



Rapport  
2022:24

# Deltakerundersøkelsen for yrkesfag- lærere 2022

Resultater fra spørreundersøkelser til deltakere på videre-  
utdanningstilbud

---

Cathrine Pedersen, Karl Solbue Vika, Cay Gjerustad og  
Ørjan Arnevig Samuelsen

**NIFU**



Rapport  
2022:24

# **Deltakerundersøkelsen for yrkesfag- lærere 2022**

Resultater fra spørreundersøkelser til deltakere på videre-  
utdanningstilbud

---

Cathrine Pedersen, Karl Solbue Vika, Cay Gjerustad og  
Ørjan Arnevig Samuelsen

Rapport 2022:24

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

Prosjektnr. 21149

Oppdragsgiver Utdanningsdirektoratet  
Adresse Postboks 9359 Grønland, 0135 Oslo

Fotomontasje NIFU

ISBN 978-82-327-0575-7  
ISSN 1892-2597 (online)



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

# Forord

Denne rapporten er skrevet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Rapporten presenterer resultater fra Deltakerundersøkelsen 2022, en spørreundersøkelse rettet mot lærere som har tatt videreutdanning. Denne rapporten omhandler spesielt lærere som har tatt videreutdanning i regi av strategien *Yrkesfaglærerløftet*. Hensikten er å undersøke lærernes opplevelse av kvalitet og utbytte av den videreutdanningen de har tatt. Yrkesfaglærernes svar sammenliknes også med barnehage- og øvrige læreres svar på liknende undersøkelser.

Cay Gjerustad, Cathrine Pedersen, Ann Cecilie Bergene, Karl Solbue Vika og Ørjan Arnevig Samuelsen har stått for innsamling av data. Ørjan Arnevig Samuelsen og Cathrine Pedersen har analysert og skrevet kapittel 2 av rapporten, mens Cathrine Pedersen har analysert og skrevet de resterende kapitlene i del 1. 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 lærere 2022* (Knutson, Vika, Gjerustad og Samuelsen, 2022). Cay Gjerustad har lest gjennom og kvalitetssikret rapporten.

Vi ønsker å takke de nesten 3000 lærerne, hvorav 211 yrkesfaglærere, som tok seg tid til å svare på spørreundersøkelsen.

Oslo, 17. oktober 2022

Vibeke Opheim  
direktør

Cay Gjerustad  
fung. forskningsleder



# Innhold

<b>Sammendrag .....</b>	<b>7</b>
<b>Summary.....</b>	<b>12</b>
<b>DEL 1: RESULTATER FRA DELTAKERUNDERSØKELSEN FOR YRKESFAGLÆRERE .....</b>	<b>17</b>
<b>1 Innledning.....</b>	<b>18</b>
1.1 Videreutdanning i Yrkesfaglærerløftet.....	18
1.2 Videreutdanning for lærere – sentrale teorier.....	19
1.3 Hvilke effekter kan vi forvente av videreutdanning? .....	27
1.4 Organisering av rapporten.....	28
<b>2 Metode og datagrunnlag.....</b>	<b>29</b>
2.1 Gjennomføring av undersøkelsen .....	29
2.2 Utvalg og representativitet.....	29
2.3 Bruk av åpne svar .....	33
2.4 Beskrivelse av utvalget.....	33
2.5 Oppsummering .....	36
<b>3 Rammene for videreutdanning .....</b>	<b>37</b>
3.1 Motivasjon for å ta videreutdanning .....	37
3.2 Finansieringsordning.....	41
3.3 Flere lærere ved samme skole som tok videreutdanning .....	42
3.4 Tilrettelegging for studier ved skolen.....	42
3.5 Kultur for kunnskapsdeling ved skolen.....	44
3.6 Oppsummering .....	47
<b>4 Opplevelse av studiet.....</b>	<b>48</b>
4.1 Forventninger til studiet.....	48
4.2 Studiets oppbygging og utbytte av dette .....	50
4.3 Undervisning på nett.....	53
4.4 Arbeid med studiet mellom samlinger .....	56

4.5	Studiets faglige nivå, relevans og kvalitet.....	61
4.6	Oppsummering .....	64
<b>5</b>	<b>Utbytte og anvendelse av studiet.....</b>	<b>66</b>
5.1	Læringsutbytte.....	66
5.2	Utbytte for bruk av digitale ressurser .....	69
5.3	Overføring av kunnskap.....	71
5.4	Oppsummering .....	76
	<b>DEL 2: SAMMENLIKLENDE ANALYSER .....</b>	<b>78</b>
<b>6</b>	<b>Sammenlikninger mellom lærere, yrkesfaglærere og barnehagelærere.....</b>	<b>79</b>
6.1	Svarprosent og bakgrunnsvariabler .....	79
6.2	Motivasjon.....	82
6.3	Tilrettelegging .....	87
6.4	Kultur for kunnskapsdeling.....	88
6.5	Om studiet og læringsutbytte .....	91
6.6	Anvendelse av ny kompetanse .....	107
6.7	Oppsummering .....	109
	<b>Referanser.....</b>	<b>110</b>
	<b>Vedlegg A .....</b>	<b>114</b>
	<b>Tabelloversikt.....</b>	<b>115</b>
	<b>Figuroversikt.....</b>	<b>116</b>



# Sammendrag

Denne rapporten presenterer funn fra en spørreundersøkelse rettet mot yrkesfaglærere som har tatt videreutdanning innenfor satsningen *Yrkesfaglærerløftet*. Denne satsningen har blant annet ambisjoner om at yrkesfaglærere skal få tilbud om kompetansehevende tiltak, både i pedagogikk og didaktikk, og i eget fag og utdanningsprogram. Studieåret 2021/2022 ble det tilbudt 22 ulike studier ved 9 universitets- og høyskoleinstitusjoner rettet mot yrkesfaglærere. Undersøkelsen gikk ut til alle lærere som tok videreutdanning dette skoleåret. Disse utgjorde til sammen 350 lærere. Av disse var det 211 som besvarte spørreundersøkelsen helt eller delvis, hvilket gir en svarprosent på 60,3 prosent. Så å si alle underviser i videregående opplæring. Der det er relevant, sammenligner vi yrkesfaglærere med lærere som tar videreutdanning i øvrige fag innenfor ordningen *Kompetanse for kvalitet*, og som også underviser i den videregående skolen. Siste del av sammendraget oppsummerer funn fra del 2 der vi sammenligner svar fra lærere, barnehagelærere og yrkesfaglærere som besvarte Deltakerundersøkelsen.

## Høy egenmotivasjon og ønske om faglig utvikling

Yrkesfaglærere hadde en høy grad av egenmotivasjon for å ta videreutdanning. De var først og fremst motivert av interesse for faget og ønsket om faglig og metodisk utvikling, både som lærer og for egen skole. For de fleste synes ikke dette å reflektere et kompetansegap, men snarere en genuin interesse for å få påfyll gjennom videreutdanning. Majoriteten vektlegger også betydningen av at skoleledelsen ønsket at de skulle ta videreutdanning, men for de færreste var dette en tilstrekkelig grunn. Det er også svært få som var motivert av ønsket om å kvalifisere seg over i en annen stilling. Sammenlignet med øvrige lærere, er yrkesfaglærere i større grad motivert av ønsket om faglig utvikling og skoleutvikling, særlig ønsket om å lære nye undervisningsmetoder.

## Vikarordning gir bedre tilrettelegging

Majoriteten av yrkesfaglærere opplever at skolens tilrettelegging for videreutdanning har bidratt positivt til deres læringsutbytte. Denne opplevelsen farges av

hvilken finansieringsordning deltakeren har hatt. De som har vikarordning og derfor får redusert arbeidstid, er betydelig mer fornøyd med skolens tilrettelegging enn de som har stipendordning og kun får en økonomisk kompensasjon. Vikarordning er imidlertid mer utbredt blant øvrige lærere enn blant yrkesfaglærere. I underkant av halvparten av yrkesfaglærere har vikarordning. Blant øvrige lærere i den videregående skolen er denne andelen på hele 70 prosent.

### Kolleger som tar samme studium, er en viktig støtte

Det å være flere lærere ved samme skole som studerer samme fag, kan representere en støtte underveis i studiet. Det kan også bidra til at lærerne i større grad diskuterer og anvender det de har lært i egen undervisningspraksis, samt deler det med andre lærere og på denne måten bidrar til kollektiv profesjonsutvikling. Halvparten av yrkesfaglærere oppga at de var flere som tok samme studium ved skolen. Blant øvrige lærere som også underviser i den videregående skolen, er denne andelen betydelig lavere. Yrkesfaglærere som studerer det samme som kolleger, opplever i større grad at dialog og samarbeid med medstudenter har vært viktig for læringsutbyttet. De oppgir også i større grad at kolleger og medstudenter har vært viktige for å ta i bruk det de har lært. Funnet kan tilsa at det å ta samme fagtilbud som kolleger gir en unik tilgang på samarbeid som det er vanskelig å legge til rette for dersom man studerer alene eller kolleger tar andre fagtilbud. Yrkesfaglærere som studerer med kolleger, vurderer imidlertid ikke skolens kultur for kunnskapsdeling som bedre enn de som studerer alene eller tar ulike studier.

### Skolens kultur for kunnskapsdeling varierer betydelig

Yrkesfaglæreres vurdering av skolens kultur for kunnskapsdeling kjennetegnes av tydelig variasjon. Det fleste yrkesfaglærere sier seg enige i, er at skoleledelsen ønsker at lærere skal ta videreutdanning. De fleste opplever også at de er forventet å dele det de har lært med resten av skolen og at det er lagt til rette for at dette kan skje. Det er imidlertid færre som opplever at kolleger, og spesielt skoleledelsen, aktivt viser interesse og etterspør det de har lært. Yrkesfaglærere skiller seg fra øvrige lærere ved at de i større grad opplever tilrettelegging og forventninger om å dele det de har lært. Dette kan ha flere årsaker. Videreutdanningstilbud rettet mot yrkesfaglærere er relativt ferskt, og kunnskapen kan derfor være relevant for flere ved skolen. Mange av studiene er også mer fagovergripende og derfor relevante på tvers av ulike fag, særlig innenfor fagområdene *Klasseledelse og relasjonskompetanse* eller *Veiledningspedagogikk og coaching*.

## Studiene innfrir forventninger til kvalitet og relevans

Yrkesfaglærere flest hadde forventninger til studiene som stemmer overens med ambisjonene til *Yrkesfaglærerløftet*. En høy andel opplevde at forventningene ble innfridd, uavhengig av fagområde eller lærested. Det er særlig praktiske øvelser, arbeid mellom samlinger og samarbeid med medstudenter som har vært viktig for læringsutbytte. Arbeid med studiet mellom samlinger er viktig for læring, praksisendring og for at kunnskapen kan inngå i kollektive læringsprosesser og bidra til skoleutvikling. Yrkesfaglærere oppgir at de særlig har samarbeidet med medstudenter og kolleger fra samme skole, spesielt der flere studerer det samme. Samarbeid med ledelsen ved skolen eller lærere fra andre skoler er mindre vanlig. Flere yrkesfaglærer ga uttrykk for betydningen av fysiske samlinger i løpet av studiet, både for motivasjon og utbyttet. Alt i alt er yrkesfaglærere godt fornøyde med videreutdanningstilbudet. De opplever at de fleste elementer ved studiet har vært viktige for deres læringsutbytte, og at studiene har vært relevante og praksisnære. Selv om majoriteten opplever at det faglige nivået har vært krevende, mener de færreste at det har vært unødvendig lavt eller høyt med tanke på de trinnene de underviser på.

## Høy andel helt nettbaserte studier for yrkesfaglærere sammenlignet med øvrige lærere

Totalt er det tre av fem som oppgir at studietilbudet opprinnelig var planlagt som et helt nettbasert tilbud, og dette er en tydelig økning fra Deltakerundersøkelsen for yrkesfaglærere i 2021. Tilsvarende andel blant øvrige lærere er kun 30 prosent. Det er relativt stor variasjon mellom fagområder og læresteder. To av fem yrkesfaglærerne oppgir at de ikke har hatt fysiske samlinger i løpet av studietiden så langt. Det er også en relativt høy andel yrkesfaglærere som oppgir at de ikke har hatt uformell kontakt med medstudenter og gruppeoppgaver. Dette kan skyldes at helt nettbaserte studietilbud ikke inkluderer gruppeoppgaver eller legger så godt til rette for uformell kontakt med medstudenter. Yrkesfaglærere som tok helt nettbaserte studier, opplever også i høyere grad at studiene var krevende og at nivået var for høyt. Det er imidlertid ingen tydelige forskjeller i deres opplevelse av kvaliteten på den undervisningen som har foregått på nett. Når vi ser spesifikt på utbytte av studiene for egen bruk av digitale ressurser, finner vi en større variasjon mellom yrkesfaglærere. Omkring halvparten oppgir at de har fått et høyt utbytte. Vi finner ingen forskjeller mellom yrkesfaglærere som tok et opprinnelig rent nettbasert studium og resten.

## Studiene har kommet elevene til gode, men bidrar ikke så tydelig til samarbeid på skolen

Yrkesfaglærere er jevnt over relativt godt fornøyd med det læringsutbyttet videreutdanningen har gitt, særlig refleksjon over egen praksis. Det er også en høy andel som opplever et utbytte i møte med elevene, både det faglige innholdet, ideer til å jobbe praktisk med elevene og måter å tilpasse undervisningen på. En tredel er imidlertid uenige i at videreutdanningen har vært positiv for samarbeidet på skolen. Yrkesfaglærere med en høy egenmotivasjon for studier opplever også mer utbytte av studiene. Det er en viss variasjon i læringsutbyttet mellom yrkesfaglærere fra ulike fagområder. For yrkesfaglærere har særlig kolleger vært viktige for arbeidet med å ta i bruk det de har lært, og dette er spesielt tilfelle for de som tar studier innenfor fagområdet *Fagfornyelsen*. Dette funnet kan indikere at interessen for faginnholdet kan ha vært stor blant kolleger og/eller at skoleledelsen har lagt til rette for at kunnskapen deles og diskuteres lokalt for en felles forståelse og praksis. Tre av fire sier seg enig i at de er svært motivert for å ta i bruk det de har lært på studiet i sitt arbeid og forstår hvordan de skal bruke det. Sammenlignet med øvrige lærere, er yrkesfaglærere i større grad er enige i at de forstår hvordan de kan bruke det de har lært i arbeidet.

## 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 motivert for å ta videreutdanning. Interesse for å lære mer om faget, å utvikle seg som (barnehage)lærere og å bidra til utvikling av skolen/barnehagen viktige grunner til å ta videreutdanning for alle grupper, men litt mindre viktig for lærerne enn for de to andre gruppene.

Videre opplever lærere, yrkesfaglærere og barnehagelærere i liten grad at det er sterk kultur for å dele kunnskap ved arbeidsplassen. Lærer opplever svakere kultur for dette enn de andre gruppene.

Mellom samlingene har deltakerne i stor grad gjort individuelle aktiviteter og 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.

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

mest fornøyd med videreutdanningens bruk av digitale ressurser. Barnehagelærerne er i minst grad enige i påstandene om digitale ressurser.

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

# Summary

This report presents the results from the 2022 participant survey for vocational teachers, a survey aimed at participants attending continuing education in the academic year of 2021/2022. Continuing professional development for vocational teachers is regulated by the governmental strategy *Yrkesfaglærerløftet* (Vocational Teacher Promotion). The aim of this strategy is to ensure opportunities for professional competence development in pedagogy, didactics, and specific vocational disciplines. This will enhance teacher quality as well as contribute to the attractiveness of the profession and hence increase recruitment.

In the academic year of 2021/2022, a total of 22 studies were offered to vocational teachers at nine university and college institutions. The survey was submitted to all 350 vocational teachers who were approved for study this school year. Of these, a total of 211 participants completed the survey, partially or completely. This represents a response rate of 60.3 percent. Close to all of them teach in upper secondary education. When relevant, the vocational teachers' survey answers are compared to answers from other participants who teach in programs for general studies.

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

## Motivation for professional development

We found that vocational teachers exhibited high levels of autonomous motivation for continuing education. They were primarily motivated by an interest in the subject and the desire for professional and methodological development, both as teachers and related to the professional learning community at their school. For most of them, their motivation was not driven by a lack of competence, but rather a genuine interest in professional development through continuing education. The majority also emphasized the importance of the school management wanting them to take continuing education, but for very few this was a sufficient reason. There were also few who were motivated by the desire to qualify for another position. Compared to other teachers, vocational teachers were to a greater extent

motivated by the desire for professional development, both individually and collectively, and especially by the desire for learning new teaching methods.

### Workplace facilitation

The majority of vocational teachers expressed that the support provided by their workplace contributed to facilitating their studies and enhancing their learning outcomes. Their perceptions of support were influenced by the kind of funding arrangement they were offered. Participants who were offered a substitute arrangement, and therefore receive reduced working hours, were significantly more satisfied with the school's arrangements compared to those who only received financial compensation. Substitute arrangements were considerably more common among other teachers in upper secondary school than among vocational teachers. Just under half of the vocational teachers had substitute arrangements. Among other teachers, this proportion is as much as 70 percent.

### Having fellow students among colleagues is an important support

Having colleagues who study the same subject can provide support during teachers' studies, as it allows for further reflection and discussion of the study content. This can facilitate in the process of transferring new knowledge into the teaching practice and in sharing new knowledge with other teachers, and in this way contributing to collective professional development. Half of the vocational teachers stated that there were several other teachers who took the same course at their school. Among other teachers who also teach in upper secondary school, this number is significantly lower. Vocational teachers who undergo the same studies as their colleagues, experience to a greater extent that dialogue and collaboration with fellow students has been an important part of their learning outcomes. They are also more likely to state that colleagues and fellow students have been important in putting what they have learned into use. This finding may indicate that taking the same subject can give colleagues unique collaboration opportunities, which can be difficult to facilitate for if you study alone or colleagues take other subjects. However, vocational teachers who study with colleagues do not rate the school's knowledge sharing practice as better than those who study alone or take different courses.

### The schools' knowledge sharing practices vary considerably

Vocational teachers' assessments of the school's knowledge sharing practices are characterized by variation. What most vocational teachers agree on is that the school management wants teachers to take continuing education. Most teachers also express that they are expected to share what they have learned with the rest

of the school, and that arrangements have been made for this to happen. Fewer teachers, however, experience that colleagues, and especially the school management, actively show interest in and request what they have learned. Vocational teachers differ from other teachers in that they experience the expectation to share what they have learned to a greater extent, and the facilitations to do so. This can have several reasons. Firstly, continuing education offers aimed at vocational teachers are relatively recent, and the new knowledge may therefore be relevant to several people at the school. Secondly, many of the studies are also interdisciplinary and therefore relevant across different subjects, particularly within the subject areas of classroom management and relational competence or Guidance pedagogy and coaching.

### The studies meet expectations for quality and relevance

Most vocational teachers' expectations for the study program were in line with The Vocational Teacher Promotion's ambitions. A large proportion experienced that expectations were met, regardless of subject area or place of study. Practical exercises, work between sessions and collaboration with fellow students were particularly important for learning outcomes. Studying between sessions is important for learning, changing old practices and including new knowledge in collective learning processes and contributing to school development. Vocational teachers state that they mostly collaborated with students and colleagues from the same school, especially in schools where several teachers study the same thing. Collaboration with the school management or teachers from other schools is less common. Several vocational teachers expressed the importance of physical meetings during their studies, both for motivation and the benefits. All in all, vocational teachers were very satisfied with the continuing education they were offered. They expressed that most aspects of the education had been important for their learning outcomes, and that their studies were relevant and applicable/relevant to practice. Although the majority felt that the academic level was demanding, very few perceived it to be unnecessarily high or low considering the grade they teach.

### A high proportion of fully online studies for vocational teachers compared to other teachers

In total, three out of five state that the studies originally were planned to be completely online. This is a substantial increase compared with the Participant survey for vocational teachers in 2021. The corresponding number among other teachers is only 30 percent. Furthermore, there is a relatively large variation between subject areas and places of study. Two out of five vocational teachers state that they have not had physical meetings during their studies so far. There is also a relatively



high proportion of vocational teachers who state that they have not had group assignments or any informal contact with fellow students. This may be because completely online study programs do not include group assignments or facilitate informal contact with fellow students. Vocational teachers who only took online studies also felt, to a greater extent, that the studies were demanding and that the level was too high. However, there are no clear differences in their experience of the quality of the online classes. When we look specifically at benefit from the studies for own use of digital resources, we find a greater variation between vocational teachers. Around half state that they have had a high learning outcome. We find no differences between vocational teachers who took originally purely online courses and the rest.

### The studies have benefited the students, but do not clearly contribute to collaboration at school

Vocational teachers are generally relatively satisfied with the continuing education's learning outcomes, particularly in learning to reflect on their own practice. There is also a large proportion who experience learning outcomes with their own students, pertaining to academic content, practical ideas for tasks and ways to adapt the teaching. However, a third of the teachers disagree that the continuing education has been positive for collaboration at school. Vocational teachers with a high self-motivation for studies also experience more benefits from their studies. There is some variation in the learning outcomes between vocational teachers from different subject areas. For vocational teachers, colleagues have been particularly important for putting to use what they have learned, and this is especially true for those undertaking studies within the subject area of Vocational Renewal. This finding may indicate that there was great interest in the subject content among colleagues and/or that the school management made arrangements for knowledge sharing locally, to further a common understanding and practice. Three out of four agree that they are highly motivated to use what they have learned in the course at their workplace, and that they understand how to use it. Compared to other teachers, vocational teachers agree to a greater extent that they understand how they can use what they have learned in their profession.

### Teachers experience a weaker culture for knowledge sharing than vocational and ECEC-teachers

When comparing the survey answers from vocational teachers with teachers and ECEC teachers who have taken continuing education, we find both similarities and differences. The three groups are almost equally motivated to take continuing education. An interest in learning more about the subject, developing as teachers,

and contributing to the school's or ECEC center's development are important reasons for undertaking continuing education for all three groups, but slightly less important for the teachers than for the other two the groups.

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

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

The vocational teachers voice the opinion, to a greater extent than the other groups, that the continuing education has made them better at integrating digital resources in their practice, made them better at varying their teaching activities with the help of digital resources, and lowered their threshold for using digital resources. All in all, they are 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 YRKESFAGLÆRERE**

# 1 Innledning

I denne rapporten ser vi nærmere på yrkesfaglærere som tar videreutdanning innenfor satsningen *Yrkesfaglærerløftet*. Rapporten omhandler deres opplevelse av tilrettelegging for videreutdanningen, studiets oppbygging og kvalitet samt utbytte og anvendelse av studiet i egen hverdag som lærer. Tallmaterialet er hentet fra *Deltakerundersøkelsen 2022*, en spørreskjemaundersøkelse til lærere og yrkesfaglærere som tok videreutdanning i skoleåret 2021/2022. Svarene til lærere som tar videreutdanning innenfor satsningen *Kompetanse for kvalitet* presenteres i en egen rapport – *Deltakerundersøkelsen for lærere* (Knutsen, Vika, Gjerustad og Samuelsen, 2022).

Deltakerundersøkelsen har vært gjennomført siden 2010, og dette er andre året yrkesfaglærere er inkludert. Der det er relevant, vil vi sammenligne svar fra yrkesfaglærere i 2022 med svarene fra 2021. Vi sammenligner også yrkesfaglæreres svar med øvrige lærere som har besvart deltakerundersøkelsen i 2022. Så og si alle yrkesfaglærere underviser i den videregående skolen. Vi har derfor valgt å sammenligne deres svar kun med øvrige lærere som også har oppgitt at de underviser i den videregående skolen.

## 1.1 Videreutdanning i Yrkesfaglærerløftet

Satsningen baserer seg på strategien *Yrkesfaglærerløftet – for fremtidens fagarbeidere*, som ble lansert av Regjeringen Solberg i 2015 for å styrke yrkesfaglæreres kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2015). Hovedmålsettingene er å øke rekruttering og kvalifisering av yrkesfaglærere, sørge for god kvalitet og relevans i yrkesfaglærerutdanningene og generelt tilby gode muligheter for kompetanseutvikling. Dette skal igjen bidra til følgende:

*Målet med vår satsing er å samarbeide med arbeidslivet om å utdanne flere dyktige fagarbeidere og bidra til at flere av elevene som starter på yrkesfag, fullfører og består opplæringen sin* (Kunnskapsdepartementet, 2015:10).

Målgruppen for satsningen er lærere som underviser i programfagene på yrkesfag i videregående opplæring. Det er ikke krav om at yrkesfaglæreren har hele sin stilling som lærer på programfag, men de må være i arbeid.

Studieåret 2021/2022 ble det gjennomført 22 ulike studier ved 9 universitets- og høyskoleinstitusjoner (heretter kalt lærested). Tilbudene gikk over ett eller to semester, og ga 15 eller 30 studiepoeng.

Tilbudene var innen flere temaområder:

- pedagogiske metoder og yrkesdidaktikk
- klasseledelse, elevkunnskap og veiledning
- yrkesfaglig kompetanse – i bredde og dybde

Der det er relevant, vil vi sammenligne med yrkesfaglærere som besvarte Delta-kerundersøkelsen i 2021 samt øvrige lærere som besvarte den i 2022.

## 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 temaet.<sup>1</sup> 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
- Betydningen av kollegafelleskapet 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

---

<sup>1</sup> Gjennomgangen av teori og empiri er felles med to andre rapporter om videreutdanning, Deltakerundersøkelsen for barnehagelærere (Bergene m.fl., 2022) og Deltakerundersøkelsen for lærere (Knutsen m.fl., 2022)

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 tilbydere kan ha i arbeidet med å påvirke lærernes praksis:

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

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

**Få innsikt:** 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). Flexibel 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 kunnskaps-overføring 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).

## Kollegafelleskap

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 & 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, 1978), gjerne omtalt som et praksis- eller profesjonsfelleskap. 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 kollegafelleskapet 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.

