvparten det samme.

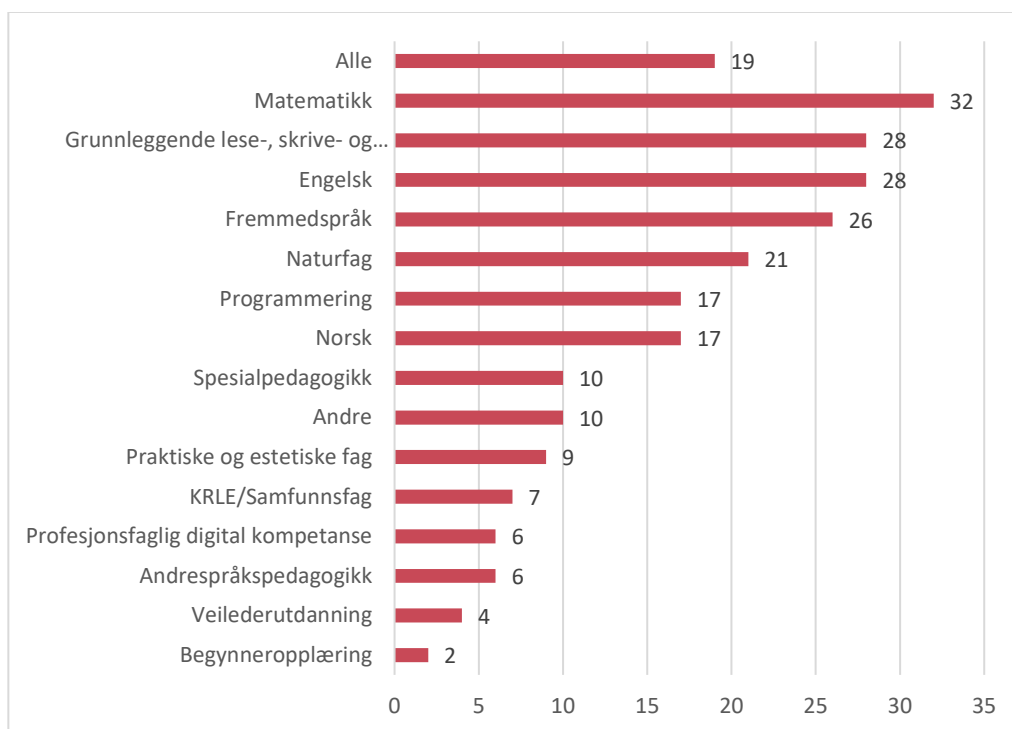
Figur 4.6 viser at fagene lærerne opplevde som praksisnære, også kommer høyt når det gjelder relevans. Matematikk, norsk, engelsk og spesialpedagogikk kommer relativt lavt også på dette målet. Likevel, er det i faget som kommer dårligst ut, matematikk, fremdeles 70 prosent av lærerne som opplevde at utdanningen hadde vært relevant i stor eller svært stor grad.



Figur 4.6: Andel som svarer at utdanningen har vært relevant i stor eller svært stor grad delt inn etter faggruppe. Prosent. N = 2628.

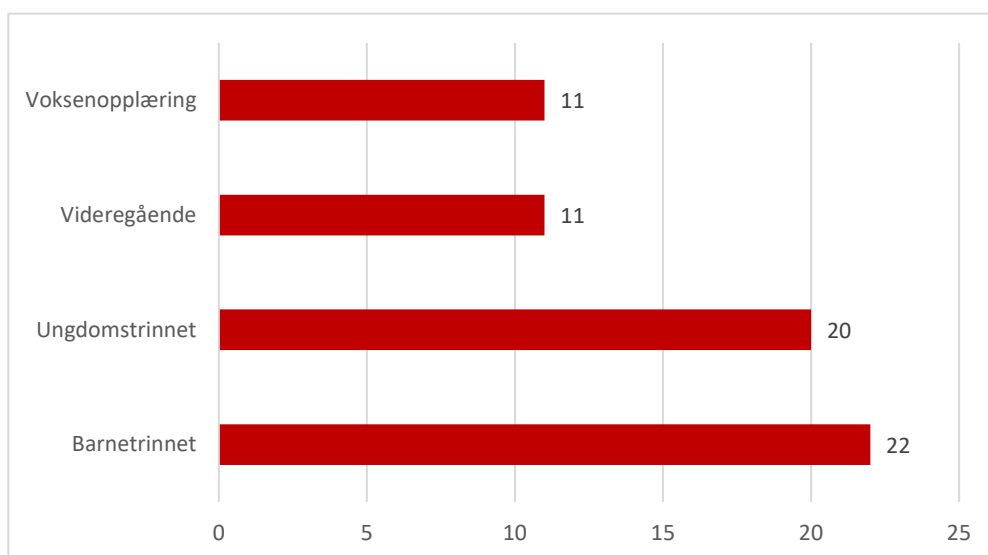
Figur 4.7 viser at det også i matematikk er en betydelig andel som har svart at nivået på studiet var unødvendig høyt. Denne andelen er også stor i engelsk og grunnleggende lese- og skriveferdigheter. Alt i alt peker figuren på at de som studerer språk og matematikk opplever at faget treffer deres behov i mindre grad enn de som studerer andre fag.

Faggruppen naturfag skiller seg ut ved å ligge relativt høyt på alle tre utsagnene. Altså oppleves studietilbudene i naturfag som praksisnære og relevante, samtidig som nivået oppleves som unødvendig høyt.



Figur 4.7: Andel som svarer at utdanningen har vært på unødvendig høyt nivå i stor eller svært stor grad delt inn etter faggruppe. Prosent. N = 2618.

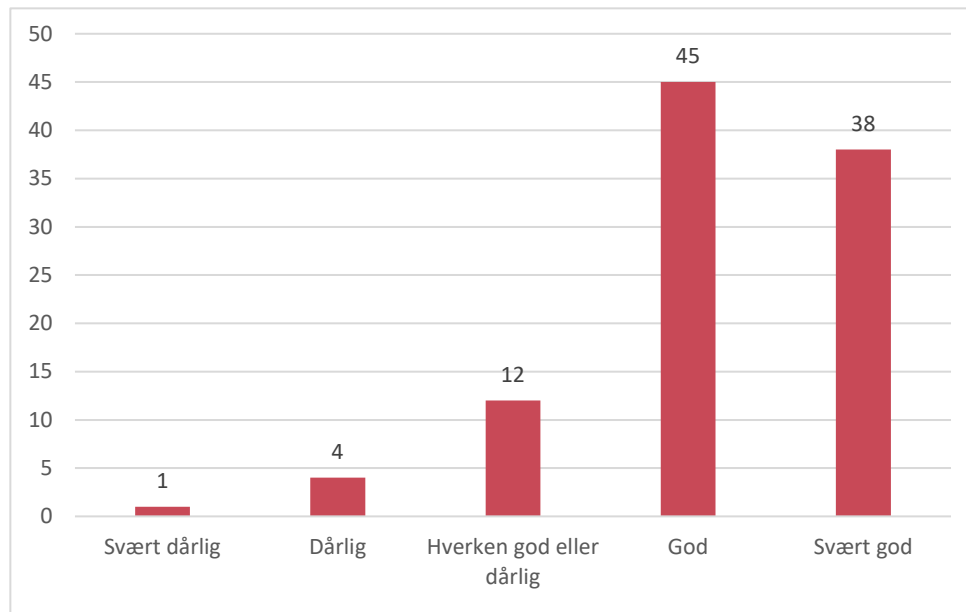
Videre kan det ha betydning hvilket trinn lærerne underviser på: Figur 4.8 viser at kun 11 prosent av de som underviser på videregående mener at nivået var unødvendig høyt, mens en nesten dobbelt så stor andel, 20 prosent, mente det samme på ungdoms- og barnetrinnet. Disse forskjellene er signifikante på 1 % signifikansnivå.



Figur 4.8: Andel som svarer at utdanningen har vært på unødvendig høyt nivå i stor eller svært stor grad delt inn etter trinn. Prosent. N = 2557.

4.4 Opplevd kvalitet

Lærerne ble bedt om å ta stilling til deres hovedinntrykk av kvaliteten på studiene, alle forhold tatt i betraktning. Figur 4.9 viser svarfordelingen:

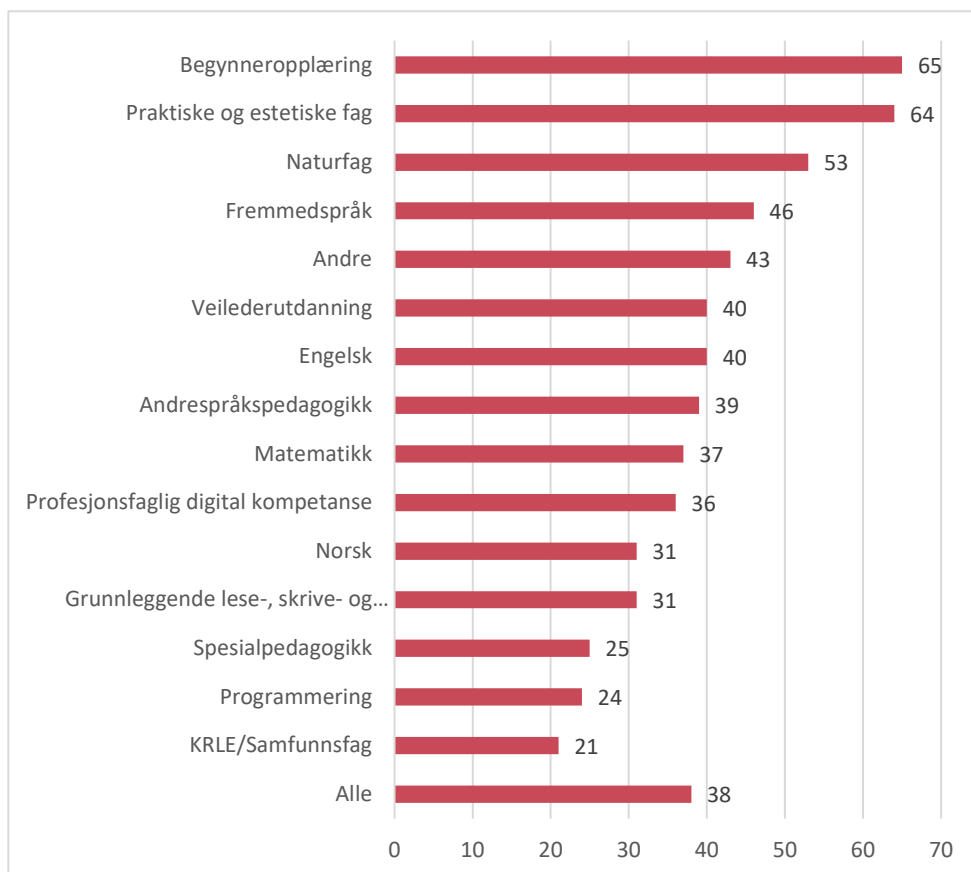


Figur 4.9: Hovedinntrykk av kvaliteten på studiet. Prosent. N = 2586.

De fleste respondentene opplevde kvaliteten på utdanningen som svært god (38 prosent) eller god (45 prosent), og kun 5 prosent opplevde kvaliteten som dårlig eller svært dårlig. Figuren viser tydelig at lærerne er fornøyde med videreutdanningen.

Vurderingen av kvaliteten på videreutdanningen står til en viss grad i kontrast til et liknende, men ikke identisk, spørsmål stilt til studenter som tar grunnutdanning (Bakken m.fl., 2022). Selv om spørsmålene ikke er direkte sammenliknbare framstår det som at studenter på lærer- og lektorutdanning er mindre fornøyde med utdanningen enn lærere på videreutdanning. Forskjellen kan handle om at videreutdanningen oppleves som mer relevant. I tillegg kan det at spørsmålene ikke er likt formulert spille en rolle, og det er vanskelig å si hvor stor forskjellen i opplevelsen til studenter på grunnutdanning og studenter på videreutdanning faktisk er.

Når vi ser på forskjeller etter faggruppe (figur 4.7), ser vi imidlertid at opplevelsen varierer. Henholdsvis 65 prosent av deltakerne på videreutdanningen i begynneropplæring og 64 prosent av deltakerne i praktiske og estetiske fag opplevde kvaliteten på studiet som svært god, mens mindre enn én tredel av deltakere på videreutdanningene innen norsk, spesialpedagogikk, grunnleggende lese, skrive- og matematikkopplæring, programmering og KRLE/samfunnsfag svarer slik.

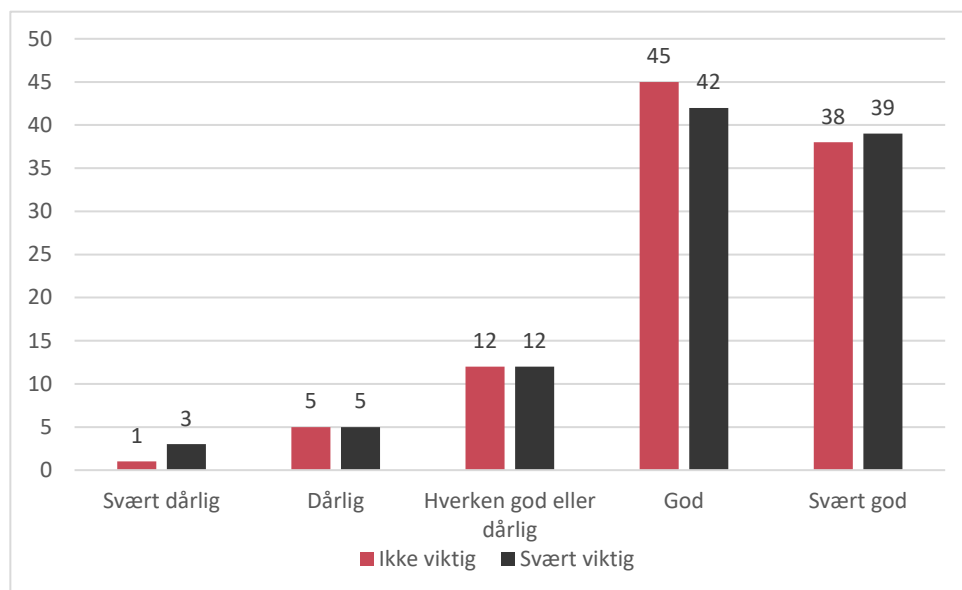


Figur 4.10: Andel som opplever kvaliteten på studiet som svært god etter fag-gruppe. Prosent. N = 2586.

En mulig årsak til at noen fag kommer dårligere ut enn andre når det gjelder opplevd kvalitet, kan være fordi en stor andel av lærerne i enkelte fag tar videreutdanningen fordi de må oppfylle kompetanseforeskriften. Som nevnt i kapittel 3, er ytrestyrte motivasjonsfaktorer forbundet med mindre motivasjon for å ta videreutdanning. Kanskje kan dette også være forbundet med opplevelse av dårligere kvalitet på studiet? Figur 4.11 viser hovedinntrykket av kvaliteten på studiet fordelt på lærere som oppgav at kompetanseforskriften var en *svært viktig* årsak (N= 668) og lærere som oppgav at å oppfylle forskriften var *ikke viktig* eller *litt viktig* (N=1825). Figuren indikerer ingen sammenheng mellom opplevd kvalitet og hvor viktig kompetanseforskriften var som årsak til å ta videreutdanningen.

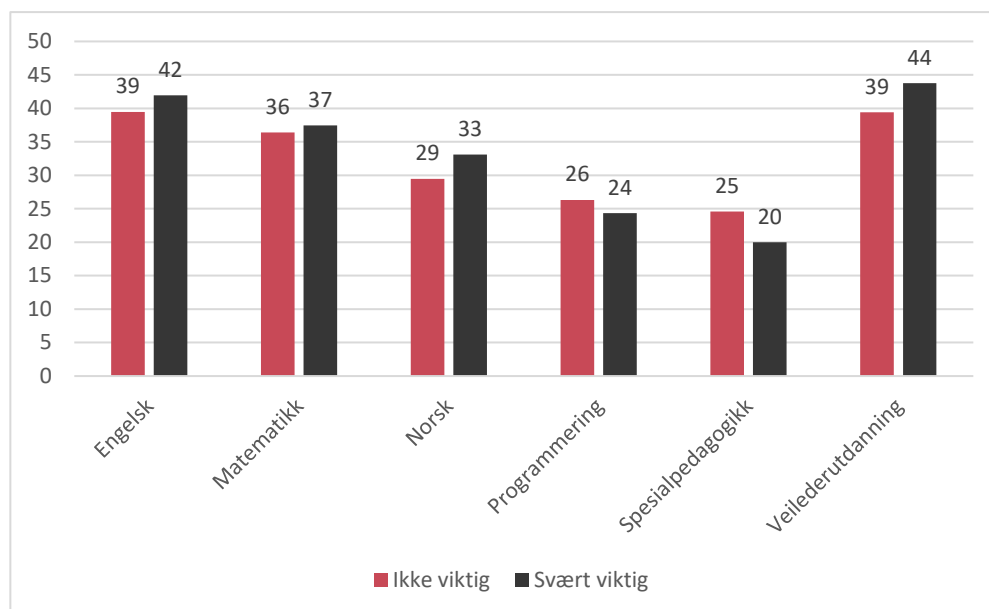
I tidligere utgaver av Deltakerundersøkelsen for lærere ble det funnet at lærere som tok videreutdanning på grunn av ny kompetanseforskrift opplevde kvaliteten på studiet som lavere enn lærere som studerte av andre grunner (Gjerustad og Pedersen, 2019). Spørsmålet som måler grunner til å studere er forandret siden

den gang, noe som trolig er med på å forklare hvorfor vi ikke finner en slik forskjell i årets undersøkelse.



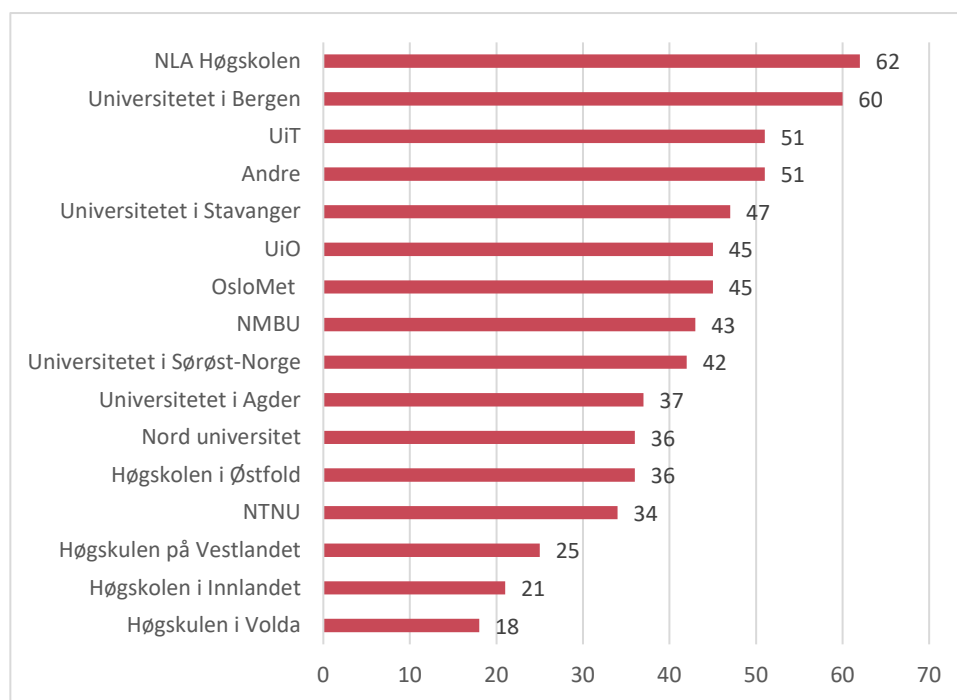
Figur 4.11: Hovedinntrykk av kvaliteten på studiet for lærere som oppgav at kompetanseforskriften var svært viktig eller ikke som årsak til at de tok videreutdanningen. Prosent. N = 2493.

I figur 4.12 ser vi nærmere på opplevd kvalitet på tvers av faggruppene. Flere av faggruppene ble utelatt fordi antallet lærere som oppga at de studerte på grunn av ny kompetanseforskrift var lave.



Figur 4.12: Andelen som opplevde kvaliteten på studiet som svært god etter faggruppe og hvorvidt de oppgav at kompetanseforskriften var en svært viktig grunn til å ta videreutdanning. N= 2362.

Figuren viser andelen som opplevde kvaliteten som *svært god* i de ulike faggruppene etter om kompetansecforskriften var en svært viktig grunn til å ta videreutdanningen. Heller ikke her ser det ut til at de som studerer på grunn av kompetansecforskriften opplevde kvaliteten som dårligere enn de som ikke gjorde det.



Figur 4.13: Andel som opplever kvaliteten på studiet som svært god etter studiested. Prosent. N = 2585. Andre inneholder studiesteder med mindre enn 20 respondenter.

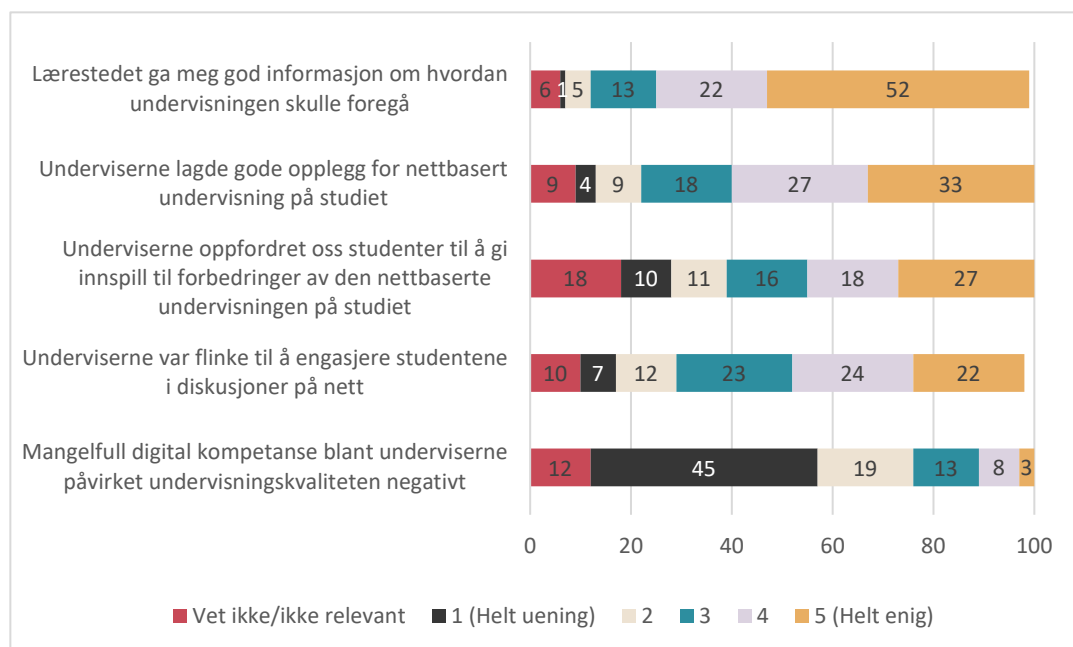
Når vi ser på betydningen av lærested (figur 4.13), finner vi også forskjeller i opplevd kvalitet på studiet. Omkring 60 prosent av deltakere ved videreutdanningene på Universitetet i Bergen (128 deltakere) og NLA høgskolen (32 deltakere) opplevde kvaliteten som svært god.

Til sammenligning er kun 18 prosent ved Høgskulen i Volda, 21 prosent ved Høgskolen i Innlandet og 25 prosent ved Høgskulen på Vestlandet svært fornøyd med kvaliteten på studiet. Selv om vi finner store forskjeller mellom lærestedene, er det viktig å huske at de fleste respondentene opplevde kvaliteten på studiet som god (figur 4.8). Videre vil vi nevne at de ulike studiestedene har ulik sammensetning av fag, noe som vil kunne ha betydning for andelen som krysser av for at kvaliteten var svært god.

4.5 Undervisning på nett

Lærerne ble bedt om å ta stilling til fem utsagn om undervisningen de hadde hatt på nett. Spørsmålene er ment å fange både lærernes opplevelse av kvaliteten på

den nettbaserte undervisningen og mulighetene for å delta aktivt. Spørsmålene er trolig ekstra relevante for undervisningsåret 2021, siden flere enn vanlig har hatt nettbasert undervisning på grunn av situasjonen med korona.

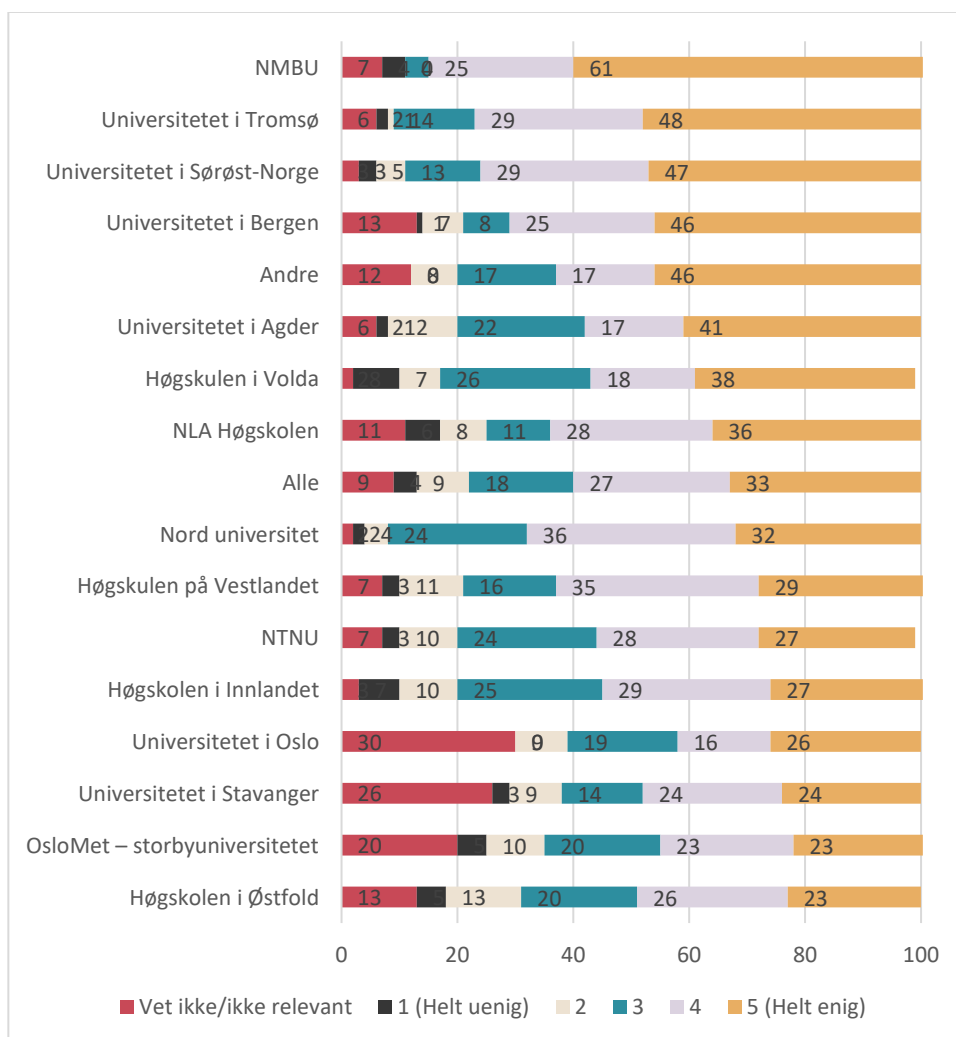


Figur 4.14: Andel som er enig i ulike påstander om undervisningen som har vært på nett. Prosent. N = 2565.

Svarene tyder på at svært mange opplever å ha blitt godt informert om hvordan undervisningen skulle foregå, og at underviserne lagde gode opplegg for den nettbaserte undervisningen. Litt under halvparten svarer også at underviserne engasjerte studentene i diskusjoner på nett og oppfordret studentene til å gi innspill til forbedringene den nettbaserte undervisningen. Det vil si at over halvparten ikke var enige i disse utsagnene. Få er enig i at de som underviste manglet digital kompetanse og at dette påvirket kvaliteten på undervisningen.

Analyser viser at Cronbachs Alpha for de fem utsagnene om den nettbaserte undervisningen er 0,71. Det vil si at lærere som er enig i ett av utsagnene ofte er enig i flere av utsagnene. Sett under ett tyder svarene på at lærerne stort sett er fornøyd med den nettbaserte undervisningen. Samtidig er det rom for å engasjere studentene mer og å be om deres tilbakemeldinger på undervisningen på nett.

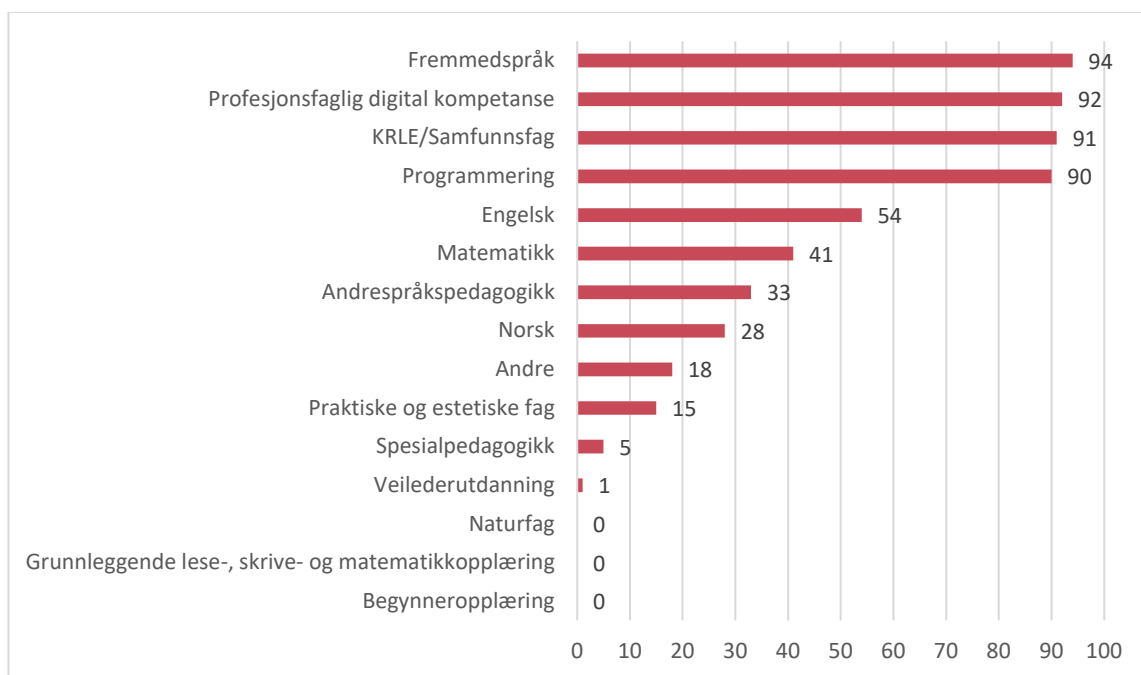
Videre viser figur 4.15 at det er stor variasjon på tvers av læresteder i hvilken grad lærerne mener at underviserne lagde gode opplegg på nett. Her kommer særlig NMBU høyt.



Figur 4.15: Andel som er enig eller uenig i påstanden: «Underviserne lagde gode opplegg for nettbasert undervisning på studiet» Prosent. N = 2548. Andre inneholder studiesteder med mindre enn 20 respondenter.

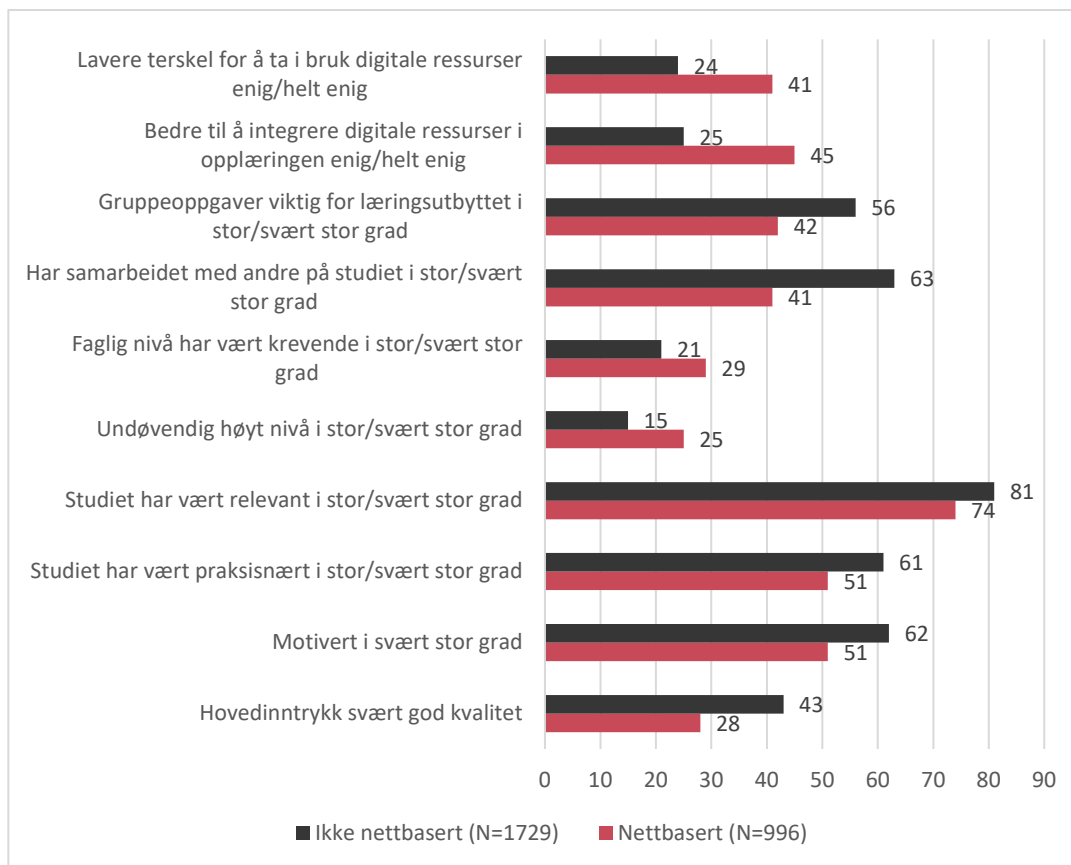
4.6 Opplevelse av nettbaserte studier

Omkring en tredjedel av lærerne oppgir å ha tatt nettbaserte studier, altså studier som opprinnelig var lagt opp til å være heldigitale uavhengig av koronasituasjonen. Figur 4.16 viser at det er stor variasjon på tvers av faggruppene i andelen som tok helt nettbaserte studier. Særlig er andelen høy i fremmedspråk, digital kompetanse, KRLE/samfunnsfag og programmering som alle har andeler over 90 prosent.



Figur 4.16: Andel som tok helt nettbaserte studier i de ulike faggruppene. Prosent. N = 2720.

Figur 4.17 sammenlikner besvarelser på spørsmål som gjelder lærernes opplevelse av studiet basert på hvorvidt de oppgir å ha tatt en nettbasert utdanning eller ikke. Figuren viser at de som har tatt de nettbaserte studiene i større grad enn andre er enige i at studiet har gjort dem bedre til å integrere digitale ressurser i opplæringen samt gjort terskelen lavere for å ta i bruk digitale ressurser. Dette kan indikere at det har vært mer opplæring i bruk av digitale ressurser i den nettbaserte undervisningen. En annen konsekvens av å ha nettbasert undervisning kan se ut til å være litt mindre samarbeid med andre på studiet og mindre utbytte av gruppeoppgaver. Blant de som tok nettbaserte studier svarer omkring 4 av 10 at de i stor eller svært stor grad har samarbeidet med andre på studiet, mens 6 av 10 svarte det samme blant de som ikke tok nettbaserte studier.

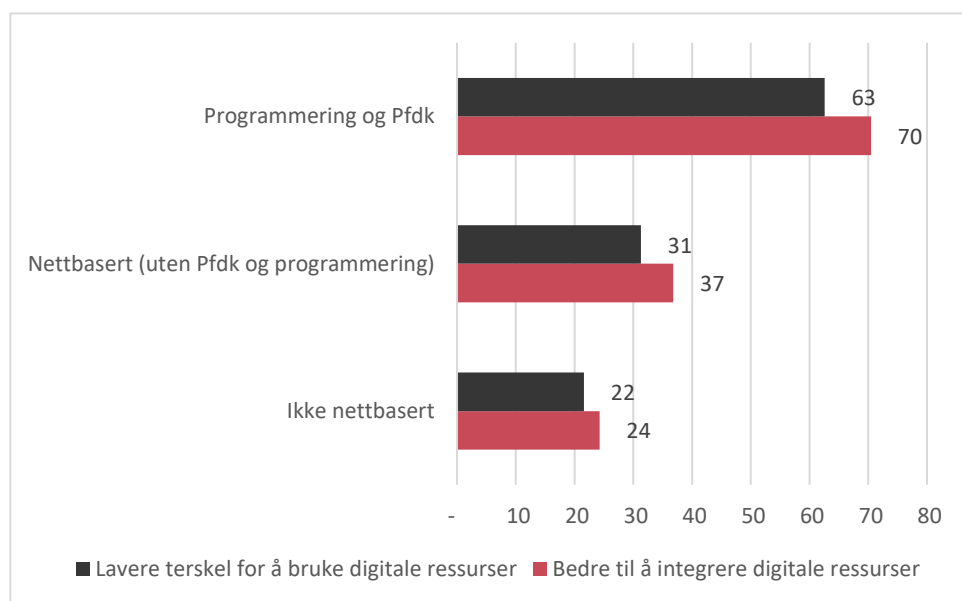


Figur 4.17: Sammenligninger mellom lærere som har fulgt helt nettbaserte studier med lærere som har fulgt ikke eller delvis nettbaserte studier. Prosent.

Når det gjelder andre mål på lærernes opplevelse av studiet kommer nettbaserte studier litt dårligere ut enn andre studier både i vurderingen av relevans, praksisnærhet og kvalitet. Særlig er forskjellen stor når det gjelder kvalitet, der 43 prosent av lærerne som ikke tok nettbaserte studier har krysset av for at de opplevde kvaliteten som svært god, har 28 prosent av de som tok nettbaserte studier krysset av for det samme. De som har tatt nettbaserte studier opplevde også i noe større grad at studiet var krevende og at det faglige nivået var unødvendig høyt. Alle forskjellene er signifikante på 1 prosentnivå. Jevnt over ser det altså ut til at de nettbaserte studiene ikke har møtt lærernes behov når det gjelder innhold i samme grad som andre studier. Når vi tolker disse forskjellene er det likevel viktig å tenke på at andelen som tok nettbaserte studier var svært ulikt fordelt på tvers av faggruppene. Det vil si at disse forskjellene kan skyldes andre ting som gjorde opplevelsen forskjellig på de ulike studieretningene.

Et eksempel på dette er at lærere som tok nettbaserte studier i større grad enn andre lærere har sagt seg enig eller helt enig i påstander knyttet til hvorvidt videreutdanningen har senket terskelen for å ta i bruk- og gjort dem bedre til å

integrere digitale ressurser. Figur 4.19 viser at denne forskjellen i noen grad er drevet av fagene programmering og profesjonsfaglig digital kompetanse. I disse fagene er over 60 prosent enige eller helt enige i de overnevnte påstandene, sammenliknet med litt over 20 prosent blant de som ikke tok nettbaserte studier. Det er likevel en relativt høy andel som er enige i påstanden også blant de som tok andre nettbaserte studier enn programmering og digital kompetanse (hhv 31 og 37 prosent er enige/helt enige). Det tyder på at det ikke bare er faggruppetilhørighet som forklarer at lærerne som tok nettbaserte studier i større grad enn andre lærere opplever at de har økt sin digitale kompetanse.

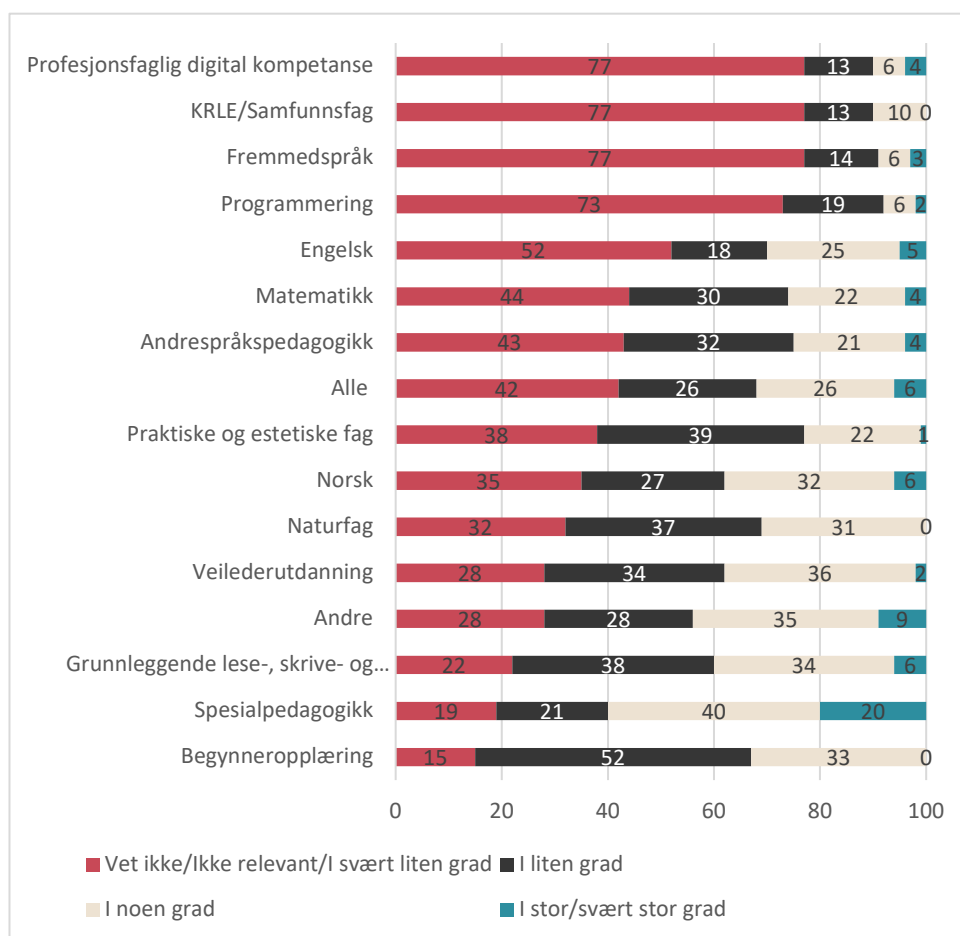


Figur 4.18: Sammenligninger mellom lærere som har fulgt helt nettbaserte studier, lærere som tok programmering og profesjonsfaglig digital kompetanse i andel som svarte at de var enig eller helt enig utsagn som gjelder at videreutdanningen har gjort terskelen lavere for å bruke digitale ressurser og at de har blitt bedre til å integrere digitale ressurser.

4.7 Videreutdanning under korona

Hvordan det har vært å ta videreutdanning under en pandemi ble undersøkt av spørsmålet *–I hvilken grad opplever du at situasjonen med Korona har redusert utbyttet av videreutdanningen?* Figur 4.19 viser at omkring én av tre svarte at Korona i noen grad eller stor grad reduserte læringsutbyttet. Svært få har krysset av for svarkategoriene *i stor grad* eller *svært stor grad*, men mener at læringsutbyttet har blitt redusert *i noen grad* som følge av Covid. Denne andelen er svært lav i fag som programmering, digital kompetanse, KRLE/samfunnsfag og fremmedspråk. Det er verdt å merke seg at dette er fag med høy grad av nettbasert undervisning som

vist i forrige underkapittel. I de øvrige fagene er den mellom 20 og 40 prosent, høyest i spesialpedagogikk.



Figur 4.19: I hvilken grad opplever du at situasjonen med Korona har redusert utbyttet av videreutdanningen? Prosent. N = 2582.

Svarmønsteret likner på det som ble funnet i fjorårets undersøkelse, men generelt er det flere lærere som svarer at Korona i svært liten grad har redusert læringsutbyttet i år enn i fjor.

4.8 Oppsummering

Det fleste lærere mener er viktig for læringsutbyttet, er undervisningen i studiet og individuelt arbeid som egeninnsats, motivasjon og arbeid mellom samlingene. Det er stor variasjon i hvordan lærerne jobber med utdanningen mellom samlingene. Rundt halvparten av lærerne svarer at de prøver ut det de har lært. En enda større andel svarer at de reflekterer over det å være lærer. Videre er det mange som samarbeider med andre på studiet.

Lærerne uttrykker at de er fornøyde med den nettbaserte undervisningen. Samtidig tyder svarene på at det er rom for å engasjere lærerne mer i

undervisningen og å få mer tilbakemeldinger på den nettbaserte undervisningen. Videre ser det ut til at de som har deltatt på helt nettbaserte studier både har hatt et dårligere inntrykk av kvaliteten på studiet samtidig som de har samarbeidet mindre med medstudenter. Disse lærerne ser derimot ut til, i større grad enn andre å ha hatt godt utbytte av opplæring i digitale hjelpemidler.

Videreutdanningene ser i stor grad ut til å svare på lærernes behov. Mange opplever dem som relevante. Over halvparten svarer at de har kombinert teori og praksis på en god måte og at de har vært praksisnære. Det er variasjon i lærernes opplevelse av dette etter faggruppe og studiested.

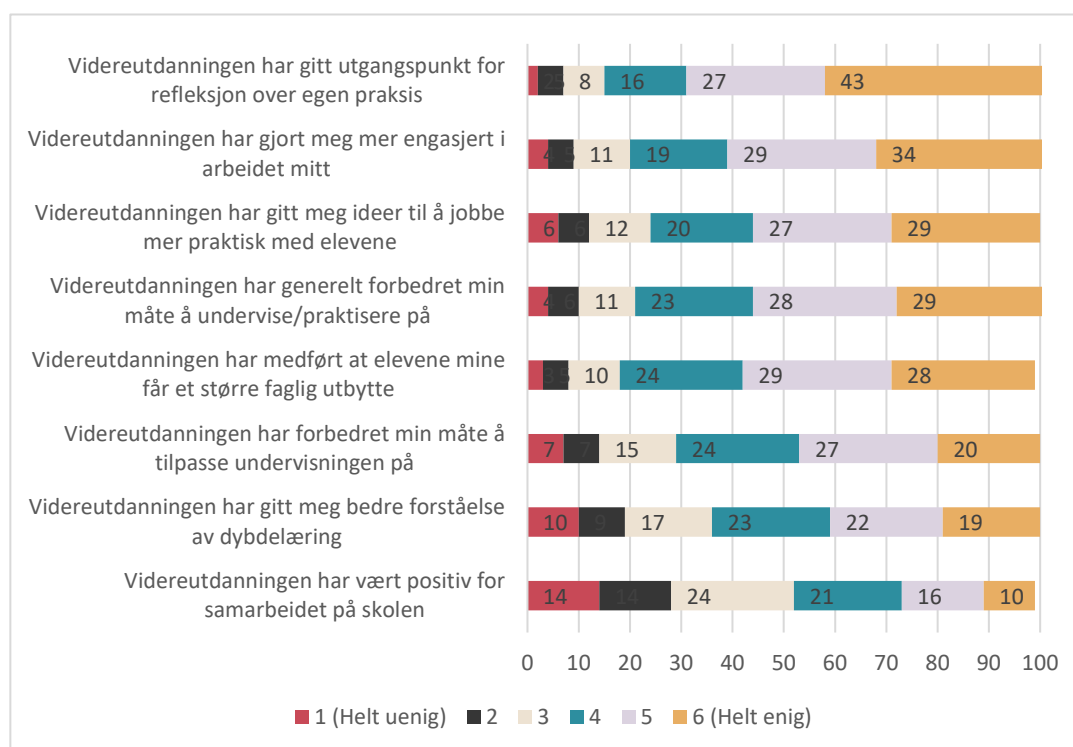
De fleste lærerne opplever kvaliteten på videreutdanningen som svært god eller god. Kun 1 av 20 svarer at de synes kvaliteten var dårlig eller svært dårlig. Lærernes svar viser at de er godt fornøyd med kvaliteten.

5 Utbytte av studiet

Forrige kapittel viste at respondentene anså egen innsats og motivasjon som viktigst for læringsutbytte. Som beskrevet innledningsvis har flere studier undersøkt betydningen av både selvbestemt og ytrestyrt motivasjon og kultur for kunnskapsdeling for læringsutbytte. I dette kapitlet vil vi se nærmere på hvilket utbytte lærerne har fra studiet, og hvordan de har jobbet for å ta i bruk den nye kunnskapen. Kapitlet vil også se på opplæring i og anvendelse av digitale ressurser.

5.1 Læringsutbytte

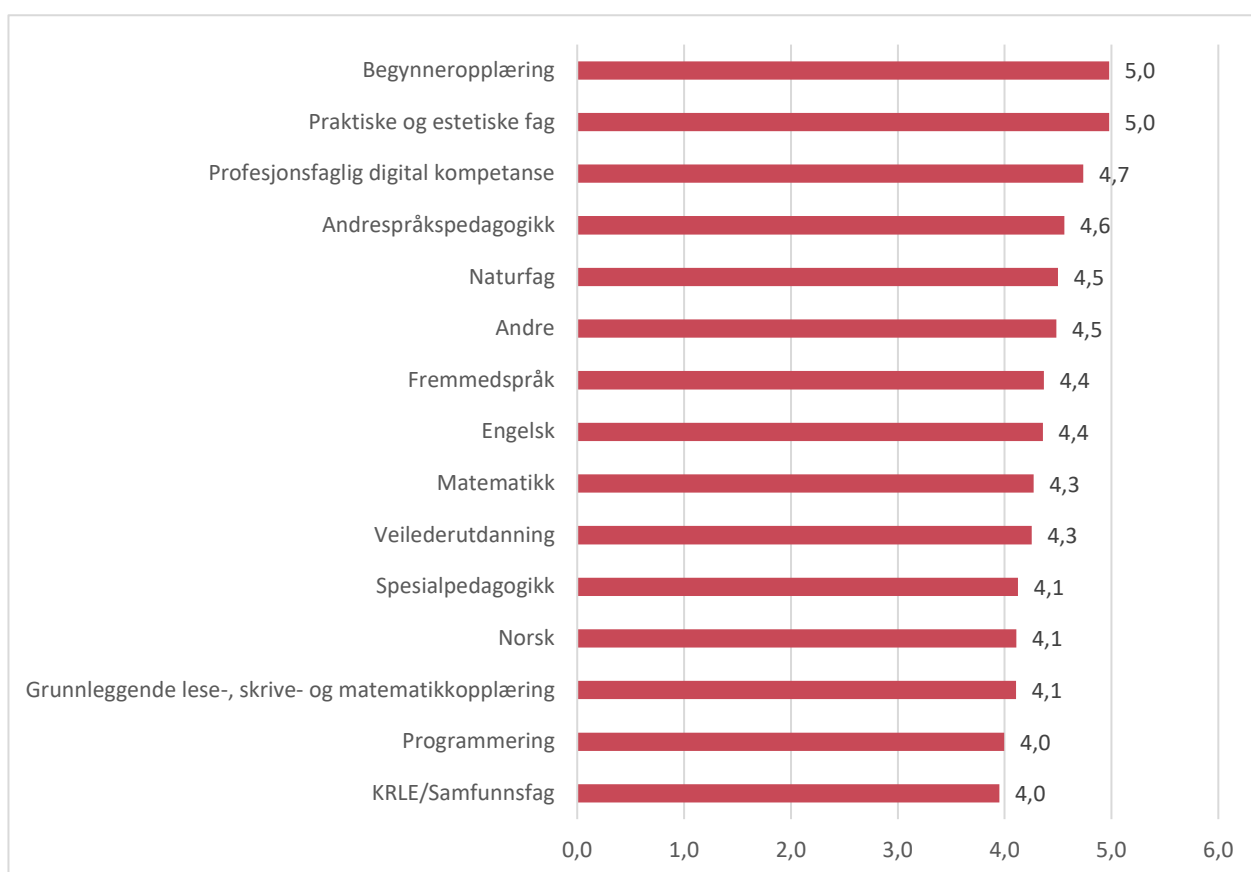
Opplevd læringsutbytte ble undersøkt ved at lærerne skulle vurdere ulike utsagn om hvilken betydning utdanningen har for dem som lærer, for undervisningspraksis og for elevene. Utsagnene og svarfordelingen vises i figur 5.1.



Figur 5.1: Opplevd læringsutbytte. Prosent. N = 2575.

Figuren viser at videreutdanningen i stor grad har bidratt til at deltakerne reflekterer over egen praksis. 70 prosent er enig i dette utsagnet (verdiene 5 og 6). Videre mener 63 prosent at videreutdanningen har bidratt til økt engasjement og 56 prosent at videreutdanningen kommer elevene til gode ved at de får et større faglig utbytte. Videreutdanningen har i mindre grad bidratt til samarbeid på skolen.

Deltakerne rapporterer altså at videreutdanningen bidrar til økt motivasjon og engasjement, faglig utbytte og endringer i undervisningen. Analyser viser at Cronbachs Alpha for de åtte utsagnene om læringsutbytte er så høy som 0,93. Det indikerer at de ulike spørsmålene måler det samme fenomenet, og taler for at de kan slås sammen til en samlet verdi for læringsutbytte. Gjennomsnittet av samlemålet vil gå fra en til seks. Verdien én vil oppstå dersom en person krysser av for *Helt uenig* på alle utsagnene, mens verdien seks vil oppstå dersom en person krysser av for *Helt enig* på alle utsagnene. I figur 5.2 og tabell 5.1. viser vi gjennomsnittsverdiene for læringsutbytte etter faggruppe og lærested. Variasjonen etter faggruppe og lærested er signifikant. Vi observerer også her forskjeller mellom fag og læresteder.



Figur 5.2: Opplevd læringsutbytte etter faggruppe. Gjennomsnitt. N = 2543.

Som figur 5.2 viser, er det et høyere antall deltakere innen begynneropplæring, praktiske og estetiske fag, profesjonsfaglig digital kompetanse og andrespråks-

pedagogikk som opplevde høyt læringsutbytte av utdanningene, sammenlignet med deltakere på norsk, programmering og KRLE/samfunnsfag. En mer detaljert oversikt over læringsutbytte for hvert enkelt fag vises i vedlegg 5.1.

Tabell 5.1: Gjennomsnittlig læringsutbytte etter lærested. Gjennomsnitt. N =2509. Andre inneholder læresteder med mindre enn 10 besvarelser på dette spørsmålet.

Lærested	Gjennomsnitt	Standarddeviasjon	N
UiT	4,9	1	86
NLA Høgskolen	4,7	0,7	34
Nord universitet	4,6	1,1	90
UiO	4,6	1	38
OsloMet	4,5	1	347
Universitetet i Bergen	4,5	1,1	126
Universitetet i Stavanger	4,5	1,1	99
Universitetet i Sørøst-Norge	4,4	1,1	344
NMBU	4,3	1,3	30
Høgskolen i Østfold	4,2	1,4	131
NTNU	4,2	1,1	373
Universitetet i Agder	4,2	1,2	178
Høgskulen på Vestlandet	4,1	1,2	352
Høgskolen i Innlandet	4	1,2	189
Høgskulen i Volda	4	1,2	88
Andre	4,9	1	38

Tabell 5.1. viser at de fleste deltakerne opplevde læringsutbytte fra videreutdanningene, men at deltakerne ved Universitetet i Tromsø, NLA-høgskolen, Nord Universitet og Universitetet i Oslo opplevde dette i større grad enn deltakerne ved Høgskulen på Vestlandet, Høgskulen i Volda og Høgskolen på Innlandet.