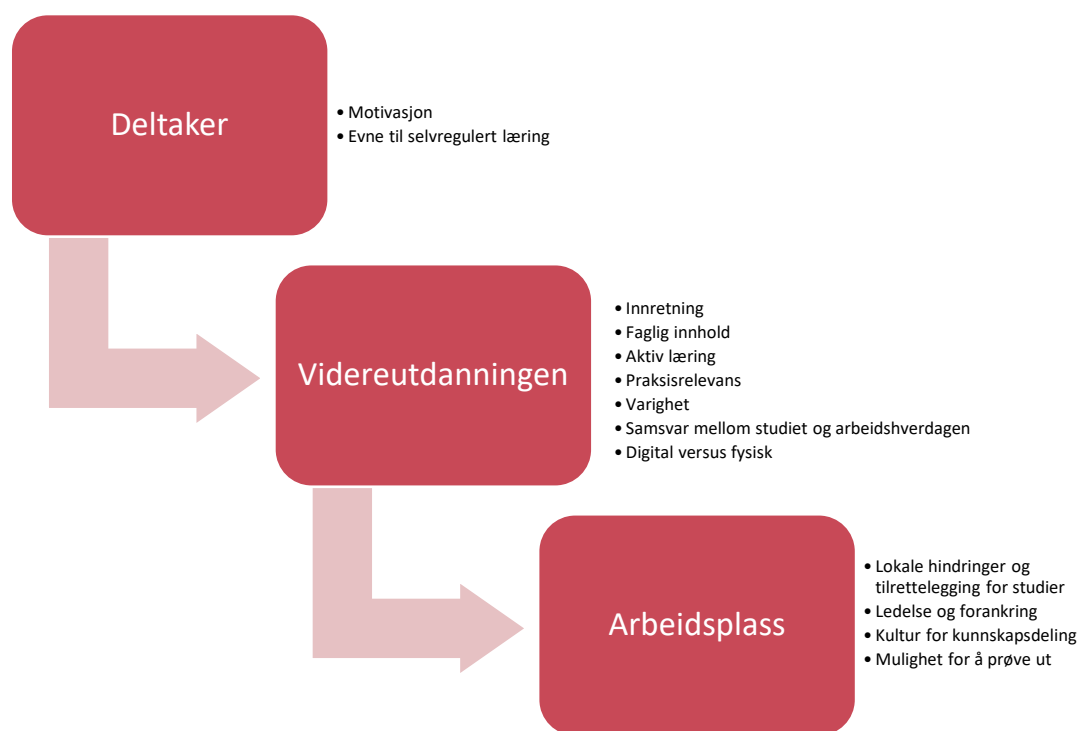
## **Motivasjon**

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 (Deci og Ryan, 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 ytterligere 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 yrkesfaglærernes opplevde læringsutbytte.
- Til slutt presenterer vi i kapittel 6 en sammenligning mellom lærere, yrkesfaglærere og øvrige lærere som alle har besvart Deltakerundersøkelsen.

## 2 Metode og datagrunnlag

I dette kapittelet skal vi først redegjøre kort for gjennomføringen av undersøkelsen. Deretter vil vi beskrive utvalget og dets representativitet, i tillegg til å presentere utvalgets bakgrunn.

### 2.1 Gjennomføring av undersøkelsen

Undersøkelsen ble gjennomført mellom 23. mai og 24. juni 2022. Yrkesfaglærerne fikk de samme spørsmålene som øvrige lærere. Etersom det ble gjort en større revidering av spørsmålene i 2021 ligner årets undersøkelse i stor grad på fjorårets.

### 2.2 Utvalg og representativitet

Populasjonen for undersøkelsen var yrkesfaglærere som tok videreutdanning i regi av Yrkesfaglærerløftet i studieåret 2021/22. I alt 7 utsendelser kom i retur grunnet feil eller ukjent e-postadresse, noe som betyr at det totalt var 343 yrkesfaglærere som mottok invitasjon til undersøkelsen. Svarprosenten vises i tabell 2.1 nedenfor.

**Tabell 2.1: Utvalg og populasjon (antall) og svarprosent (%).**

	Yrkesfaglærere
Antall yrkesfaglærere som har tatt videreutdanning	350
Antall som mottok invitasjon til undersøkelsen	343
Antall som har svart	211
Svarprosent	60,3

Det er høyere svarprosent i årets undersøkelse av yrkesfaglærere (60,3 prosent) sammenlignet med fjoråret (55,8 prosent).

Basert på bakgrunnsdata vedrørende fag og studiested kan vi gjøre analyser av hvor representativt utvalget er for populasjonen som helhet. Når det kommer til studiested, er det et relativt godt samsvar mellom utvalg og populasjon, som vist i tabell 2.2 nedenfor. Det befinner seg imidlertid 3,2 prosent færre yrkesfaglærere ved Høgskulen på Vestlandet og 2,6 prosent flere yrkesfaglærere ved Universitetet i Agder i utvalget sammenlignet med populasjonen. Nord Universitet, Universitetet i Tromsø, NMBU og NTNU har tilnærmet lik (0,1), eller lik, prosentfordeling i utvalg og populasjon.

**Tabell 2.2: Utvalg og populasjon, yrkesfaglærere fordelt på studiested. Prosent.**

Lærested	Utvalg (N=211)	Populasjon (N=350)
Høgskolen i Innlandet	6,6	7,4
Høgskolen i Østfold	7,1	6,3
Høgskolen på Vestlandet	11,4	14,6
NTNU	21,8	21,7
Nord Universitet	4,3	4,3
Norges miljø- og biovitenskapelige universitet (NMBU)	2,4	2,3
OsloMet – storbyuniversitetet	27	26,6
Universitetet i Agder	18	15,4
Universitetet i Tromsø	1,4	1,4

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

I tabell 2.3 nedenfor kan vi se yrkesfaglærernes fordeling på ulike de studietilbudene i utvalg og populasjon. Også her er det relativt godt samsvar. Det er imidlertid 2,5 prosent færre yrkesfaglærere som studerer *Vurdering for læring i yrkesfag modul 1 og 2* sammenlignet med populasjonen. Det er også henholdsvis 1,3 prosent og 1,2 prosent flere som studerer *Anvendelse av ny teknologi i yrkesfag* og *Metodemangfold for en sammensatt elevgruppe* i utvalget sammenlignet med populasjonen. Fagene *Veiledning for yrkesfaglærere*, *Veiledningspedagogikk for yrkesfaglærere*, *Læringsleiing*, *relasjonskompetanse og elevmedverknad* og *Tverrfaglighet i naturbruk og naturfag* har tilnærmet lik, eller lik, prosentfordeling i utvalg og populasjon.



**Tabell 2.3: Utvalg og populasjon, yrkesfaglærere fordelt på fag. Prosent.**

Fag	Utvalg (N=211)	Populasjon (N=350)
Anvendelse av ny teknologi i yrkesfag	11,6	10,3
Dybdekompetanse og bærekraft i eget yrke	9	8,3
E-helse for HO og EL	5,7	5,4
IKT og E-læring	8,1	7,4
Innovasjonspedagogikk og læringsledelse i yrkesfag	2,8	3,4
Klasseledelse og relasjonsbygging	4,3	3,4
Klasseledelse, elevkunnskap og pedagogiske metoder for yrkesfag	6,6	7,4
Læringsleiing, relasjonskompetanse og elevmedverknad	2,8	2,9
Metodemangfold for en sammensatt elevgruppe	3,8	2,6
Nettbaserte læringsformer – Dybdelæring i praksis	1	1,4
Pedagogiske metoder og yrkesdidaktikk i bredde og dybde for yrkesfaglærere	7,1	6,3
Programmering av mikrokontrollersystemer for yrkesfaglærere	18	18,3
Teknologisk verktøykasse for yrkesfaglærere	3,3	2,9
Tverrfaglige tema for yrkesfaglærere	1	1,4
Tverrfaglighet i naturbruk og naturfag	2,4	2,3
Veiledning for yrkesfaglærere	1,4	1,4
Veiledning og coaching	1	1,7
Veiledningspedagogikk for yrkesfaglærere	1,9	2
Vurdering for læring i yrkesfag modul 1 og 2	2,4	4,9
Yrkesfaglig fordypning – yrkesrelevant opplæring i tråd med fagfornyelsen	2,8	2
Yrkesrelevant og yrkesdifferensiert opplæring i tråd med fagfornyelsen	2,4	2,9
Yrkesretting av programfag og fellesfag	0,5	1,4

Selv om det er nokså små forskjeller mellom utvalg og populasjon, er det viktig å understreke at nesten 40 prosent ikke har svart på undersøkelsen. Begrepet *representativitet* innebærer en antakelse om at personer med omtrentlig samme bakgrunn (for eksempel fag og studiested), fortrinnsvis 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, og de kan ikke uten videre generaliseres til alle yrkesfaglærere som tar eller har tatt videreutdanning.

I de videre analysene vil vi benytte en inndeling i fagområder fremfor enkeltfag. Dette fordi utvalget per fagtilbud i mange tilfeller er svært lavt. Tabell 2.4 viser fordeling per fagområde kun for utvalget yrkesfaglærere som besvarte Deltakerundersøkelsen. Det er egenrapporterte data på studietilbud vi baserer denne inndelingen på.

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

	Antall	Prosent
<b>Ny teknologi og e-læring</b>		
Anvendelse av ny teknologi i yrkesfag	27	13,8
E-helse for HO og EL	13	6,6
IKT og E-læring	15	7,7
Programmering av mikrokontrollersystemer for yrkesfaglærere	31	15,8
Teknologisk verktøykasse for yrkesfaglærere	5	2,6
<b>Totalt</b>	<b>91</b>	<b>46,8</b>
<b>Klasseledelse og relasjonskompetanse</b>		
Klasseledelse og relasjonsbygging	12	6,1
Metodemangfold i undervisningen av sammensatte elevgrupper	7	3,6
Læringsleiing, relasjonskompetanse og elevmedverknad	6	3,1
Klasseledelse, elevkunnskap og pedagogiske metoder for yrkesfag	7	3,6
<b>Totalt</b>	<b>32</b>	<b>16,4</b>
<b>Veiledningspedagogikk og coaching</b>		
Veiledningspedagogikk for yrkesfaglærere	9	4,6
Innovasjonspedagogikk og læringsledelse i yrkesfag	6	3,1
Veiledning og coaching	2	1,0
Veiledning for yrkesfaglærere	1	0,5
<b>Totalt</b>	<b>18</b>	<b>9,2</b>
<b>Fagfornyelsen</b>		
Dybdekompetanse og bærekraft i eget yrke	19	9,7
Læreplanforståing og vurdering for læring 1 og 2	3	1,5
Nettbaserte læringsformer – Dybdelæring i praksis	2	1,0
Tverrfaglige tema for yrkesfaglærere	3	1,5
<b>Totalt</b>	<b>27</b>	<b>13,8</b>
<b>Yrkesfaglig fordypning, yrkesdidaktikk og yrkesdifferensiert opplæring</b>		
Yrkesfaglig fordypning – yrkesrelevant opplæring, del 1 og 2 for yrkesfaglærere	6	3,1
Yrkesrelevant og yrkesdifferensiert opplæring i tråd med fagfornyelsen	5	2,6
Yrkesretting av programfag og fellesfag	2	1,0
Pedagogiske metoder og yrkesdidaktikk i bredde og dybde for yrkesfaglærere	10	5,1
Vurdering for læring i yrkesfag modul 1 og 2	2	1,0
Tverrfaglighet i naturbruk og natur	2	1,0
<b>Totalt</b>	<b>27</b>	<b>13,8</b>
<b>Totalt for hele utvalget</b>	<b>195</b>	<b>100</b>

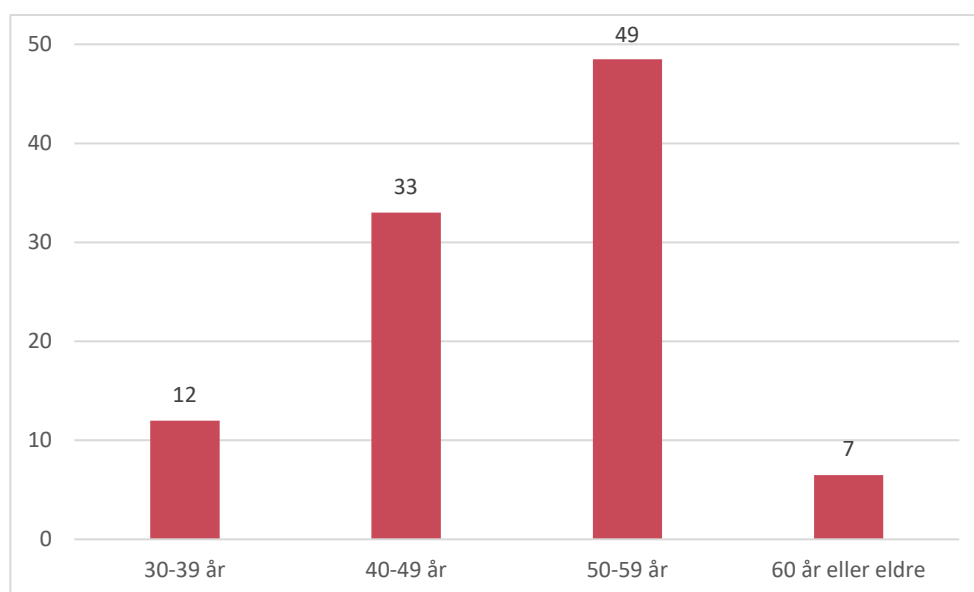
I underkant av halvparten av yrkesfaglærere tar studietilbud innenfor fagområdet *Ny teknologi og e-læring*. Resten er fordelt relativt jevnt på de resterende fire fagområdene.

## 2.3 Bruk av åpne svar

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

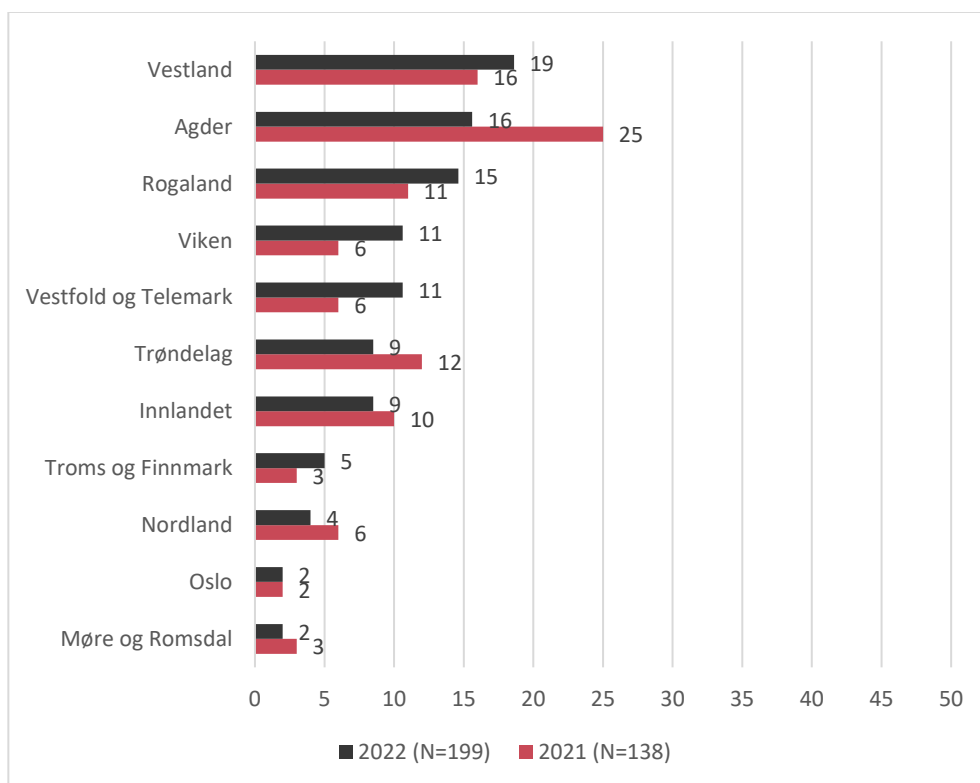
## 2.4 Beskrivelse av utvalget

Halvparten av respondentene er menn. Det er 49 prosent som er i alderen 50-59 år, om vist i figur 2.1.



**Figur 2.1: Alder. Prosent. N = 200.**

Aldersfordelingen er svært lik den som ble rapportert for de yrkesfaglærerne som besvarte Deltakerundersøkelsen i 2021. Figur 2.2 viser fordeling av yrkesfaglærere etter fylker.



**Figur 2.2: «Hvilket fylke bor du i?». Prosent.**

Fordelingen mellom fylker i 2022 har en rekke likhetstrekk med fordelingen fra 2021. Den tydeligste forskjellen er nedgangen i andelen fra Agder og økningen i andelen fra Viken og fra Vestfold og Telemark. Det er viktig å merke seg at størrelsen på utvalget har økt betydelig, og at antallet fra enkelte fylker kan ha økt til tross for at andelen er tilnærmet den samme for begge år.

Deltakerne ble videre spurt om å oppgi hvilket trinn de er tilknyttet dette året. Så å si samtlige yrkesfaglærere, 98 prosent, oppgir at de underviser på yrkesfaglige utdanningsprogrammene i den videregående skolen, og 8 prosent oppgir også at de underviser på de studieforberedende programmene.

Deltakerne ble også spurt om utdanningsnivå. Litt under halvparten, 46 prosent, har 1.-4. års høyere utdanning, mens 54 prosent har mer enn 4 år.

Yrkesfaglærerne fikk videre spørsmål om hvor mange studiepoeng de hadde tatt i løpet av studieåret 2021/2022. Her oppgir 47 prosent at de har tatt 15 studiepoeng, mens 49 prosent oppgir at de har tatt 22-30 studiepoeng og kun 4 prosent har tatt 45 poeng eller mer. Gjennomsnittlig antall studiepoeng er 24,11 (SD=10,85). Det er 15 prosent som oppgir at de ikke har utdanning fra før i faget de tok videreutdanning i, og 16 prosent at de har 300 studiepoeng eller mer. Gjennomsnittlig antall studiepoeng fra før er 181,25 (SD=149,49).

Videre ble deltakere spurt om deres nåværende studiesituasjon. Tabell 2.5 viser at 71 prosent har fullført studiet.

**Tabell 2.5: «Vi har fått oppgitt at du fikk tilbud om å ta videreutdanning studieåret 2021/2022. Hva er din situasjon nå?». Prosent og antall.**

Status	Antall	Prosent
Jeg har fullført studiet	165	78
Jeg studerer fortsatt	31	15
Jeg begynte å studere, men sluttet underveis	6	3
Jeg begynte ikke på studiet	9	5
Total	211	100

Det var kun 3 prosent som begynte på studiet, men sluttet underveis, og 5 prosent som ikke begynte på studiet likevel. I 2021 var det imidlertid kun 1 prosent som svarte at de begynte på studiet, men sluttet underveis, og 1 prosent som svarte at de ikke begynte på studiet. Det faktiske frafallet kan imidlertid være høyere etter som 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.

Majoriteten av disse oppgir at praktiske forhold var det som særlig hadde hindret dem i å starte på studiet. I kommentarene gir de uttrykk for at dette ofte var på grunn av endringer i stilling eller timefordeling, fordi de ikke fikk søknaden godkjent lokalt eller ikke kom inn på studiet. Rundt halvparten oppgir også at økonomiske forhold og egen motivasjon var litt eller svært viktige grunner til at de ikke påbegynte studiet likevel. I kommentarfeltet beskriver en lærer det slik:

*Jeg trodde jeg fikk muligheten til å jobbe redusert for å delta på et studium på deltid i 50%. Da det bare var stipend som var mulig, ga jeg plassen min til noen andre. Det viktigste for meg er å være mentalt 100% til stede for elevene i deres læringsprosess. Det å skulle delta på et studium i 50% i tillegg til en 100% stilling, samtidig som jeg er kontaktlærer, var på dette tidspunktet lite gunstig. Når man går inn i et studium er tiden en viktig ressurs. For å kunne gjøre et dypdykk og jobbe godt med studiet slik at jeg kunne få en så god forståelse for faget til at jeg kunne anvende det i møte med elevene.*

Koronarelaterte årsaker synes ikke å ha vært av særlig betydning. De som oppga at de hadde sluttet på studiet underveis, fikk også spørsmål om de viktigste grunnene til dette. Her er det særlig praktiske forhold, forhold ved studiet og egen motivasjon som var viktige grunner. Korona og økonomiske forhold var ikke av betydning.

## 2.5 Oppsummering

Utvalget i årets deltakerundersøkelse består av 211 respondenter som gir en svarprosent på 60,3. Halvparten av respondentene er menn. Det er også halvparten som er i alderen 50-59 år. Så å si samtlige yrkesfaglærere underviser på yrkesfaglige utdanningsprogrammene i den videregående skolen. Det er også 8 prosent som underviser på de studieforbereidende programmene.

Av de som svarte på undersøkelsen oppgir 71 prosent at de hadde fullført studiet. Det var kun 3 prosent som begynte på studiet, men sluttet underveis, og 5 prosent som ikke begynte på studiet likevel. Av de som sluttet på studiet svarer de fleste at dette skyldes praktiske forhold. Det var også en del som oppga at økonomiske forhold og egen motivasjon var av betydning, mens få oppgir koronarelaterte årsaker.

## 3 Rammene for videreutdanning

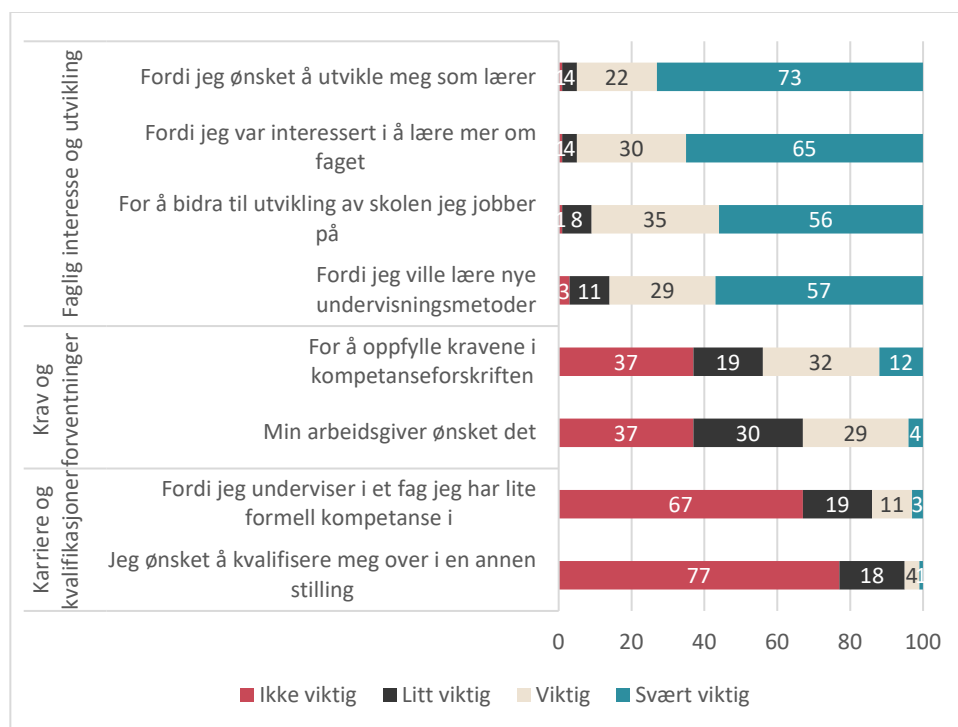
I dette kapittelet vil vi presentere funn fra spørsmål som omhandler rammer og forutsetninger for å ta videreutdanning. Dette handler om deltakernes motivasjon for videreutdanning, hva slags finansieringsordning de har hatt og hvordan de har opplevd tilrettelegging ved egen skole. Vi ser også på deltakernes opplevelse av det profesjonsfelleskapet de er en del av, ledelsens støtte og tilrettelegging samt skolens kultur for å dele og diskutere det de har lært. Disse forholdene er viktige for prosessen med å anvende kunnskap fra studiene og en forutsetning for at kompetansen kan komme hele profesjonsfelleskapet til gode (Darling-Hammond & Richardson 2009; Postholm, 2012).

### 3.1 Motivasjon for å ta videreutdanning

Tidligere studier har vist at det å ha en genuin interesse eller egenmotivasjon for å ta videreutdanning er assosiert med høyere skårer på opplevd studiekvalitet og på utbytte (Gjerustad og Pedersen, 2019; Pedersen, Gjerustad og Borlaug, 2021). Dette er i tråd med funn fra en rekke studier som undersøker effekter av selvbestemte og mer ytrestyrte motivasjonsfaktorer (Deci og Ryan, 2000; Ryan og Deci, 2017). Det er imidlertid naturlig å anta at flere ulike grunner kan ha påvirket på beslutningen om å søke om å få ta videreutdanning. Deltakerne ble derfor presentert for ulike grunner til å ta videreutdanning, og bedt om å markere i hvilken grad disse var viktige for at de søkte. Figur 3.1 viser prosentfordeling for hver av de ulike grunnene. Disse grunnene har vi kategorisert i tre ulike områder: 1) faglig interesse og utvikling, 2) karriere og kvalifikasjoner, og 3) krav og forventninger. Denne kategoriseringen baserer seg på en utforskende faktoranalyse.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Konfirmerende faktoranalyse (CFA) gir støtte for en tre-faktor-modell:  $X^2$  p-verd=0,0193; RMSEA=0,063; SRMR=0,054; TIL=0,981.



**Figur 3.1: «Hva var viktige og mindre viktige grunner til at du bestemte deg for å søke om videreutdanning?». Prosent. N = 184.**

Yrkesfaglærerne er først og fremst motivert av interesse for faget og ønske om faglig og metodisk utvikling, både som lærer og for egen skole. Ni av ti svarer at dette var viktig eller svært viktige grunner for dem. For de fleste synes ikke dette å reflektere et kompetansegap, men snarere en genuin interesse for å få påfyll gjennom videreutdanning. Det å oppfylle kravene i kompetanseforskriften synes å være en medvirkende årsak for majoriteten av yrkesfaglærerne, men det er de færreste som oppgir at dette var svært viktig, kun 14 prosent. Yrkesfaglærere er ikke underlagt de samme kravene i kompetanseforskriften som andre fag, og det er derfor ikke så overraskende at andelen som oppgir at dette er viktig ikke er så stor<sup>3</sup>. Tilsvarende finner vi at en majoritet også vektlegger ledelsens ønske om videreutdanning, men inntrykket er at for de færreste er dette en tilstrekkelig grunn. Majoriteten oppgir at det ikke var viktig for dem å ta videreutdanning fordi de underviser i et fag de har lite formell kompetanse i. Det er også svært få som var motivert av ønsket om å kvalifisere seg over i en annen stilling da de søkte om videreutdanning. Alt i alt gir funnene et inntrykk av at yrkesfaglærere først og fremst er selvbestemte i sin motivasjon for videreutdanning. Det betyr ikke at skoleledelsens ønske om deltakelse nødvendigvis kun stimulerer en ytrestyrt motivasjon.