Opplevd læringsutbytte fra studiet synes å ha delvis sammenheng med opplevd kvalitet på studiet, som omtalt i kapittel 4. Ser vi på faggruppe, opplevde færrest deltakere ved programmering og samfunnsfag kvaliteten på studiet som svært god, og de rapporterer lavere læringsutbytte sammenlignet med andre fag. Likeledes ser vi at deltakere ved praktiske og estetiske fag og begynneropplæring opplevde svært god kvalitet og godt læringsutbytte.

5.2 Faktorer som har sammenheng med opplevd læringsutbytte

For å undersøke hvilke forhold som var viktige for lærernes opplevde læringsutbytte viser vi i dette underkapitlet resultatet fra en regresjonsanalyse. Avhengig variabel er gjennomsnittet av utsagnene i figur 5.1 om læringsutbytte, som brukt tidligere i kapitlet.

De fleste variablene vi bruker i analysen, har vi brukt tidligere i rapporten så vi presenterer dem derfor ikke her. De uavhengige variablene kan deles inn i tre kategorier:

- Individuelle forhold:
 - Kjønn, studiepoeng i faget fra før og hvorvidt læreren har mer enn 4 år med høyere utdanning.
 - Hvorvidt læreren er en del av stipendordningen (i motsetning til vikarordningen)
 - Motivasjon: Har læreren svart at hen er motivert i svært stor grad (*veldig motivert*)
 - Innsats:
 - Prøvd ut: En dummy variabel for hvorvidt læreren har prøvd ut det hen har lært i stor/svært stor grad.
 - Samarbeidet med andre: En dummy lik 1 for lærere som svarer at de i stor/svært stor grad har samarbeidet med de andre på studiet mellom samlinger
- Forhold ved studiet
 - Nettbasert: En dummy som er lik 1 for lærere som tok studier som var helt nettbaserte.
 - Høyt nivå: En dummy lik 1 for lærere som svarer at det faglige nivået var unødvendig høyt i stor/svært stor grad.
 - Krevende: En dummy lik 1 for lærere som har svart at det faglige nivået var krevende i stor/svært stor grad.
- Forhold ved arbeidsplassen
 - Trinn
 - Kollegaer:
 - Andre ved skolen: En dummy lik 1 for lærere som oppgir at de studerte sammen med andre på skolen de jobber på.
 - Samarbeidet med kolleger: En dummy lik 1 for lærere som oppgir at de i stor/svært stor grad har samarbeidet med de andre ved skolen mellom samlinger.
 - Kollegaer interessert: Dummy lik 1 for lærere som er enig (5 og 6) i at kollegaene er interessert i å høre om hva de har lært på studiet.
 - Ledelse og tilrettelegging:
 - Tilrettelegging kunnskapsdeling: Dummy lik 1 for lærere som er enige (5 og 6) i at skoleledelsen legger til rette for kunnskapsdeling på skolen.

- Tilrettelegging bidrar til utbytte: En dummy lik 1 for lærere som svarer at tilretteleggingen ved skolen har bidratt sterkt til deres læringsutbytte.

Resultatene fra analysene vises i tabell 5.2. I den første kolonnen ser vi på hvordan læringsutbyttet forklares av individuelle forhold. Resultatene indikerer at det er signifikante sammenhenger mellom motivasjon og innsats, i form av arbeid mellom samlinger, og læringsutbytte. Derimot er det ingen sammenheng mellom læringsutbytte og å ha studiepoeng i faget fra før.

Andre kolonne i tabell 5.2 viser sammenhengen mellom læringsutbytte og forhold ved studiet. Her finner vi en negativ sammenheng mellom læringsutbytte og å ha deltatt på en studie som var helt nettbasert og å oppgi at det faglige nivået var unødvendig høyt. Videre er det en positiv sammenheng mellom faglig krevende studier og læringsutbytte.

Tredje kolonne tar for seg forhold på arbeidsplassen. Resultatene indikerer at sammenliknet med barnetrinnet, har lærere på ungdoms- og videregående trinnet hatt et lavere læringsutbytte. Ikke overraskende er samarbeid med andre på skolen og kollegaer som er interessert i å høre om innholdet på studiet, positivt korrelerte med læringsutbytte. Mer overaskende er det kanskje at det er en negativ sammenheng mellom å ta videreutdanning med andre på skolen og læringsutbytte. Hvorvidt lærerne opplever at tilretteleggingen på skolen bidrar til bedre læringsutbytte eller at skolen tilrettelegger for kunnskapsdeling, ser ikke ut til å være av betydning.

I kolonne 4 legges både individuelle forhold, forhold ved studiet og ved arbeidsplassen inn i analysen. Det er verdt å merke seg at når vi tar hensyn til individuelle forhold og forhold ved arbeidsplassen, er ikke den negative sammenhengen mellom nettbaserte studier og læringsutbytte lenger statistisk signifikant.

Tabell 5.2: Hvilke faktorer har sammenheng med læringsutbyttet. Regresjoner med variabler som omhandler individuelle forhold, forhold på arbeidssted og ved studiet.

	Modell 1: Individuelle forhold		Modell 2: Forhold ved studiet		Modell 3: Forhold ved arbeidssted		Modell 4: Alle	
	Koeff.	St. f.	Koeff.	St. f.	Koeff.	St. f.	Koeff.	St. f.
<u>Individuelle forhold:</u>								
Kvinne (ref. mann)	0,09	(0.05)					0,05	(0.05)
Alder (ref. 40-49):								
- Yngre enn 40	-0,09	(0.05)					-0,08	(0.05)
- 50 eller eldre	0,10	(0.05)					0,09	(0.05)
Mer enn 4 år høyere utd.	-0,09	(0.06)					-0,06	(0.05)
Studiepoeng (ref. 1-30):								
- Ingen	-0,01	(0.05)					-0,01	(0.04)
- Mer enn 60	-0,05	(0.05)					-0,08	(0.05)
Stipendordningen	-0,01	(0.05)					-0,06	(0.05)
Svært motivert	0.55 ***	(0.04)					0.45 ***	(0.04)
Arbeid mellom samlinger:								
- Har prøvd ut det de har lært	0.84 ***	(0.04)					0.69 ***	(0.04)
- Har samarbeidet med andre	0.29 ***	(0.04)					0.21 ***	(0.04)
<u>Forhold ved studiet:</u>								
Nettbasert			-0.12 **	(0.05)			0,00	(0.04)
Unødvendig høyt nivå			-1.23 ***	(0.10)			-0.97 ***	(0.08)
Faglig krevende			0.14 *	(0.06)			0.17 ***	(0.05)
<u>Forhold ved arbeidssted:</u>								
Trinn (ref.: barnetrinnet):								
- Ungdomstrinnet					-0.21 ***	(0.05)	-0.22 ***	(0.05)
- Videregående					-0.17 **	(0.06)	-0.21 ***	(0.05)
- Voksenopplæring					-0,04	(0.10)	-0,03	(0.09)
Tilrettelegging bidratt					0.28 ***	(0.05)	0.17 ***	(0.04)
Andre ved skolen på samme studie					-0.18 ***	(0.05)	-0.12 *	(0.05)
Samarbeidet med kollegaer					0.46 ***	(0.05)	0.16 ***	(0.04)
Kollegaer interessert					0.43 ***	(0.05)	0.28 ***	(0.04)
Tilrettelegging kunnskapsdeling					0,08	(0.05)	0,02	(0.04)
N	2384		2384		2384		2384	
R2	0,26		0,10		0,13		0,35	

St.f. angir den robuste standardfeilen til koeffisienten (koeff.)

*** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$ (p er signifikanssannsynlighet)

I tabell 5.3 ser vi på i hvilken grad faggruppe og studiested forklarer variasjon i læringsutbytte. Å ta hensyn til faggruppe og studiested ser ikke ut til å endre

sammenhengene vi gikk igjennom i forrige avsnitt. Når vi tar hensyn til alle forholdene fra tabell 5.2, er det kun for matematikk, praktiske og estetiske fag og digital kompetanse, at sammenhengen mellom læringsutbyttet og faggruppe er positive og signifikante, og negative og signifikant for veilederutdanningen.

Tabell 5.3: Hvilke faktorer har sammenheng med læringsutbyttet. Regresjoner med faggruppe og studiested i tillegg til variablene fra tabell 5.2.

	Modell 1: Faggruppe		Modell 2: Studiested		Modell 3: Faggruppe og studiested	
	Koeff.	St. f.	Koeff.	St. f.	Koeff.	St. f.
<u>Individuelle forhold:</u>						
Kvinne (ref: mann)	0.10 *	(0.05)	0,07	(0.05)	0.10 *	(0.05)
Alder (ref: 40-49 år)						
- Yngre enn 40	-0.09 *	(0.05)	-0,09	(0.05)	-0.10 *	(0.05)
- 50 eller eldre	0,09	(0.05)	0,09	(0.05)	0,09	(0.05)
Mer enn 4 år høyere utd.	-0,05	(0.05)	-0,06	(0.05)	-0,06	(0.05)
<u>Studiepoeng (ref 1-30):</u>						
- Ingen	0,00	(0.05)	-0,01	(0.04)	0,00	(0.05)
- Mer enn 60	-0,06	(0.05)	-0,08	(0.05)	-0,06	(0.05)
Stipendordningen	-0,08	(0.05)	-0,05	(0.05)	-0,08	(0.04)
Svært motivert	0.45 ***	(0.04)	0.45 ***	(0.04)	0.45 ***	(0.04)
<u>Arbeid mellom samlinger:</u>						
- Har prøvd ut det de har lært	0.67 ***	(0.04)	0.67 ***	(0.04)	0.65 ***	(0.04)
- Har samarbeidet med andre	0.22 ***	(0.04)	0.22 ***	(0.04)	0.24 ***	(0.04)
<u>Forhold ved studiet:</u>						
Nettbasert	-0,04	(0.05)	-0,01	(0.05)	-0,02	(0.06)
Unødvendig høyt nivå	-1.00 ***	(0.08)	-0.93 ***	(0.08)	-0.97 ***	(0.08)
Faglig krevende	0.16 **	(0.05)	0.16 ***	(0.05)	0.16 ***	(0.05)
<u>Forhold ved arbeidssted:</u>						
<u>Trinn (ref: barnetrinnet):</u>						
- Ungdomstrinnet	-0.19 ***	(0.05)	-0.23 ***	(0.05)	-0.21 ***	(0.05)
- Videregående	-0.13 *	(0.06)	-0.23 ***	(0.06)	-0.17 **	(0.06)
- Voksenopplæring	0,01	(0.09)	-0,03	(0.09)	0,00	(0.09)
Tilrettelegging bidratt	0.15 ***	(0.04)	0.17 ***	(0.04)	0.15 ***	(0.04)
Andre ved skolen på samme studie	-0.11 *	(0.05)	-0.13 **	(0.05)	-0.11 *	(0.05)
Samarbeidet med kollegaer	0.18 ***	(0.04)	0.15 **	(0.04)	0.17 ***	(0.04)
Kollegaer interessert	0.27 ***	(0.04)	0.28 ***	(0.04)	0.27 ***	(0.04)
Tilrettelegging kunnskapsdeling	0,03	(0.05)	0,03	(0.05)	0,04	(0.05)

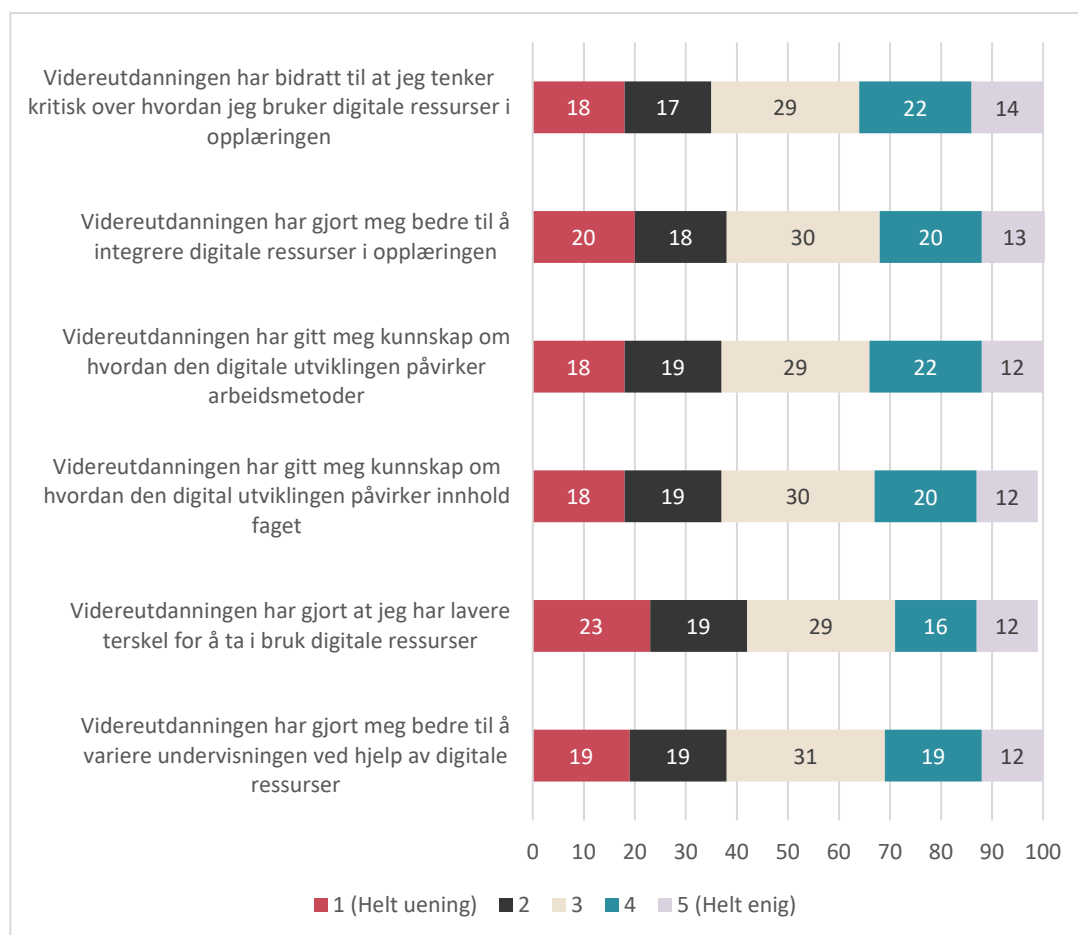
	Modell 1: Faggruppe		Modell 2: Stuedsted		Modell 3: Faggruppe og stu- diested	
	Koeff.	St. f.	Koeff.	St. f.	Koeff.	St. f.
<u>Faggruppe:</u>						
Andrespråkspedagogikk	0,04	(0.10)			0,10	(0.11)
Begynneropplæringen	0.24 *	(0.12)			0,15	(0.13)
Engelsk	0,12	(0.08)			0,16	(0.08)
Fremmedspråk	0,11	(0.20)			-0,04	(0.21)
Grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring	-0,21	(0.20)			-0,22	(0.19)
KRLE/Samfunnsfag	-0,01	(0.19)			0,05	(0.20)
Matematikk	0.16 *	(0.08)			0,13	(0.08)
Naturfag	0,12	(0.12)			0,09	(0.13)
Norsk	-0,08	(0.08)			-0,05	(0.09)
Praktiske og estetiske fag	0.49 ***	(0.12)			0.54 ***	(0.13)
Profesjonsfaglig digital kompetanse	0.32 **	(0.11)			0.39 **	(0.12)
Programmering	-0,13	(0.10)			-0,16	(0.10)
Spesialpedagogikk	-0.23 *	(0.10)			-0,19	(0.11)
Veilederutdanning	-0.34***	(0.10)			-0.39 ***	(0.10)
<u>Stuedsted (ref: andre):</u>						
Høgskolen i Innlandet			-0.44 **	(0.15)	-0.35 *	(0.15)
Høgskolen i Østfold			-0.30 *	(0.15)	-0.33 *	(0.16)
Høgskulen i Volda			-0,28	(0.17)	-0,20	(0.17)
Høgskulen på Vestlandet			-0.36 *	(0.14)	-0.37 *	(0.14)
NLA Høgskolen			-0,02	(0.17)	0,09	(0.19)
Nord universitet			-0,17	(0.17)	-0,25	(0.17)
NMBU			-0,13	(0.22)	-0,22	(0.23)
NTNU			-0,24	(0.14)	-0,20	(0.14)
OsloMet			-0,21	(0.14)	-0,19	(0.14)
UiO			-0,24	(0.20)	0,05	(0.21)
UiT			0,00	(0.15)	0,03	(0.16)
Universitetet i Agder			-0,12	(0.15)	-0,18	(0.15)
Universitetet i Bergen			-0,04	(0.15)	-0,02	(0.16)
Universitetet i Stavanger			-0,26	(0.16)	-0,25	(0.16)
Universitetet i Sørøst-Norge			-0,17	(0.14)	-0.28 *	(0.14)
N	2384		2384		2384	
R2	0,37		0,36		0,38	

St.f. angir den robuste standardfeilen til koeffisienten (koeff.)

*** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$ (p er signifikanssannsynlighet)

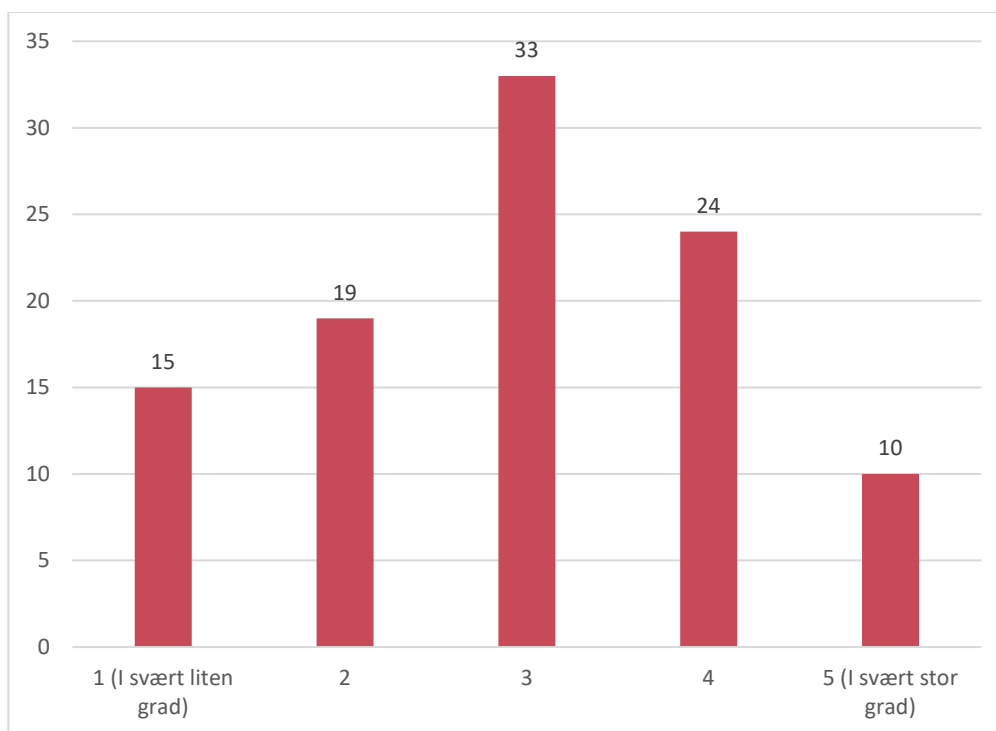
5.3 Studienes opplæring i bruk av digitale ressurser

I mange av kursene inngår opplæring i bruk av digitale ressurser. Utbyttet av dette ble undersøkt ved at lærerne tok stilling til syv ulike utsagn om temaet. Innholdet i utsagnene, svaralternativer og svarfordeling vises i figur 5.3.



Figur 5.3: Opplæring i bruk av digitale ressurser. Prosent. N = 2645.

Det er svært liten variasjon i andelen som krysser av for de ulike svaralternativene for de seks utsagnene om opplæring i bruk av digitale ressurser. Andelen som er positiv er omtrent like stor som andelen som ikke er det. Cronbach's alpha-verdien er 0.96, noe som indikerer at utsagnene måler det samme fenomenet, og dermed kan inngå i et samlemaal. Svarmønsteret indikerer at noen kurs har prioritert opplæring i bruk av digitale ressurser i større grad enn andre kurs.

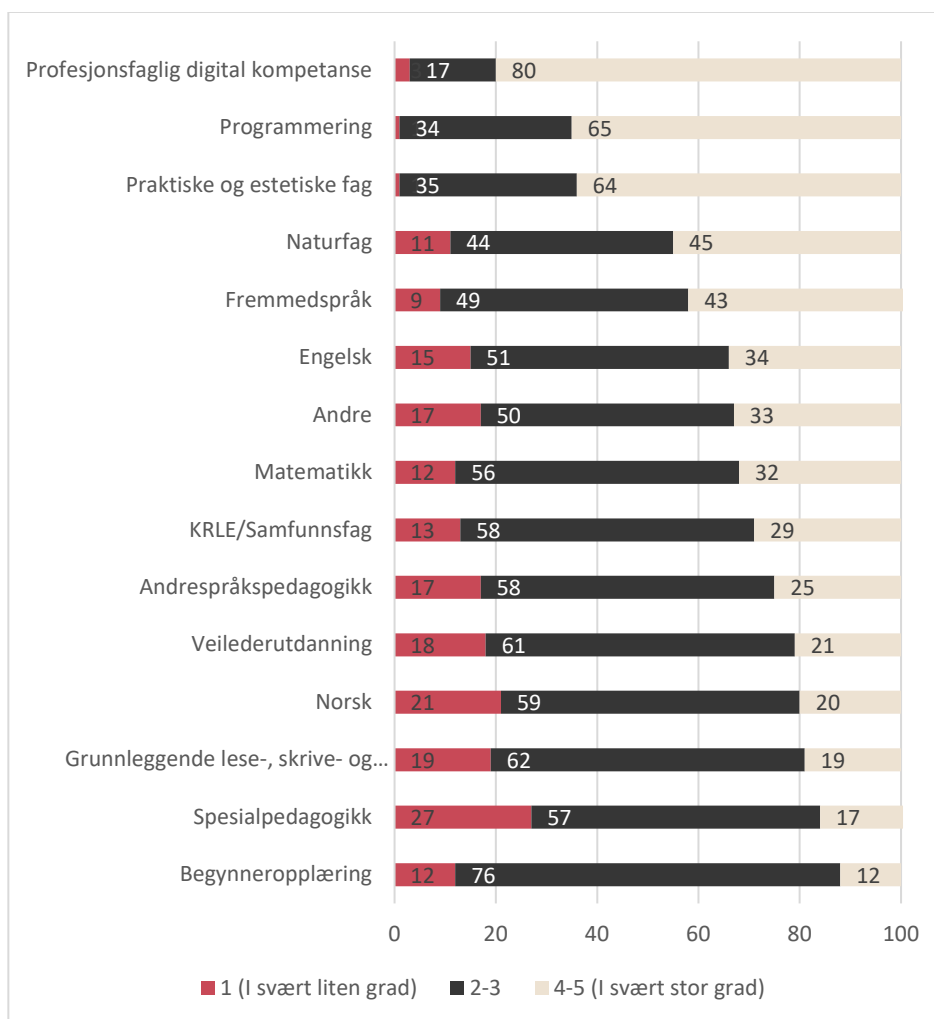


Figur 5.4: Alt i alt, hvor fornøyd er du med studiets opplæring i digitale ressurser? Prosent. N = 2629.

Figur 5.4 viser hvor fornøyd lærerne er med opplæringen i bruk av digitale ressurser. Svarfordelingen er så å si normalfordelt. Altså er de fleste middels fornøyd, mens omtrent like andeler er lite fornøyd og veldig fornøyd.

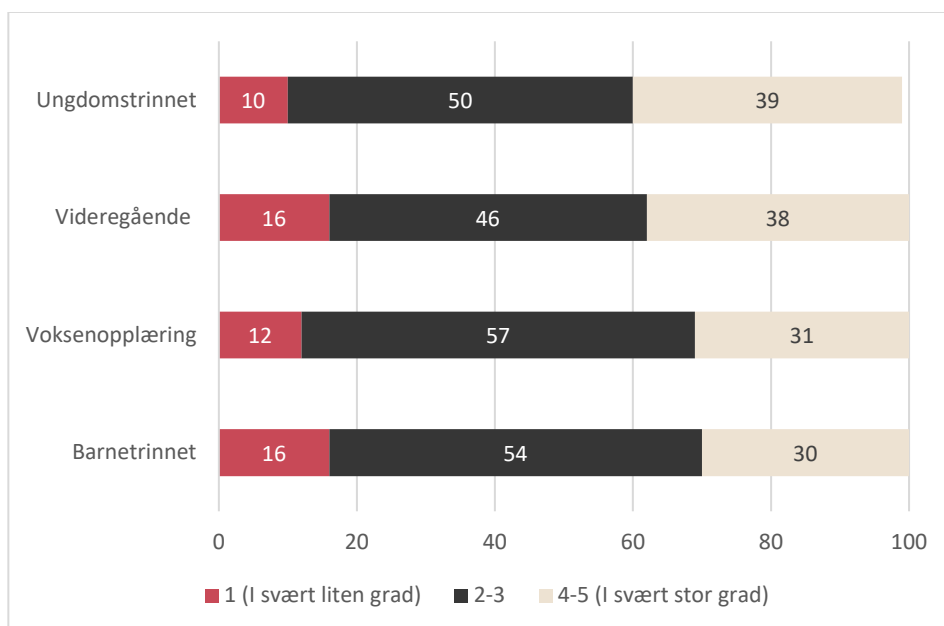
Når vi ser på svarfordelingen etter faggruppe i figur 5.5, finner vi tydelige forskjeller. De som har studert profesjonsfaglig digital kompetanse, programmering og praktiske og estetiske fag har den klart mest positive opplevelsen. Over 60 prosent av disse sier de er fornøyd i stor eller svært stor grad.

For de resterende fagene er mindre enn halvparten av lærerne fornøyd i stor eller svært stor grad. Likevel har andelen som er svært eller veldig fornøyd økt i samtlige fag sammenlignet med fjoråret. For eksempel svarte omtrent 1 av 20 i faggruppene norsk og spesialpedagogikk at de var fornøyd med opplæringen i digitale ressurser i 2021 mot omkring 1 av 5 i 2022. Andre fag opplevde enda større økninger: i profesjonell digital kompetanse gikk andelen fra 53 prosent i 2021 til 80 prosent i 2022, i programmering fra 32 til 65 prosent og i engelsk og matematikk fra 8 til over 30 prosent. Lærernes svar antyder at det har skjedd fremskritt i opplæringen i digitale ressurser, men at det fremdeles er rom for forbedring.