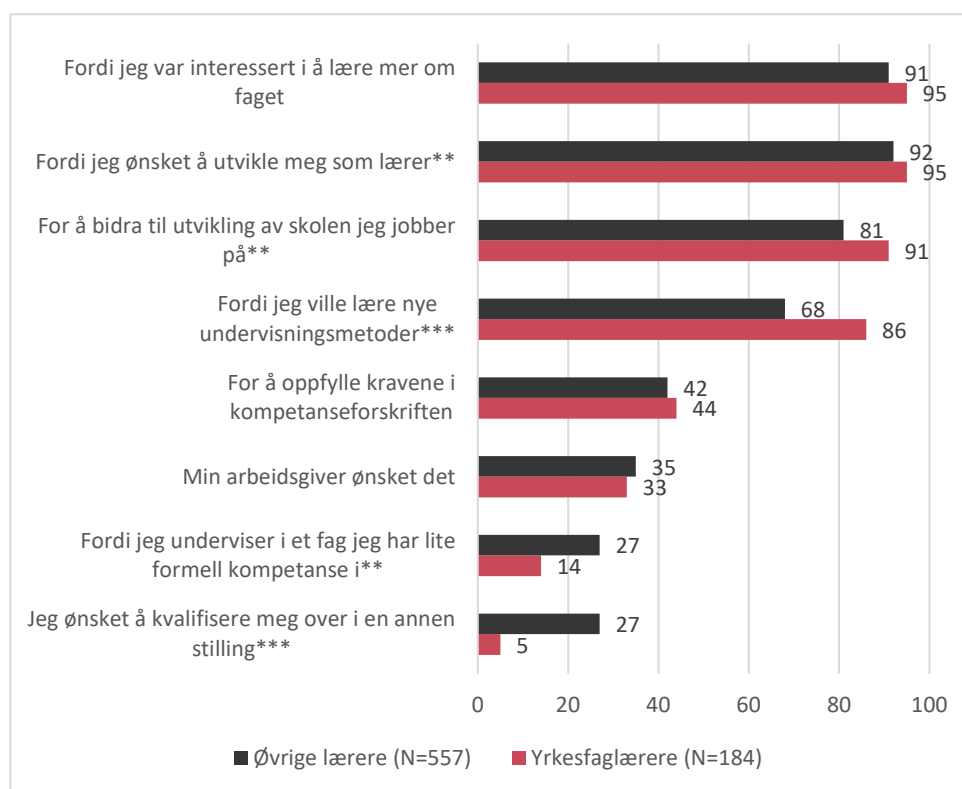
<sup>3</sup> For å kvalifisere til stillingen som lærer i yrkesfag må man enten fullføre en 3-årig bachelorutdanning (yrkesfaglærer i et utdanningsprogram) eller 1-årig praktiskpedagogisk utdanning (PPU-Y). Yrkesfaglærere må i tillegg oppfylle kravet om relevant fag- eller svennebrev og generell studiekompetanse eller tilsvarende realkompetanse.



Den kan også bidra til en økt selvbestemt motivasjon fordi man føler seg støttet og at ledelsen tilrettelegges for kompetanseheving. En yrkesfaglærer kommenterer på dette:

*« Dette burde flere benyttet seg av, og ledelsen ved min skole burde oppfordret oss lærere mye sterkere til å ta videreutdanning.»*

Når vi sammenligner med yrkesfaglærere som besvarte Deltakerundersøkelsen våren 2021, finner vi et sammenfallende resultat, og forskjellene er ikke statistisk signifikante. Derimot finner vi markante forskjeller når vi sammenligner yrkesfaglæreres skårer med øvrige lærere som besvarte Deltakerundersøkelsen i 2022. I figur 3.2 har vi valgt å kun vise andelen som svarer «svært viktig». Statistisk signifikante forskjeller er markert med stjerner.<sup>4</sup>



**Figur 3.2: «Hva var viktige og mindre viktige grunner til at du bestemte deg for å søke om videreutdanning?». Andelen som har valgt svaralternativene «Viktig» og «Svært viktig». Yrkesfaglærere og øvrige lærere som underviser i videregående skole. Prosent.**

Vi finner en rekke statistisk signifikante forskjeller mellom yrkesfaglærere og øvrige lærere som underviser i den videregående skolen. Gjennomgående finner vi at yrkesfaglærere skårer høyere på grunner som omhandler egen faglig utvikling og skoleutvikling, særlig ønsket om å lære nye undervisningsmetoder. Det er ingen

<sup>4</sup> \* Forskjellene er signifikante, p-verdi ≤ ,05, \*\* p-verdi ≤ ,01, \*\*\* p-verdi ≤ ,001.

forskjeller mellom yrkesfaglærere og øvrige lærere når det gjelder det vi kan kalle mer instrumentelle eller ytrestyrte grunner som andres forventninger. Vi finner imidlertid at yrkesfaglærere skårer lavere på grunner som omhandler karriere, særlig ønsket om å kvalifisere seg over i en annen stilling. I kommentarfeltet er det en del yrkesfaglærere som fremhever høyere lønn som en viktig motivasjon for å ta videreutdanning. Denne læreren beskriver det slik:

*Lønn i skulen er gjeve etter studiepoeng. Eg kan dette, men poenga vil gje høgare lønn.*

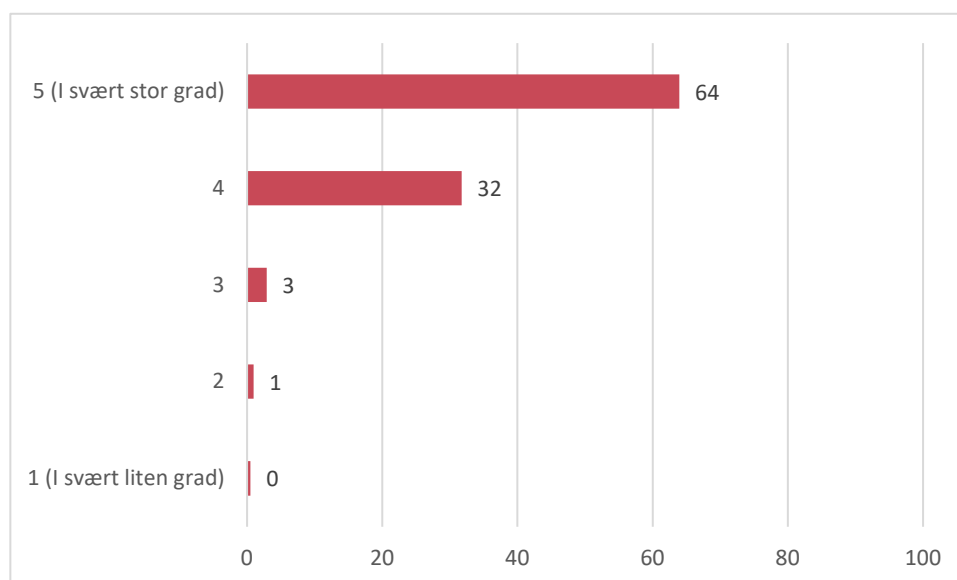
Læreren gir uttrykk for at kompetansen fra denne videreutdanningen ikke egentlig dekket et behov, men at videreutdanning var en forutsetning for økt lønn. Andre gir uttrykk for at videreutdanningen er verdifull ikke bare for den enkelte lærer, men for den kollektive profesjonsutviklingen og forankringen i ledelsen.

*Jeg ser at skolen i Norge henger et godt stykke etter utdanning av yrkesfaglærere. Det tar tid å få til endringer og forankring av endringer både i ledelse og kollegiet. Vi trenger flere som videreutdanner seg.*

Det er også flere som peker på den teknologiske utviklingen i samfunnet generelt, og innenfor yrkesfagene, som en viktig motivasjonsfaktor:

*Holde meg oppdatert på det som faktisk er ute i samfunnet, og som elever jeg underviser kommer borti når de kommer ut som lærlinger.*

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



**Figur 3.3:** «I hvilken grad var du selv motivert for å ta videreutdanning?». Prosent. N=208.

Så å si samtlige, 96 prosent, oppgir at de i stor eller svært stor grad selv var motivert for studiet. Her finner vi at andelene er i tråd med funn for yrkesfaglærere våren 2021. Når vi sammenligner med øvrige lærere som underviser i den videregående skolen, finner vi ingen statistisk signifikante forskjeller.

## 3.2 Finansieringsordning

For studieåret 2021/2022 var det mulig å velge mellom to ulike finansieringsordninger; stipendordning og vikarordning. For yrkesfaglærere var stipendordningen slik at deltakere fikk et stipend på 60 000 dersom de tok 15 studiepoeng, og 120 000 dersom de tok 30 studie-poeng. Ordningen gir i utgangspunktet ikke fast redusert arbeidstid. Dersom det er behov for dette må det avtales lokalt, for eksempel permisjon uten lønn. Deltakere med vikarordning ble frigjort fra ordinære arbeidsoppgaver, men beholdt samme lønn som før. Det er da skoleeier som mottar vikarmidler. Dersom studiet for eksempel utgjorde 15 studiepoeng over et år, fikk de redusert 18,75 prosent av ordinær arbeidstid i samme periode. Den praktiske og økonomiske innretningen på en slik ordning for videreutdanning kan ha stor betydning for gjennomføring, både for læreren selv og for resten av skolen (Penuel m.fl., 2007; Garet m.fl., 2001).

Det er 54 prosent som oppgir at de har stipendordning, og 46 prosent at de har vikarordning. Vi finner ingen statistisk signifikante forskjeller mellom de som har stipendordning og de som har vikarordning når vi ser på deres skårer på motivasjon for studiet. Når vi sammenligner med øvrige lærere som underviser i den videregående skolen, finner vi relativt store forskjeller. Blant disse er det hele 70 prosent som oppgir at de har vikarordning. I kommentarene på ordningen er det også særlig vikarordningen som trekkes frem blant yrkesfaglærere. En deltaker kommenterer følgende på det å ha vikarordningen:

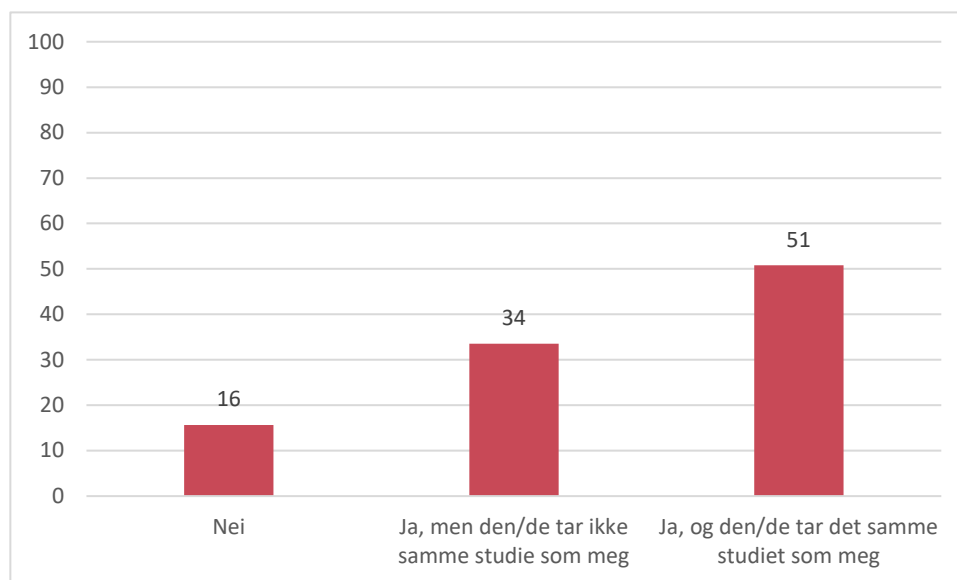
*Muligheten til å få frikjøp fra jobb for å studere har vært fantastisk. Det har oppleves som motiverende, både for egen videreutvikling og opplevelsen av å bli verdsett i mitt arbeid. Elevene mine har definitivt også faglig utbytte av mine studier.*

*Fint om dere kan påvirke at det blir lettere å få frikjøp for å ta videreutdanning. Mange søker, få får delta.*

Det synes ikke å være opplagte faglige begrunnelser for at øvrige lærere i betydelig større grad tilbys vikarordning sammenlignet med yrkesfaglærere. Det kan imidlertid være praktiske årsaker tilknyttet gjennomføring av undervisning på de yrkesfaglige programmene som skiller seg fra øvrige fag. Senere i kapittelet vil vi undersøke om type finansieringsordning synes å påvirke opplevelsen av tilrettelegging for studier.

### 3.3 Flere lærere ved samme skole som tok videreutdanning

Det å være flere lærere ved samme skole som tar eller har tatt videreutdanning, kan representere en støtte til å dele og anvende det man har lært, både i individuell og i kollektiv praksis (Penuel m.fl., 2007; Garet m.fl., 2001; Postholm, 2012). Deltakerne ble derfor spurt om det var flere ved skolen deres som tok eller hadde tatt videreutdanning samtidig, som vist i figur 3.4.

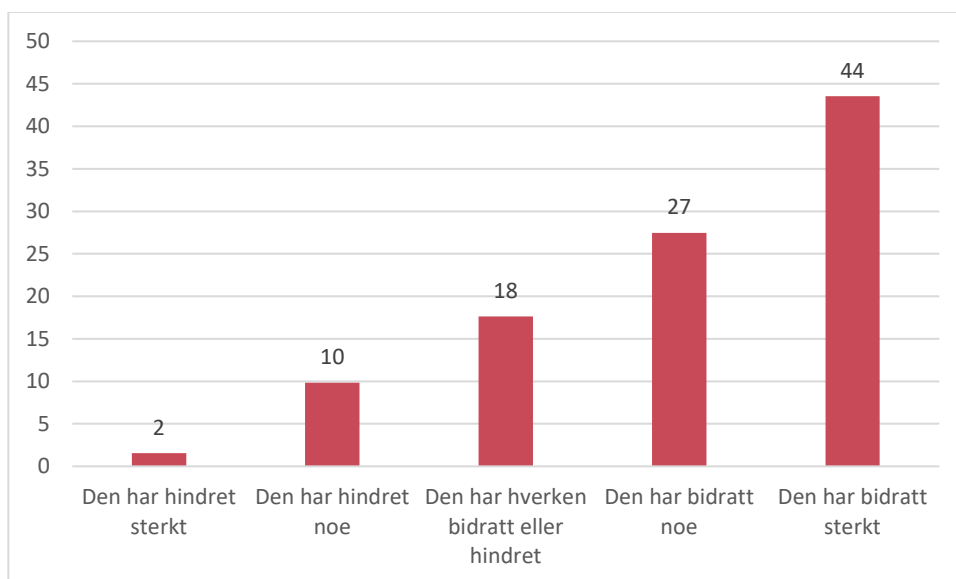


**Figur 3.4:** «Er det flere ved skolen som tar/har tatt videreutdanning samtidig som deg?». Prosent. N = 185.

Hele 51 prosent oppga at de var flere som tok eller hadde tatt samme studium ved skolen. Dette andelen er betydelig høyere enn for øvrige lærere som underviser i den videregående skolen, der kun 27 prosent oppga det samme. Fordelingen skiller seg ikke nevneverdig fra den vi fant for yrkesfaglærere i 2021. I det videre vil vi undersøke om dette er et forhold som er assosiert med deltakernes opplevelse av tilrettelegging ved skolen og av læringsutbyttet.

### 3.4 Tilrettelegging for studier ved skolen

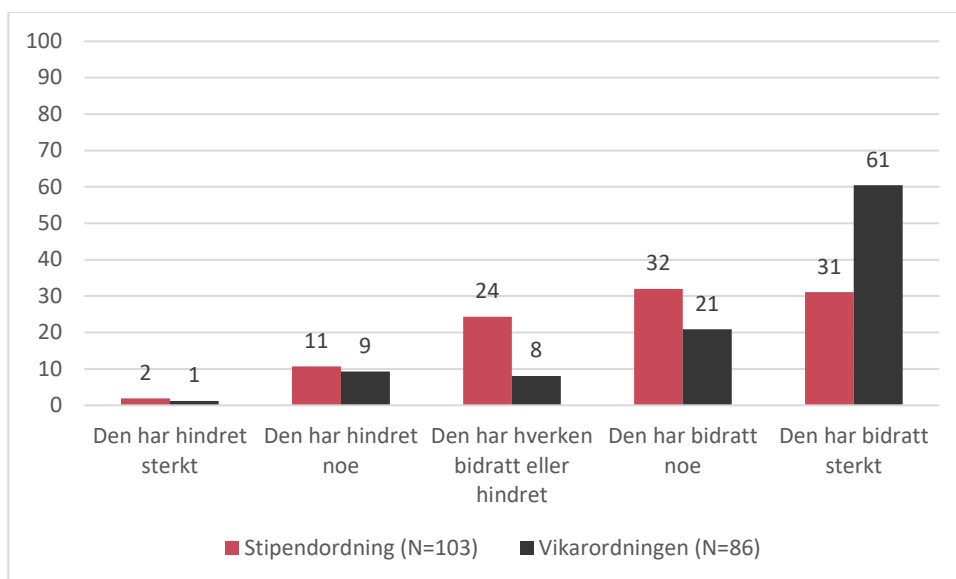
Skoleeier og skoleleder er forpliktet til å tilrettelegge for at lærere kan gjennomføre videreutdanningen på en god måte og teste ut det de har lært i praksis, både underveis og etterpå. Forskning viser at dette er av stor betydning for deres læringsutbytte (Postholm, 2012; Stark 2000). Yrkesfaglærere ble derfor spurt om i hvilken grad de opplever at tilretteleggingen ved skolen har bidratt eller hindret deres utbytte av videreutdanningen, som vist i figur 3.5.



**Figur 3.5: «I hvilken grad har tilretteleggingen ved skolen bidratt til eller hindret ditt utbytte fra studiet?» Prosent. N = 193.**

I overkant av to av fem yrkesfaglærere mener at tilrettelegging ved skolen har bidratt sterkt, og drøyt én av fire synes den har bidratt noe. Kun 12 prosent mener at tilretteleggingen faktisk har hindret deres utbytte noe eller sterkt. Vi finner ingen statistisk signifikante forskjeller når vi sammenligner de som er flere ved samme skole som tar videreutdanning med de som svarer at det kun er dem. Dette kan indikere at spørsmålet om tilrettelegging ved skolen først og fremst oppfattes som et praktisk anliggende, og ikke nødvendigvis inkluderer tilrettelegging for samarbeid mellom kolleger som alle studerer.

Tall fra 2021 viste at yrkesfaglærere som hadde vikarordning i større grad opplevde at tilretteleggingen ved skolen hadde bidratt sterkt til deres utbytte av videreutdanningen (Pedersen, Gjerustad og Borlaug, 2021). Vi undersøkte om det var en tilsvarende forskjell blant yrkesfaglærere i 2022, og finner et lignende funn, som vist i figur 3.6.

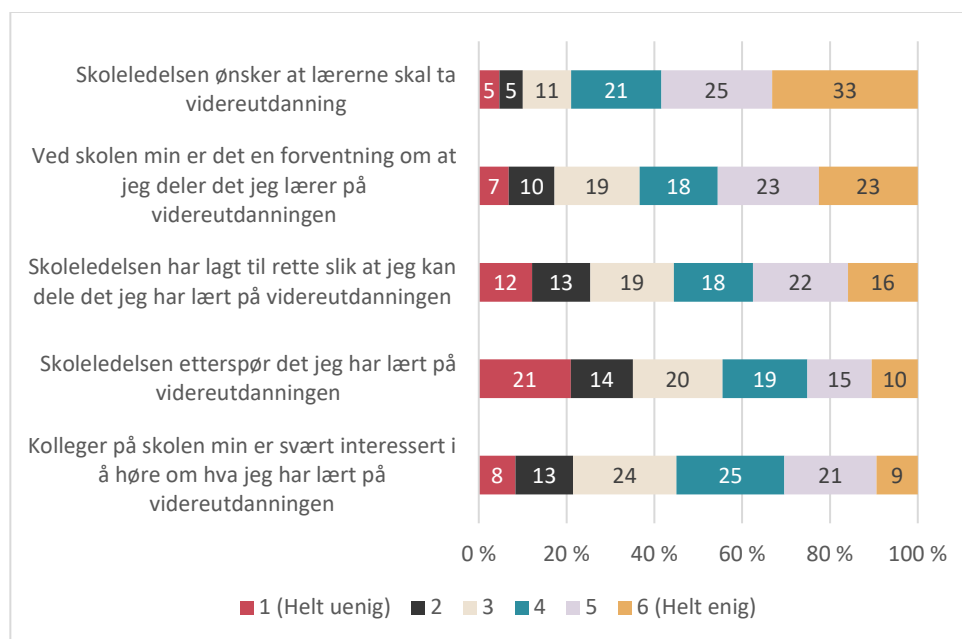


**Figur 3.6: «I hvilken grad har tilretteleggingen ved skolen bidratt til eller hindret ditt utbytte fra videreutdanningen?» Etter finansieringsordning. Prosent.**

Blant lærere med vikarordning er det hele 61 prosent som oppgir at tilretteleggingen har bidratt sterkt til deres utbytte. Tilsvarende andel for lærere med stipendordning er kun 31 prosent. Dette indikerer at det å få tilstrekkelig med tid til å gjennomføre et studium oppleves som viktig for utbyttet. På den andre siden er det små forskjeller i andelen som mener finansieringsordningen er til hinder mellom lærere med ulike finansieringsordning.

### 3.5 Kultur for kunnskapsdeling ved skolen

Yrkesfaglærere opplever altså stort sett at tilrettelegging for videreutdanning ved skolen har fungert godt og bidratt til deres læringsutbytte. Vi skal i det følgende se nærmere på et viktig aspekt ved rammene for videreutdanning; hvordan yrkesfaglærere opplever skolens kultur for kunnskapsdeling. En rekke studier viser at dette er sentralt for at lærere skal kunne bli bevisst sin egen praksis og endre denne for å inkorporere ny kunnskap (Penuel m.fl., 2007; Garet m.fl., 2001; Kennedy, 2016). Tidligere funn fra deltakerundersøkelser har over tid vist en høy og stabil variasjon i deltakernes opplevelse av skolens kultur for kunnskapsdeling. Det er også viktig å merke seg at Deltakerundersøkelsen tradisjonelt har vært gjennomført i mai-juni, rundt den tiden da lærere som tar videreutdanning gjerne har eksamen eller innleveringsfrist for oppgaver. Skoleledere kan potensielt avvente til etter at videreutdanningen er avsluttet før de planlegger for kunnskapsdeling. Figur 3.7 viser yrkesfaglæreres svarfordeling på spørsmål om hvordan de opplever kulturen for kunnskapsdeling ved egen skole.

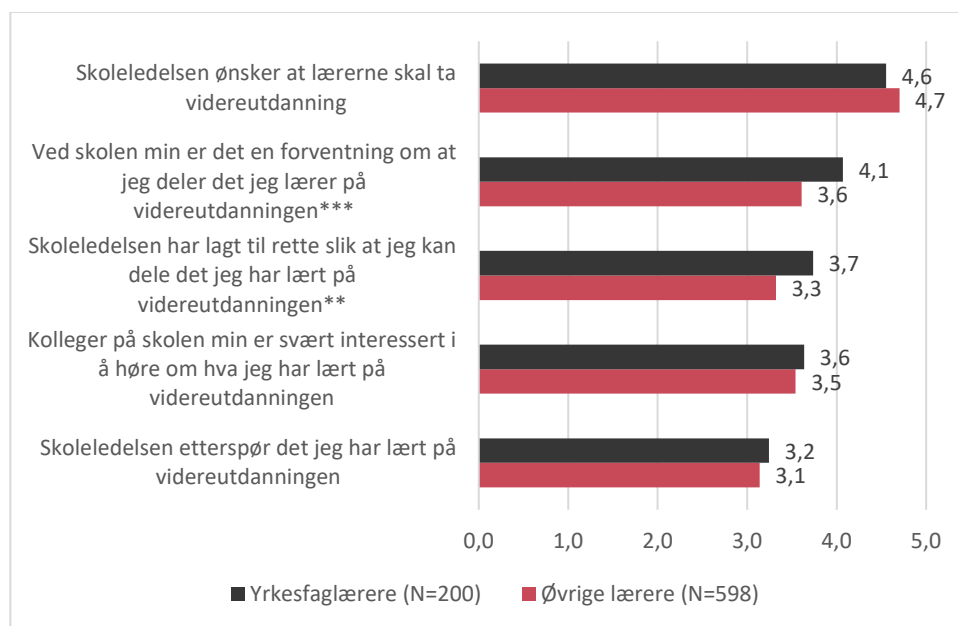


**Figur 3.7: «På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig), vennligst gi din oppfatning av kunnskapsdeling på skolen.» Prosent. N = 189-191.**

Det fleste yrkesfaglærere sier seg enige i, er at skoleledelsen ønsker at lærere skal ta videreutdanning. Det er 79 prosent som har valgt svaralternativene 4-6. Majoriteten opplever også i ulik grad at det er forventet at man deler det man lærer med resten av skolen og at det er lagt til rette for at dette kan skje. Det er noe færre, 55 prosent, som oppgir at de i ulik grad er enige i at kollegene deres er interessert i å høre om det de har lært på videreutdanningen. Det er imidlertid færre som opplever at skoleledelsen viser den samme interessen og etterspør det de har lært. Samlet sett er det en relativt stor variasjon i yrkesfaglærernes svar på dette spørsmålet om kunnskapsdeling. Disse funnene er i tråd med tidligere rapportering av funn fra Deltakerundersøkelsen over flere år. En kvalitativ studie som gjennomføres av forskere ved NIFU høsten 2022, søker blant annet å utdype forståelse for denne variasjonen i kultur for kunnskapsdeling på skolene.