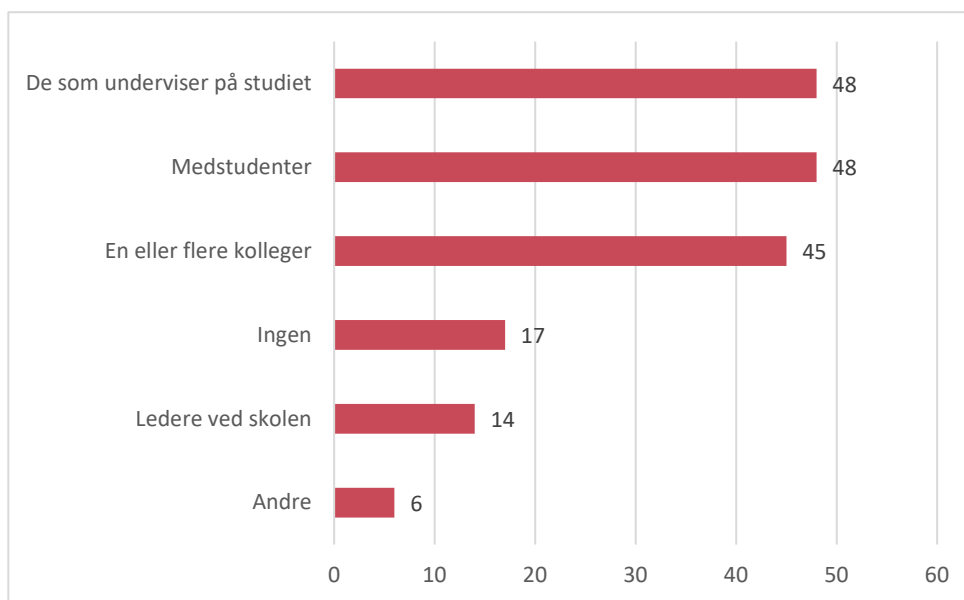
Figur 5.5: Hvor fornøyd lærerne er med studiets opplæring i digitale ressurser etter faggruppe. Prosent. N = 2629.

Videre viser figur 5.6 at det er liten variasjon i hvor fornøyd lærerne er på tvers av trinn. Ungdomstrinnet og videregående har en noe større andel som er fornøyd eller svært fornøyd enn barnetrinnet og voksenopplæringen. Forskjellen er likevel kun på omkring 8 prosentpoeng.



Figur 5.6: Hvor fornøyd lærerne er med studiets opplæring i digitale ressurser etter trinn. Prosent. N = 2613.

Å forstå hvordan kunnskapen skal anvendes krever en oversettelse fra teori til praksis. I denne prosessen kan andre aktører enn en selv være viktige. Vi spurte derfor deltakerne om hvem som har vært viktige for å ta i bruk kunnskapen.

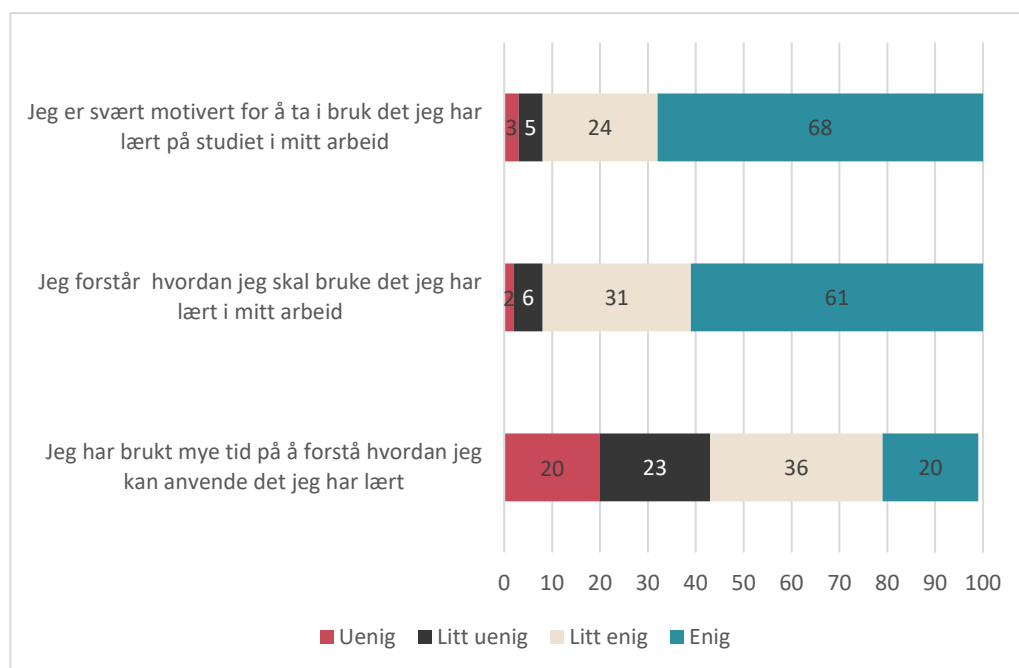


Figur 5.7: Hvem har vært viktig for deg i arbeidet med å ta i bruk det du har lært i videreutdanningen? Prosent. N = 2596.

Som figur 5.7. viser, mener 48 prosent av respondentene at de som underviser på studiet og medstudenter er viktige for å oversette kunnskapen i praksis og 45 prosent mener kollegaer er viktige. Kun 14 prosent mener ledelsen ved skolen er

sentrale i arbeidet med å ta kunnskapen i bruk. Svarene er i tråd med forskningen som ble presentert i kapittel 1, der støtte og samarbeid med kolleger og medstudenter blir løfter fram som viktig for å få utbytte av videreutdanning (Penuel et al., 2007; Garet et al., 2001).

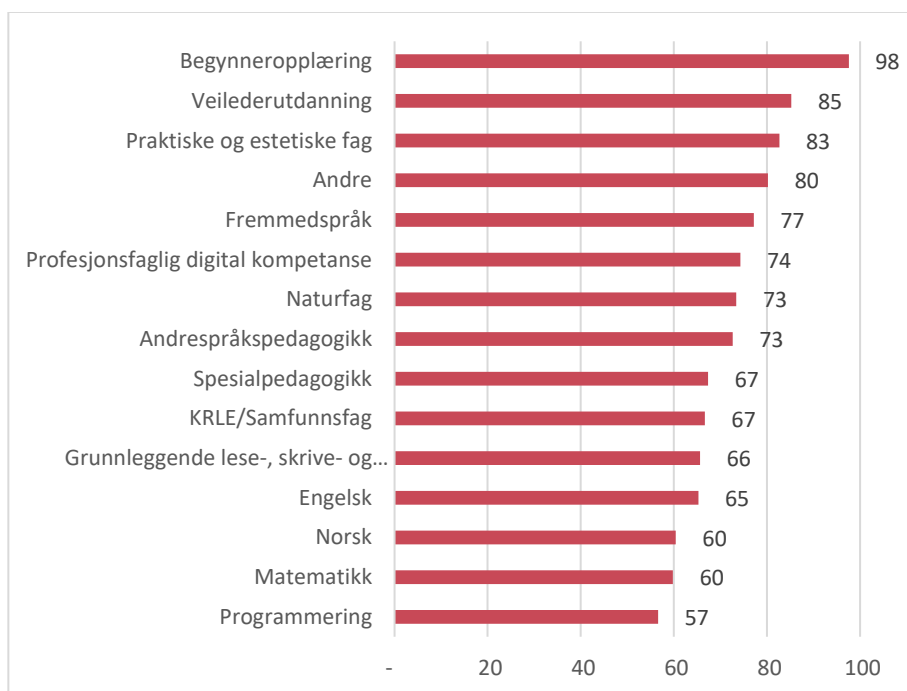
En annen faktor som er viktig for oversettelse og anvendelse av kunnskapen, er deltakernes motivasjon og om de forstår hvordan de skal anvende kunnskapen. Figur 5.8 viser hva deltakerne svarte på tre utsagn om dette temaet.



Figur 5.8: Anvendelse av kunnskap fra videreutdanningen. Prosent. N = 2605.

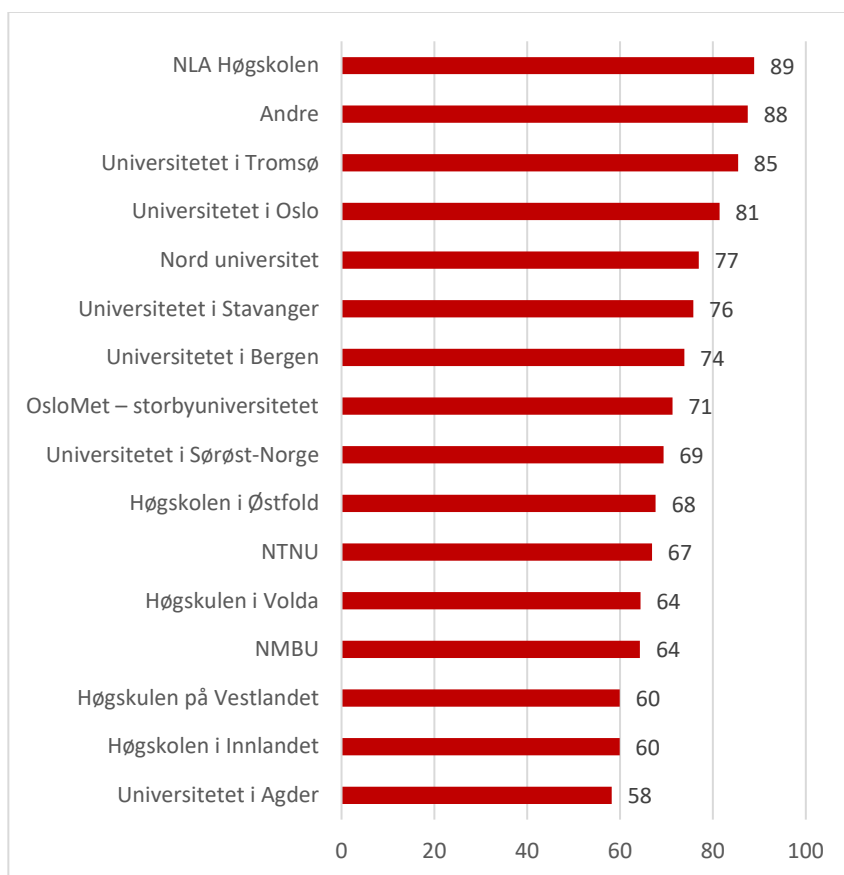
Svært mange – over 90 prosent - svarer at de er motivert for å ta i bruk det de har lært på studiet, og at de forstår hvordan de skal bruke det i eget arbeid. Litt over halvparten er også enig eller litt enig i at de har brukt mye tid på å forstå hvordan de kan anvende det de har lært. Det er i seg selv ikke nødvendigvis negativt, siden en slik prosess kan bety at lærerne gjør kunnskapen til sin egen, noe som kan være positivt for utbytte av videreutdanningen (Kennedy, 2016).

Analyser av hvor motiverte lærerne er for å ta i bruk det de har lært etter faggruppe og studiested viser noe variasjon – figur 5.9 og 5.10. Blant faggruppene er det begynneropplæring, veilederutdanning og praktiske og estetiske fag som har den høyeste andelen som er høyt motivert, mens den laveste andelen er i faggruppene matematikk, programmering og norsk. Det er likevel over halvparten som uttrykker å være motivert også i denne gruppen.



Figur 5.9: Andel i ulike faggrupper som er enig i at de er svært motivert for å ta i bruk det de har lært. Prosent. N = 2600.

Det er også noe variasjon mellom studiestedene. Figuren viser at for hele 7 av de 15 studiestedene som er med svarer over 70 prosent av lærerne at de er svært motivert for å ta i bruk det de har lært.



Figur 5.10: Andel på ulike studiesteder som er enig i at de er svært motivert for å ta i bruk det de har lært. Kategorien andre inneholder læresteder med mindre enn 20 respondenter. Prosent. N = 2543.

5.4 Oppsummering

I dette kapittelet finner vi at majoriteten av lærerne på mange måter har hatt et godt læringsutbytte. For eksempel sier 7 av 10 at de gjennom videreutdanningen har reflektert over egen praksis i stor grad eller veldig stor grad, og 6 av 10 sier at de har blitt mer engasjert i arbeidet. Derimot opplever kun én av fire at videreutdanningen har vært positiv for samarbeidet ved skolen. Gjennomsnittlig opplevd læringsutbytte varierer både med faggruppe og studiested.

Videre bruker vi regresjonsanalyse til å undersøke sammenhenger mellom ulike faktorer og læringsutbytte. I denne analysen finner vi sterke sammenhenger mellom motivasjon, arbeid mellom samlinger og læringsutbytte. Vi finner også at opplevelsen av at det faglige nivået er unødvendig høyt er negativt korrelert med læringsutbytte, mens å oppleve det faglige nivået som krevende er positivt korrelert med læringsutbytte. Å ta del i et helt nettbasert studium er også negativt korrelert med læringsutbytte, men denne sammenhengen faller bort når vi tar hensyn til andre forhold. Læringsmiljøet på skolen ser også ut til å ha sammenheng med

læringsutbytte. Disse sammenhengene er fremdeles gjeldende og signifikante når vi tar hensyn til både faggruppe og studiested i regresjonsanalysen.

Selv om det ser ut til å være forbedringspotensial når det gjelder opplæring i bruk av digitale ressurser, finner vi at lærerne er mer fornøyd i år enn i fjor. Vi finner også stor variasjon på tvers av faggruppene, der det særlig er deltakere i programmering og digital kompetanse som er fornøyd med opplæringen i bruk av digitale ressurser.

Å overføre videreutdanningen til undervisningen krever at lærerne oversetter fra teori til praksis. Svarene lærerne gir på spørsmål når det gjelder overføring av kunnskap tyder på at de er svært motiverte: 9 av 10 svarer at de er motivert for å ta i bruk det de har lært på studiet og at de forstår hvordan de skal bruke det i eget arbeid. Dermed har de fleste lærere et godt utgangspunkt for å nyttiggjøre seg det de har lært.

DEL 2: SAMMENLIKNENDE ANALYSER

6 Sammenlikninger mellom lærere, yrkesfaglærere og barnehagelærere

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

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

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

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

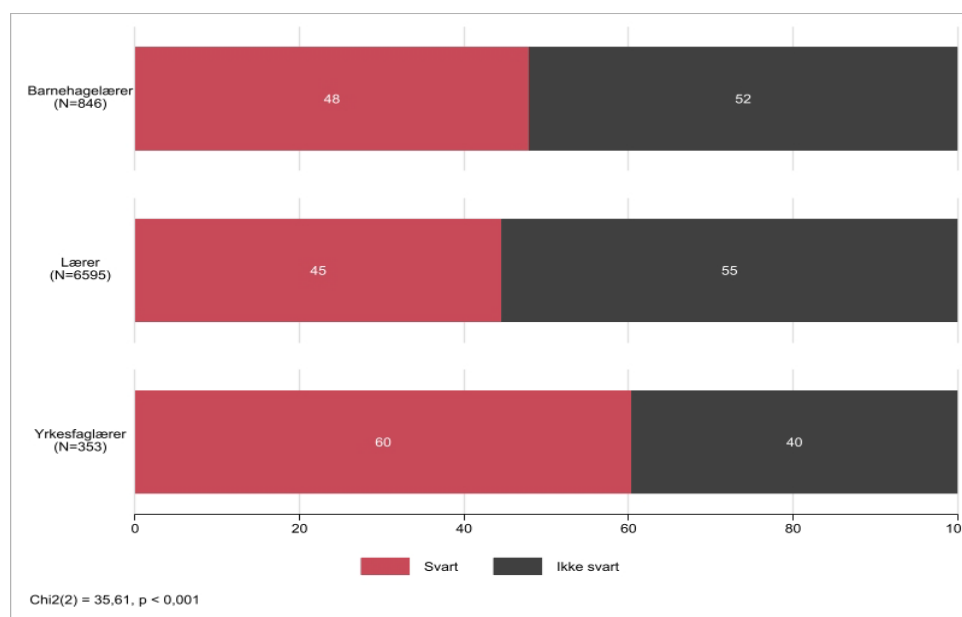
6.1 Svarprosent og bakgrunnsvariabler

Antall deltakere som inngår i de tre gruppene som skal sammenliknes i dette kapittelet er av svært ulik størrelse. Det var 6598 som tok videreutdanning for lærere studieåret 2020/2021, mens 353 tok videreutdanning for yrkesfaglærere. Videreutdanningen for barnehagelærere hadde 846 deltakere dette studieåret. Figur 6.1 viser andelen av deltakerne på de tre videreutdanningstilbudene som har besvart vår undersøkelse. Det er høyest deltakelse blant yrkesfaglærere på 60

prosent, mens deltakelsen blant lærere er 15 prosentpoeng lavere. Barnehagelærerne befinner seg imellom disse to gruppene.

For lærere har deltakelsen sunket noe fra tidligere gjennomføringer, og er nå på under halvparten. Likevel viser sammenlikninger av populasjonen av deltakere med de som har besvart undersøkelsen, at det er svært små avvik (se kapittel 2.1). Fordelingen på fag og studiested er omtrent identisk i utvalget som har besvart og i populasjonen. Dette er en indikasjon på at utvalget har god representativitet, selv om vi må understreke at vi bare kan vite dette med sikkerhet for variabler vi kan observere for populasjonene som helhet.

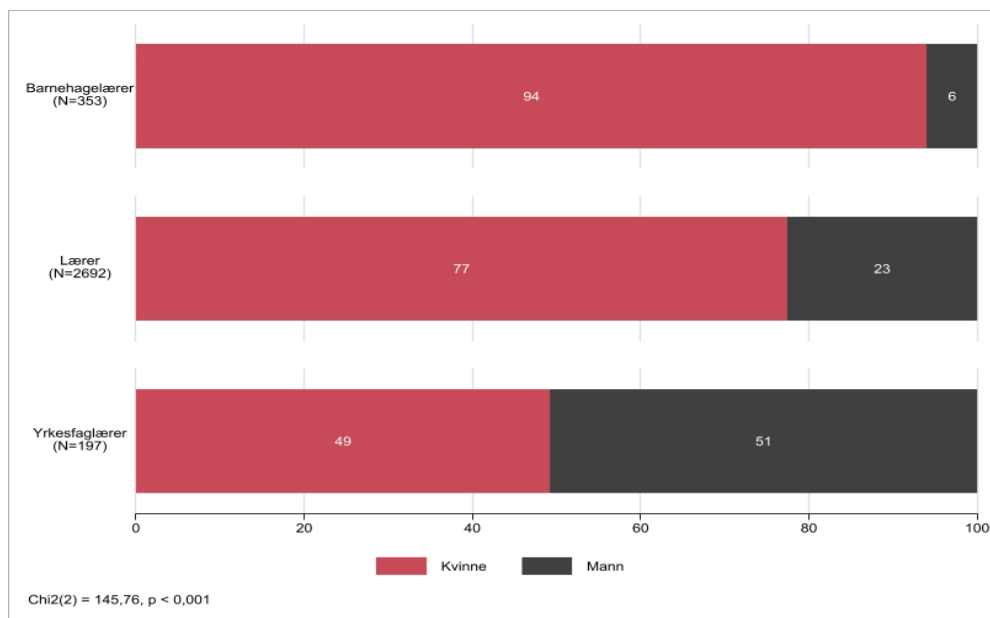
Blant barnehagelærere og yrkesfaglærerne er deltakelsen omtrent den samme som ved forrige gjennomføring. For yrkesfag er det i likhet med lærerne et godt samsvar mellom fordelingene på fag og studiested i populasjonen og utvalget som har besvart undersøkelsen (Pedersen m.fl., 2022). For barnehagelærere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



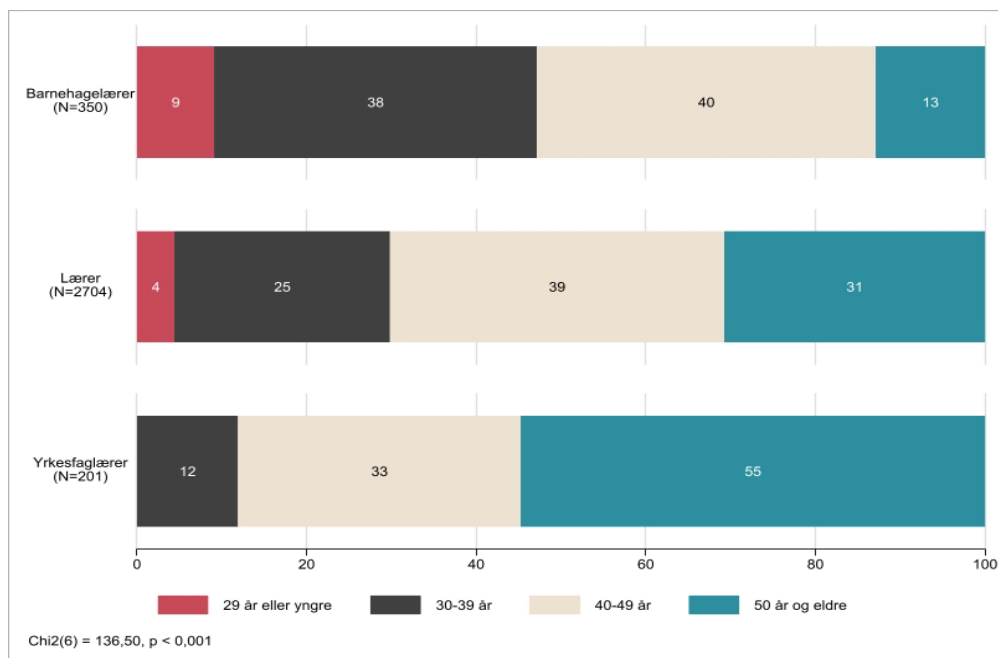
Figur 6.1: Svarprosent. Prosent.

I tillegg til å være forskjeller i størrelsen på gruppene, er det også noen forskjeller i sammensetningen. For eksempel er nesten samtlige deltakere på videreutdanningen for barnehagelærere kvinner. Et klart flertall på videreutdanningen for lærere er også kvinner, mens fordelingen mellom kvinner og menn omtrent er helt lik på videreutdanningen for yrkesfaglærere. Kjønnfordelingen vises i figur 6.2, og gir enda en indikasjon på at utvalgene har god representativitet. Ifølge SSB var kvinneandelen blant barnehagelærere og ledere ansatt i barnehager i 2021 på over 90 prosent. Blant lærere i grunnskolen var kvinneandelen på 74 prosent i

2021. I videregående er kvinneandelen 59 blant alle ansatte og på alle skoletyper². Det er ikke tilgjengelige tall fordelt på yrkesfag og studieforberedende, men det er ikke urimelig å anta at andelen mannlig undervisningspersonalet på yrkesfag kan være enda høyere, da flere av utdanningene er til mannsdominerte yrker.



Figur 6.2: Kjønnfordeling. Prosent.

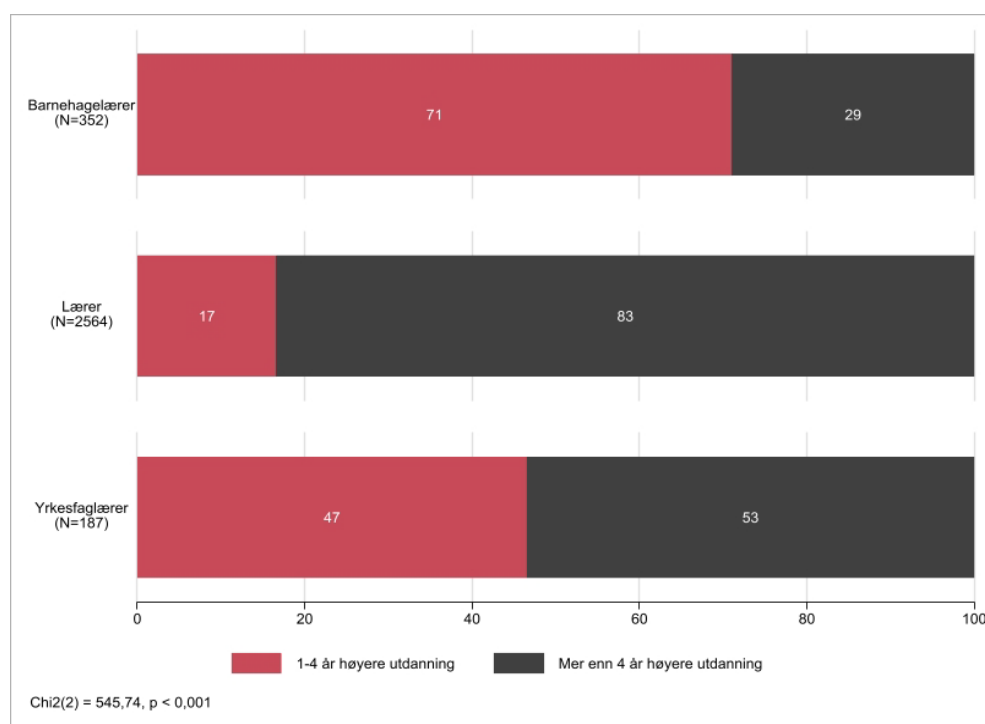


Figur 6.3: Aldersfordeling. Prosent.

² Tallene er hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/ansatte-i-barnehage-og-skole> 01.09.2022.

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

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

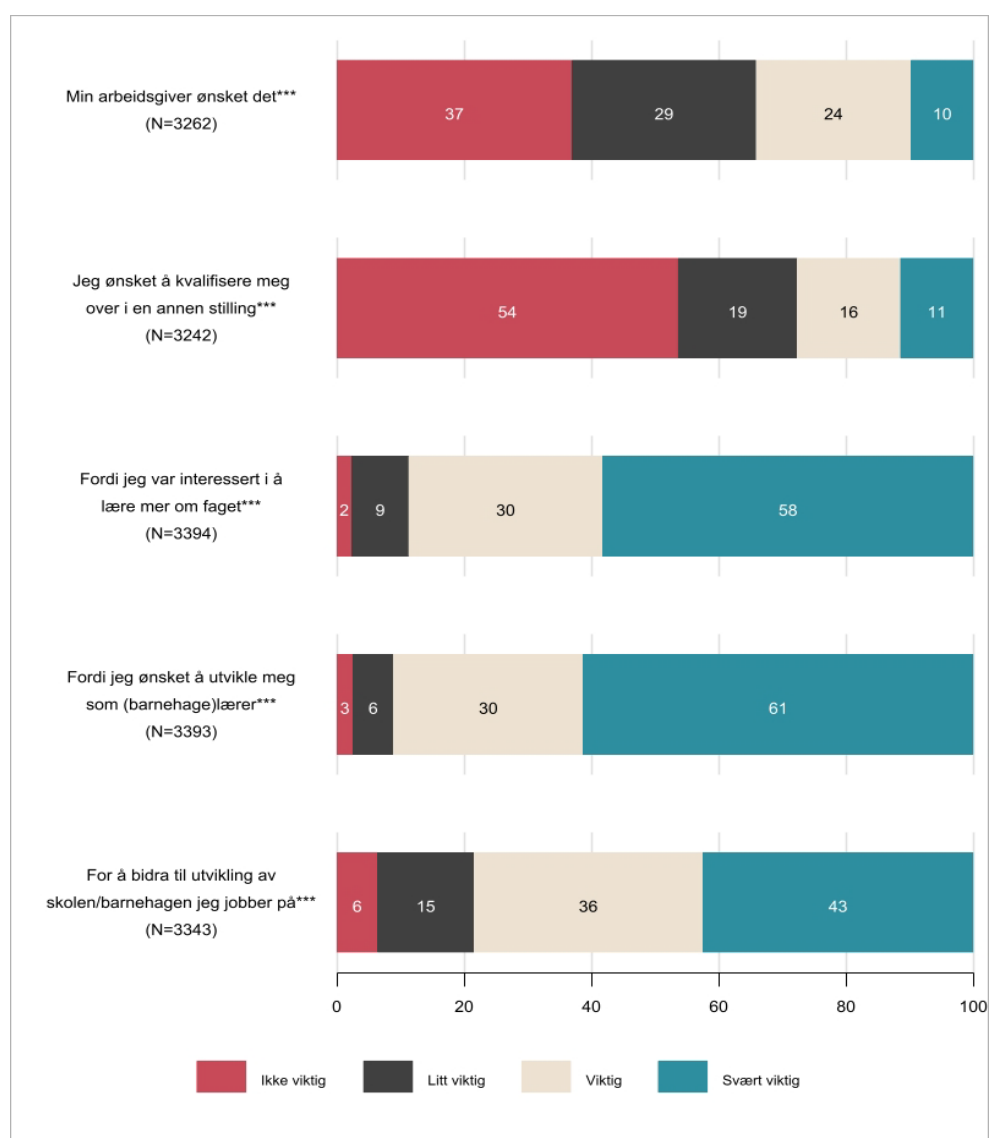


Figur 6.4: Utdanningsnivå. Prosent.

6.2 Motivasjon

Det første temaet hvor vi skal sammenlikne deltakere på videreutdanningene for barnehagelærere, yrkesfaglærere og lærere er på, er motivasjon for å ta videreutdanning. For alle videreutdanningene har vi et spørsmålsbatteri der vi ber deltakerne vurdere viktigheten av ulike grunner til å ta videreutdanning. Ikke alle

svaralternativene var like for de tre gruppene, og her sammenliknes kun grunner som er identiske. I tillegg har alle svart på hvor motiverte de selv var for å ta utdanning. Vi ser først på spørsmålsbatteriet i figur 6.5. Figuren viser hvordan barnehagelærere, lærere og yrkesfaglærere svarer samlet. Stjernene ved siden av spørsmålsteksten indikerer hvorvidt det er signifikante forskjeller mellom gruppene, basert på kji-kvadrattesten. En stjerne viser at p-verdien er mindre enn 0,05, to stjerner viser at p-verdien er under 0,01, og tre stjerner viser at p-verdien er mindre enn 0,001.



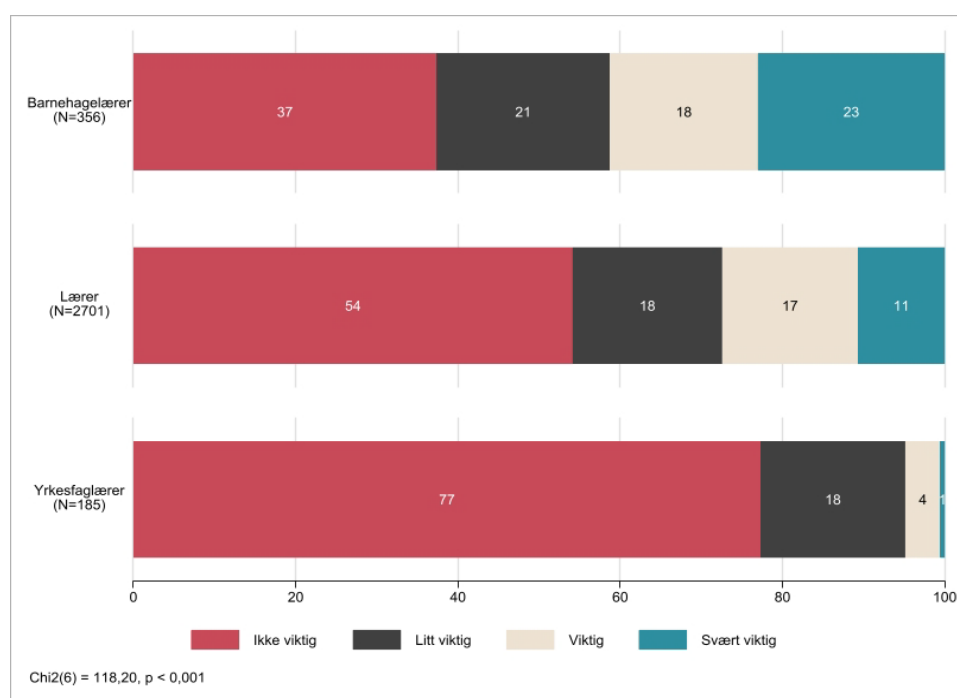
Figur 6.5: Hva var viktige og mindre viktige grunner til at du bestemte deg for å søke om videreutdanning? Dersom en grunn var særlig viktig for deg er det naturlig at den gis en høyere verdi enn de andre. Prosent.

Det første vi kan legg merke til at det er signifikante forskjeller mellom gruppene for samtlige av grunnene til å studere. Siden det er så mange deltakere på

lærerutdanningen, er dette imidlertid ikke så overraskende. Mange deltakere gjør at selv de minste forskjeller er signifikante.

For den første grunnen, at arbeidsgiver ønsket at deltakeren skulle ta en videreutdanning, er mønsteret det samme for alle gruppene. Svært få oppgir at dette er en svært viktig grunn. Rundt halvparten oppgir at det er en litt viktig, eller viktig grunn. Barnehagelærerne skiller seg imidlertid litt ut, ved at 48 prosent har oppgitt «Ikke viktig», mens bare 36 prosent av yrkesfaglærer og lærere har oppgitt det samme. Fordi jeg ønsket å utvikle meg som (barnehage)lærer er en annen grunn hvor alle grupper har det samme svarmønsteret. Svært få oppgir at dette ikke er en viktig eller litt viktig årsak. Dette gjelder kun 2 prosent av barnehagelærere, 5 prosent av yrkesfaglærere og 10 prosent av lærere. Videre svarer et stort flertall at å utvikle seg som (barnehage)lærer er en svært viktig grunn, men lærerne skiller seg litt ut. Blant lærere er det 59 prosent som oppgir «Svært viktig», sammenliknet med 73-74 prosent av barnehagelærere og yrkesfaglærere.

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

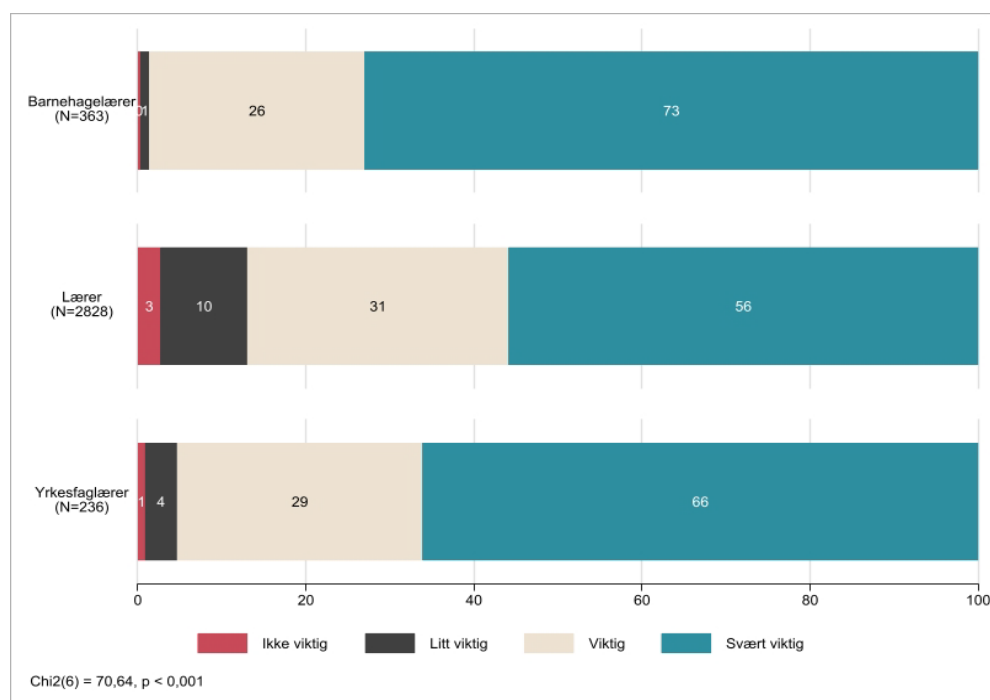


Figur 6.6: - Jeg ønsket å kvalifisere meg over i en annen stilling. Prosent.

Figuren viser at ønsket om å kvalifisere seg over i en annen stilling generelt sett ikke er blant de viktigste begrunnelse for å ta videreutdanning, men at det er noen forskjeller mellom gruppene. For barnehagelærere er å kvalifisere seg over i en annen stilling en viktig eller svært viktig grunn til å ta videreutdanning for halvparten av deltakerne, mens 37 prosent oppgir at dette ikke er en viktig grunn. For

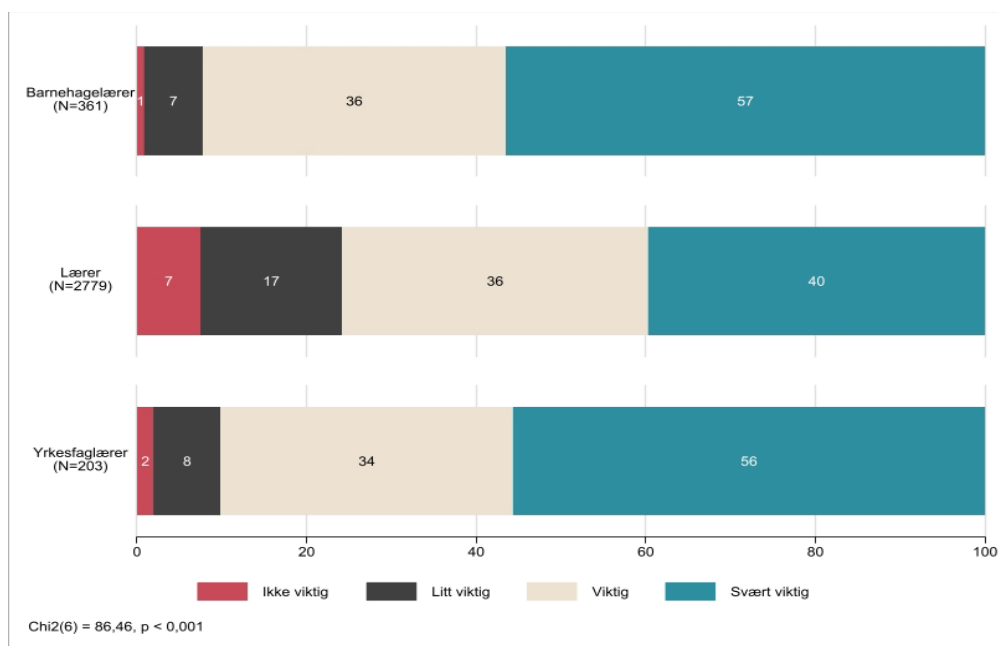
lærere mener 54 prosent at å kvalifisere seg over i en annen stilling ikke er en viktig grunn til å ta videreutdanning, mens dette gjelder hele 77 prosent av yrkesfaglærerne. Svarene tyder enten på at videreutdanningen gir yrkesfaglærerne muligheter de andre gruppene ikke har, eller at denne gruppen ikke er særlig interessert i å gå over i en annen stilling. Det er viktig å legge til at vi ikke helt vet hva en «annen stilling» innebærer – om det er en annen stilling ved skolen/barnehagen, eller om det er en helt annen jobb. Svarene indikerer også at barnehagelærer relativt sett i større grad ønsker å kvalifisere seg ut av sin nåværende stilling, enten det er tale om en stilling utenfor barnehagen eller en høyere stilling i barnehagen.

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



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

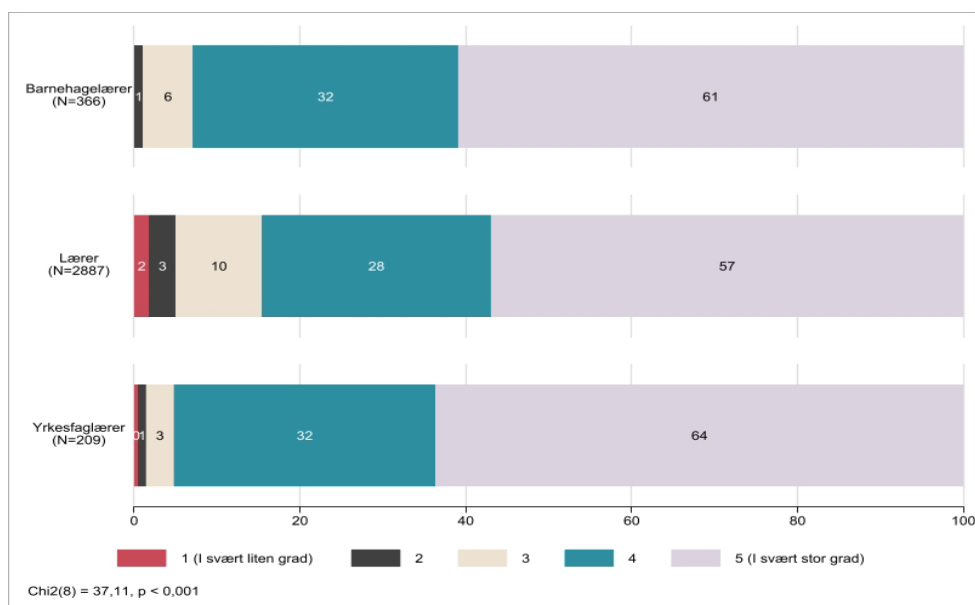
I figur 6.8 undersøker vi viktigheten av å ta videreutdanning for å bidra til utvikling av barnehagen/skolen, som begrunnelse for å ta videreutdanning. Å bidra til utvikling av arbeidsplassen viser seg generelt å være en viktig årsak til å ta videreutdanning, men i klart mindre grad for lærere enn for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



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

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

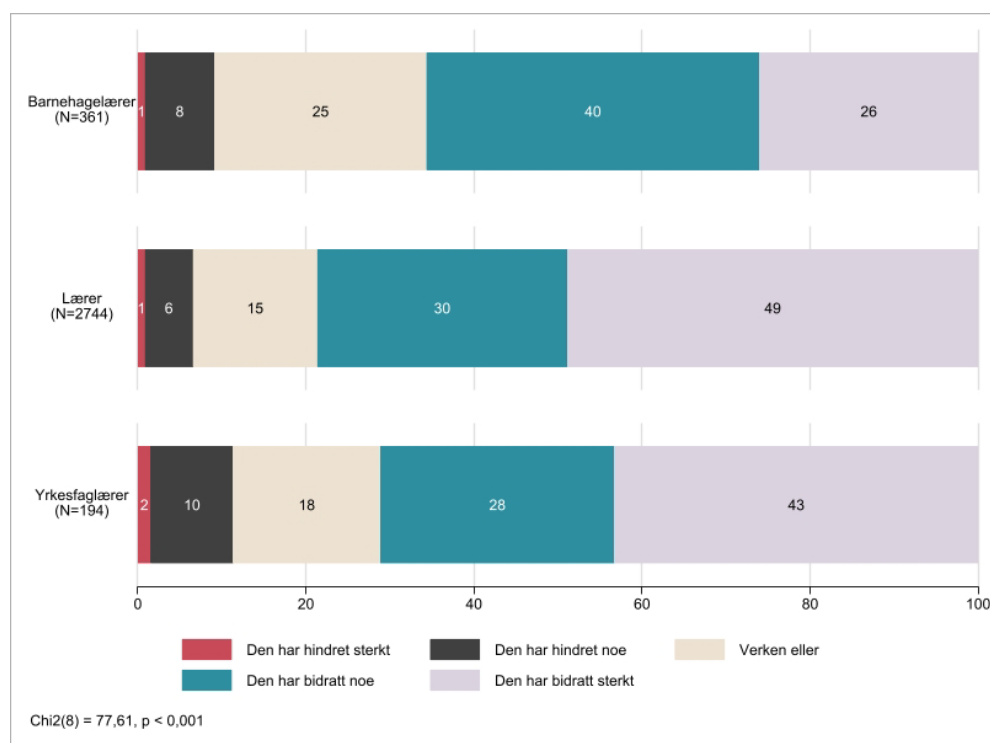
På temaet motivasjon sammenlikner vi til slutt spørsmålet om i hvilken grad deltakeren selv var motivert for å ta videreutdanning. Svarfordelingen er vist i figur 6.9. Forskjellene mellom gruppene er riktignok signifikante, men hovedinntrykket er at deltakerne var motivert selv i omtrent samme grad,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



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

6.3 Tilrettelegging

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



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

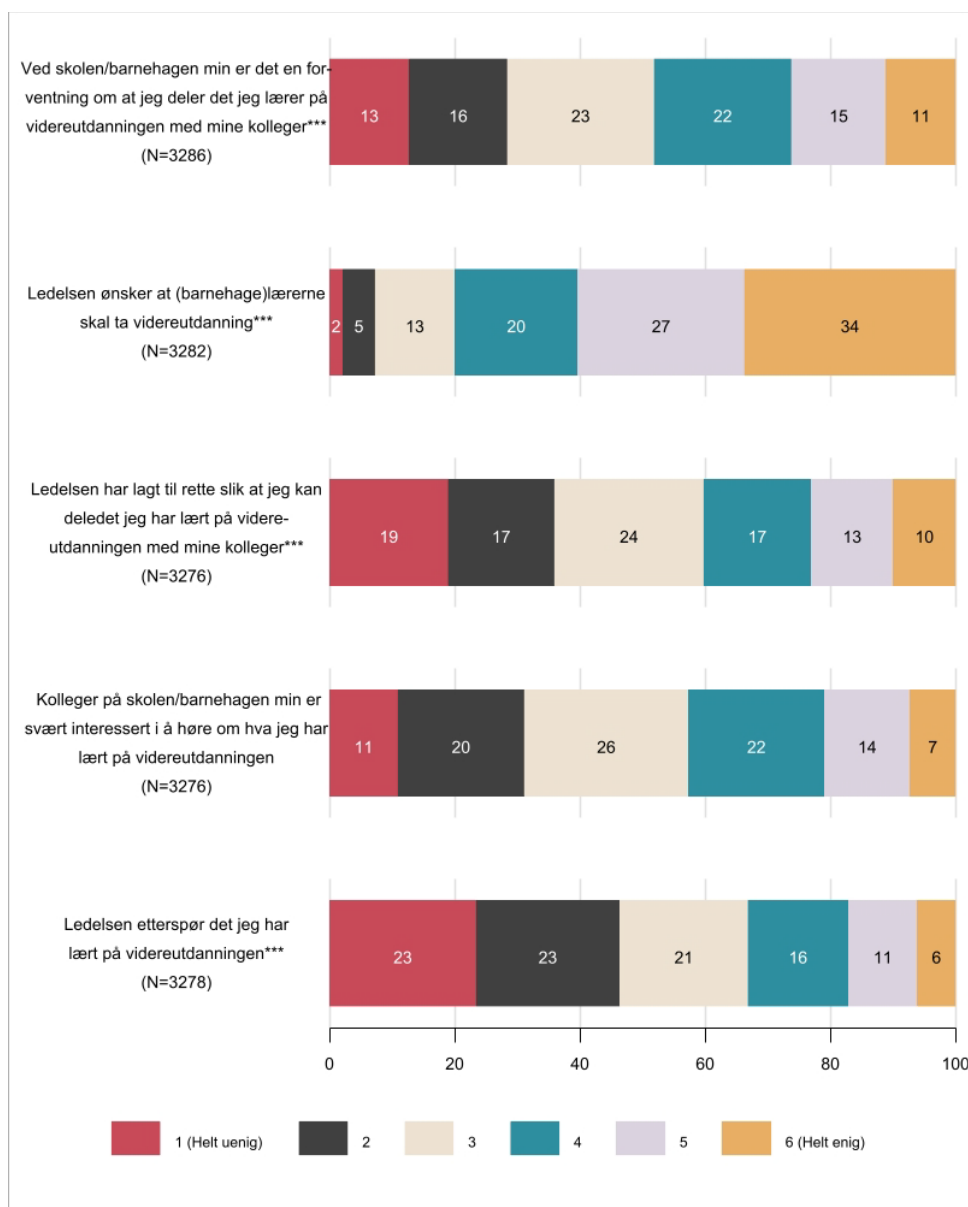
Hovedbildet er at de aller fleste mener at tilretteleggingen har bidratt noe eller bidratt sterkt til utbyttet fra studiet. Det er likevel noen forskjeller. Lærerne er klart mest fornøyd med tilretteleggingen. Omtrent halvparten svarer at tilretteleggingen har bidratt i sterkt. Barnehagelærerne er de som i minst grad mener at tilretteleggingen bidro sterkt til læringsutbytte. Dette mønsteret forklares antakelig av at ordningen tilbyr ganske ulike former for og grad av tilrettelegging. Barnehageeier får tilretteleggingsmidler for å dekke kostander i forbindelse med studiene. Hvordan disse midlene brukes varierer, men de kan f.eks. benyttes til å dekke vikarutgifter, reise, opphold, semesteravgift og læremidler. Lærere og yrkesfaglærere har enten en vikarordning, som innebærer at studenten får frigjort tid til å studere med uforandret lønn, eller en stipendordning, hvor studenten ikke får frigjort tid, men mottar et stipend som kommer oppå den ordinære lønnen. Når det gjelder graden av tilrettelegging blir det gitt 80 tusen i tilretteleggingsmidler for en barnehagelærer som tar videreutdanning. Til sammenlikning vil en lærer som

tar 30 studiepoeng i videreutdanning og velger stipendordningen få 120 tusen i løpet av et studieår.

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

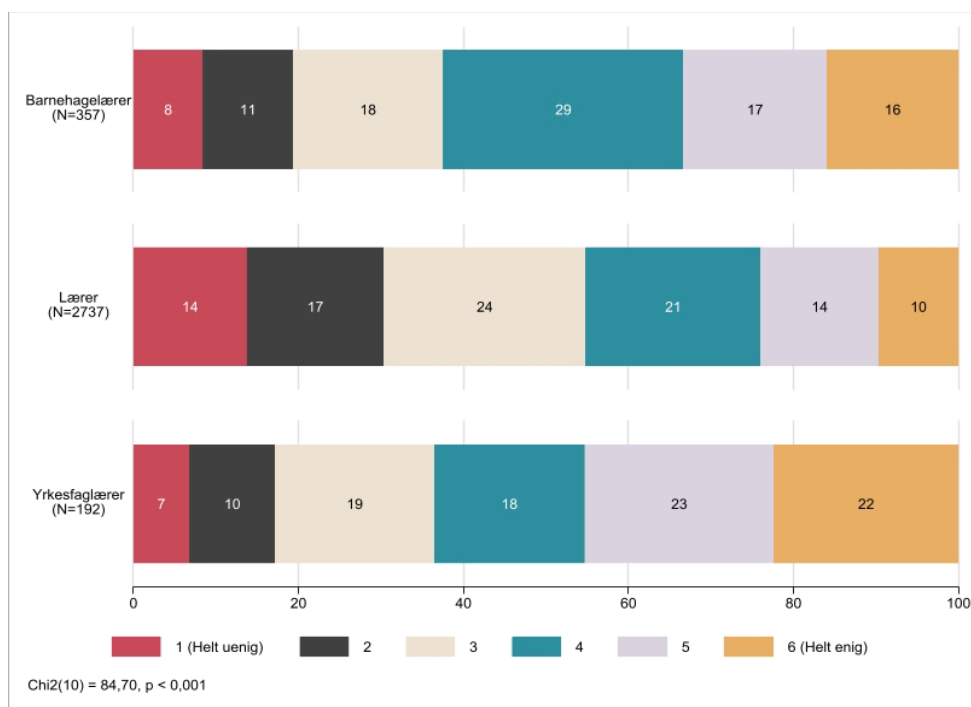
6.4 Kultur for kunnskapsdeling

Om kultur for kunnskapsdeling har vi et sett med spørsmål som er felles for alle tre gruppene. Svarfordelingen for gruppene samlet er vist i figur 6.11. Hovedbildet er at det er ganske få som i stor grad er enige i påstandene om kunnskapsdeling. Mellom 17 og 26 prosent har brukt «5» eller «6 (Helt enig)» på skalaen. Unntaket er påstanden om «Ledelsen ønsket at (barnehage)lærere skal ta videreutdanning», som ikke direkte handler om kunnskapsdeling. Her har 61 prosent av deltakerne benyttet seg av de to høyeste verdiene på skalaen. Vi bør også legge merke til at det er en påstand der det ikke er noen signifikante forskjeller mellom svarene til barnehagelærere, lærere og yrkesfaglærere. Alle oppfatter at kollegaene deres i samme grad er «er svært interessert i å høre om hva jeg har lært på videreutdanningen». For de øvrige påstandene er det signifikante forskjeller, men for de fleste påstandene er forskjellene så små at vi ikke utforsker de noe nærmere. Hovedbildet for samtlige er at det skjer kunnskapsdeling i litt mindre grad for lærere enn for barnehagelærere og yrkesfaglærere.



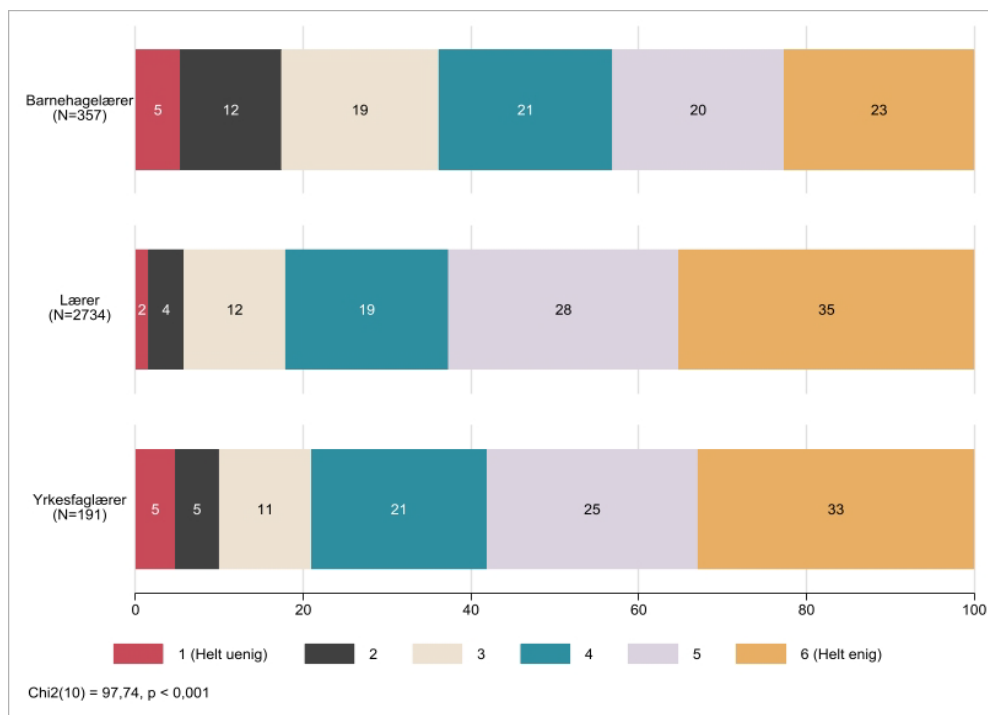
Figur 6.11: På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig), vennligst gi din oppfatning av kunnskapsdeling på skolen/barnehagen. Prosent.