Videre sammenlignet vi yrkesfaglærernes svar med øvrige lærere som også besvarte undersøkelsen i 2022. Gjennomsnittskårer er vist i figur 3.8. Statistisk signifikante forskjeller er markert med stjerner.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> \* Forskjellene er signifikante, p-verdi ≤ ,05, \*\* p-verdi ≤ ,01, \*\*\* p-verdi ≤ ,001



**Figur 3.8:** «På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig), vennligst gi din oppfatning av kunnskapsdeling på skolen.» Yrkesfaglærere og øvrige lærere som underviser i den videregående skolen. Gjennomsnitt.

Det er kun for to påstander, at man er forventet å dele det man har lært på videreutdanningen og at ledelsen har lagt til rette for dette, at forskjellene er statistisk signifikante. Dette kan skyldes at videreutdanning for øvrige lærere har pågått i en årrekke, og at en høy andel skoler derfor har flere lærere som har tatt videreutdanning. Dersom de har tatt lignende studier, kan dette potensielt redusere behovet for at kunnskapen deles en gang til. Yrkesfaglærere fikk egne fagtilbud først i 2020, Yrkesfaglærere fikk egne nasjonale fagtilbud først i 2020. Før dette var fagtilbudene i ordningen regionale og ikke alle fylkeskommunen var med (pilot 2017-2018). Behovet for at kunnskapen deles kan derfor være større ved skoler med yrkesfaglige programfag. Dessuten finner vi at andelen som oppgir at de har kolleger som tar eller har tatt samme studium er betydelig høyere blant yrkesfaglærere (51 prosent) sammenlignet med øvrige lærere (28 prosent). Det kan medføre at det å dele kunnskap fra studiet er mer relevant, særlig med de som tar eller har tatt samme studium. Majoriteten av fagtilbudene rettet mot yrkesfaglærere fremstår også som mer på tvers av ulike programfag innenfor yrkesfag, som for eksempel *Metodemangfold i undervisningen av sammensatte elevgrupper, Klasseledelse og relasjonsbygging* eller *Anvendelse av ny teknologi i yrkesfag*. Fagtilbudene rettet mot øvrige lærere er først og fremst rettet mot konkrete fag som matematikk eller norsk. Dette kan gjøre det mer relevant å dele det man har lært med kolleger som underviser andre programfag innenfor yrkesfag. I kapittel 4 ser vi nærmere på deltakernes opplevelse av studienes oppbygging og kvalitet, og hva dette har betydning for lærernes læringsutbytte.



## 3.6 Oppsummering

Dette kapitlet har sett nærmere på ulike aspekter ved det vi kan kalle rammene for gjennomføring av videreutdanning. Yrkesfaglærere hadde høy grad av egenmotivasjon for å ta videreutdanning. De var først og fremst motivert av interesse for faget og ønsket om faglig og metodisk utvikling, både som lærer og for egen skole. For de fleste synes ikke dette å reflektere et kompetansegap, men snarere en genuin interesse for å få påfyll gjennom videreutdanning. Majoriteten vektlegger også betydningen av at skoleledelsen ønsket at de skulle ta videreutdanning, men for de færreste var dette en tilstrekkelig grunn. Det er også svært få som var motivert av ønsket om å kvalifisere seg over i en annen stilling. Sammenlignet med øvrige lærere som også underviser i den videregående skolen, er yrkesfaglærere i større grad motivert av ønsket om faglig utvikling og skoleutvikling, særlig ønsket om å lære nye undervisningsmetoder.

Når det gjelder tilrettelegging for å ta videreutdanning ved skolen, finner vi at to tredeler mener denne har bidratt positivt til deres læringsutbytte. Denne opplevelsen farges av hvilken finansieringsordning deltakeren har hatt. Det er hele 60 prosent som oppgir at tilretteleggingen har bidratt sterkt til deres utbytte blant lærere med vikarordning. Tilsvarende andel for lærere med stipendordning er 32 prosent. Vi finner imidlertid ikke at de som har vikarordning skiller seg fra de som har stipendordning med hensyn til egenmotivasjon for videreutdanning. I underkant av halvparten av yrkesfaglærere har vikarordning. Blant øvrige lærere i den videregående skolen er denne andelen på hele 70 prosent.

Det å være flere lærere ved samme skole som tar eller har tatt videreutdanning, kan representere en støtte til å dele og anvende det man har lært, både i individuell og i kollektiv praksis. Halvparten av yrkesfaglærere oppga at de var flere som tok eller hadde tatt samme studium ved skolen. Blant øvrige lærere som også underviser i den videregående skolen, er denne andelen betydelig lavere.

Yrkesfaglæreres vurdering av skolens kultur for kunnskapsdeling kjennetegnes av betydelig variasjon. Det flest yrkesfaglærere sier seg enige i, er at skoleledelsen ønsker at lærere skal ta videreutdanning. De fleste opplever også at de er forventet å dele det de har lært med resten av skolen og at det er lagt til rette for at dette kan skje. Det er imidlertid færre som opplever at kolleger, og spesielt skoleledelsen, viser interessen og etterspør det de har lært. Det samme var tilfelle for yrkesfaglærere som besvarte Deltakerundersøkelsen i 2021.

## 4 Opplevelse av studiet

I dette kapitlet ser vi nærmere på yrkesfaglærernes opplevelse av videreutdanningen de tok. Vi ser først på forventningene de hadde i forkant og hvorvidt disse ble innfridd. Vi presenterer deretter funn om hvilke elementer studiet har bestått av og hvilket utbytte deltakerne har hatt av disse. I denne sammenheng ser vi spesielt på forskjellen mellom fagområder. Yrkesfaglærerløftet består av både fagspesifikke og mer generiske tilbud som er relevante på tvers av ulike fag, som for eksempel *Klasseledelse og relasjonskompetanse*. Kennedy (2016) finner i sine studier at slike generiske studier kan gi vel så stort utbytte som mer fagspesifikke studier. Videre vil vi også se nøyer på den undervisningen som har foregått på nett. Deretter ser vi nærmere på de praksisrelaterte oppgaver deltakerne skal gjennomføre mellom samlingene. Vi er opptatt av å finne ut mer om hvorvidt deltakerne har hatt nytte av samarbeidet med medstudentene, og om støtten de har fått fra både de som underviser på studiet, ledelsen samt kolleger ved egen og andre skoler. Til slutt presenterer vi deltakernes opplevelse av studienes relevans og nytteverdi samt deres samlede opplevelse av kvaliteten.

### 4.1 Forventninger til studiet

Yrkesfaglærere ble først bedt om å beskrive sine forventninger til studiet, og deretter angi i hvilken grad de opplever at disse forventningene ble innfridd. Mange ga uttrykk for at de hadde høye forventninger til det faglige innholdet, og særlig til bruk av ny teknologi og operasjonalisering av elementer i nytt læreplanverk.

*Ny kunnskap gjennom hospitering. Hva møter elevene i de ulike yrkesgruppene? Hvordan yrkes-differensiere. Se sammenhenger mellom de ulike yrkesvalg og jobbe tverrfaglig. Bruk av ny læreplan.*

Det var også mange som forventet at studiene skulle bidra med støtte til å utarbeide undervisningsopplegg, vurderingsformer, anvende nye undervisningsmetoder og utvikle sine pedagogiske ferdigheter:

*God opplæring og få hjelp til å lage relevante læringsopppdrag, oppgaver og undervisning til elevene.*

Mange ga også uttrykk for at de ønsket å få påfyll og inspirasjon i jobben som lærer:

*Ønsket påfyll og inspirasjon, og å lære noe nytt - gjerne knyttet til ny læreplan og hvordan man kan jobbe med den for å fremme læring hos elevene. For eksempel relatert til kritisk tenkning, grunnleggende ferdigheter, tverrfaglige tema mm.*

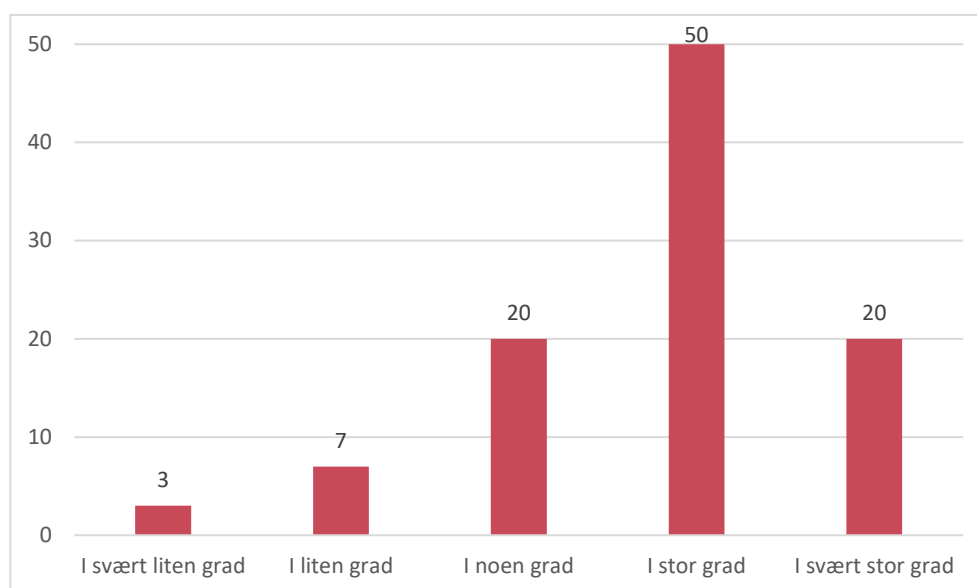
Et mindretall ga uttrykk for at videreutdanningen ikke helt stod til forventningene, og forklarte årsaken til dette. Noen ga uttrykk for at det nettbaserte tilbudet i for stor grad baserte seg på selvstudium:

*Trodde det skulle være forelesninger og andre former for opplæring/inspirasjon på nett. Vi var helt overlatt til oss selv og måtte ha en klar retning for hva vi ville lære for å få noe utbytte i det hele tatt.*

Andre opplevde at tilbudet viste seg å forutsette en kompetanse de ikke hadde fra før.

*Jeg hadde forventning om at dette skulle være fokus på programmering. Men dessverre så er det for mye elektro, slik at jeg som ikke har så mye elektro-bakgrunn sliter med å følge med. Arbeidsmengden hadde jeg også forventning til at skulle legges opp ut ifra at vi har jobber, men det har den heller ikke vært.*

Ut ifra kommentarene, får man et inntrykk av at disse yrkesfaglærerne hadde forventninger om økt faglig og pedagogisk kompetanse. Dette stemmer godt overens med ambisjonene til *Yrkesfaglærerløftet*. Deltakerne ble videre bedt om å angi i hvilken grad de erfarte at deres forventninger ble oppfylt, som vist i figur 4.1.

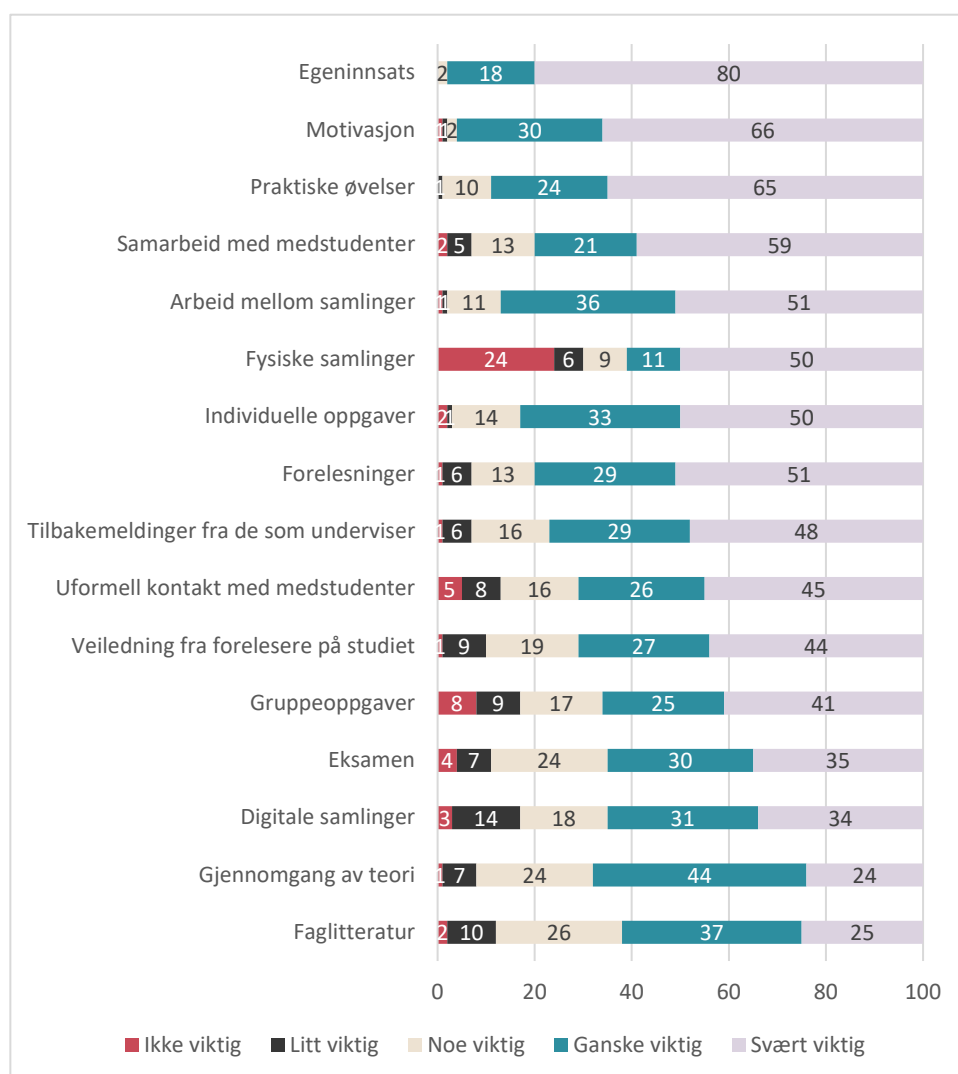


**Figur 4.1:** «I hvilken grad opplever du at forventningene har blitt oppfylt?» Prosent. N = 190.

Halvparten oppgir at forventningene i stor grad ble oppfylt, og hele 90 prosent oppgir at forventningene i noen til svært stor grad ble innfridd. Denne fordelingen er i tråd med den vi finner for øvrige lærere som underviser i videregående skole. Vi finner heller ingen signifikante forskjeller mellom yrkesfaglærers svar relatert til fagområde.

## 4.2 Studiets oppbygging og utbytte av dette

Deltakerne ble presentert for en rekke ulike deler, eller elementer, som gjerne inngår i et studium, og ble bedt om å angi hvor viktig dette har vært for deres læringsutbytte. Figur 4.2 viser prosentfordeling for yrkesfaglærere som oppgir at disse delene er noe de faktisk har hatt.



**Figur 4.2: «Hvor viktig mener du ulike deler av videreutdanningen har vært for ditt læringsutbytte?» Prosent. N = 105-189.**

Ikke overraskende er det egeninnsats og motivasjon som flest yrkesfaglærere anser for å være aller viktigst. Dette er i tråd med funn fra tidligere Deltakerundersøkelser og funn fra øvrige læreres svar i 2022. Vi finner også at en høy andel, ni av ti, synes praktiske øvelser har vært viktig eller svært viktig for deres læringsutbytte. Rundt fire av fem oppgir også at samarbeid med medstudenter og arbeid mellom samlinger har vært viktig. Det er ingen deler i videreutdanningen som får en lav skåre av yrkesfaglærere med hensyn til viktighet. Alt i alt gir dette et inntrykk av at yrkesfaglærere er godt fornøyde med videreutdanningstilbudet og opplever at de fleste delene studiet bestod av har vært viktige for deres læringsutbytte. Vi undersøkte om yrkesfaglærere som oppgir at de er flere ved samme skole som tar videreutdanning skiller seg fra de som svarer at det kun er dem. Vi finner statistisk signifikante forskjeller på fire områder, som vist i tabell 4.1.

**Tabell 4.1: «Hvor viktig mener du ulike deler av videreutdanningen har vært for ditt læringsutbytte?» Gjennomsnitt og p-verdi.**

	Nei	Ja, annet fagtilbud	Ja, samme fagtilbud
Gruppeoppgaver**	2,87	2,59	3,69
Samarbeid med medstudenter***	2,97	3,10	4,55
Gjennomgang av teori*	3,67	3,27	3,84
Uformell kontakt med medstudenter**	2,60	2,64	3,71

\* Forskjellene er signifikante, p-verdi  $\leq ,05$ , \*\* p-verdi  $\leq ,01$ , \*\*\* p-verdi  $\leq ,001$

Yrkesfaglærere som oppgir at de tar samme fagtilbud som kolleger skårer i snitt betydelig høyere på viktigheten av alle disse fire delene. Dette er særlig tilfelle for samarbeid med medstudenter. Funnet kan tilsa at det å ta samme fagtilbud som kolleger gir en unik tilgang på samarbeid under studiene som det er vanskelig å legge til rette for dersom man studerer alene eller kolleger tar andre fagtilbud. Dette kan potensielt også forsterke kunnskapsdeling og kollektiv profesjonsutvikling for lærere på samme studieprogram. Våre funn kan imidlertid indikere at dette ikke automatisk skjer for skolen totalt. Dette begrunner vi med det faktum at lærere som tar samme studieprogram som kolleger ikke skårer signifikant høyere på deres vurdering av skolens kultur for kunnskapsdeling.

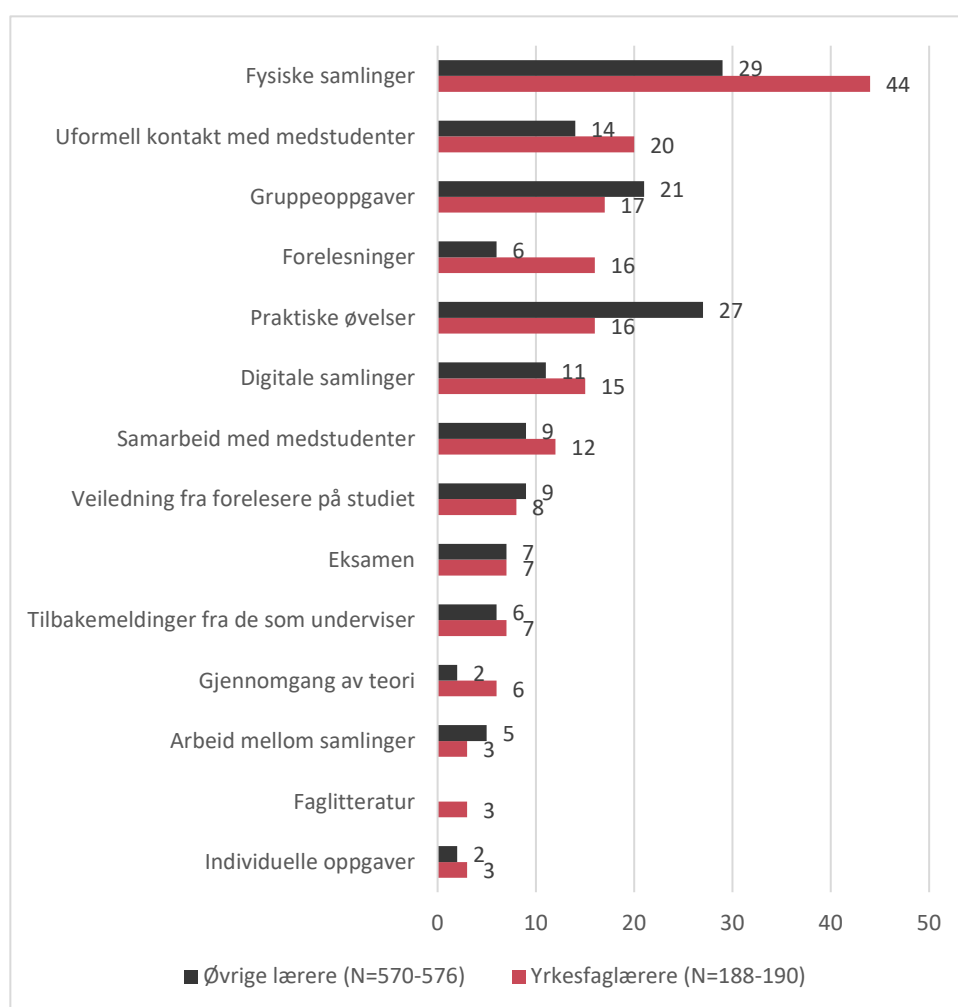
Yrkesfaglærere ble også invitert til å legge inn en kommentar dersom det var andre deler av studiet de opplever har vært viktig for deres læringsutbytte. Flere kommenterer på hospitering i bedrift:

*Hospitering i bedrift var veldig lærerikt. Skolen har nye å lære fra næringslivet.*

Andre kommenterte på betydningen av at de kunne inkludere elevenes perspektiver i studiene gjennom organisering av arbeidskrav:

*At arbeidskravene var integrert som utviklingsarbeid i min undervisning med mine elever, og at elevene kunne bidra med å gi tilbakemeldinger på utviklingsarbeidet.*

De delene som får lavest gjennomsnittsskåre er fysiske samlinger, gruppeoppgaver, digitale samlinger og uformell kontakt med medstudenter. Det er 24 prosent som oppgi at de ikke synes fysiske samlinger er viktig. Dette kan skyldes at de har tatt rene nettbaserte studier, og krysset av for «ikke viktig» (17 prosent) fremfor «ikke hatt» (76 prosent). I figur 4.3 ser vi nærmere på andelen yrkesfaglærere som svarte at de ulike delene ikke inngikk i videreutdanningstilbudet. Vi sammenligner andelen med øvrige lærere som også underviser i videregående skole.



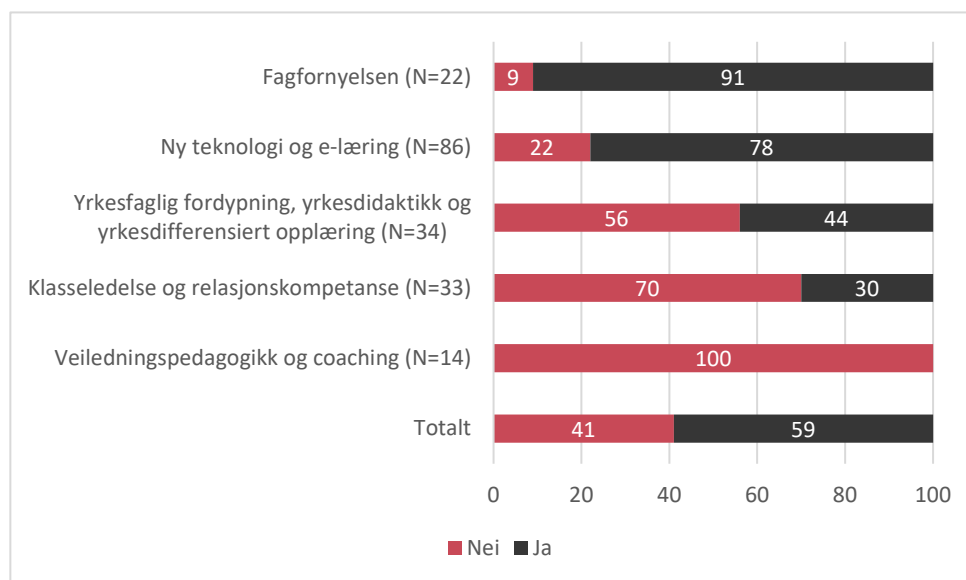
**Figur 4.3: «Hvor viktig mener du ulike deler av videreutdanningen har vært for ditt læringsutbytte?» Prosentandel som har svart «ikke hatt». N = 188-576.**

Hele 44 prosent av yrkesfaglærerne oppgir at de ikke har hatt fysiske samlinger i løpet av studietiden. Tilsvarende andel blant øvrige lærere er betydelig lavere, 29 prosent. Det er også en relativt høy andel yrkesfaglærere som oppgir at de ikke

har hatt uformell kontakt med medstudenter og gruppeoppgaver. Dette kan skyldes at helt nettbaserte studietilbud ikke inkluderer gruppeoppgaver eller legger så godt til rette for uformell kontakt med medstudenter. I denne figuren har vi inkludert svarene til øvrige lærere som også underviser i den videregående skolen. Her finner vi at yrkesfaglærere i større grad oppgir at de ikke har hatt forelesninger eller samarbeid med medstudenter. Dessuten oppgir yrkesfaglærere i mindre grad at de ikke har hatt praktiske øvelser. Vi skal i det videre se nærmere på yrkesfaglæreres opplevelse av undervisning som har foregått på nett og av videreutdanningens betydning for deres bruk av digitale ressurser.

### 4.3 Undervisning på nett

Deltakerne fikk først spørsmål om hvorvidt studiet de tok opprinnelig var lagt opp som et helt nettbasert studium, uten fysiske samlinger. De som svarte «nei» på dette spørsmålet kan likevel ha hatt deler av studiet på nett grunnet koronapandemien. Figur 4.4 viser andelen for hvert fagområde og samlet.



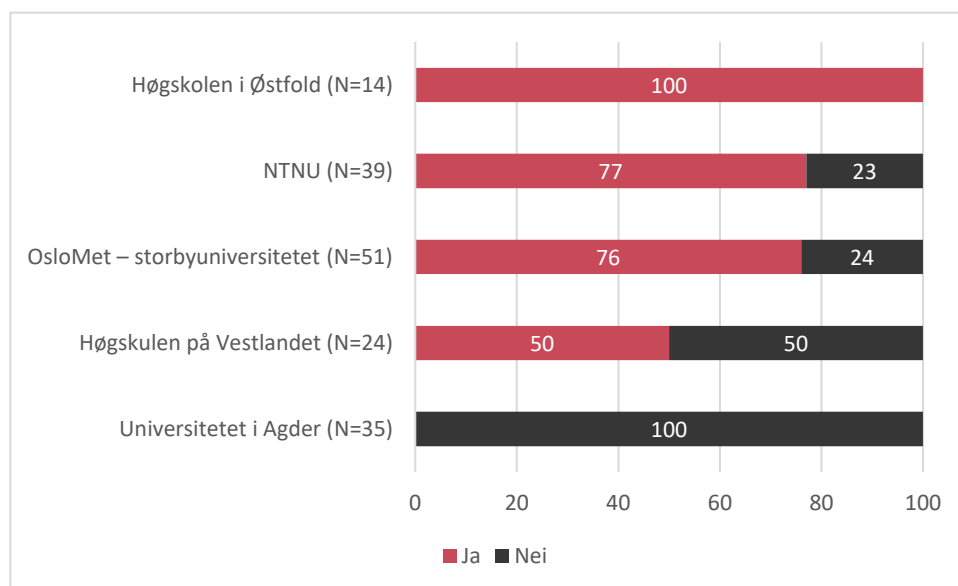
**Figur 4.4:** «Var studiet du tar opprinnelig lagt opp som et helt nettbasert studium, altså uten fysiske samlinger?» Prosent. Etter fagområde og totalt.