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



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

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



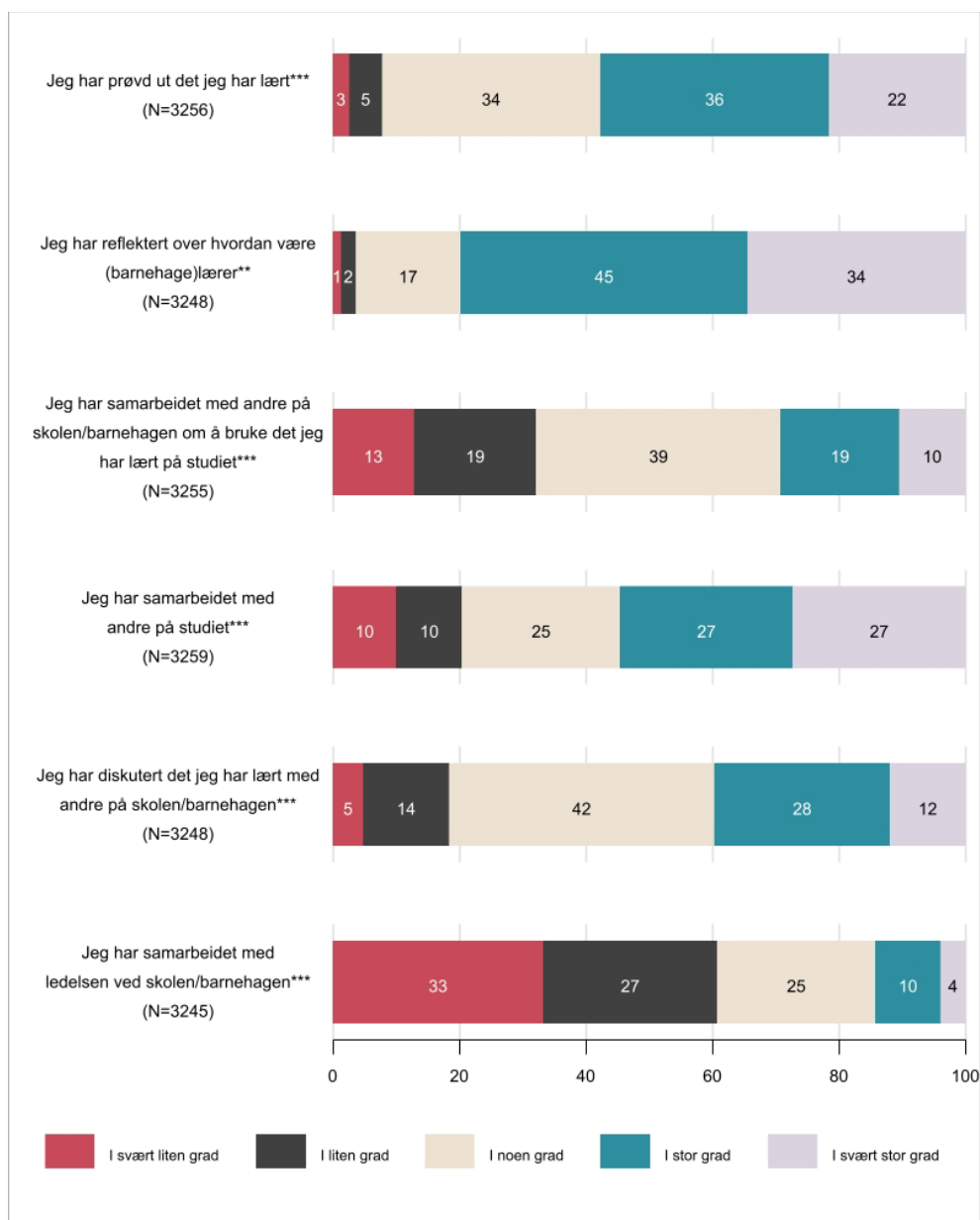
Figur 6.13: - Ledelsen ønsker at (barnehage)lærerne skal ta videreutdanning. Prosent.

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

6.5 Om studiet og læringsutbytte

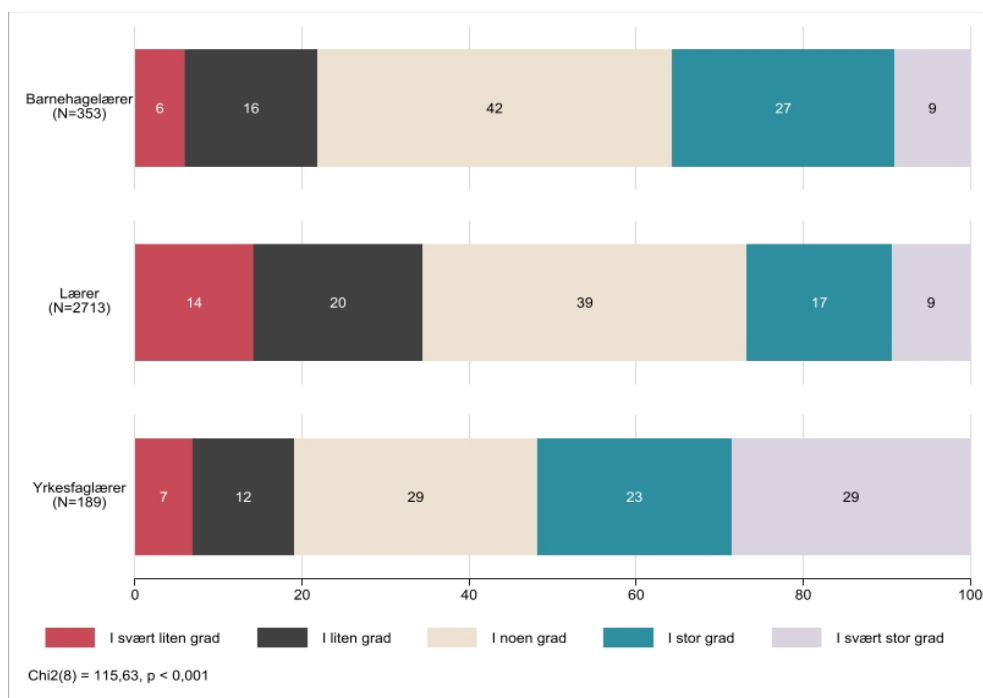
På dette temaet har vi mange spørsmål som er like for de tre gruppene. Vi skal starte med å undersøke spørsmål som handler om hvordan deltakerne har arbeidet med studiet mellom samlingene. Svarfordelingen for samtlige grupper er vist i figur 6.14. Generelt kan vi se at det er særlig mange som i stor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

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

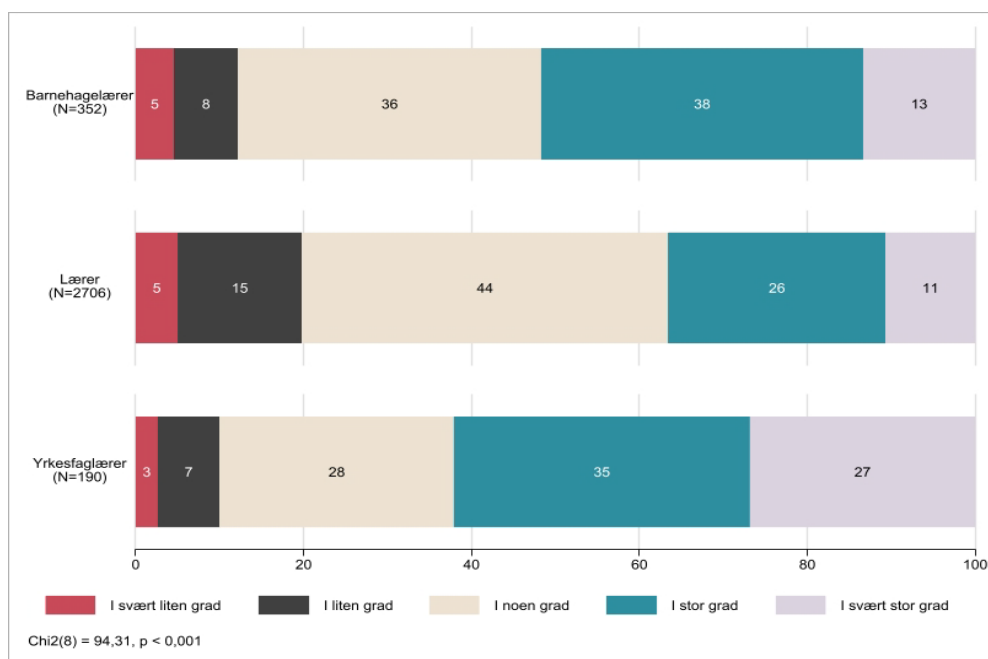


Figur 6.14: Vi er interessert i å vite hvordan du har jobbet med studiet mellom digitale eller fysiske samlinger. Vennligst angi i hvilken grad følgende utsagn stemmer. Prosent.

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



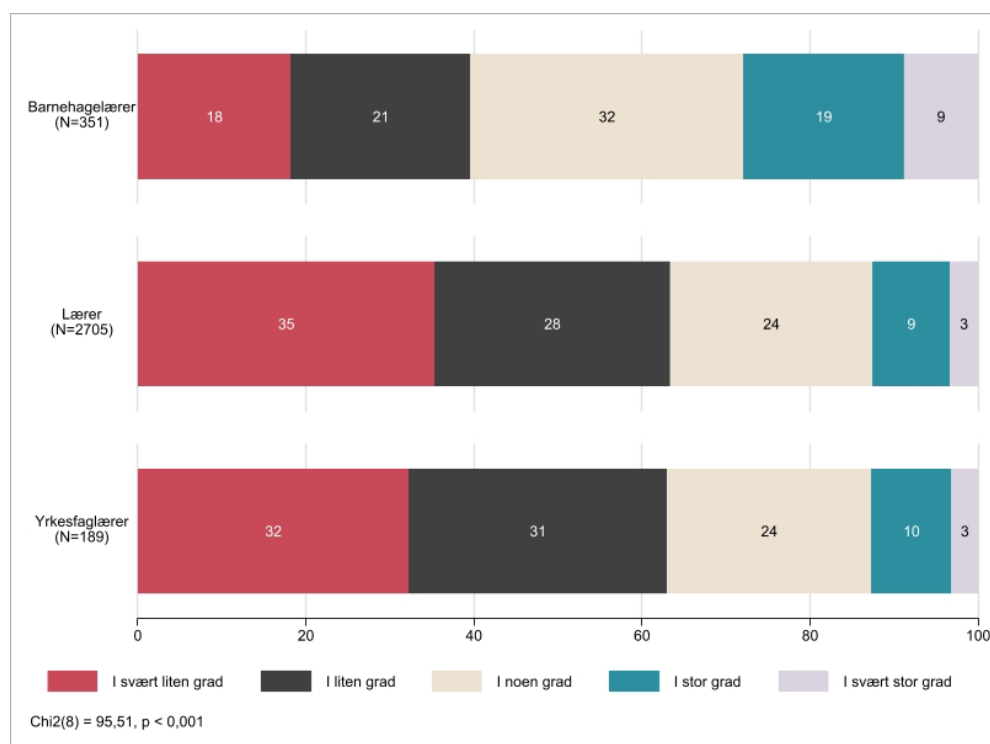
Figur 6.15: - Jeg har samarbeidet med andre på skolen/barnehagen om å bruke det jeg har lært på studiet. Prosent.



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

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

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

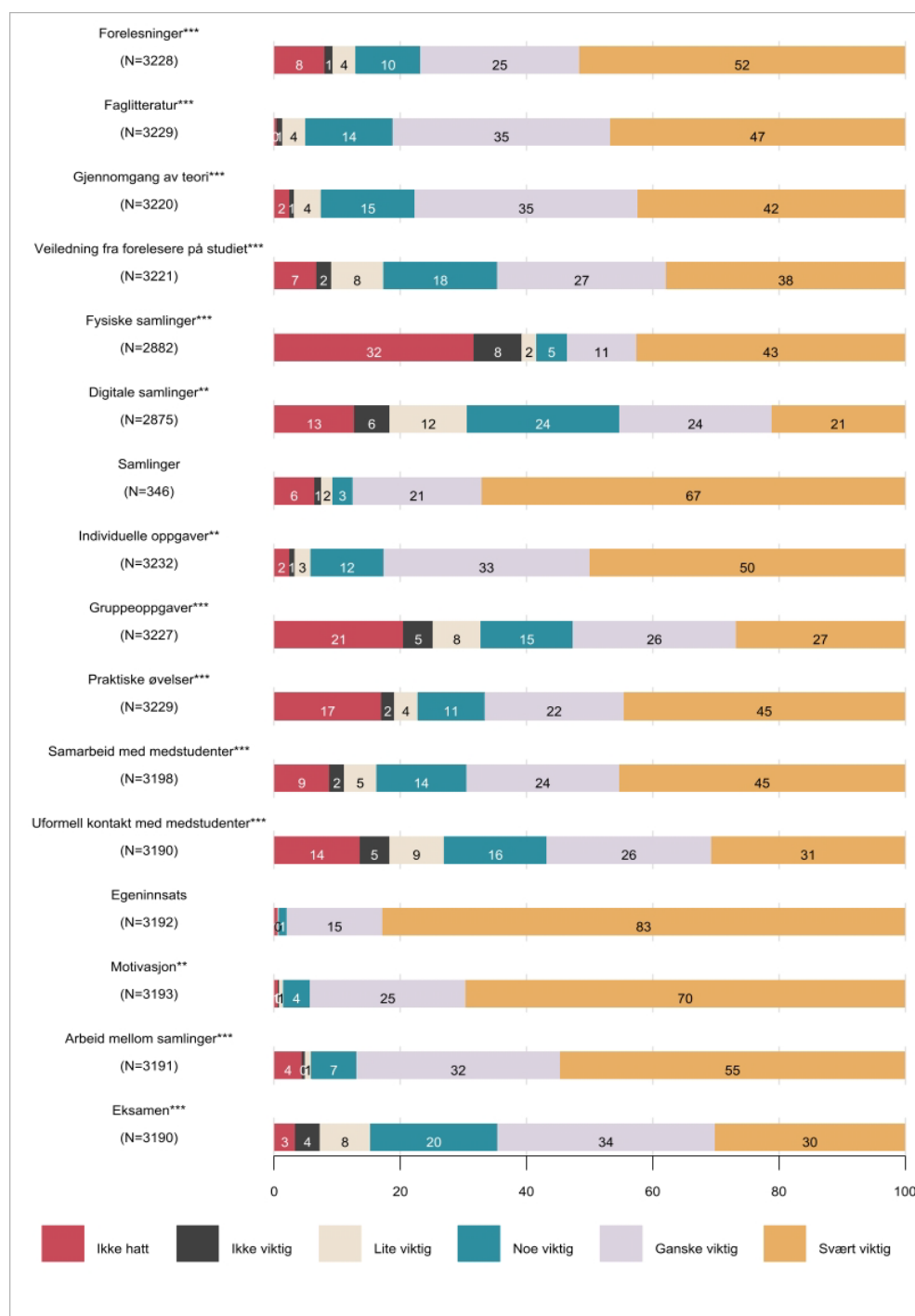


Figur 6.17: - Jeg har samarbeidet med ledelsen ved skolen/barnehagen. Prosent.

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

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

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



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

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

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

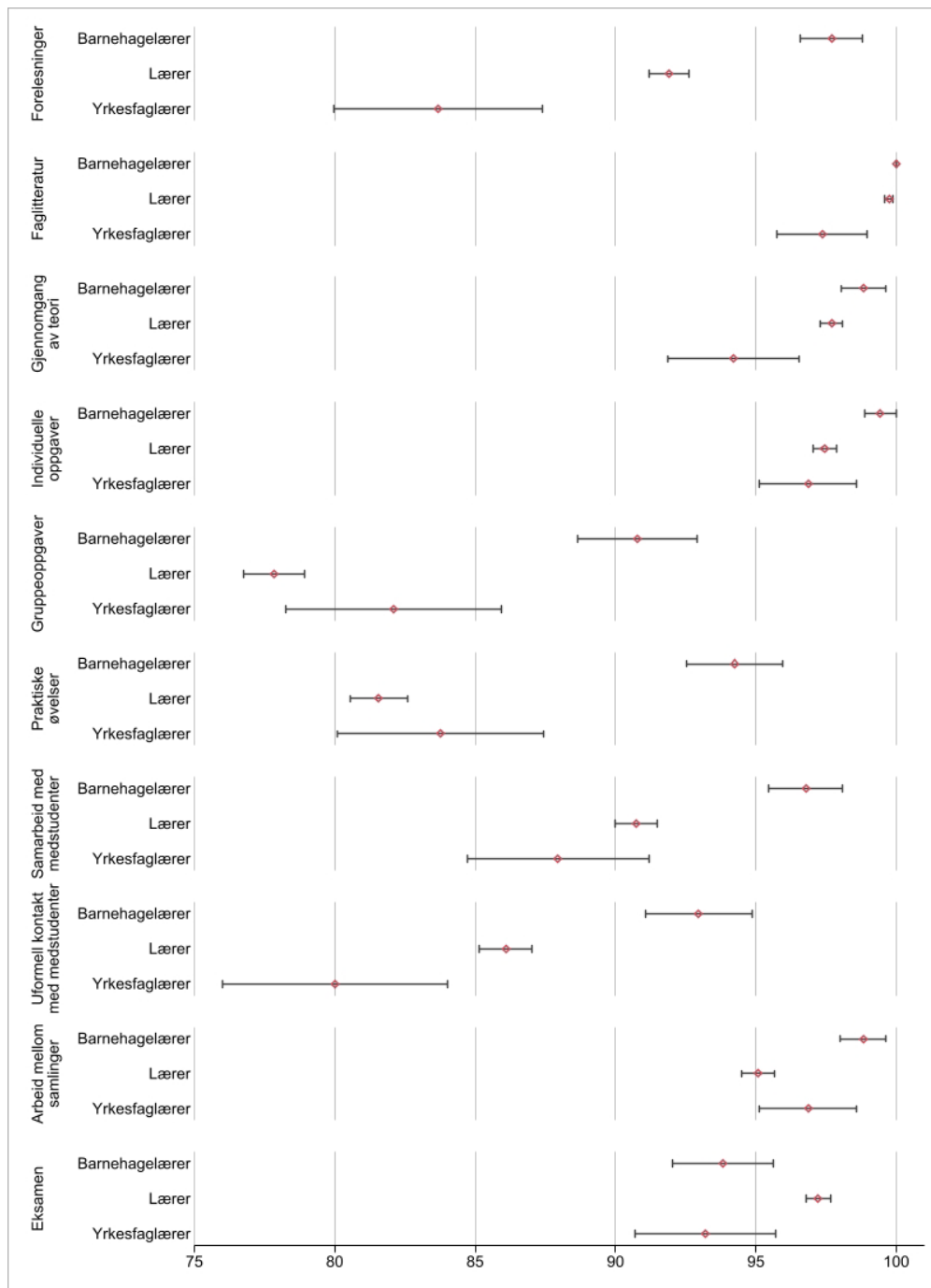
For mange av delene av studiet som listes opp her, er forskjellene mellom deltakerne på de ulike videreutdanningene egentlig ganske små, selv om de er signifikante, eller de blir svært små når vi ser bort fra de som oppgir «Ikke hatt». Dette gjelder veiledning fra foreleser på studiet, individuelle oppgaver,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

Figur 6.19 viser aktivitetene fra figur 6.18 hvor det er signifikante forskjeller mellom hvorvidt de tre gruppene har hatt aktiviteten som en del av studiet eller ikke. De røde punktene viser andelen som har hatt aktiviteten. For å gjøre det enkelt for leseren å sammenlikne de tre gruppene har vi inkludert intervaller, som hvis de ikke overlapper, tilsvarer signifikante forskjeller på 5-prosentsnivået³.

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

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

³ Vi har fulgt Goldstein og Healy (1995) og benyttet $z = 1,39$ i utregningene av intervallene. Dette gir 83-prosent konfidensintervaller, som er intervallet der manglende overlapp indikerer at det er signifikante forskjeller i gjennomsnitt mellom grupper på 5-prosentsnivået.



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

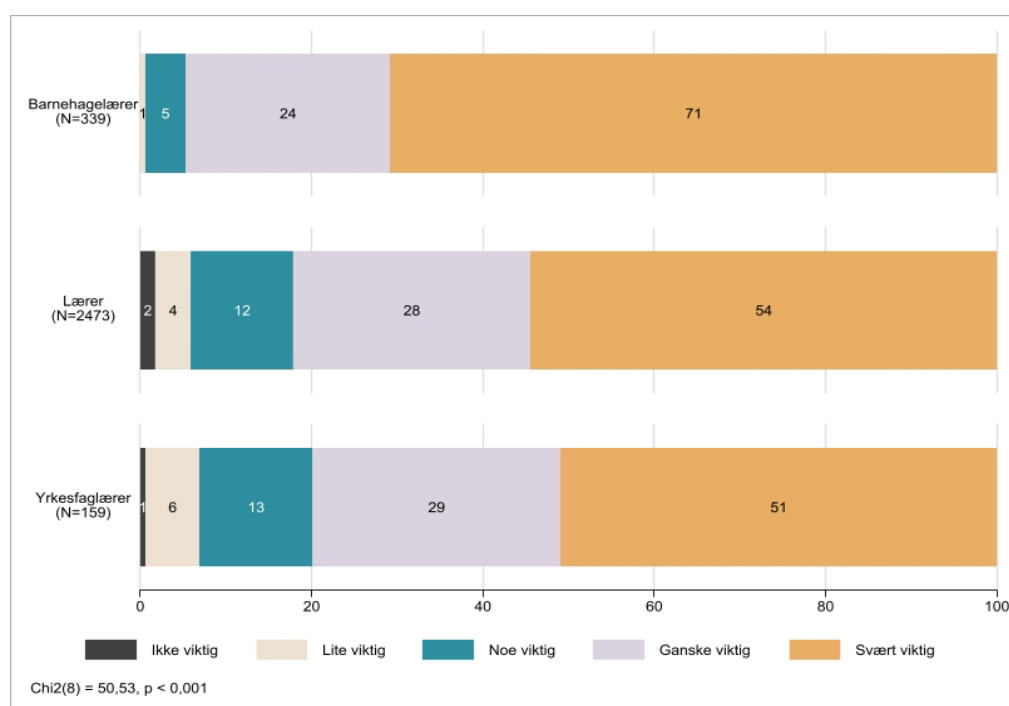
Det er ganske små forskjeller i andelen som har løst oppgaver individuelt. For samtlige grupper gjelder dette over 96 prosent av deltakerne. Forskjellene er større for gruppeoppgaver. Signifikant flere barnehagelærere (92 prosent) har

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

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

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

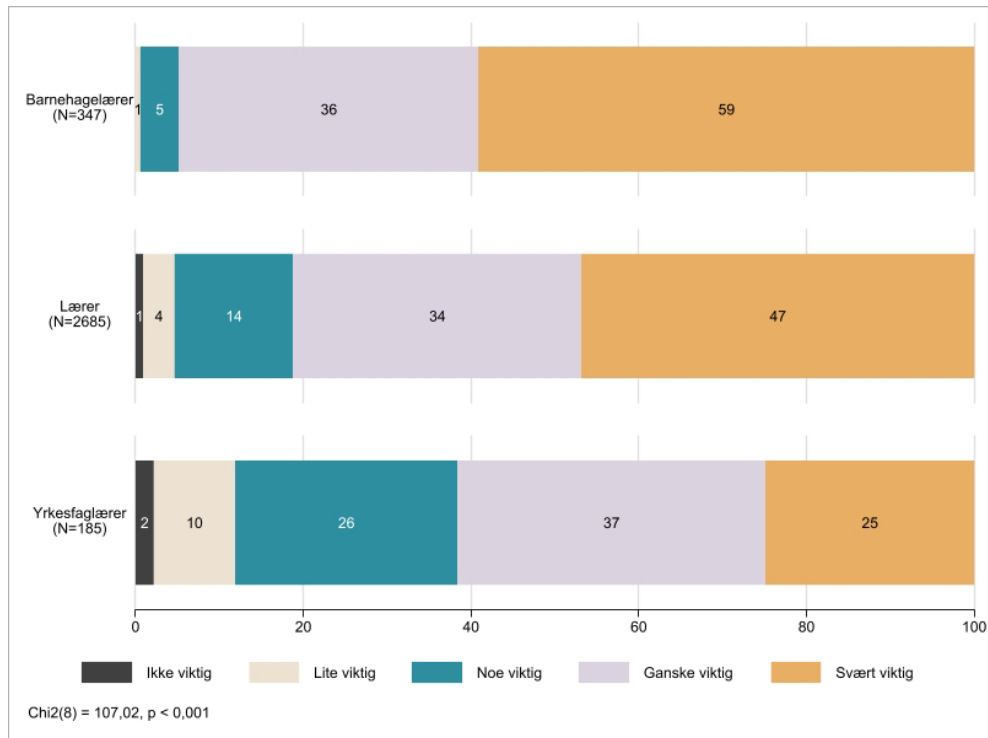
Videre skal vi undersøke de delene av studiet som i ulik grad har vært viktig for deltakerne på de tre forskjellige videreutdanningene, når vi kun ser på de som har hatt aktiviteten. Vi ser først på forelesninger i figur 6.20.



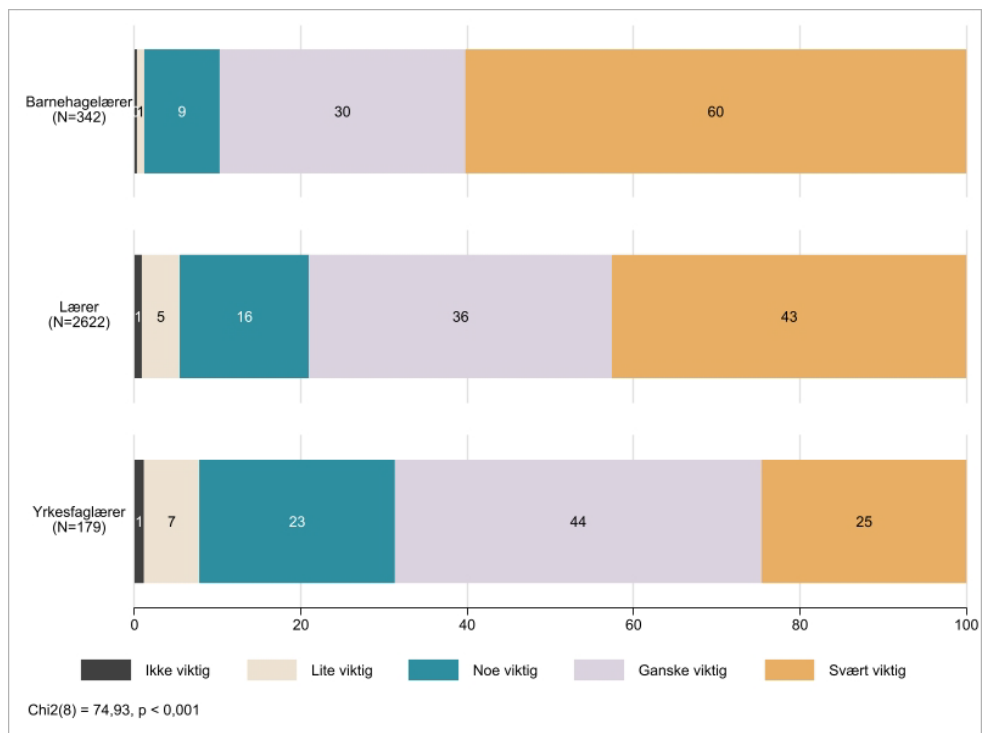
Figur 6.20: - Forelesninger. Prosent.

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

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



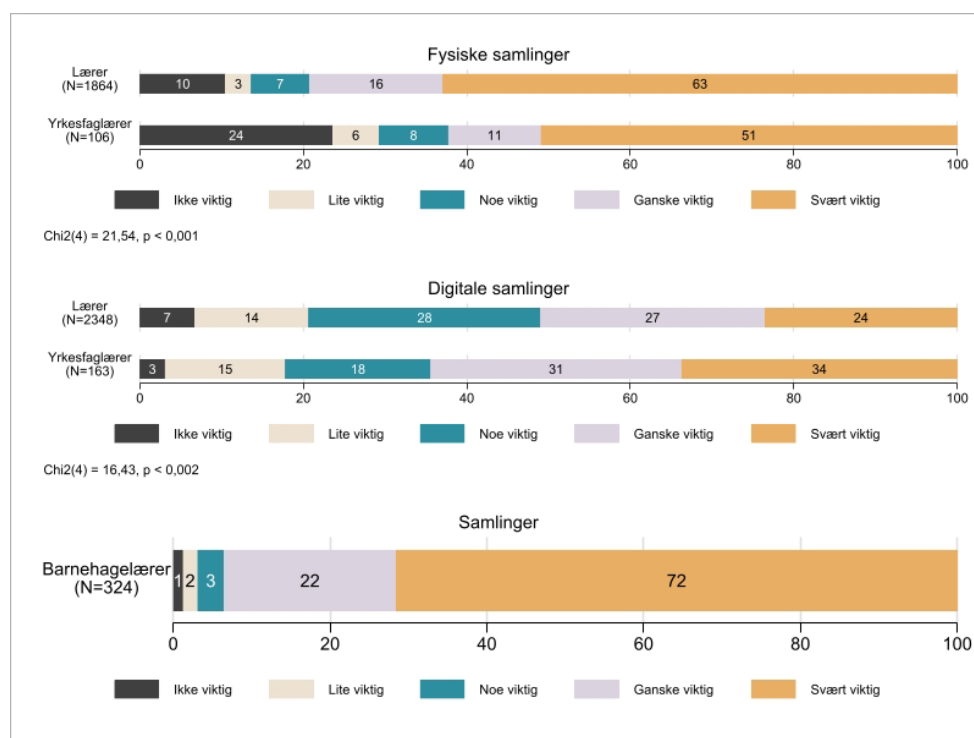
Figur 6.21: - Faglitteratur. Prosent.