Yrkesfaglærere som tok et tilbud innen fagområdene *Fagfornyelsen* samt *Ny teknologi og e-læring* har den høyeste andelen som oppgir at videreutdanningen opprinnelig var lagt opp som et helt nettbasert studium. Dette er det fire av fem som bekrefter. Fagområdene *Veiledningspedagogikk og coaching* samt *Klasseledelse og relasjonskompetanse* har den høyeste andelen deltakere som oppgir at tilbudet ikke var rent nettbasert. Disse fagområdene omhandler kompetanseutvikling som i større grad krever refleksjon og samhandling, og fysiske samlinger kan derfor

være spesielt godt egnet. Totalt er det i 2022 hele 59 prosent som oppgir at studietilbudet opprinnelig var planlagt som et rent nettbasert tilbud. I 2021 var denne andelen kun 23 prosent.

Våren 2021 fikk alle tilbydere av videreutdanning mulighet til å endre tilbudet til et helt nettbasert studium for studieåret 2021/22. En del læresteder valgte å gjøre denne endringer. Det samme synes imidlertid ikke å være tilfelle for studietilbud rettet mot øvrige lærere som også underviser i den videregående skolen. Her er andelen som oppgir at studiet opprinnelig var nettbasert kun 30 prosent, og forskjellen er statistisk signifikant.<sup>6</sup>

Styrken til rent nettbaserte studier er fleksibiliteten og tilgjengeligheten, særlig når studiene også er asynkrone (Veletsianos & Houlden, 2019, Jonker, März, & Voogt, 2020). Det innebærer at man ikke er avhengig av et bestemt tidspunkt for å ha tilgang på studieelementer som for eksempel forelesninger. Det kan være kjennetegn ved yrkesfaglige programmer som tilsier at fleksibilitet er viktigere for yrkesfaglærere enn for øvrige lærere i den videregående skolen. På den andre siden kan disse forskjellene også skyldes forhold ved lærestedene og ved «etterspørselen» etter videreutdanning blant yrkesfaglærere som jo representerer en betydelig mindre populasjon sammenlignet med øvrige lærere i grunnopplæring generelt (Guzman-Valenzuela & Barnett, 2013). Vi undersøkte derfor om det var forskjeller mellom læresteder, som vist i figur 4.5. Figuren inkluderer kun læresteder med 10 respondenter eller flere, av hensyn til personvern.

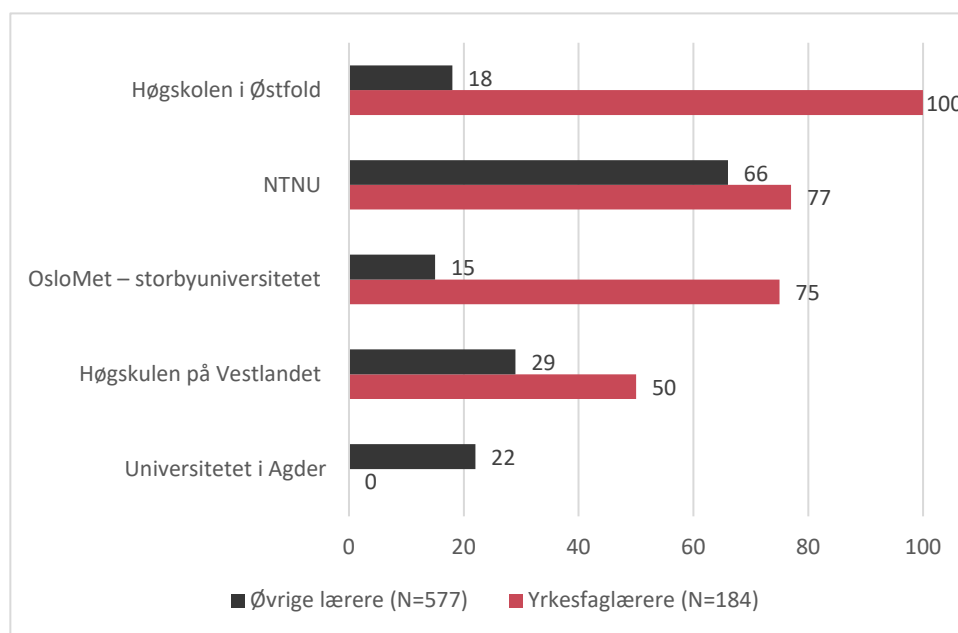


**Figur 4.5:** «Var studiet du tar opprinnelig lagt opp som et helt nettbasert studium, altså uten fysiske samlinger?» Prosent. Etter tilbyder.

<sup>6</sup>  $Z = 7,04$ ,  $p = 0,000$



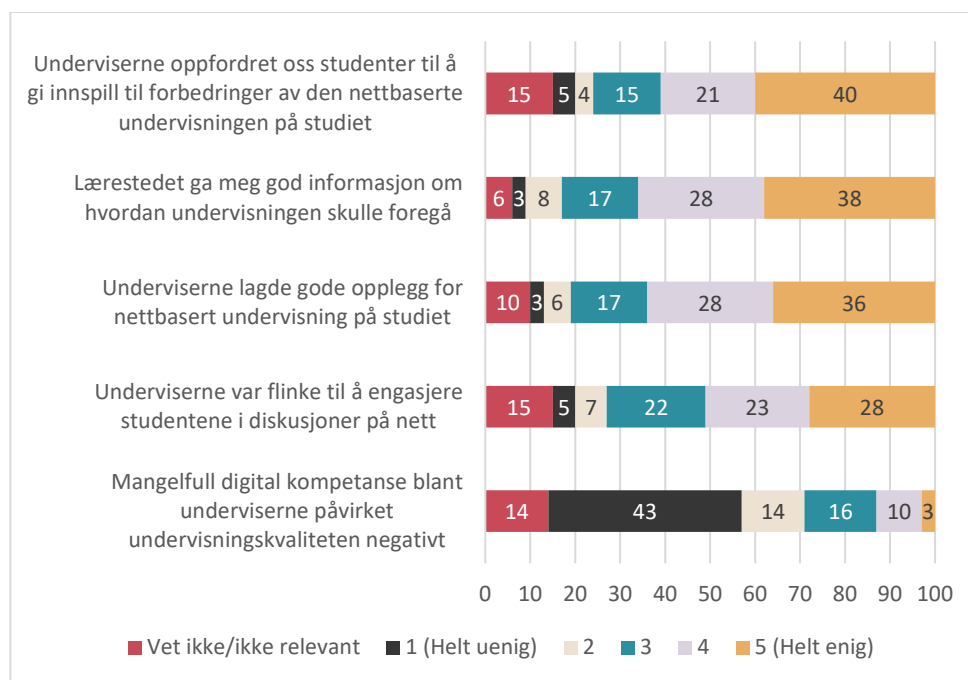
Majoriteten av lærestedene har primært valgt å tilby videreutdanning for yrkesfaglærere som helt nettbaserte studier. Kun Høgskulen på Vestlandet og særlig Universitetet i Agder skiller seg ut med en overvekt av studietilbud som inkluderer fysiske samlinger. Vi undersøkte også om det var forskjeller mellom tilbydere når vi sammenligner svarene til yrkesfaglærere med de til øvrige lærere som også underviser på videregående skoler, se figur 4.6.



**Figur 4.6: «Var studiet du tar opprinnelig lagt opp som et helt nettbasert studium, altså uten fysiske samlinger?» Prosent. Yrkesfaglærere og øvrige lærere som også underviser i videregående skole.**

Her finner vi store forskjeller for alle tilbydere, og spesielt for Høgskolen i Østfold og OsloMet. Det eneste unntaket er NTNU der 66 prosent av øvrige lærere og 77 prosent av yrkesfaglærere oppgir at tilbudet opprinnelig var lagt opp som et helt nettbasert studium. Fremtidige studier bør søke å kartlegge årsakene til denne variasjonen mellom yrkesfag og øvrige fag, og mellom læresteder.

Yrkesfaglærere ble også bedt om å vurdere ulike forhold ved den undervisningen som hadde foregått på nett. Dette spørsmålet gikk til alle, også de som svarte at studiet ikke opprinnelig var lagt opp som et rent nettbasert tilbud. Svarfordeling for utvalget samlet er vist i figur 4.7.



**Figur 4.7: «Hvor enig er du i de følgende påstandene om undervisningen som har foregått på nett?». Prosent. N = 200.**

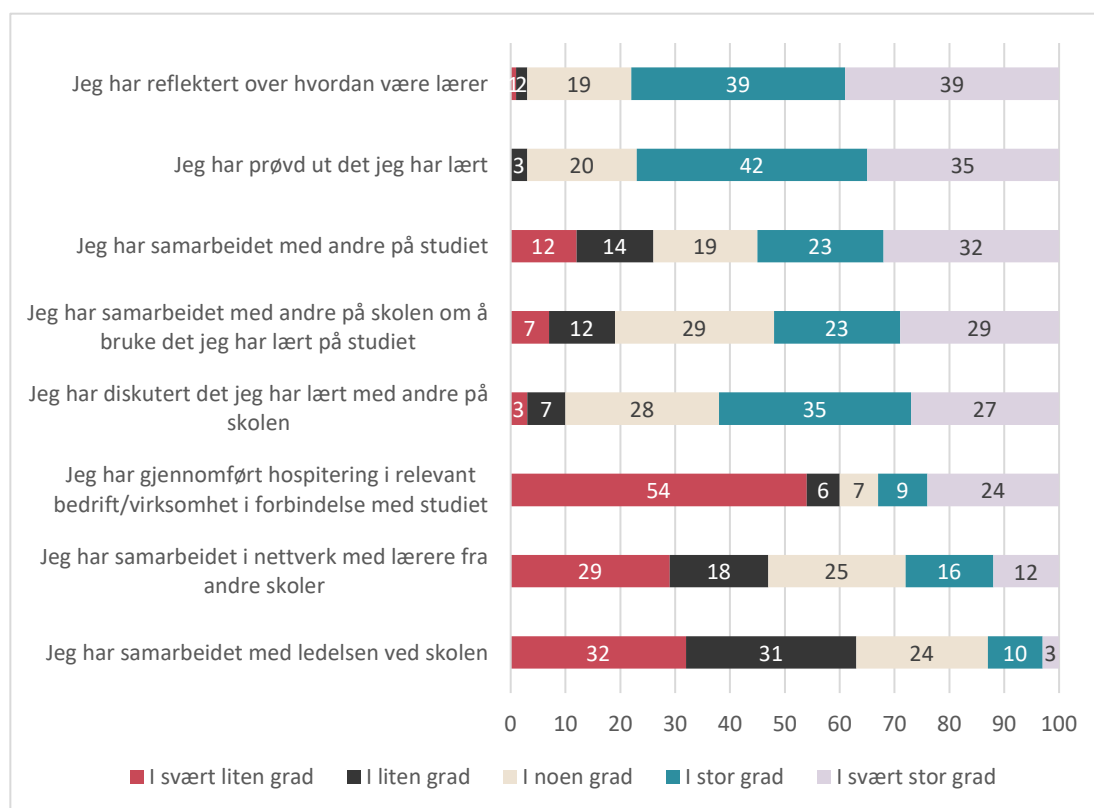
Det er 61 prosent som sier seg enige i at underviserne oppfordret dem til å gi innspill til forbedringer av den nettbaserte undervisningen, og kun 9 prosent oppgir at de ikke er enige i dette. Det er også om lag to tredeler som sier seg enige i at lærestedene ga god informasjon om hvordan undervisningen skulle foregå og at underviserne hadde laget gode opplegg for nettbasert undervisning. Majoriteten, 57 prosent, sier seg også uenige i at mangelfull digital kompetanse blant undervisere påvirket undervisningskvaliteten negativt, mens 13 prosent var enige i dette.

De som har oppgitt at studiet opprinnelig var lagt opp som et rent nettbasert tilbud, uten fysiske samlinger, har naturlig nok også i mindre grad valgt svaralternativet «vet ikke/ikke relevant». Når vi utelater denne svarkategorien fra analysene, finner vi ingen statistisk signifikante forskjeller mellom disse og de som oppgir at studiet opprinnelig ikke var rent nettbasert. Vi finner ingen statistisk signifikante forskjeller mellom yrkesfaglærere vurderinger av nettbasert undervisning når vi sammenligner dem på tvers av ulike fagområder.

#### 4.4 Arbeid med studiet mellom samlinger

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

ledelsen. Yrkesfaglærere ble derfor spurt om hvordan de har jobbet med studiet mellom samlingene, og hvem som har vært involvert i dette, som vist i figur 4.8.

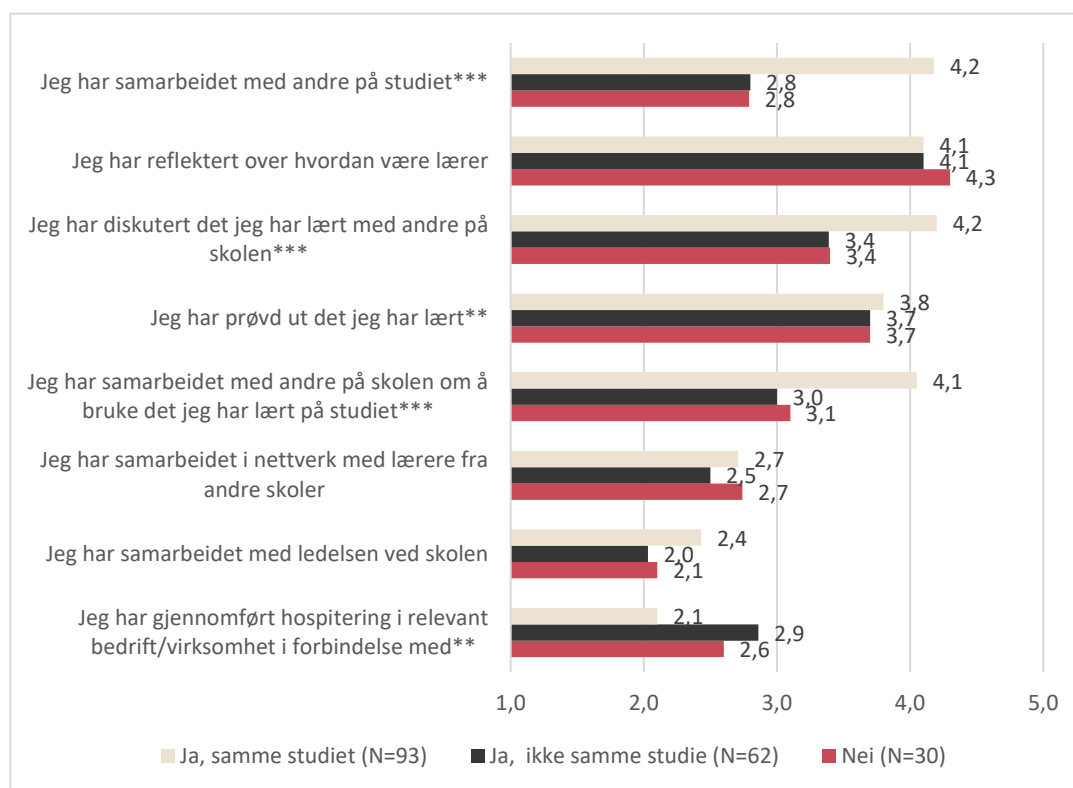


**Figur 4.8:** «Vi er interessert i å vite hvordan du har jobbet med studiet mellom digitale eller fysiske samlinger. Vennligst angi i hvilken grad følgende utsagn stemmer:» Prosent. N = 185.

Så å si alle har reflektert over hvordan være lærer og prøvd ut det de har lært. Fire av fem har gjort dette i stor eller svært stor grad. Det er også en relativt høy andel som oppgir at de har samarbeidet med medstudenter og kolleger på skolen, særlig at de har diskutert det de har lært med andre på skolen. Det er imidlertid betydelig færre som oppgir at de har samarbeidet med ledelsen ved skolen eller med lærere fra andre skoler som inngår i et nettverk. Yrkesfaglærere fikk også spørsmål om de har gjennomført hospitering i relevante virksomheter eller bedrifter som en del av studiet. Rundt halvparten oppgir at dette har skjedd i svært liten grad, mens et mindretall, en tredel, oppgir at dette i stor eller svært stor grad har skjedd. Alt i alt gir funnene et inntrykk av at yrkesfaglærerne stort sett har hatt tilgang til og klart å utnytte et profesjonsfellesskap mellom samlingene, både med medstudenter og kolleger.

Det er interessant å undersøke om de som svarer at de ikke har kolleger som tar eller har tatt videreutdanning skille seg fra resten, særlig de som oppgir at de

også tar eller har tatt samme studium. Gjennomsnittskårer er vist i figur 4.9, og påstander med statistisk signifikante forskjeller er markert med stjerner.<sup>7</sup>



**Figur 4.9: «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:» Etter hvorvidt det er andre ved skolen som tar eller har tatt videreutdanning. Gjennomsnitt.**

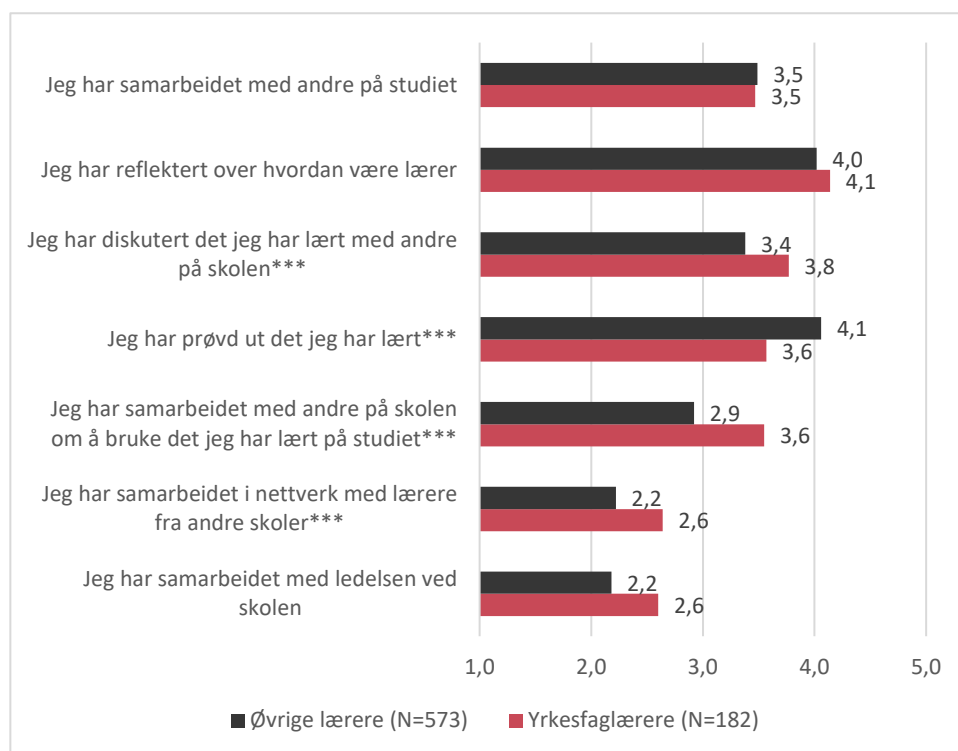
Når det gjelder de to aktivitetene som yrkesfaglærere i størst grad har gjort mellom samlingene, reflektere over hvordan være lærer og prøve ut det man har lært, så er det ingen forskjeller. Vi finner imidlertid at når yrkesfaglærere har kolleger som tar eller har tatt samme studium, så skårer de også i snitt høyere på at de har samarbeidet med medstudenter og kolleger samt at de oftere har diskutert det de har lært med andre på skolen. Dette inkluderer imidlertid ikke skoleledelsen eller lærere i nettverk på tvers av skoler. Yrkesfaglige studietilbud har etablert fylkesvise fagnettverk for yrkesfaglærere på tvers av skoler. Blant yrkesfaglærere som har besvart Deltakerundersøkelsen, får man imidlertid inntrykk av at de færreste har benyttet seg hyppig av slike nettverk mellom samlingene.

Vi undersøkte om forskjeller kunne være relatert til type fagområde de tok videreutdanning i. En oversikt over gjennomsnitt per fagområde for samtlige påstander er inkludert i vedlegg A. Forskjellene er størst mellom fagområder tilknyttet påstanden om at yrkesfaglæreren har gjennomført hospitering i relevant

<sup>7</sup> \* Forskjellene er signifikante, p-verdi ≤ ,05, \*\* p-verdi ≤ ,01, \*\*\* p-verdi ≤ ,001.

bedrift/virksomhet i forbindelse med studiene. Lærere som tar fag innenfor fagområdene *Klasseledelse og relasjonskompetanse* samt *Veiledningspedagogikk og coaching* skårer svært lavt, henholdsvis 1,3 og 1,7 i gjennomsnitt. Dette kan skyldes at disse fagområdene først og fremst omhandler dialogen mellom elever og lærer, og den faglige og sosiale interaksjonen som foregår i klasserommet. Lærere som tar fag innenfor området *Fagfornyelsen* skårer høyest i snitt, 3,9, etterfulgt av *Yrkesfaglig fordypning, yrkesdidaktikk og yrkesdifferensiert opplæring*, 3,8.<sup>8</sup> Disse områdene er mer fagspesifikke og yrkesrettet. Vi finner også at lærere som har tatt fag innenfor fagområdet *Ny teknologi og e-læring* skårer i snitt lavere enn de andre fagområdene på påstanden om at studiet har stimulert dem til å reflektere over hvordan være lærer mellom samlinger. Disse fagtilbudene kan potensielt tilby ny kunnskap om KT og teknologi, uten at dette gjør det nødvendigvis påvirker forståelse for lærerrollen.

Når vi sammenligner med øvrige lærere som også underviser i videregående skole, finner vi også statistisk signifikante forskjeller på en knippe av aktiviteter, som vist i figur 4.10. Statistisk signifikante forskjeller er markert med stjerner.<sup>9</sup>



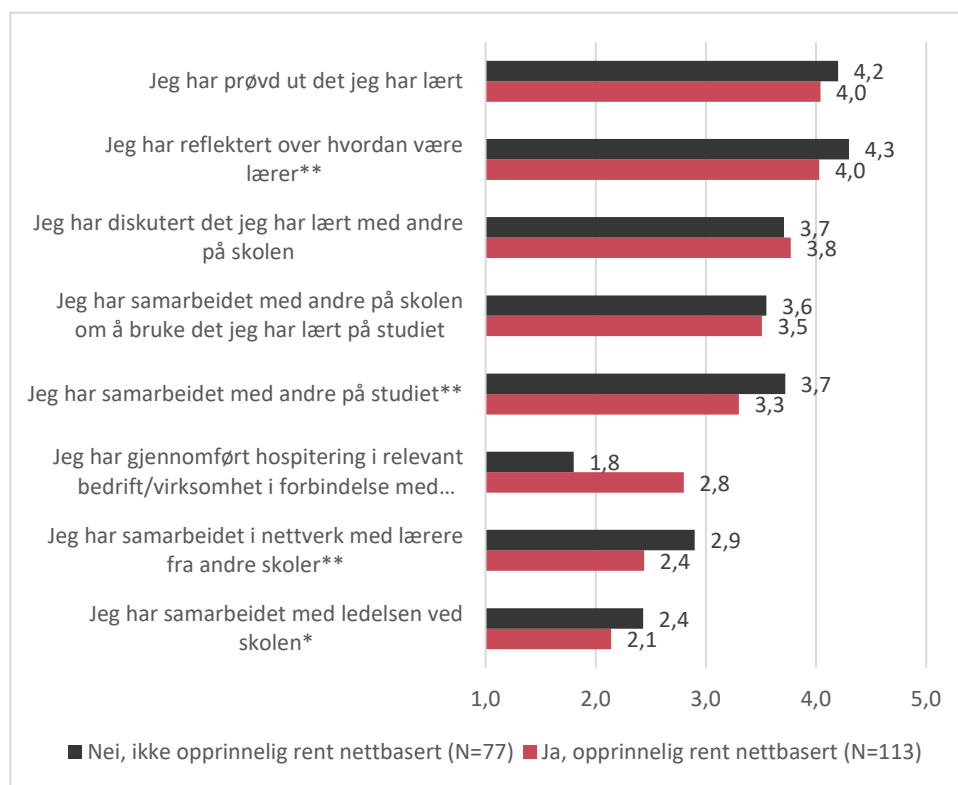
**Figur 4.10: «Vi er interessert i å vite hvordan du har jobbet med studiet mellom digitale eller fysiske samlinger. Vennligst angi i hvilken grad følgende utsagn stemmer:» Yrkesfaglærere og øvrige lærere som underviser på videregående skoler. Gjennomsnitt.**

<sup>8</sup> F = 19,59, p < 0,000

<sup>9</sup> \* Forskjellene er signifikante, p-verdi ≤ ,05, \*\* p-verdi ≤ ,01, \*\*\* p-verdi ≤ ,001

Yrkesfaglærere skårer i snitt høyere på at de har diskutert det de har lært med kolleger og samarbeidet om hvordan de kan bruke det de har lært. Yrkesfaglærere skårer også høyere i snitt på samarbeid med lærere i nettverk fra andre skoler samt at de i større grad har prøvd ut det de har lært. Disse forskjellene mellom yrkesfaglærere og øvrige lærere kan ha ulike årsaker. Man kan spørre seg om det er en annen kultur for dialog og samarbeid mellom lærere på yrkesfaglige programmer sammenlignet med andre fag. På den andre siden kan man se for seg at fagtilbudene er ulike i sin egenart eller at de er bygget opp på en måte som i større grad vektlegger disse aktivitetene mellom samlingene.

Det er også relevant å undersøke om det å ta et studium som opprinnelig var lagt opp som et rent nettbasert tilbud er relatert til arbeid mellom samlinger. Et nettbasert tilbud kan for eksempel i mindre grad legge til rette for uformell kontakt og dialog mellom deltakere fra ulike skoler. Figur 4.11 viser gjennomsnittlig skåre per påstand, og statistisk signifikante forskjeller er markert med stjerner.<sup>10</sup>



**Figur 4.11: «Vi er interessert i å vite hvordan du har jobbet med studiet mellom digitale eller fysiske samlinger. Vennligst angi i hvilken grad følgende utsagn stemmer:» Etter hvorvidt studiet opprinnelig var lagt opp som et rent nettbasert tilbud. Gjennomsnitt.**

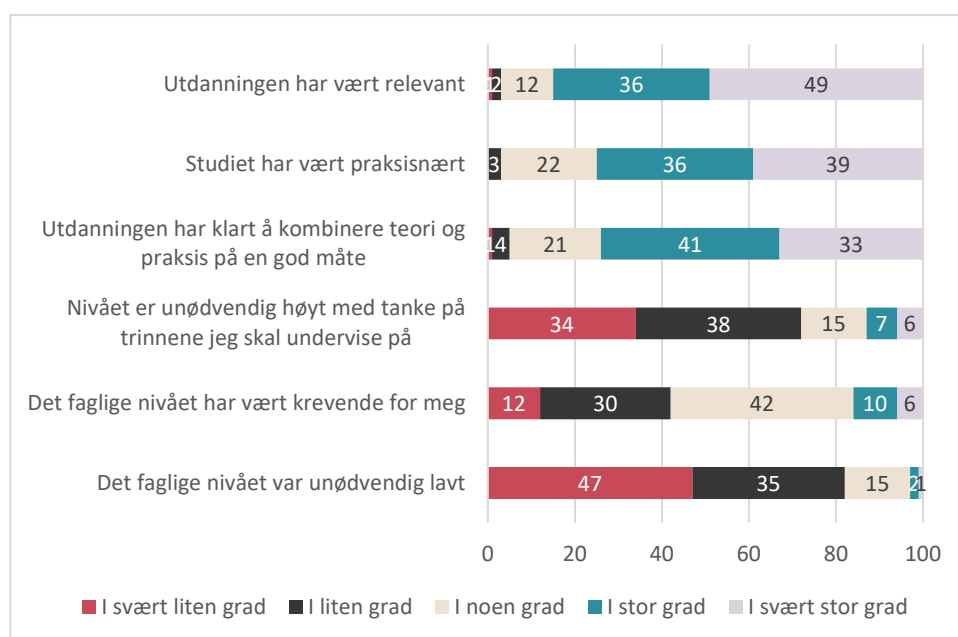
De som har tatt studier med fysiske samlinger skårer også i snitt høyere på påstandene om at de har samarbeidet med andre på studiet og i nettverk med lærere fra

<sup>10</sup> \* Forskjellene er signifikante, p-verdi ≤ ,05, \*\* p-verdi ≤ ,01, \*\*\* p-verdi ≤ ,001

andre skoler. Dessuten skårer de høyere på at de har reflektert over det de har lært. Man kan se for seg at denne refleksjonen styrkes av dialog og samarbeid med andre lærere som tar samme studium, og at fysisk samlinger legger bedre til rette for dette. På ett område skiller de som har tatt opprinnelig rent nettbaserte studier seg fra de andre, og det omhandler hospitering i relevante bedrifter eller virksomheter som en del av studiet. Her skårer de med rent nettbaserte tilbud høyest.

## 4.5 Studiets faglige nivå, relevans og kvalitet

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). Yrkesfaglærere ble bedt om å vurdere påstander rundt studienes faglige nivå og relevans, og angi i hvilken grad de stemmer for dem, som vist i figur 4.12.



**Figur 4.12: «I hvilken grad stemmer disse utsagnene?» Prosent. N = 201.**

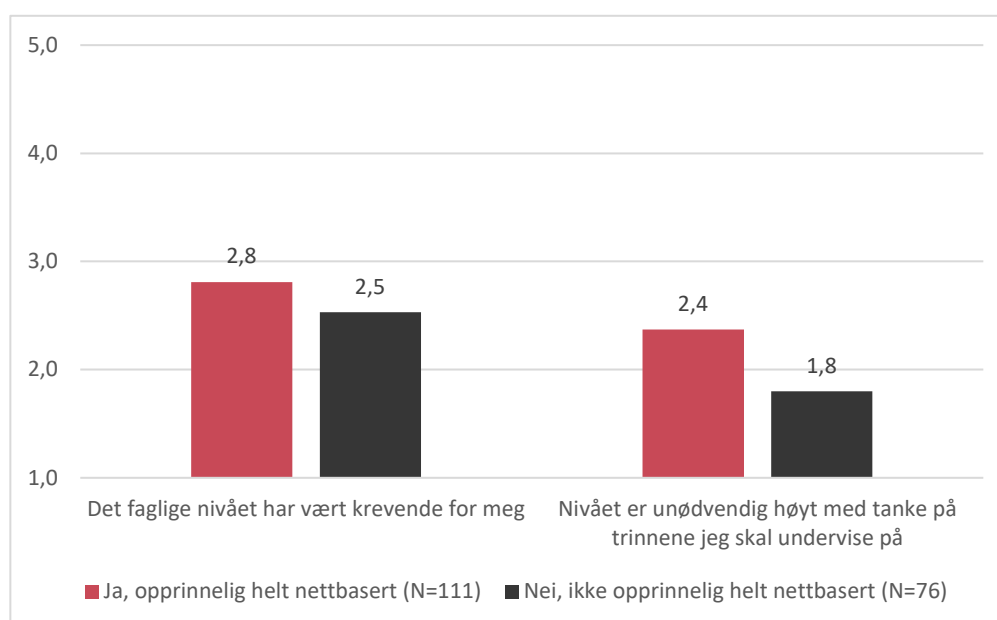
Det er en høy andel, 85 prosent, som oppgir at studiene har vært relevante. Tre av fire opplever også at studiene har vært praksisnære og har klart å kombinere teori og praksis på en god måte. Majoriteten opplever også at det faglige nivået har vært krevende, men de færreste mener at det har vært unødvendig lavt eller unødvendig høyt med tanke på de trinnene de underviser på. Vi undersøkte om det er forskjeller mellom deltakere som tar studier innenfor ulike fagområder. Dette var kun tilfelle for to av påstandene, som vist i tabell 4.2.

**Tabell 4.2: «I hvilken grad stemmer disse utsagnene?» Gjennomsnitt, etter fagområde. Test for signifikante forskjeller mellom fagområde (ANOVA).**

	Det faglige nivået har vært krevende for meg**	Nivået er unødvendig høyt med tanke på trinnene jeg skal undervise på***
Veiledningspedagogikk og coaching (N=18)	2,4	2,4
Klasseledelse og relasjonskompetanse (N=30)	2,4	1,7
Yrkesfaglig fordypning, yrkesdidaktikk og yrkesdifferensiert opplæring (N=24)	2,1	1,8
Ny teknologi og e-læring (N=84)	3,0	2,5
Fagfornyelsen (N=26)	2,5	1,9
Totalt (N=178)	2,7	2,2

\* Forskjellene er signifikante, p-verdi  $\leq ,05$ , \*\* p-verdi  $\leq ,01$ , \*\*\* p-verdi  $\leq ,001$

Yrkesfaglærere som tar studier innenfor *Ny teknologi og e-læring* skårer i snitt høyere enn resten, særlig påstanden om at det faglige nivået er krevende. Yrkesfaglærere som tar studier innenfor *Klasseledelse og relasjonskompetanse* og *Yrkesfaglig fordypning, yrkesdidaktikk og yrkesdifferensiert opplæring* skårer i snitt lavest. Vi finner også en statistisk signifikant forskjell på akkurat disse to påstandene når vi sammenligner de som oppgir at de tok et studium som opprinnelig var helt nettbasert med de som ikke gjorde det. Dette er vist i figur 4.13.



**Figur 4.13: «I hvilken grad stemmer disse utsagnene?» Etter hvorvidt studiet opprinnelig var lagt opp som et rent nettbasert tilbud. Gjennomsnitt.**



Forskjellene kan indikere at et rent nettbasert studium har gitt noe mindre rom for dialog og samarbeid mellom medstudenter og lærere i nettverk, som vist i figur 4.10. Det kan medføre at studiet oppleves mer krevende. Flere yrkesfaglærer ga uttrykk for betydningen av fysiske samlinger i løpet av studiet, både for motivasjon og utbyttet, i kommentarfeltet:

*Vi som arbeider i videregående skole, har svært varierende arbeidsmengde. Dette må studie tilpasses til. Fysiske samlinger bør egentlig være obligatorisk, umulig å etablere gode samarbeidsgrupper kun elektronisk. Ved vårt studium har det vært svært krevende å tilegne seg innhold hvis du ikke har mulighet på det tidspunktet på kvelden. Svært lite motiverende.*

Yrkesfaglærere som tok et studium med fysiske samlinger ønsket seg også flere samlinger enn det studiet la opp til.

*Dette var et veldig bra studium, men skulle ønske det var satt opp samlinger med obligatorisk oppmøte i forkant av arbeidskrav og eksamen. Et møte av og til på kvelden som var frivillig er ikke godt nok for meg. Utbyttet hadde vært større med digitale samlinger på Zoom/Teams. 1-2 per semester hadde vært fint. Veileder var fleksibel og svarte raskt på henvendelser.*

Vi så tidligere i dette kapittelet at studietilbud rettet mot øvrige lærere i langt større grad var lagt opp med fysiske samlinger, som vist i figur 4.6. Dette ble også kommentert av yrkesfaglærere:

*Opplavede ikke at dette var et "prioritert" studie fra institusjonens side. Dårlig bruk av tid. Vi hadde få fysiske samlinger. Jeg gledet meg til dem, men opplevde at foreleser avsluttet dagen før tida, eller la opp til en halv dag med eget arbeid når vi først kom til studie.*

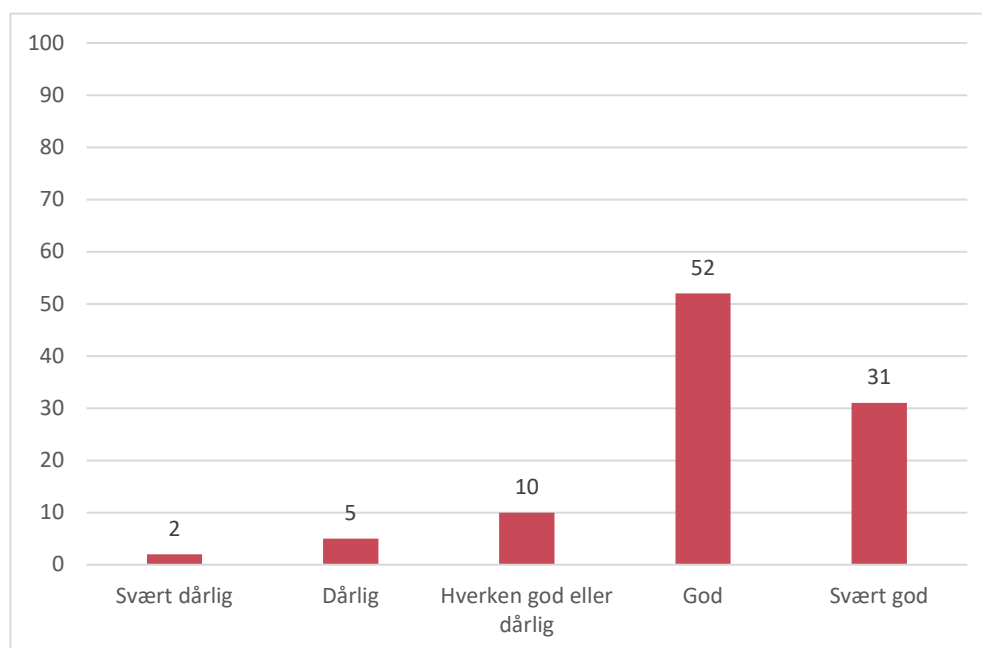
Opplevelsen av å bli «nedprioritert» sammenlignet med øvrige lærere var også noe flere reflekterte rundt i sine kommentarer. Denne læreren gir uttrykk for at yrkesfaglærere ikke ble prioritert som søkere på et master-studium:

*Dette er et supert tilbud for meg som yrkesfaglærer så lenge jeg velger studier innen yrkesfagene. Jeg har forsøkt meg flere ganger på å søke om stipend for å ta en master, men da havner jeg som yrkesfaglærer i samme pott som fellesfaglærerne, og da blir jeg som yrkesfaglærer nedprioritert. Dette er dessverre også tilfelle på en rekke andre skoler.*

En annen lærer kommenterte på at videreutdanningen hadde motivert for videre studier:

*Er veldig fornøyd. Ga meg lyst til å studere master i yrkesdidaktikk.*

Til slutt ble deltakerne bedt om å vurdere den samlede kvaliteten på studiet, som vist i figur 4.14.



**Figur 4.14:** «Alle forholdene ved studiet tatt i betraktning: Hva er ditt hovedinntrykk av kvaliteten på studiet?» Prosent. N = 187.

Alt i alt har fire av fem yrkesfaglærere et godt eller svært godt inntrykk av kvaliteten på studiet. Vi finner ingen statistisk signifikant forskjell mellom de som bekrefter at de har tatt et opprinnelig helt nettbasert tilbud og de som svarte «nei» på dette spørsmålet. Det er heller ingen tydelig forskjell mellom yrkesfaglærere relatert til fagområder. Når vi sammenligner med øvrige lærere som underviser i videregående skole finner vi heller ingen forskjeller i opplevd kvalitet.

## 4.6 Oppsummering

I dette kapittelet har vi sett nærmere på yrkesfaglærernes opplevelse av studiets oppbygging, relevans og kvalitet. Deltakerne ble først spurt om forventningene til studiet, og her fremhevet flere det faglige innholdet, og særlig bruk av ny teknologi og operasjonalisering av elementer i nytt læreplanverk. Alt i alt hadde yrkesfaglærere flest en forventning til studiene som stemmer overens med ambisjonene til *Yrkesfaglærerløftet*. En høy andel oppga at forventningene ble innfridd, uavhengig av fagområde eller lærested. Det er særlig praktiske øvelser, arbeid mellom samlinger og samarbeid med medstudenter som har vært viktig for læringsutbytte. Alt i alt er yrkesfaglærere godt fornøyde med videreutdanningstilbudet og opplever at de fleste elementer ved studiet har vært viktige for deres læringsutbytte. Yrkesfaglærere som studerer det samme som kolleger, skårer i snitt betydelig høyere på

viktigheten av dialog og samarbeid med medstudenter og av gruppearbeid. Funnet kan tilsa at det å ta samme fagtilbud som kolleger gir en unik tilgang på samarbeid under studiene som det er vanskelig å legge til rette for dersom man studerer alene eller kolleger tar andre fagtilbud.

Totalt er det tre av fem som oppgir at studietilbudet opprinnelig var planlagt som et helt nettbasert tilbud, og dette er en tydelig økning fra foregående skoleår. Tilsvarende andel blant øvrige lærere som også underviser i den videregående skolen er kun 30 prosent. Det er relativt stor variasjon mellom fagområder og læresteder. To av fem yrkesfaglærerne oppgir at de ikke har hatt fysiske samlinger i løpet av studietiden så langt. Det er også en relativt høy andel yrkesfaglærere som oppgir at de ikke har hatt uformell kontakt med medstudenter og gruppeoppgaver. Dette kan skyldes at helt nettbaserte studietilbud ikke inkluderer gruppeoppgaver eller legger så godt til rette for uformell kontakt med medstudenter. Det er imidlertid ingen tydelige forskjeller i yrkesfaglæreres opplevelse av kvaliteten på den undervisningen som har foregått på nett relatert til om studiet opprinnelig var nettbasert.

Arbeid med studiet mellom samlinger er viktig for læring, praksisendring og for at kunnskapen kan inngå i kollektive læringsprosesser og bidra til skoleutvikling. Yrkesfaglærere oppgir at de særlig har samarbeidet med medstudenter og kolleger på skolen, spesielt der flere studerer det samme. Samarbeid med ledelsen ved skolen eller lærere fra andre skoler er mindre vanlig.

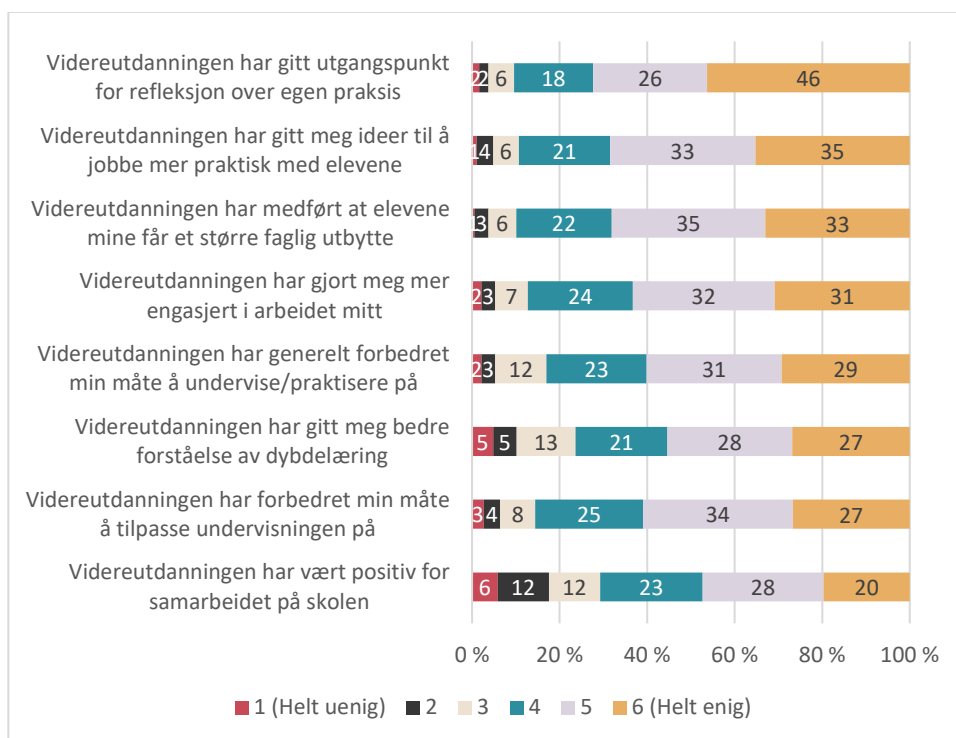
Alt i alt opplever de aller fleste yrkesfaglærere at studiene har vært relevante, praksisnære og har klart å kombinere teori og praksis på en god måte. Majoriteten opplever også at det faglige nivået har vært krevende, men de færreste mener at det har vært unødvendig lavt eller unødvendig høyt med tanke på de trinnene de underviser på. Deltakere som har tatt opprinnelig rent nettbaserte studier, opplever også i høyere grad at studiene var krevende og at nivået var for høyt. Flere yrkesfaglærere ga uttrykk for betydningen av fysiske samlinger i løpet av studiet, både for motivasjon og utbyttet. Yrkesfaglærere som tar studier innenfor *Ny teknologi og e-læring* skårer i snitt høyere enn resten, særlig påstanden om at det faglige nivået er krevende.

## 5 Utbytte og anvendelse av studiet

I dette kapitlet ser vi nærmere på yrkesfaglæreres utbytte av studiet for egen praksis, altså hvordan de har anvendt det de har lært. Dette gjelder den kompetansen studiene har gitt dem generelt, men også spesielt tilknyttet bruk av digitale ressurser. Dette omhandler ikke bare den pedagogiske anvendelsen av digitale ressurser, men også evne til å reflektere over digitaliseringen av skolen og av samfunnet, og hvilke konsekvenser dette har for elevene, det vi gjerne kaller profesjonsfaglig digital kompetanse. I dette kapitlet ser vi også på den innsatsen yrkesfaglærere mener de selv har lagt ned i arbeidet med å forstå hvordan de kan anvende det de har lært i praksis og deres motivasjon for dette. Til slutt kartlegger vi hvilke personer yrkesfaglærere anser som viktige for at de skal kunne ta i bruk den kompetansen de har med seg fra videreutdanningen

### 5.1 Læringsutbytte

Det å ta videreutdanning som lærer kan gi utbytte på ulike måter. Det kan påvirke kunnskap og undervisningspraksis, men også engasjement som lærer. Dessuten kan studiet gi utbytte ikke bare for den læreren som tok studiet, men også for elevene og for den kollektive profesjonsutviklingen ved skolen. I figur 5.1 viser vi yrkesfaglæreres oppfatning av læringsutbyttet av videreutdanningen.



**Figur 5.1: «På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig), vennligst gi din oppfatning av læringsutbyttet av videreutdanningen?» Prosent. N = 186-188.**

Yrkesfaglærere er jevnt over relativt godt fornøyd med det læringsutbyttet videreutdanningen har gitt. Det å reflektere over egen praksis er noe spesielt mange vurderer som godt. Det er også en høy andel som opplever et utbytte i møte med elevene, både det faglige innholdet, ideer til å jobbe praktisk med elevene og måter å tilpasse undervisningen på. Det er imidlertid noen flere, rundt tre av ti, som ikke opplever at videreutdanningen har vært særlig positiv for samarbeidet på skolen.

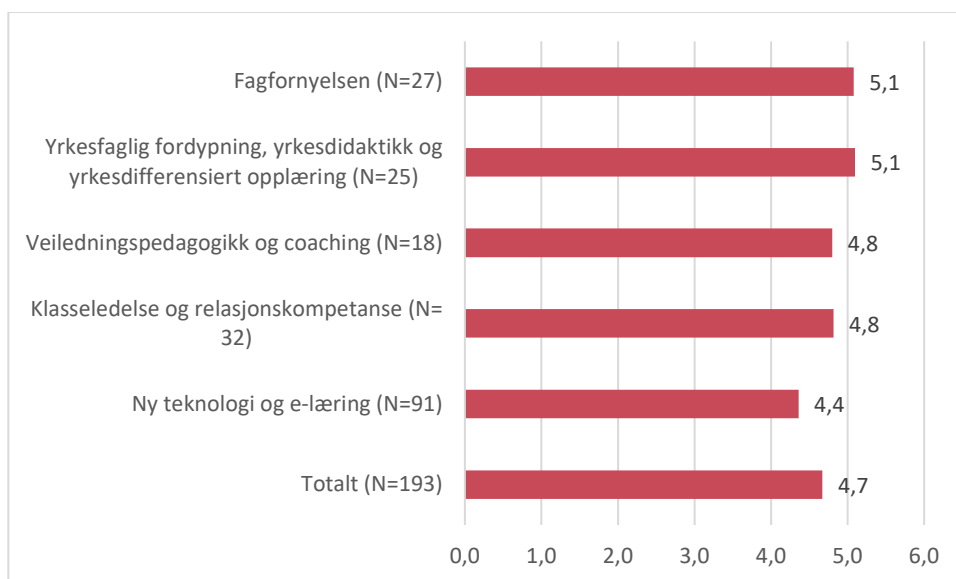
Vi undersøkte videre om det var grunnlag for å bruke en samleskåre for å måle utbytte totalt. Vi benyttet en faktoranalyse av disse 8 påstandene som støttet en slik samleskåre.<sup>11</sup>

Tidligere studier av Deltakerundersøkelsen har vist at egenmotivasjon er viktig, både for læreres opplevelse av kvalitet på studiet og for deres utbytte. Yrkesfaglærere som skårer høyt på spørsmålet om i hvilken grad de selv var motivert for videreutdanningen, har også høyere skåre på utbytte av studiet.<sup>12</sup> Videre undersøkte vi om det var forskjeller i opplevd utbytte mellom yrkesfaglærere relatert til fagområder, som vist i figur 5.2.<sup>13</sup>

<sup>11</sup> Konfirmerende faktoranalyse (CFA) gir støtte for én latent variabel: Kji-kvadrat=412,97; p<,001; CFI=0,998; TLI=0,997; RMSEA=0,085; SRMR=0,033.

<sup>12</sup> F = 9,4, p = 0,002

<sup>13</sup> F = 4,67, p = 0,001



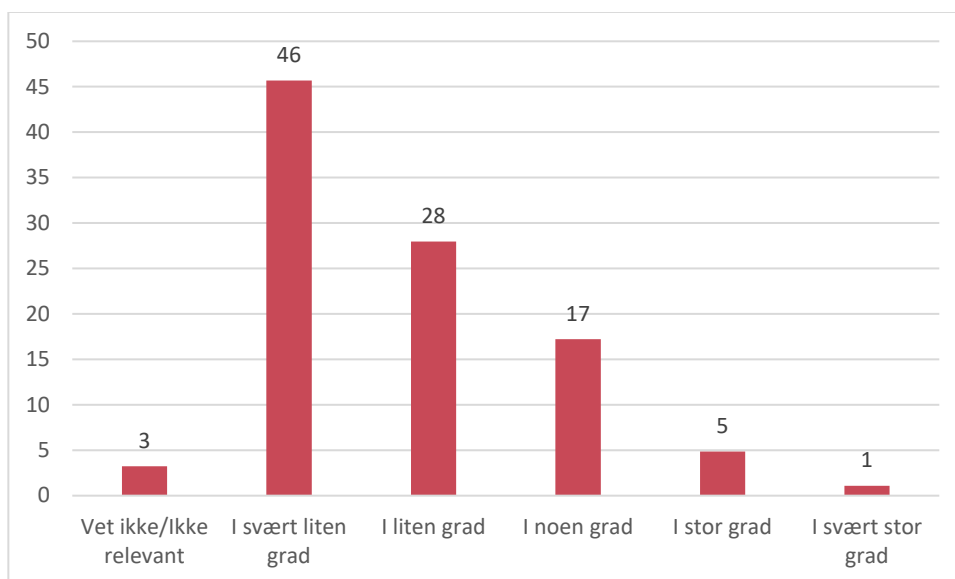
**Figur 5.2: Læringsutbytte. Gjennomsnitt etter fagområde.**

De yrkesfaglærere som skårer høyest på utbytte i snitt er de som tok studier innenfor områdene *Fagfornyelsen* og *Yrkesfaglig fordypning, yrkesdidaktikk og yrkesdifferensiert opplæring*. Yrkesfaglærere som har tatt studier innenfor fagområdet *Ny teknologi og e-læring* skårer i snitt lavere enn resten. En deltaker kommenterte følgende på læringsutbyttet av et studium innenfor dette fagområdet:

*Jeg var svært motivert for kurset i forkant, og svært interessert i emnet. Men motivasjonen har endret seg til et ønske om å bare bestå, og jeg er langt fra like sikker som jeg var i begynnelsen på om jeg faktisk blir å dra nytte av kurset i videre jobb. Unødig komplekse innleveringsoppgaver har gjort oppgavene altopplukende. Fremfor å få tid til å fordype seg i programmeringen har all tid gått med til å få oppgavene ferdig. (...) Programmeringsnivået har vært skyhøyt over hva som er hensiktsmessig - det som læres blir alt for komplekst for egne elever. Hadde kurset fokusert mer på grunnleggende prinsipper innen programmering, så hadde dette vært noe jeg direkte kunne tatt med meg inn til egne elever, og slik ville terskelen for utprøving vært mindre.*

Deltakeren beskriver hvordan vedkommende hadde en høy autonom motivasjon for videreutdanningen, men opplevde at det faglige nivået var for høyt og nytteverdien ble derfor redusert.