Figur 6.22: - Gjennomgang av teori. Prosent.

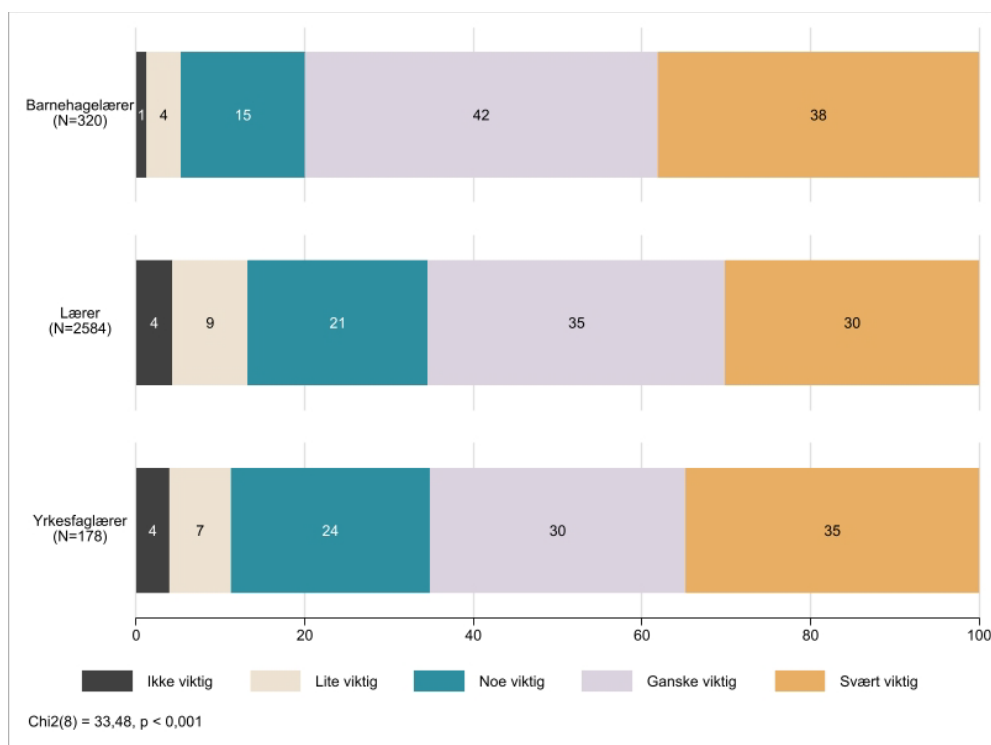
Blant barnehagelærere svarer 95 prosent at faglitteratur har vært ganske viktig eller svært viktig for deres læringsutbytte, og 81 prosent av lærerne oppgir det samme. Blant yrkesfaglærerne er det imidlertid 62 prosent som svarer at faglitteratur var ganske viktig eller svært viktig for læringsutnyttet.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

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



Figur 6.23: - Samlinger. Prosent.

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



Figur 6.24: - Eksamen. Prosent.

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

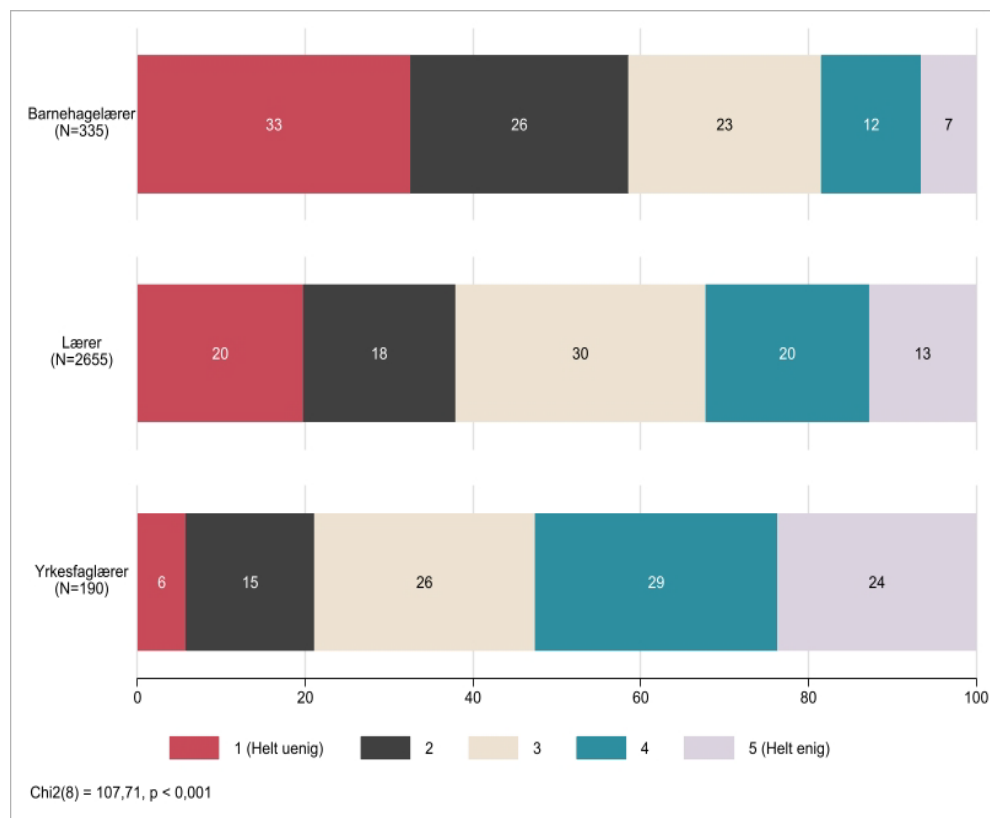
I det neste spørsmålsbatteriet skal vi utforske hvordan deltakerne vurderer bruken av digitale ressurser i videreutdanningen. Her der det store forskjeller mellom gruppene på alle utsagn, og vi viser derfor ikke svarfordelingen samlet. Deltakerne ble spurt «Hvor enig er du i følgende utsagn om studiet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

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

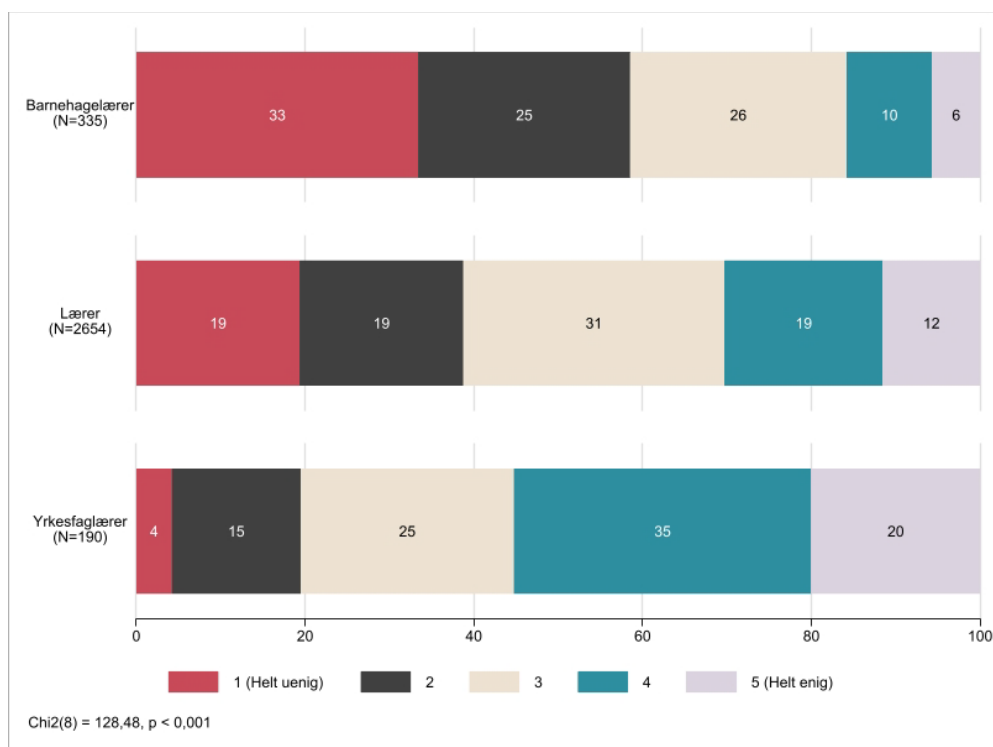
Blant lærerne har mellom 28 og 36 prosent brukt de to øverste gradene av enighet på samtlige påstander. Også lærerne er i størst grad enige i at videreutdanningen har bidratt til at de tenker kritisk over hvordan de bruker digitale ressurser, og at de i minst grad er enige i at videreutdanningen har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

Blant yrkesfaglærere har 46 til 55 prosent brukt de to øverste gradene av enighet på samtlige påstander. Til forskjell fra de to andre gruppene er de i minst grad

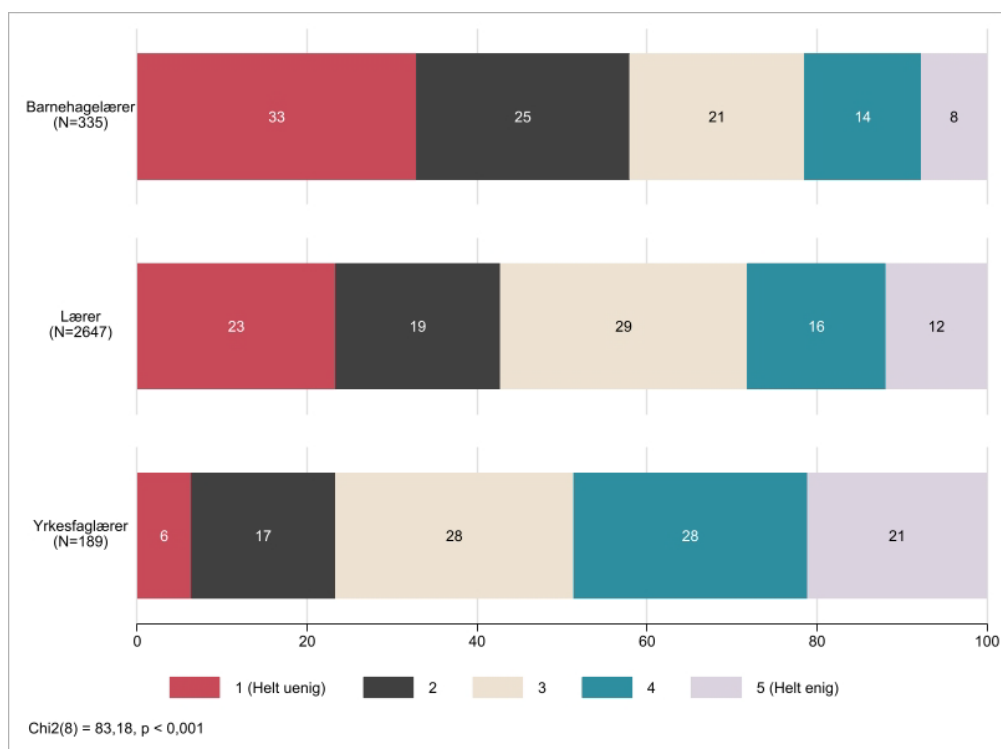
enige i at videreutdanningen har bidratt til at de tenker kritiske over hvordan de bruker digitale ressurser, og i størst grad enige i at videreutdanningen har gjort dem bedre til å variere undervisningen ved hjelp av digitale ressurser.



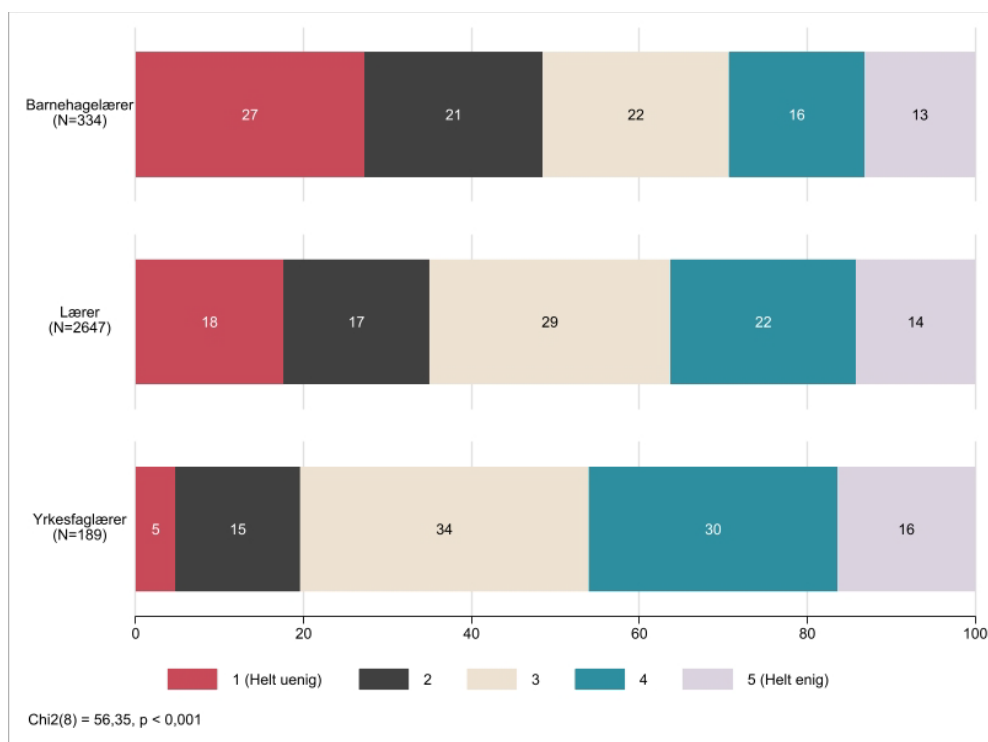
Figur 6.25: - Videreutdanningen har gjort meg bedre til å integrere digitale ressurser i opplæringen/aktiviteter i barnehagen. Prosent.



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



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



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

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

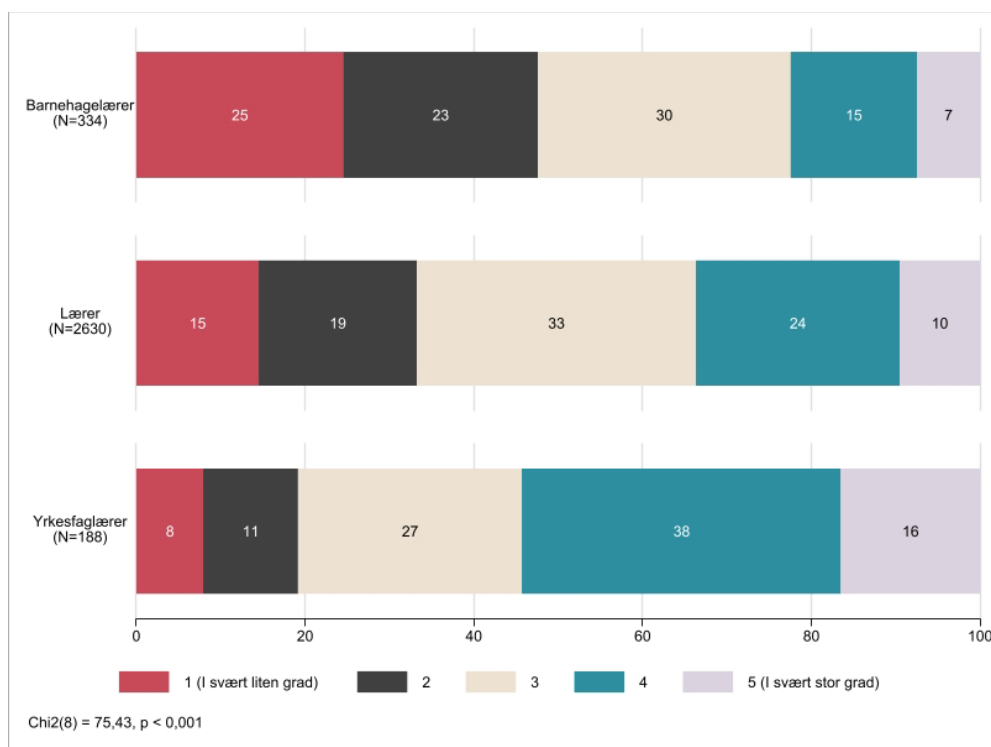
Det viser seg å være stor forskjell i andelen på de ulike videreutdanningen som har gått på studier som opprinnelig var lagt opp til å være helt nettbaserte: 17 prosent av barnehagelærerne, 37 prosent av lærerne, og 59 prosent av yrkesfaglærere. Vi har også gjort en kategorisering av studier som har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

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

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

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

I det siste spørsmålet om digitale ressurser ble deltakerne på videreutdanningene spurt om hvor fornøyde de var med studiets opplæring i digitale ressurser, vist i figur 6.29. Igjen ser vi det samme mønsteret. Bare 22 prosent av barnehagelærerne er enig eller helt enig (verdi 4 og 5 på skalaen). Blant lærerne er 34 prosent enig eller helt enig, mens litt over halvparten av yrkesfaglærerne er enig eller helt enig.

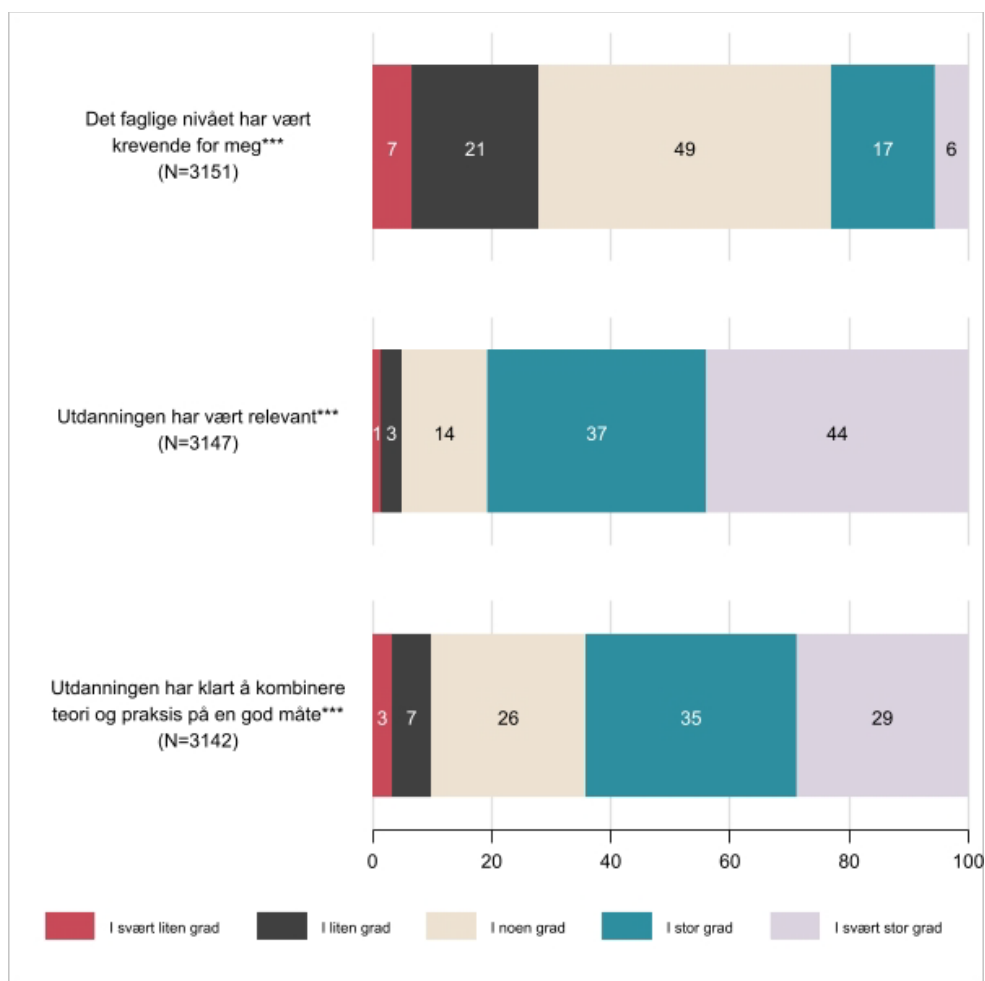


Figur 6.29: Alt i alt, hvor fornøyd er du med studiets opplæring i digitale ressurser? Prosent.

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

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

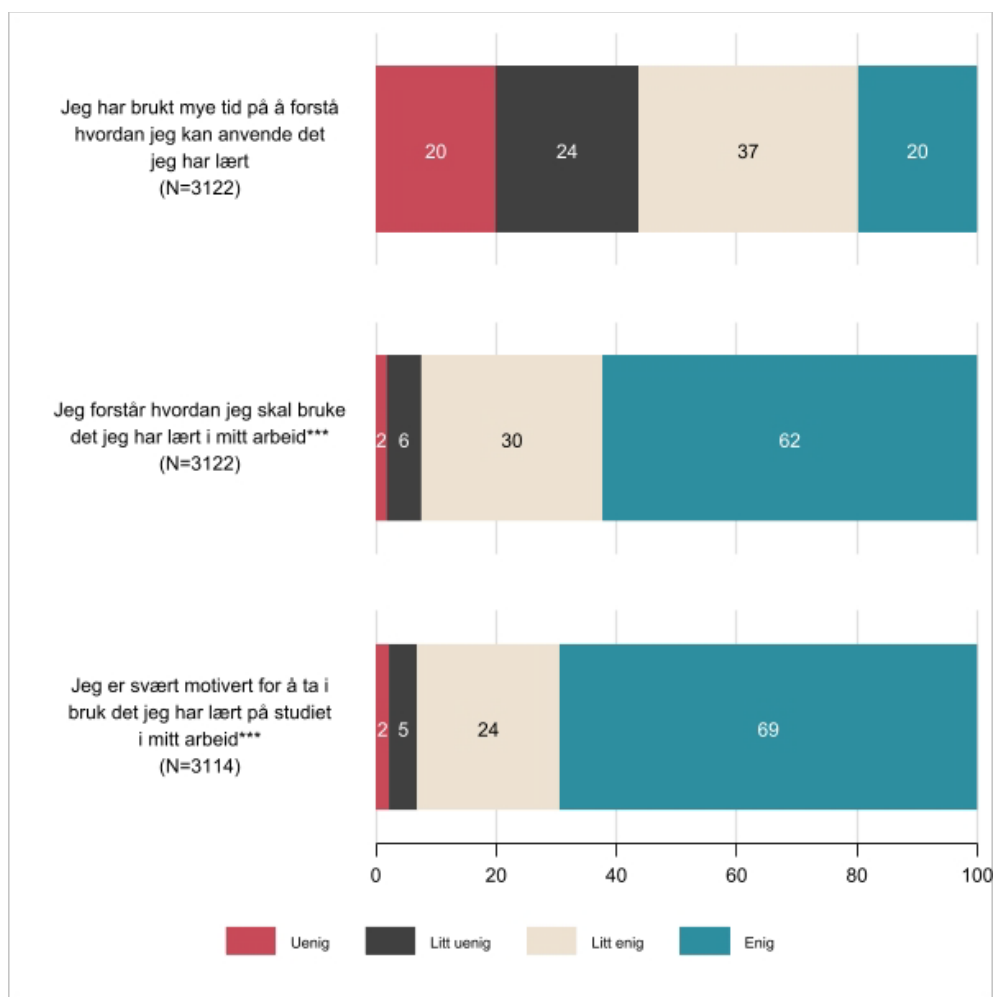
På utsagnet om at «Utdanningen har klart å kombinere teori og praksis på en god måte», oppgir 64 prosent at det stemmer i stor eller svært stor grad. Igjen skiller barnehagelærerne seg ut som de mest positive, med en andel på 80 prosent som oppgir i stor eller svært stor grad, sammenliknet med 62 prosent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



Figur 6.30: I hvilken grad stemmer disse utsagnene?

6.6 Anvendelse av ny kompetanse

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



Figur 6.31: I hvilken grad stemmer disse utsagnene?

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

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

6.7 Oppsummering

I hovedsak ser vi det samme mønsteret for hvilke årsaker som var viktig for motivasjonen til deltakerne, på tvers av de tre videreutdanningene. At arbeidsgiver ønsker det og å kvalifisere seg over i en annen stilling, er mindre viktige grunner for samtlige grupper. Å kvalifisere seg over i en annen stilling er noe viktigere for barnehagelærere sammenliknet med de øvrige. Interesse for å lære mer om faget, å utvikle seg som (barnehage)lærere og å bidra til utvikling av skolen/barnehagen er viktige grunner til å ta videreutdanning for alle grupper. De tre sistnevnte årsakene til å ta videreutdanning er gjennomgående litt mindre viktige for lærere enn for barnehagelærere og yrkesfaglærere.

Det ser ikke ut til å være mye oppmerksomhet på at deltakere skal dele sin kunnskap fra videreutdanningene på arbeidsplassen. Det er relativt få som i stor grad er enige i påstandene om kunnskapsdeling. Vi kan også se en tendens til at deltakerne på videreutdanningen for lærere i mindre grad er enige i påstandene enn de øvrige gruppene, med ett unntak. Samtlige grupper oppgir i omtrent samme grad at kollegene er interessert i å høre om det de har lært på videreutdanningen.

Mellom samlingene har deltakerne i størst grad gjort individuelle aktiviteter eller samarbeidet/hatt kontakt med andre studenter. De har i mindre grad gjort aktiviteter sammen med andre fra egen arbeidsplass, selv om yrkesfaglærere gjør dette i større grad enn de øvrige. Barnehagelærere har i større grad enn lærere og yrkesfaglærere samarbeidet med ledelsen.

For læringsutbytte er det flest som mener at egeninnsats, motivasjon, arbeid mellom samlingene og forelesninger er viktig. For barnehagelærere er også samlinger blant det viktigste. Gruppeoppgaver, uformell kontakt med medstudenter og eksamen er det færrest har ansett som viktig for læringsutbyttet. Særlig for lærere er også digitale samlinger blant det som anses som minst viktig for læringsutbyttet.

Videre finner vi at yrkesfaglærere har hatt mindre nytte av faglitteratur og gjennomgang av teori enn de øvrige, men at de har hatt større nytte av digitale samlinger, sammenliknet med lærerne. Yrkesfaglærerne er også mest enige i at videreutdanningen har gjort dem bedre til å integrere digitale ressurser i opplæringen, gjort dem bedre til å variere undervisningen/aktiviteter ved hjelp av digitale ressurser, har gjort at de har fått lavere terskel for å ta i bruk digitale ressurser og er alt i alt mest fornøyd med videreutdanningens bruk av digitale ressurser. Barnehagelærerne er i minst grad enige i påstandene om digitale ressurser.

Til slutt er yrkesfaglærere, men særlig barnehagelærere, i større grad enige i at utdanningen har vært relevant og at utdanningen har klart å kombinere teori og praksis på en god måte, enn lærere.