Et annet forhold som potensielt kunne bidra til å redusere utbyttet av videreutdanningen var situasjonen i samfunnet tilknyttet koronapandemien. Denne satte sitt preg på både den videregående skolen og høyere utdanning i perioder mellom 2020 og 2022. Figur 5.3 viser yrkesfaglæreres svar på spørsmålet om koronasituasjonen reduserte utbyttet av videreutdanningen.



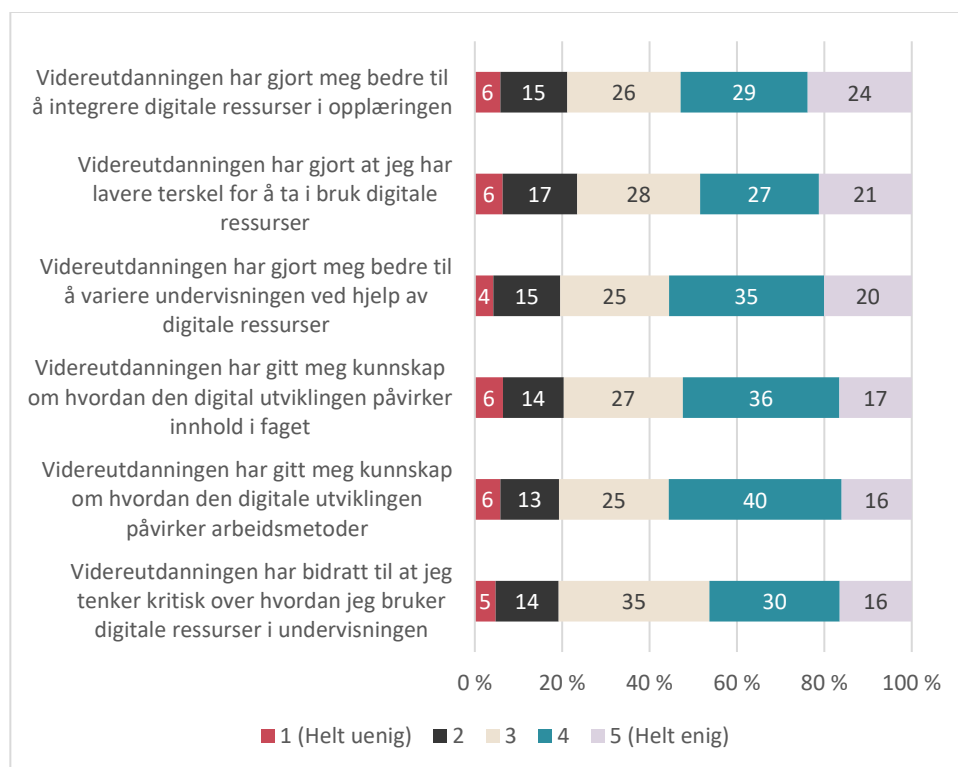
**Figur 5.3: «I hvilken grad opplever du at situasjonen med Korona har redusert utbyttet av videreutdanningen?» Prosent. N = 186.**

Det er 74 prosent som oppgir at de i liten eller svært liten grad har opplevd at de har hatt redusert utbytte av videreutdanningen på grunn av koronasituasjonen. Rundt én av seks opplever imidlertid at utbyttet i noen grad har blitt redusert. Yrkesfaglærere som oppgir at studiet opprinnelig var lagt opp som et rent nettbasert tilbud skårer også i snitt høyere på spørsmålet om redusert utbytte (2,1) sammenlignet med resten (1,5).<sup>14</sup>

## 5.2 Utbytte for bruk av digitale ressurser

Det har vært en trinnvis innføring av nytt læreplanverk (KL20) over tre år for yrkesfaglige program i videregående opplæring, med oppstart høsten 2020. Med KL20 har skolen fått et enda tydeligere ansvar for å utvikle elevenes digitale ferdigheter. Dette er grunnleggende ferdigheter gjennom utdanningsløpet samt i møte med et stadig mer digitalisert arbeids- og samfunnsliv. Evnen til å anvende og reflektere rundt digitale ressurser er en forutsetning for at lærere skal kunne lære elevene digitale ferdigheter. Digitale ressurser gir også tilgang på kunnskap og metoder samt muligheter for variasjon og tilrettelegging av undervisningen til elevenes ulike behov. Det er derfor forventet at tema rundt bruk av digitale ferdigheter er integrert i videreutdanningstilbudene. Yrkesfaglærere ble bedt om å vurdere hvorvidt de var enige ei en rekke påstander om videreutdanningens innflytelse på deres refleksjoner, kunnskap, holdninger og praksis i møte med digitale ressurser, som vist i figur 5.4.

<sup>14</sup> T = 4,00, p = 0,000



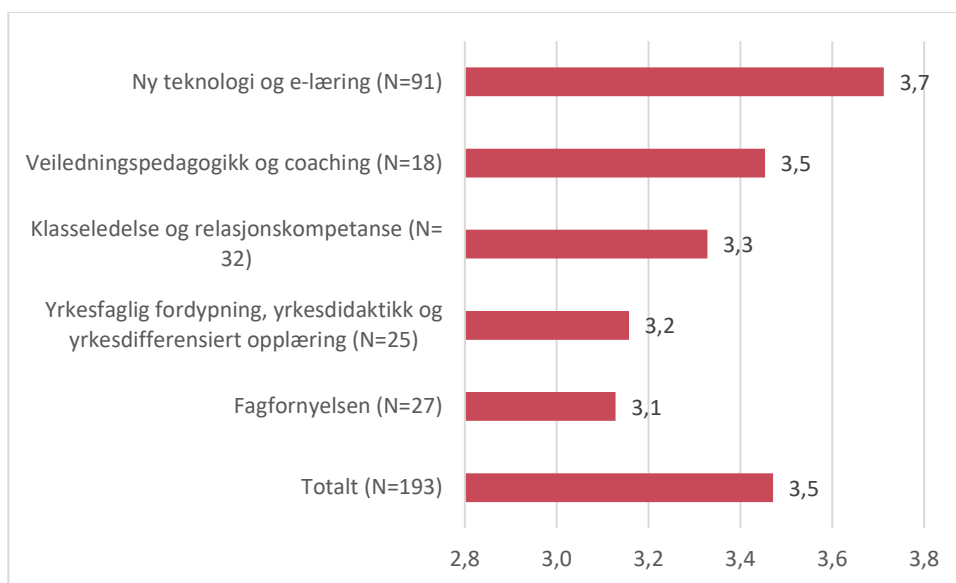
**Figur 5.4: «Hvor enig er du i følgende utsagn om studiet og din bruk av digitale ressurser?». Prosent. N = 187-189.**

Jevnt over finner vi tydelig variasjon i yrkesfaglæreres svar på samtlige påstander. Det er om lag halvparten som sier seg enige i de ulike påstandene. Det er flest som er uenige i at videreutdanningen har gjort at de har fått en lavere terskel for å ta i bruk digitale ressurser i undervisningen, 23 prosent. Det er ingen statistisk signifikante forskjeller mellom yrkesfaglærere som svarer at videreutdanningstilbudet opprinnelig var valgt opp som et helt nettbasert studium, og de som svarer «nei» på dette spørsmålet.

Vi undersøkte også om det var forskjeller mellom yrkesfaglærere som tok studietilbud innenfor ulike fagområder. Vi benytter her en samleskåre på utbytte tilknyttet digitale ressurser som baserer seg på en faktoranalyse av disse 6 påstandene. Gjennomsnittlige skårer per fagområde er vist i figur 5.5.<sup>15</sup>

<sup>15</sup>  $F = 2,868$ ,  $p = 0,02$



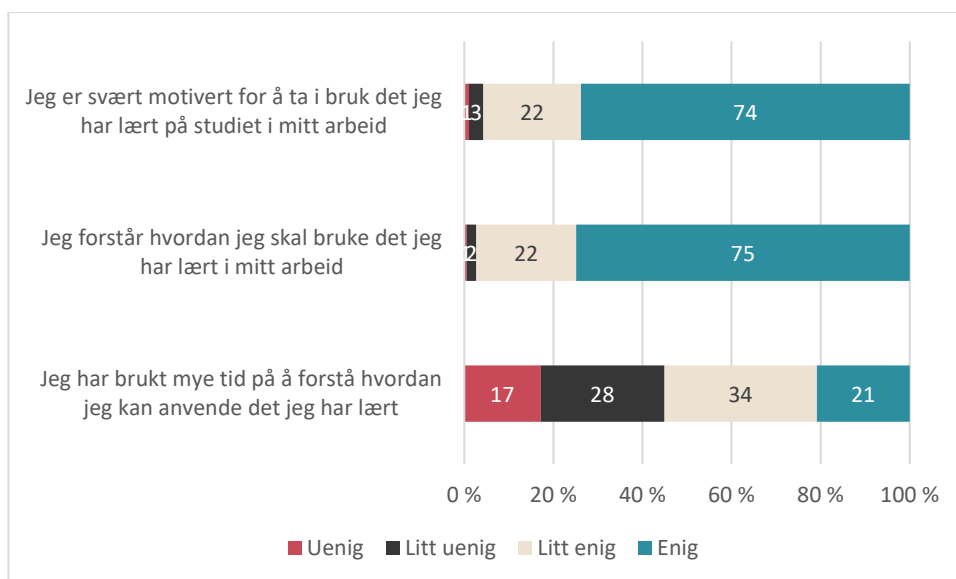


**Figur 5.5: Læringsutbytte i bruk av digitale ressurser. Gjennomsnitt etter fagområder.**

Jevnt over finner vi at de som oppgir at de tar studier innenfor fagområdet *Ny teknologi og e-læring* skårer i snitt høyest, særlig på påstandene om at videreutdanningen har gjort dem bedre på å integrere digitale ressurser i opplæringen og variere den ved hjelp av digitale ressurser. Yrkesfaglærere som tar tilbud innen *Fagfornyelsen* og *Yrkesfaglig fordypning, yrkesdidaktikk og yrkesdifferensiert opplæring* skårer i snitt også lavest, og særlig på de to ovennevnte påstandene. Disse forskjellene kan også reflektere en variasjon i hvorvidt digitale ressurser er et sentralt verktøy eller tema i studiet. Det er derfor ikke overraskende at deltakere som tok fag innen *Ny teknologi og e-læring* skårer høyest.

### 5.3 Overføring av kunnskap

Det å anvende den kunnskapen man tar med seg fra studiet i egen praksis som yrkesfaglærer krever en innsats, det skjer ofte ikke av seg selv. Det kan handle om å oversette fra teori til praksis, prøve ut nye metoder eller diskutere fagstoff med kolleger lokalt. Elevenes respons er også en viktig faktor i dette arbeidet. Deltakere ble spurt om forståelse og motivasjon for å bruke det de har lært på studiet, som vist i figur 5.6.

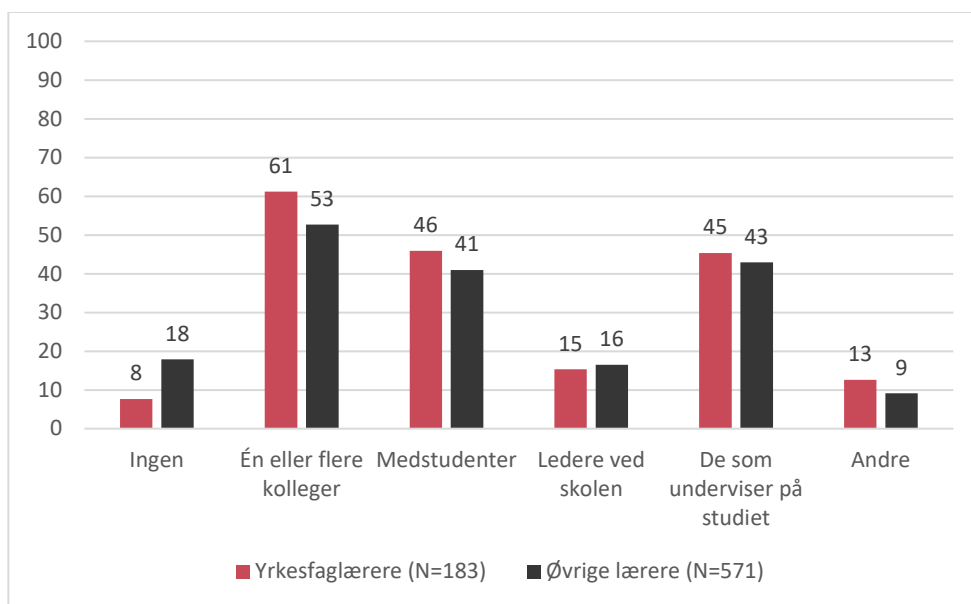


**Figur 5.6: «Vennligst ta stilling til følgende utsagn om anvendelse av studiet.» Prosent. N = 187.**

Rundt tre av fire sier seg enig i at de er svært motivert for å ta i bruk det de har lært på studiet i sitt arbeid som yrkesfaglærere, og at de forstår hvordan de skal bruke det. Yrkesfaglærere er imidlertid mer delt når det gjelder hvor mye tid de har brukt på å forstå hvordan de kan anvende det de har lært. Litt over halvparten er litt enig eller enig. Når vi sammenligner yrkesfaglærere med øvrige lærere som også underviser i den videregående skolen, finner vi at yrkesfaglærere i større grad er enige i at de forstår hvordan de kan bruke det de har lært i arbeidet.<sup>16</sup>

Yrkesfaglærere ble videre spurt om hvem som har vært viktige for dem i arbeidet med å ta i bruk det de har lært på videreutdanningen. I figur 5.7 ser vi prosentandelen som har svart for både yrkesfaglærere og øvrige lærere som også underviser i den videregående skolen.

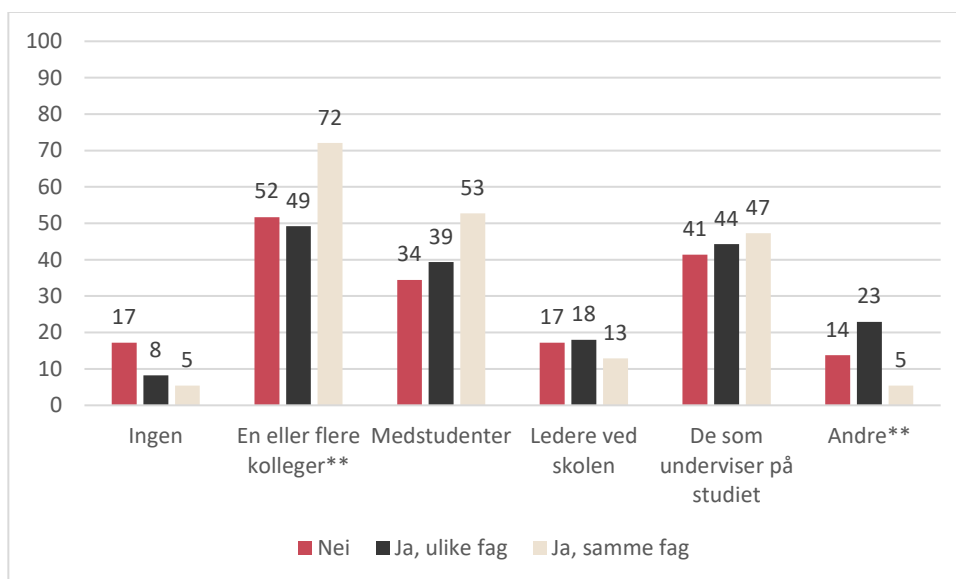
<sup>16</sup> Z = 3,93, p = 0,001



**Figur 5.7: «Hvem har vært viktig for deg i arbeidet med å ta i bruk det du har lært i videreutdanningen». Yrkesfaglærere og øvrige lærere som underviser i den videregående skolen. Prosent som har krysset av på alternativet, flere kryss mulig.**

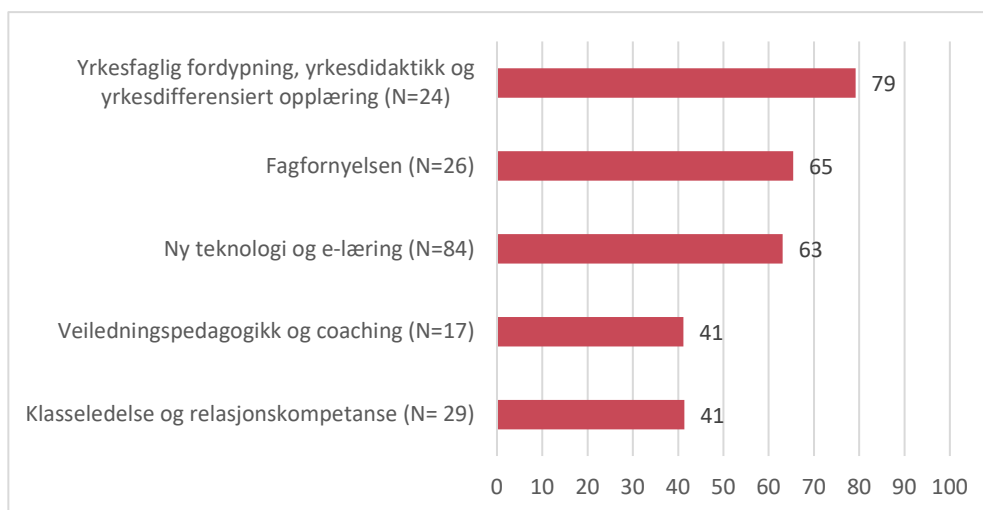
For yrkesfaglærere har særlig kolleger ved egen skole vært viktige, men også medstudenter og de som underviser på studiet. Alt i alt følger yrkesfaglærere det samme mønsteret som øvrige lærere. Det er imidlertid en noe lavere andel som oppgir at ingen har vært viktig i dette arbeidet, og en høyere andel som oppgir at kolleger har vært viktig. Tidligere funn vi har presentert i denne rapporten viser at yrkesfaglærere i større grad har kolleger som tar samme studium som dem selv. Det kan være denne gruppen kolleger de spesielt benytter seg av i dette arbeidet.

Tidligere i denne rapporten har vi sett at det å ta samme studium som kolleger har vært viktig for læringsutbyttet. Vi undersøkte derfor om de som oppgir at de studerer det samme som kolleger skiller seg fra de som studere ulike fag eller studerer alene med hensyn til hvem som har vært viktige for arbeidet med å ta i bruk det de har lært. Dette er vist i figur 5.8.



**Figur 5.8: «Hvem har vært viktig for deg i arbeidet med å ta i bruk det du har lært i videreutdanningen». Etter hvorvidt de studerer alene eller sammen med kolleger. Prosent. N=186**

Yrkesfaglærere som oppgir at de er flere kolleger som tar samme studium ved skolen, oppgir også i større grad at kolleger har vært viktige for dem i arbeidet med å ta i bruk det de har lært på videreutdanningen. De oppgir også i mindre grad at andre har vært viktige. Vi undersøkte også om det var forskjeller mellom yrkesfaglærere som tok studier innenfor ulike fagområder. Vi fant kun statistisk signifikante forskjeller for alternativet «En eller flere kolleger».<sup>17</sup> Forskjellene i prosentandel som har valgt disse alternativene er vist i figur 5.9.



**Figur 5.9: «Hvem har vært viktig for deg i arbeidet med å ta i bruk det du har lært i videreutdanningen». Kun de som har valgt «En eller flere kolleger», etter fagområde. Prosent.**

<sup>17</sup> H = 9,72, p = 0,026

Hele 79 prosent av yrkesfaglærere som tar studier innenfor fagområdet *Yrkesfaglig fordypning, yrkesdidaktikk og yrkesdifferensiert opplæring* oppgir at kolleger har vært viktige for dem i dette arbeidet med å anvende det de har lært. Dette er ikke så overraskende med tanke på at nytt læreplanverk for de yrkesfaglige programmene ble innført høsten 2021. Dette funnet kan indikere at interessen for faginnholdet kan ha vært stor blant kolleger og/eller at skoleledelsen har lagt til rette for at lærdommen deles og diskuteres lokalt for en felles forståelse og praksis. Videre kan funnene tilsi at de mer generiske og mindre yrkesfaglige studiene innen fagområdene *Klasseledelse og relasjonskompetanse* samt *Veiledningspedagogikk og coaching* i mindre grad har medført et samarbeid med kolleger lokalt. Vi finner dessuten at medstudenter i betydelig større grad har vært oppfattet som viktige for å anvende det man har lært innenfor fagområdet *Veiledningspedagogikk og coaching*. Disse forskjellene mellom fagområder kan også handle om ulike forventinger og arbeidskrav på studiene, snarere enn samarbeid ved skolene. En deltaker kommenterer på betydningen av fysiske samlinger for diskusjoner med medstudenter:

*Ønsker en fysisk samling i hvert semester. Det er stor effekt av det å kunne møtes og diskutere med studieveiledere og medstudenter.*

Andre vektlegger dialog og samarbeid med kolleger som viktig for læringsutbyttet, og for at det de har lært kan integreres i en felles praksis ved skolen:

*Det at vi har vært flere kollegaer fra samme avdeling som har tatt samme studiet har gjort at vi får implementert dette bedre på skolen*

Alt i alt er hovedinntrykket at yrkesfaglærere flest har hatt utbytte av videreutdanningen og opplever at de forstår hvordan de kan anvende den i praksis, særlig i samarbeid med kolleger:

*Jeg er litt over gjennomsnittet glad i å lære nye ting og setter stor pris på at vi har mulighet til å få studere og få studiestøtte. Jeg studerer ikke bare for å studere, men fordi det gir meg personlig og faglig utvikling og jeg får bruke dette i min arbeidshverdag. Tusen takk for denne muligheten.*

Flere savner også en tydeligere oppfordring om videreutdanning fra skoleledelsens side:

*Mange ved vår skole ønsker å ta mer videreutdanning, men får ikke lov av ledelsen, for det blir så mye ekstra organisering. Dette er veldig synd ...*

## 5.4 Oppsummering

I dette kapittelet har vi sett nærmere på yrkesfaglæreres utbytte av studiet for egen praksis, altså hvordan de har anvendt det de har lært. Yrkesfaglærere er jevnt over relativt godt fornøyd med det læringsutbyttet videreutdanningen har gitt, særlig refleksjon over egen praksis. Det er også en høy andel som opplever et godt utbytte av videreutdanningen som har kommet elevene til gode, som et større faglig utbytte, ideer til å jobbe praktisk med elevene og forbedret kompetanse på å tilpasse undervisningen til elevenes ulike behov. En tredel opplever at videreutdanningen ikke har vært positiv for samarbeidet på skolen. Yrkesfaglærere med en høy egenmotivasjon opplever også mer utbytte av studiene.

Yrkesfaglærere som har tatt studier innenfor fagområdet *Ny teknologi og e-læring* skårer i snitt lavere enn resten. De yrkesfaglærere som skårer høyt på utbytte i snitt er de som tok studier innenfor områdene *Fagfornyelsen* og *Yrkesfaglig fordypning, yrkesdidaktikk og yrkesdifferensiert opplæring*.

Når vi ser spesifikt på utbytte av studiene for egen bruk av digitale ressurser, finner vi større variasjon mellom yrkesfaglærerne. Omkring halvparten 5er enige i at videreutdanningen har bidratt til kritisk refleksjon rundt bruk av digitale ressurser samt økt kunnskap om den digitale utviklingen påvirker innholdet i faget og arbeidsmetoder. Tilsvarende mener også rundt halvparten at de er blitt bedre på å integrere digitale ressurser i undervisningen, og benytte denne for å variere undervisningen. Vi finner ingen forskjeller mellom yrkesfaglærere som tok et opprinnelig rent nettbasert studium og resten. De som tok studier innenfor fagområdet *Ny teknologi og e-læring* skårer i snitt høyest på utbytte, særlig på påstandene om at videreutdanningen har gjort dem bedre på å integrere digitale ressurser i opplæringen og variere den ved hjelp av digitale ressurser. Yrkesfaglærere som tok tilbud innen *Fagfornyelsen* og *Yrkesfaglig fordypning, yrkesdidaktikk og yrkesdifferensiert opplæring* skårer i snitt lavest.

Tre av fire sier seg enig i at de er svært motivert for å ta i bruk det de har lært på studiet i sitt arbeid som yrkesfaglærer, og at de forstår hvordan de skal bruke det. Når vi sammenligner yrkesfaglærere med øvrige lærere som også underviser i den videregående skolen, finner vi at yrkesfaglærere i større grad er enige i at de forstår hvordan de kan bruke det de har lært i arbeidet.

For yrkesfaglærere har særlig kolleger vært viktige for arbeidet med å ta i bruk det de har lært, etterfulgt av medstudenter og de som underviser på studiet. Det er særlig yrkesfaglærere som tar studier innenfor fagområdet *Fagfornyelsen* som oppgir at kolleger har vært viktige for dem i dette arbeidet med å anvende det de har lært. Dette funnet kan indikere at interessen for faginnholdet kan ha vært stor blant kolleger og/eller at skoleledelsen har lagt til rette for at lærdommen deles og diskuteres lokalt for en felles forståelse og praksis.

Tre av fire opplever ikke redusert utbytte som følge av korona-situasjonen. Yrkesfaglærere som oppgir at studiet opprinnelig var lagt opp som et rent nettbasert tilbud skårer også høyere på spørsmålet om redusert utbytte.

## **DEL 2: SAMMENLIKNENDE ANALYSER**



## 6 Sammenlikninger mellom lærere, yrkesfaglærere og barnehagelærere

I dette kapitlet skal vi kort sammenlikne deltakere som har tatt videreutdanning for lærere, 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 (Knutsen 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.

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.