Referanser

- Bakken, P., Hauge, M.S., Wiggen, K.S. og Øygarden, K.F. (2022). *Studiebarometeret 2021 – Hovedtendenser*. NOKUT: Rapport 1/2022.
- Bergene, A. C., Vika, K. S. & Samuelsen, Ø. A. (2022). *Deltakerundersøkelsen for barnehagelærere 2022. Resultater fra spørreundersøkelser til deltakere på videreutdanningstilbud*. NIFU-rapport 2022:25. Oslo: NIFU.
- Bragg, L. A., Walsh, C. & Heyeres, M. (2021). Successful design and delivery of online professional development for teachers: A systematic review of the literature. *Computers & Education* 166 (2021).
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104158>
- Brown, J. A., & Woods, J. J. (2012). Evaluation of a multicomponent online communication professional development program for early interventionists. *Journal of Early Intervention*, 34(4), 222–242.
<https://doi.org/10.1177/1053815113483316>
- Bunn, M., Bennett, A., & Burke, P. J. (2019). In the anytime: Flexible time structures, student experience and temporal equity in higher education. *Time & Society*, 28(4), 1409-1428.
- Collis, B., & Moonens, J. (2002). *Flexible learning in a digital world. Experiences and expectations*. London: Routledge
- Czymara, C. S., Langenkamp, A., & Cano, T. (2021). Cause for concerns: gender inequality in experiencing the COVID-19 lockdown in Germany. *European Societies*, 23(sup1), S68-S81.
- Darling-Hammond, L. (red.) (2006). *Studies of excellence in teacher education: Preparation at the graduate level* (5 vols.). New York: National Commission on Teaching and America's Future, American Association of College and Teacher Education
- Darling-Hammond, L. (2017) Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3): 291-309.
- Darling-Hammond, L. & Richardson, N. (2009) Teacher learning: What Matters? *Educational Leadership*, 66(5), 46-53.

- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Desimone, L.M. (2009) Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3): 181-199.
- Erickson, A. S. G., Noonan, P. M., & Mccall, Z. (2012). Effectiveness of online professional development for rural special educators. *Rural Special Education Quarterly*, 31(1), 22-32. <https://doi.org/10.1177/875687051203100104>
- Ertsås, T.I og Irgens, E.J. (2012). *Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse*, i: Postholm, M.B. (red) *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Fossland, T. & Tømte, C. E. (2019). Deltaker eller tilskuer? En casestudie om vilkår for deltakelse og samarbeidslæring i et nettbasert masterprogram i økonomi og ledelse (MBA). *Unipub*, 42(1). 41-59. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-01-04>
- Garet, M.S. et al. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4): 915-945.
- Gjerustad, C. og Kårstein. A. (2013). *Deltakerundersøkelsen 2013 – Resultater av en spørreundersøkelse blant ansatte i skolen som har tatt videreutdanning i regi av strategien «Kompetanse for kvalitet»*. NIFU: Rapport 35/2013.
- Gjerustad, C. og B. Lødding (2014): *Deltakerundersøkelsen 2013- Resultater av en spørreundersøkelse blant ansatte i skolen som har tatt videreutdanning i regi av strategien «Kompetanse for Kvalitet»*. NIFU: Rapport 36/2014.
- Gjerustad, C. og Salvanes, K.V. (2015). *Deltakerundersøkelsen 2015 – Resultater av en spørreundersøkelse blant ansatte i skolen som har tatt videreutdanning innenfor satsingen «Kompetanse for kvalitet»*. NIFU: Rapport 26/2015.
- Gjerustad, C. og Næss, T. (2016). *Deltakerundersøkelsen 2016 – Resultater fra en spørreundersøkelse blant ansatte i skolen som har tatt videreutdanning innenfor satsingen «Kompetanse for kvalitet»*. NIFU: Rapport 28/2016.
- Gjerustad, C. og Ulriksen, R. (2018). *Deltakerundersøkelsen for lærere 2018 - Resultater fra en spørreundersøkelse blant ansatte i skolen som har tatt videreutdanning innenfor satsingen «Kompetanse for kvalitet»*. NIFU: Rapport 26/2018.
- Gjerustad, C. og 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.

- Gjerustad, C. og Bergene, A.C. (2020) *Deltakerundersøkelsen for lærere 2020 – En spørreundersøkelse om videreutdanning under Covid-19*. NIFU: Rapport 17/2020.
- Goldstein, H., & Healy, M. J. (1995). The graphical presentation of a collection of means. *Journal of the Royal Statistical Society: Series A (Statistics in Society)*, 158(1), 175-177.
- Griffin, C. C., Dana, N. F., Pape, S. J., Algina, J., Bae, J., Prosser, S. K., et al. (2018). Prime online: Exploring teacher professional development for creating inclusive elementary mathematics classrooms. *Teacher Education and Special Education*, 41(2), 121–139. <https://doi.org/10.1177/0888406417740702>
- Grossman, P., K. Hammerness, M. McDonald og M. Ronfeldt (2008). Constructing coherence. Structural predictors of perceptions of coherence in NYC teacher education programs. *Journal of Teacher Education* 59, no. 4: 273–87.
- Guzman-Valenzuela, C. & Barnett, R. (2013). Marketing time: evolving timescapes in academia. *Studies in Higher Education*, 38(8), 1120-1134.
- Jonker, H., März, V., & Voogt, J. (2020). Curriculum flexibility in a blended curriculum. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(1). doi:10.14742/ajet.4926
- Kennedy, M.M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of educational research*, 86(4): 945-980.
- Kennedy, M. M. (2019). How We Learn About Teacher Learning. *Review of Research in Education*, 43(1), 138–162. <https://doi.org/10.3102/0091732X19838970>
- Knutsen, T. K., Vika, K. S., Gjerustad, C. & Samuelsen, Ø. A. (2022). *Deltakerundersøkelsen for lærere 2022. Resultater fra spørreundersøkelser til deltakere på videreutdanningstilbud*. NIFU-rapport 2022:23. Oslo: NIFU.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Kompetanse for kvalitet - Strategi for etter- og videreutdanning 2012–2015*. Hentet fra: <http://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/5/Kompetanse%20for%20kvalitet.pdf?epslanguage=no>
- Kunnskapsdepartementet (2015). *Kompetanse for kvalitet. Strategi for videreutdanning for lærere og skoleledere frem mot 2025*. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/contentassets/731323c71aa34a51a6febdeb8d41f2e0/kd_kompetanse-for-kvalitet_web.pdf
- Landivar, L. C., Ruppner, L., Scarborough, W. J., & Collins, C. (2020). Early Signs Indicate That COVID-19 Is Exacerbating Gender Inequality in the Labor Force. *Socius*.
- Lee, K., Choi, H., & Cho, Y. H. (2019). Becoming a competent self: A developmental process of adult distance learning. *Internet and Higher Education*, 41, 25-33

- Li, K. C., & Wong, B. Y. Y. (2018). Revisiting the Definitions and Implementation of Flexible Learning. In K. C. Li, K. S. Yuen, & B. T. M. Wong (Eds.), *Innovations in Open and Flexible Education* (pp. 3-14). Hong Kong: Springer.
- Marquez, B., Vincent, C., Marquez, J., Pennefather, J., Smolkowski, K., & Sprague, J. (2016). Opportunities and challenges in training elementary school teachers in classroom management: Initial results from classroom management in action, an online professional development program. Retrieved from *Journal of Technology and Teacher Education*, 24(1), 87
<https://www.learntechlib.org/p/150825/>
- Miettinen, R. og S. Peisa (2002). «Integrating school-based learning with the study of change in working life: the alternative enterprise method». *Journal of Education and Work*, 15(3): 303-319.
- 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>
- Oxford Research (2011). *Utbytte av videreutdanning. Deltakerundersøkelsen 2011: Utbytte av deltakelse i «Kompetanse for kvalitet. Strategi for videreutdanning av lærere»*. Kristiansand: Oxford Research
- Oxford Research (2012). *Utbytte av videreutdanning - 2. Deltakerundersøkelsen 2: Utbytte av deltakelse i «Kompetanse for kvalitet. Strategi for videreutdanning av lærere»*. Kristiansand: Oxford Research
- Pedersen, C., Gjerustad, C. og Borlaug, S.B. (2021) *Deltakerundersøkelsen for yrkesfaglærere. Resultater fra en spørreundersøkelse blant yrkesfaglærere som har tatt videreutdanning innenfor strategien «Kompetanse for kvalitet»*. NIFU: Rapport 17/2021.
- Pedersen, C., Vika, K. S., Gjerustad, C. & Samuelsen, Ø. A. (2022). *Deltakerundersøkelsen for yrkesfaglærere 2022. Resultater fra spørreundersøkelser til deltakere på videreutdanningstilbud*. NIFU-rapport 2022:24. Oslo: NIFU.
- Penuel, W.R., Fishman, B.J., Yamaguchi, Y. og Gallagher, L.P. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal*, 44 (4): 921 – 958.
- Postholm, M.B. og Rokkones, K. (2012). Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer, i: Postholm, M.B. (red): *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.

- Rambøll (2010) *Videreutdanning 2009 – 2010. Analyse av Deltakerundersøkelsen*. Oslo: Rambøll.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publishing.
- Sáiz-Manzanares, M. C., Almeida, L. S., Martín-Antón, L. J., Carbonero, M. A. & Valdivieso-Burón, J. A. (2022) Teacher Training Effectiveness in Self-Regulation in Virtual Environments. *Front. Psychol.* 13:776806. doi: 10.3389/fpsyg.2022.776806
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Selwyn, N. (2011). 'Finding an appropriate fit for me': examining the (in)flexibilities of international distance learning. *International Journal of Lifelong Education*, 30(3), 367-383.
- Smeby, J.-C. og K. Heggen (2012). Coherence and the development of professional knowledge and skills. *Journal of Education and Work*. DOI: 10.1080/13639080.2012.718749.
- Stark, R. (2000). Experimental investigations of the transfer problem. *Educational Research* (3): 395- 415.
- Tømte, C., Olsen, D. S., Waagene, E., Solberg, E., Børing, P. og Borlaug, S. P. (2015). *Kartlegging av etter- og videreutdanningstilbud i Norge*. NIFU: Rapport 39/2015. Oslo: NIFU.
- Ulriksen, R. og Gjerustad, C. (2017). *Deltakerundersøkelsen for lærere 2017. Resultater fra en spørreundersøkelse blant ansatte i skolen som har tatt videreutdanning innenfor strategien «Kompetanse for kvalitet»*. NIFU: Rapport 21/2017.
- Veletsianos, G., & Houlden, S. (2019). An analysis of flexible learning and flexibility over the last 40 years of Distance Education. *Distance Education*, 40(4), 454-468.
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Wayne, A.J. et al. (2008). Experimenting with teacher professional development: Motives and method. *Educational Researcher*, 37: 469-479.
- Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of educational research*, 79(2), 702-739.
- Wollscheid, S.; Bergene, A.C. & Sutherland O. Dorothy. (2020). *Fleksibel opplæring for voksne. En kunnskapsoppsummering*. Rapport 2020:29. NIFU:Oslo.

Vedlegg

Vedlegg 2.1: Utvalg og populasjon fordelt på fag. Prosent.

Fag	Utvalg (N = 2937)	Populasjon (N = 6595)
Andrespråkspedagogikk	4,39	3,68
Annet	0,20	0,21
Annet (øvrige fag, ikke praktisk-estetiske fag)	3,71	3,55
Annet praktisk-estetisk fag	0,44	0,45
Begynneropplæring	1,63	1,62
E-helse for HO og EL	0,03	0,03
Engelsk	15,82	17,64
Fremmedspråk	1,84	1,85
Grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring	1,22	1,39
KRLE	0,65	0,62
Kroppsøving	0,71	0,79
Kunst og håndverk	1,57	1,44
Ledelse i skolen	0	0,02
Lesing og skriving som grunnleggende ferdighet	0,10	0,05
Mat og helse	1,16	1,09
Matematikk	22,25	21,63
Musikk	0,68	0,59
Naturfag	3,10	2,68
Norsk	16,30	16,31
Norsk tegnspråk	0,10	0,12
Profesjonsfaglig digital kompetanse	3,06	3,58
Programmering	7,18	7,34
Regning som grunnleggende ferdighet	0,03	0,02
Samfunnsfag	1,12	1,23
Samisk	0,24	0,2
Spesialpedagogikk	7,76	7,49
Veilederutdanning	4,70	4,4

Vedlegg 2.2: Utvalg og populasjon fordelt på studiested. Prosent.

Studiested	Utvalg (N = 2937)	Populasjon (N = 6595)
Alanus University of Arts and Social Sciences	0,03	0,02
Ansgar Høgskole	0,10	0,05
Baratt Dues musikk institutt	0,03	0,02
Bjørknes Høgskole	0,07	0,05
Complete Vocal Institute	0	0,02
DTK tverrfaglig kunstscole	0,03	0,02
Det Jyske musikkonservatorium i Ålborg	0,03	0,02
Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning	0	0,02
Duhovka Intitut	0	0,02
Fagskolen i Viken	0	0,02
Handelshøgskolen BI	0,03	0,03
Høgskolen i Innlandet	7,18	6,46
Høgskolen i Østfold	5,24	4,20
Høgskolen i Østfold Göteborgs universitet Linnèuniversitetet	0	0,02
Høgskulen i Volda	3,40	3,61
Høgskulen på Vestlandet	14,09	15,79
Høgskolen Kristiania	0,10	0,12
Malmö universitet	0	0,02
NLA Høgskolen	1,40	1,36
NTNU	14,83	14,88
Nord universitet	3,71	4,55
Norges idrettshøgskole	0,10	0,18
Norges miljø- og biovitenskapelige universitet	1,19	1,00
Norges musikkhøgskole	0,07	0,09
OsloMet – storbyuniversitetet	13,68	13,16
Praktisk-Pedagogisk Eurytmiutdanning Norge PPE	0,03	0,02
Rudolf Steinerhøgskolen	0,37	0,59
Sámi allskuvla/Samisk høgskole	0,20	0,15
The Open University UK	0,03	0,02
The University of Edinburgh	0	0,02
Universitetet i Oslo	1,40	1,17
Universitetet i Agder	3,40	3,21
Umeå universitet	0	0,02
Universidad Miguel Hernandez	0	0,02
Universitetet i Agder	7,08	6,73
Universitetet i Bergen	5,00	4,18
Universitetet i Malmø	0	0,02
Universitetet i Stavanger	3,78	3,36
Universitetet i Sørøst-Norge	13,17	14,63
University of the People	0	0,02
Uppsala Universitet	0,03	0,03
VID vitenskapelige høgskole	0,14	0,14

Studiested	Utvalg (N = 2937)	Populasjon (N = 6595)
Waterpark Montessori	0,03	0,02
Ålesund	0	0,02

Vedlegg 5.1: Gjennomsnittlig opplevd læringsutbytte etter fag. N=2171. Fag med mindre enn 10 respondenter rapporteres ikke i tabellen.

Fag	Gjennomsnitt	Standardavvik	N
Andrespråkspedagogikk 1: 1-10. trinn	4,7	1,2	42
Andrespråkspedagogikk 1: 1-13. trinn	4,5	0,9	60
Begynneropplæring 1: 1-7. trinn	5	0,7	40
Engelsk 1: 1-10. trinn	5	1	16
Engelsk 1: 1-7. trinn	4,3	1,2	240
Engelsk 1: 5-10. trinn	4,3	1	37
Engelsk 1: 8-13. trinn	4,5	1,1	30
Engelsk 2: 1-7. trinn	4,1	1,5	13
Engelsk 2: 5-10. trinn	4,3	1,1	30
Engelsk 2: 8-13. trinn	4,3	1	28
Grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring	4,1	1,3	32
KRLE 1: 1-10. trinn	4,2	1,2	11
Kunst og håndverk 1: 1-10. trinn	4,8	0,9	25
Mat og helse 1: 1-10. trinn	5,3	0,7	29
Matematikk 1: 1-10. trinn	4,6	1,1	14
Matematikk 1: 1-7. trinn	4,4	1,2	277
Matematikk 1: 5-10. trinn	4,2	1,2	78
Matematikk 1: 8-13. trinn	3,8	1,4	34
Matematikk 2: 1-7. trinn	4,3	1,1	18
Matematikk 2: 5-10. trinn	3,9	1,1	81
Matematikk 2: 8-13. trinn	3,9	1,3	16
Naturfag 1: 5-10. trinn	4,5	1,1	24
Naturfag 1: 8-13. trinn	4,9	1,1	19
Naturfag 2: 8-13. trinn	4,5	0,7	19
Norsk 1: 1-7. trinn	4,1	1,2	154
Norsk 1: 5-10. trinn	4	1,3	70
Norsk 1: 8-13. trinn	4	1,3	27
Norsk 2: 1-7. trinn	4,7	1,1	17
Norsk 2: 5-10. trinn	4,3	1,1	73
Norsk 2: 8-13. trinn	3,9	1,3	26
Profesjonsfaglig digital kompetanse: 1-10. trinn	4,8	0,7	49
Profesjonsfaglig digital kompetanse: 11-13. trinn	4,6	1,1	20
Programmering: 1-7. trinn	4,2	1	27
Programmering: 5-10. trinn	3,9	0,9	45
Programmering: 8-13. trinn	4	1	104
Samfunnsfag 1: 5-10. trinn	3,8	1,2	18

Fag	Gjennomsnitt	Standardavvik	N
Spesialpedagogikk 1: 1-10. trinn	4,6	0,7	32
Spesialpedagogikk 1: 1-7. trinn	4,4	1	15
Spesialpedagogikk 1: 5-10. trinn	4,6	0,8	17
Spesialpedagogikk 1: 8-13. trinn	3,6	1,3	54
Spesialpedagogikk 2: 1-10. trinn	4,4	1,2	12
Spesialpedagogikk 2: 8-13. trinn	3,8	1,4	16
Veilederutdanning	4,3	1	118

Tabelloversikt

Tabell 2.1: Utvalg, populasjon og svarprosent.....	27
Tabell 2.2: Lærernes studiesteder. Antall og prosent. «Andre» inneholder studiesteder med færre enn 20 studenter (detaljert oversikt i vedlegg 2.2).	28
Tabell 2.3: Fordeling på fag. Antall og prosent.	29
Tabell 2.4: Faggrupper, antall og prosent.	31
Tabell 5.1: Gjennomsnittlig læringsutbytte etter lærested. Gjennomsnitt. N =2509. Andre inneholder læresteder med mindre enn 10 besvarelser på dette spørsmålet.	66
Tabell 5.2: Hvilke faktorer har sammenheng med læringsutbyttet. Regresjoner med variabler som omhandler individuelle forhold, forhold på arbeidssted og ved studiet.....	69
Tabell 5.3: Hvilke faktorer har sammenheng med læringsutbyttet. Regresjoner med faggruppe og studiested i tillegg til variablene fra tabell 5.2.....	70
Vedlegg 2.1: Utvalg og populasjon fordelt på fag. Prosent.....	117
Vedlegg 2.2: Utvalg og populasjon fordelt på studiested. Prosent.	118
Vedlegg 5.1: Gjennomsnittlig opplevd læringsutbytte etter fag. N=2171. Fag med mindre enn 10 respondenter rapporteres ikke i tabellen.....	119

Figuroversikt

Figur 1.1. Teoretisk modell for videreutdanning av lærere.....	25
Figur 2.1: Deltakernes alder. Prosent. N = 2704.....	32
Figur 2.2: Nettbasert eller fysisk studie. Prosent. N = 2725.....	32
Figur 2.3: Grunner til å ikke begynne på studiet. Prosent. N = 33.....	33
Figur 2.4: Grunner til å slutte på studiet. Prosent. N = 64.....	34
Figur 3.1. Hva var viktige og mindre viktige grunner til at du bestemte deg for å søke om videreutdanning? Prosent. N=2699.....	35
Figur 3.2: I hvilken grad var du selv motivert for å ta videreutdanning? Prosent. N = 2885.....	38
Figur 3.3: I hvilken grad lærerne opplever at forventningene til studiet har blitt oppfylt. Prosent. N = 2683.....	39
Figur 3.4: I hvilken grad har tilretteleggingen ved skolen bidratt til eller hindret ditt utbytte fra studiet? Prosent. N = 2742.....	40
Figur 3.5: Opplevelse av tilrettelegging ved skole etter finansieringsordning. Prosent. N = 2720 (1944 vikarordningen og 776 stipendordningen).....	41
Figur 3.6: Kultur for kunnskapsdeling ved skolen. Prosent. N = 2725.....	42
Figur 3.7: Kultur for kunnskapsdeling ved skolen. Andel som er enig eller helt enig fordelt på trinn. Prosent. N = 2553.....	43
Figur 4.1: Hvor viktig mener du ulike deler av videreutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Prosent. N = 2659.....	46
Figur 4.2 Hvordan har du jobbet med studiet mellom digitale eller fysiske samlinger. Prosent. N = 2703.....	47
Figur 4.3: Andel som i stor grad eller svært stor grad har prøvd ut det de har lært mellom digitale eller fysiske samlinger i ulike faggrupper. Prosent. N = 2705.....	48
Figur 4.4: Faglig nivå og relevans. Prosent. N = 2601.....	49
Figur 4.5: Andel som svarer at studiet har vært praksisnært i stor eller svært stor grad delt inn etter faggruppe. Prosent. N = 2624.....	50

Figur 4.6: Andel som svarer at utdanningen har vært relevant i stor eller svært stor grad delt inn etter faggruppe. Prosent. N = 2628.....	51
Figur 4.7: Andel som svarer at utdanningen har vært på unødvendig høyt nivå i stor eller svært stor grad delt inn etter faggruppe. Prosent. N = 2618.....	52
Figur 4.8: Andel som svarer at utdanningen har vært på unødvendig høyt nivå i stor eller svært stor grad delt inn etter trinn. Prosent. N = 2557.....	52
Figur 4.9: Hovedinntrykk av kvaliteten på studiet. Prosent. N = 2586.....	53
Figur 4.10: Andel som opplever kvaliteten på studiet som svært god etter faggruppe. Prosent. N = 2586.....	54
Figur 4.11: Hovedinntrykk av kvaliteten på studiet for lærere som oppgav at kompetanseforskriften var svært viktig eller ikke som årsak til at de tok videreutdanningen. Prosent. N = 2493.....	55
Figur 4.12: Andelen som opplevde kvaliteten på studiet som svært god etter faggruppe og hvorvidt de oppgav at kompetanseforskriften var en svært viktig grunn til å ta videreutdanning. N= 2362.....	55
Figur 4.13: Andel som opplever kvaliteten på studiet som svært god etter studiested. Prosent. N = 2585. Andre inneholder studiesteder med mindre enn 20 respondenter.....	56
Figur 4.14: Andel som er enig i ulike påstander om undervisningen som har vært på nett. Prosent. N = 2565.....	57
Figur 4.15: Andel som er enig eller uenig i påstanden: «Underviserne lagde gode opplegg for nettbasert undervisning på studiet» Prosent. N = 2548. Andre inneholder studiesteder med mindre enn 20 respondenter.	58
Figur 4.16: Andel som tok helt nettbaserte studier i de ulike faggruppene. Prosent. N = 2720.....	59
Figur 4.17: Sammenligninger mellom lærere som har fulgt helt nettbaserte studier med lærere som har fulgt ikke eller delvis nettbaserte studier. Prosent.....	60
Figur 4.18: Sammenligninger mellom lærere som har fulgt helt nettbaserte studier, lærere som tok programmering og profesjonsfaglig digital kompetanse i andel som svarte at de var enig eller helt enig utsagn som gjelder at videreutdanningen har gjort terskelen lavere for å bruke digitale ressurser og at de har blitt bedre til å integrere digitale ressurser.....	61
Figur 4.19: I hvilken grad opplever du at situasjonen med Korona har redusert utbyttet av videreutdanningen? Prosent. N = 2582.....	62
Figur 5.1: Opplevd læringsutbytte. Prosent. N = 2575.....	64
Figur 5.2: Opplevd læringsutbytte etter faggruppe. Gjennomsnitt. N = 2543.....	65
Figur 5.3: Opplæring i bruk av digitale ressurser. Prosent. N = 2645.....	72

Figur 5.4: Alt i alt, hvor fornøyd er du med studiets opplæring i digitale ressurser? Prosent. N = 2629.....	73
Figur 5.5: Hvor fornøyd lærerne er med studiets opplæring i digitale ressurser etter faggruppe. Prosent. N = 2629.....	74
Figur 5.6: Hvor fornøyd lærerne er med studiets opplæring i digitale ressurser etter trinn. Prosent. N = 2613.....	75
Figur 5.7: Hvem har vært viktig for deg i arbeidet med å ta i bruk det du har lært i videreutdanningen? Prosent. N = 2596.....	75
Figur 5.8: Anvendelse av kunnskap fra videreutdanningen. Prosent. N = 2605.....	76
Figur 5.9: Andel i ulike faggrupper som er enig i at de er svært motivert for å ta i bruk det de har lært. Prosent. N = 2600.....	77
Figur 5.10: Andel på ulike studiesteder som er enig i at de er svært motivert for å ta i bruk det de har lært. Kategorien andre inneholder læresteder med mindre enn 20 respondenter. Prosent. N = 2543.....	78
Figur 6.1: Svarprosent. Prosent.....	82
Figur 6.2: Kjønnfordeling. Prosent.....	83
Figur 6.3: Aldersfordeling. Prosent.....	83
Figur 6.4: Utdanningsnivå. Prosent.....	84
Figur 6.5: Hva var viktige og mindre viktige grunner til at du bestemte deg for å søke om videreutdanning? Dersom en grunn var særlig viktig for deg er det naturlig at den gis en høyere verdi enn de andre. Prosent.....	85
Figur 6.6: - Jeg ønsket å kvalifisere meg over i en annen stilling. Prosent.....	86
Figur 6.7: - Fordi jeg var interessert i å lære mer om faget. Prosent.....	87
Figur 6.8: - For å bidra til utvikling av skolen/barnehagen jeg jobber på. Prosent.....	88
Figur 6.9: I hvilken grad var du selv motivert for å ta videreutdanning? Prosent.....	88
Figur 6.10: hvilken grad har tilretteleggingen ved skolen/barnehagen bidratt til eller hindret ditt utbytte fra studiet? Prosent.....	89
Figur 6.11: På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig), vennligst gi din oppfatning av kunnskapsdeling på skolen/barnehagen. Prosent.....	91
Figur 6.12: - Ved skolen/barnehagen min er det en forventning om at jeg deler det jeg lærer på videreutdanningen med mine kolleger. Prosent.....	92
Figur 6.13: - Ledelsen ønsker at (barnehage)lærerne skal ta videreutdanning. Prosent.....	92

Figur 6.14: Vi er interessert i å vite hvordan du har jobbet med studiet mellom digitale eller fysiske samlinger. Vennligst angi i hvilken grad følgende utsagn stemmer. Prosent.....	94
Figur 6.15: - Jeg har samarbeidet med andre på skolen/barnehagen om å bruke det jeg har lært på studiet. Prosent.	95
Figur 6.16: - Jeg har diskutert det jeg har lært med andre på skolen/barnehagen. Prosent.	95
Figur 6.17: - Jeg har samarbeidet med ledelsen ved skolen/barnehagen. Prosent.	96
Figur 6.18: Hvor viktig mener du ulike deler av videreutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Dersom du ikke har hatt det som inngår i spørsmålet kan du krysse av for «Ikke hatt». Prosent.....	97
Figur 6.19: Andelen som har hatt ulike aktiviteter som en del av videreutdanningen. Prosent og konfidensintervaller tilsvarende signifikante forskjeller på 5-prosentnivået	99
Figur 6.20: - Forelesninger. Prosent.	100
Figur 6.21: - Faglitteratur. Prosent.	101
Figur 6.22: - Gjennomgang av teori. Prosent.	101
Figur 6.23: - Samlinger. Prosent.	102
Figur 6.24: - Eksamen. Prosent.	103
Figur 6.25: - Videreutdanningen har gjort meg bedre til å integrere digitale ressurser i opplæringen/aktiviteter i barnehagen. Prosent.	104
Figur 6.26: - Videreutdanningen har gjort meg bedre til å variere undervisningen/aktiviteter ved hjelp av digitale ressurser. Prosent.	105
Figur 6.27: - Videreutdanningen har gjort at jeg har lavere terskel for å ta i bruk digitale ressurser. Prosent.....	105
Figur 6.28: Videreutdanningen har bidratt til at jeg tenker kritisk over hvordan jeg bruker digitale ressurser i undervisningen/barnehagen. Prosent.	106
Figur 6.29: Alt i alt, hvor fornøyd er du med studiets opplæring i digitale ressurser? Prosent.	108
Figur 6.30: I hvilken grad stemmer disse utsagnene?	109
Figur 6.31: I hvilken grad stemmer disse utsagnene?	110

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no