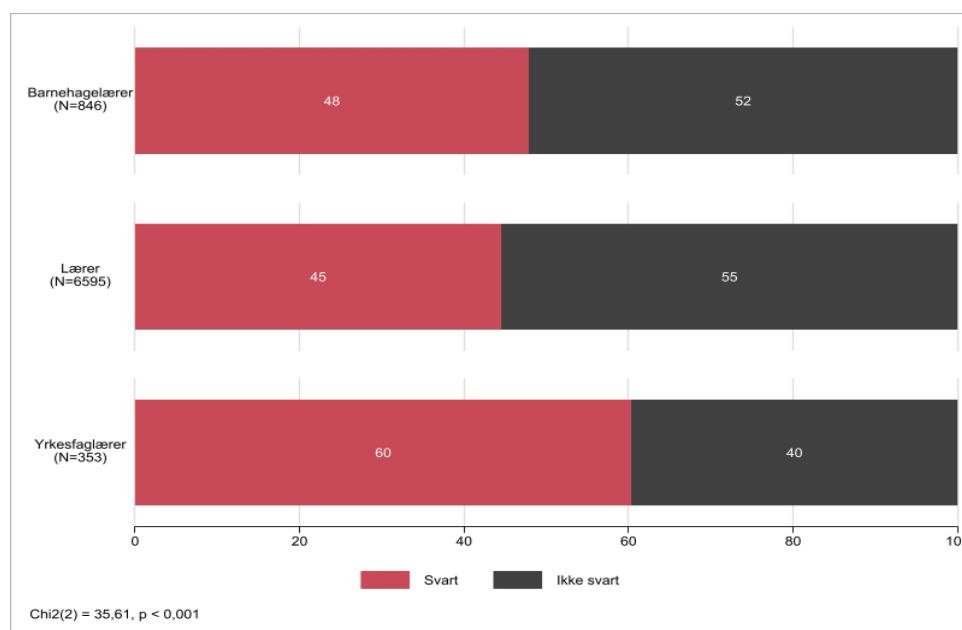
For mer detaljer om gjennomføringen av undersøkelsen henvises det til kapittel 2 i de respektive rapportene.

### 6.1 Svarprosent og bakgrunnsvariabler

Antall deltakere som inngår i de tre gruppene som skal sammenliknes i dette kapitlet er av svært ulik størrelse. Det var 6598 som tok videreutdanning for lærere studieåret 2020/2021, mens 353 tok videreutdanning for yrkesfaglærere. Videreutdanningen for barnehagelærere hadde 846 deltakere dette studieåret. Figur 6.1 viser andelen av deltakerne på de tre videreutdanningstilbudene som har besvart vår undersøkelse. Det er høyest deltakelse blant yrkesfaglærere på 60 prosent, mens deltakelsen blant lærere er 15 prosentpoeng lavere. Barnehagelærerne befinner seg imellom disse to gruppene.

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

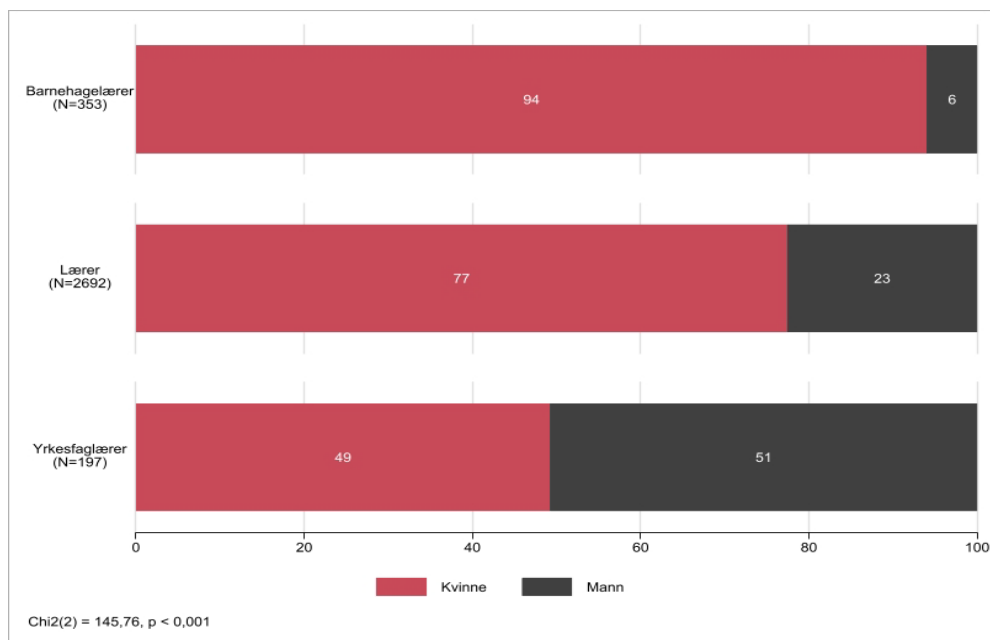
Blant barnehagelærere og yrkesfaglærerne er deltakelsen omtrent den samme som ved forrige gjennomføring. For yrkesfag er det i likhet med lærerne et godt samsvar mellom fordelingene på fag og studiested i populasjonen og utvalget som har besvart undersøkelsen (se kapittel 2.2). For barnehagelærere har vi dessverre ikke informasjonen som er nødvendig for å gjøre sammenlikninger mellom utvalg og populasjon.



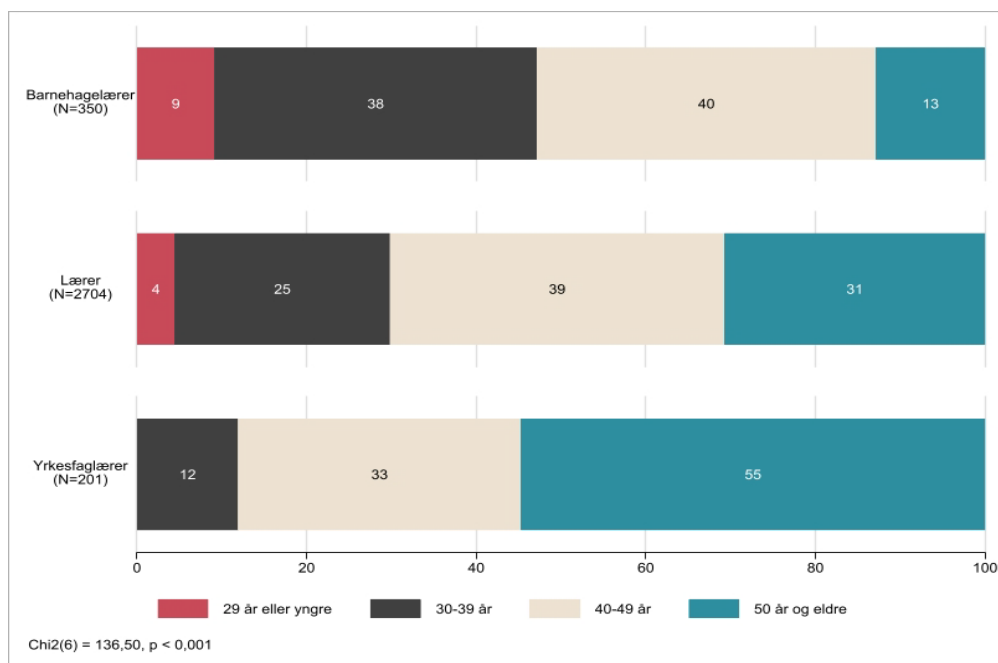
**Figur 6.1: Svarprosent.**

I tillegg til at det er forskjeller i størrelsen på gruppene, er det også noen forskjeller i sammensetningen. For eksempel er nesten samtlige deltakere på videreutdanningen for barnehagelærere kvinner. Et klart flertall på videreutdanningen for lærere er også kvinner, mens fordelingen mellom kvinner og menn omtrent er helt lik på videreutdanningen for yrkesfaglærere. Kjønnfordelingen vises i figur 6.2, og gir enda en indikasjon på at utvalgene har god representativitet. Ifølge SSB var kvinneandelen blant barnehagelærere og ledere ansatt i barnehager i 2021 på over 90 prosent. Blant lærere i grunnskolen var kvinneandelen på 74 prosent i 2021. I videregående er kvinneandelen 59 blant alle ansatte og på alle

skoletyper<sup>18</sup>. Det er ikke tilgjengelige tall fordelt på yrkesfag og studieforberedende, men det er ikke urimelig å anta at andelen mannlig undervisningspersonalet på yrkesfag kan være enda høyere, da flere av utdanningene er til mannsdominerte yrker.



Figur 6.2 Kjønnfordeling. Prosent.

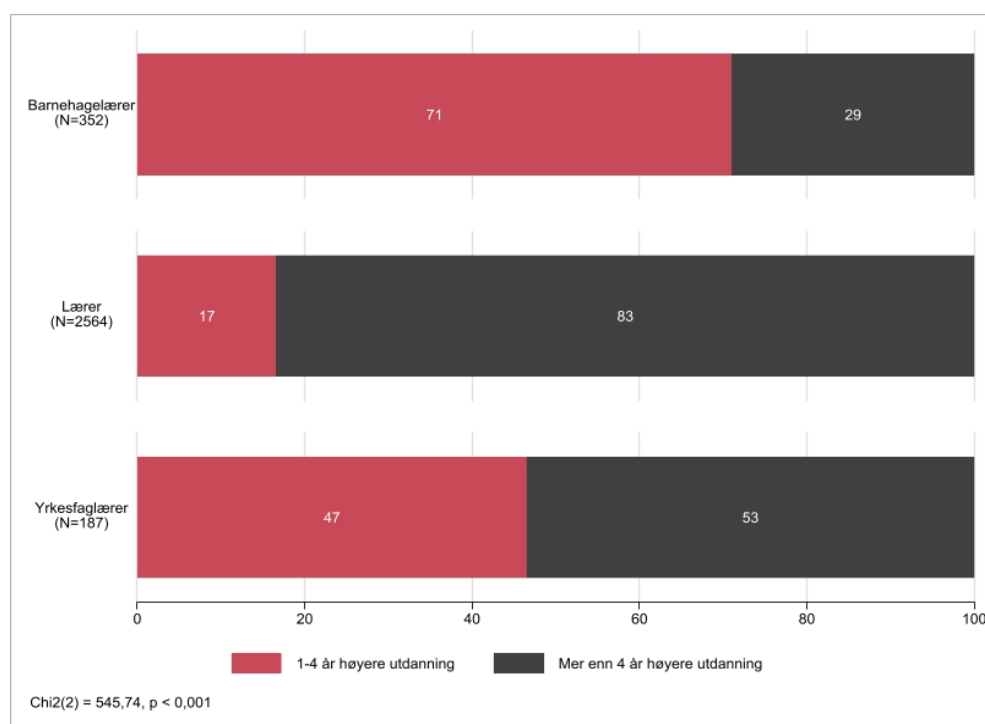


Figur 6.3: Aldersfordeling. Prosent.

<sup>18</sup> 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.

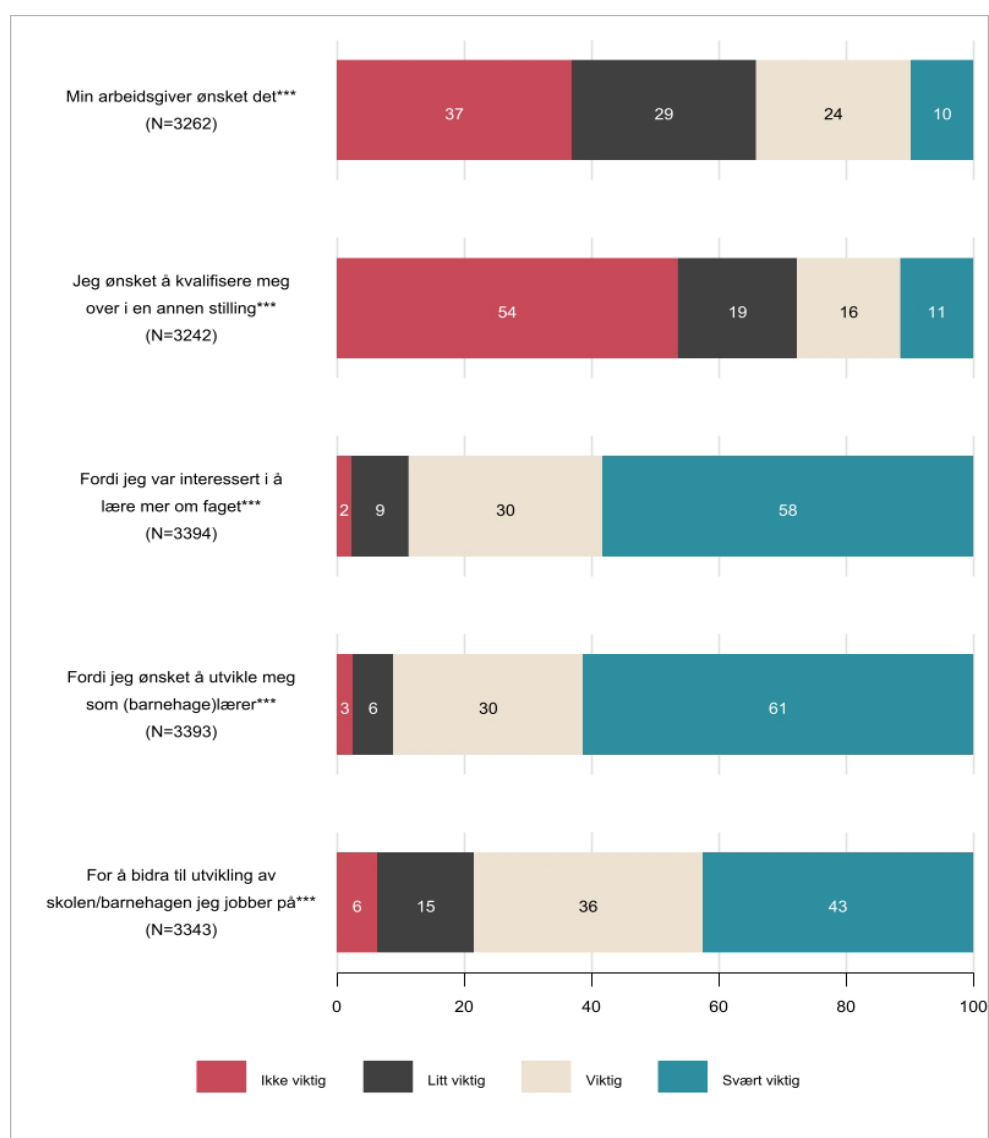


Figur 6.4: Utdanningsnivå. Prosent.

## 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.



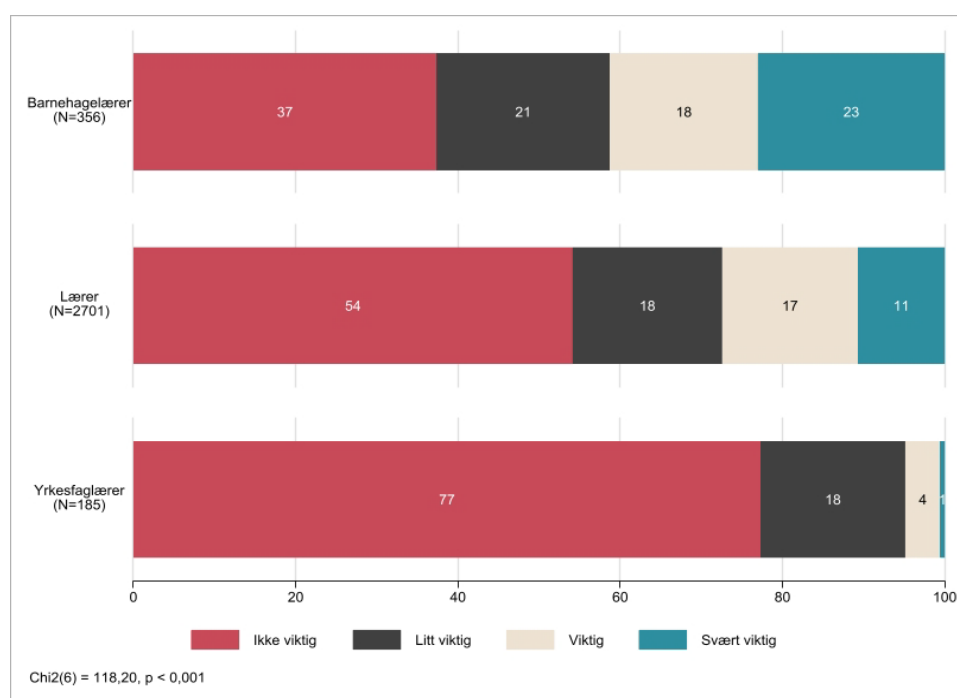
**Figur 6.5: Hva var viktige og mindre viktige grunner til at du bestemte deg for å søke om videreutdanning? Dersom en grunn var særlig viktig for deg er det naturlig at den gis en høyere verdi enn de andre. Prosent.**

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».

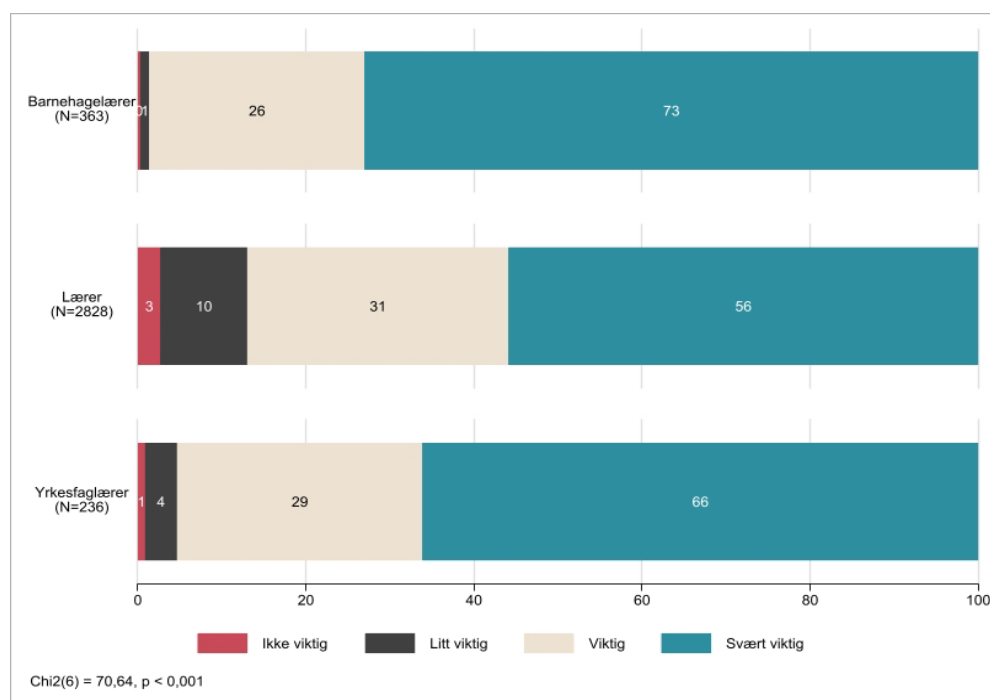


**Figur 6.6: - Jeg ønsket å kvalifisere meg over i en annen stilling. Prosent.**

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

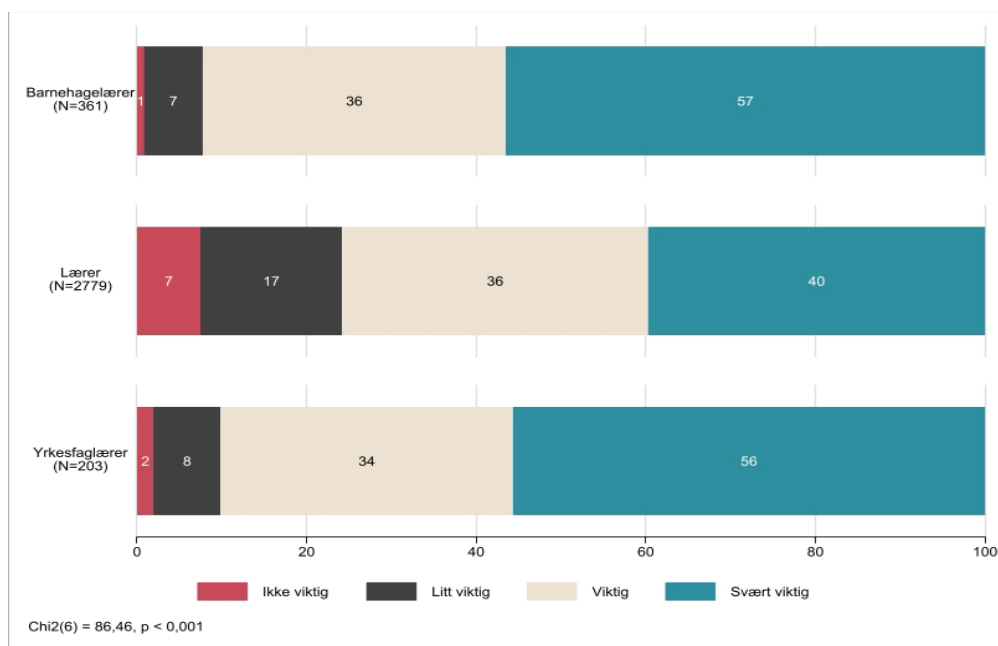
lærere mener 54 prosent at å kvalifisere seg over i en annen stilling ikke er en viktig grunn til å ta videreutdanning, mens dette gjelder hele 77 prosent av yrkesfaglærerne. Svarene tyder enten på at videreutdanningen gir yrkesfaglærerne muligheter de andre gruppene ikke har, eller at denne gruppen 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.**

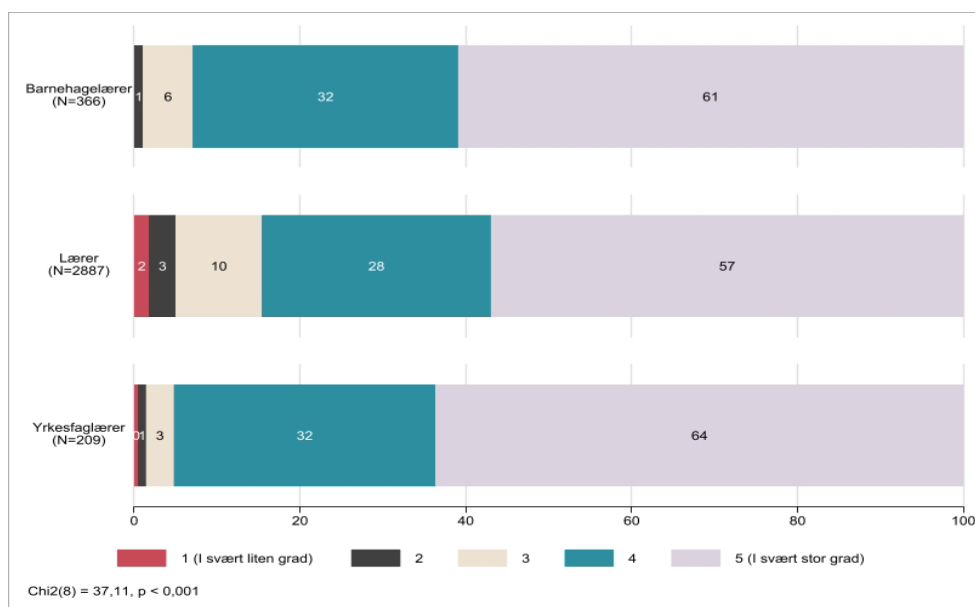
I figur 6.8 undersøker vi viktigheten av å ta videreutdanning for å bidra til utvikling av barnehagen/skolen, som begrunnelse for å ta videreutdanning. Å bidra til utvikling av arbeidsplassen viser seg generelt å være en viktig årsak til å ta videreutdanning, men i klart mindre grad for lærere enn for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

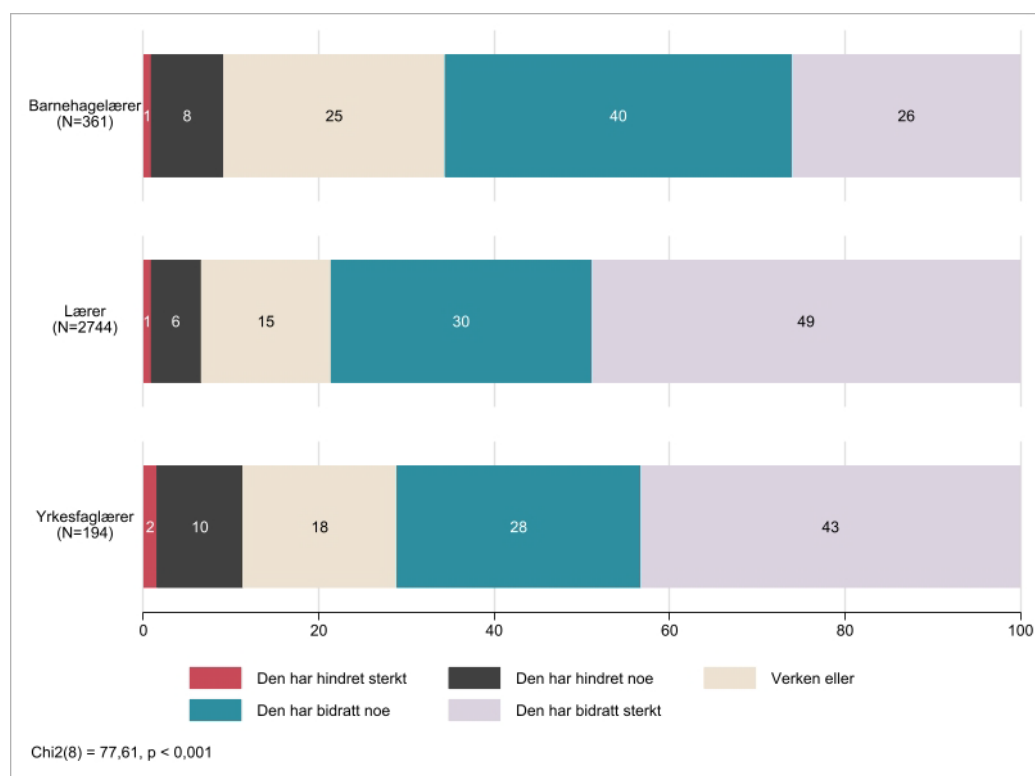


**Figur 6.9: I hvilken grad var du selv motivert for å ta videreutdanning? Prosent.**



## 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.**

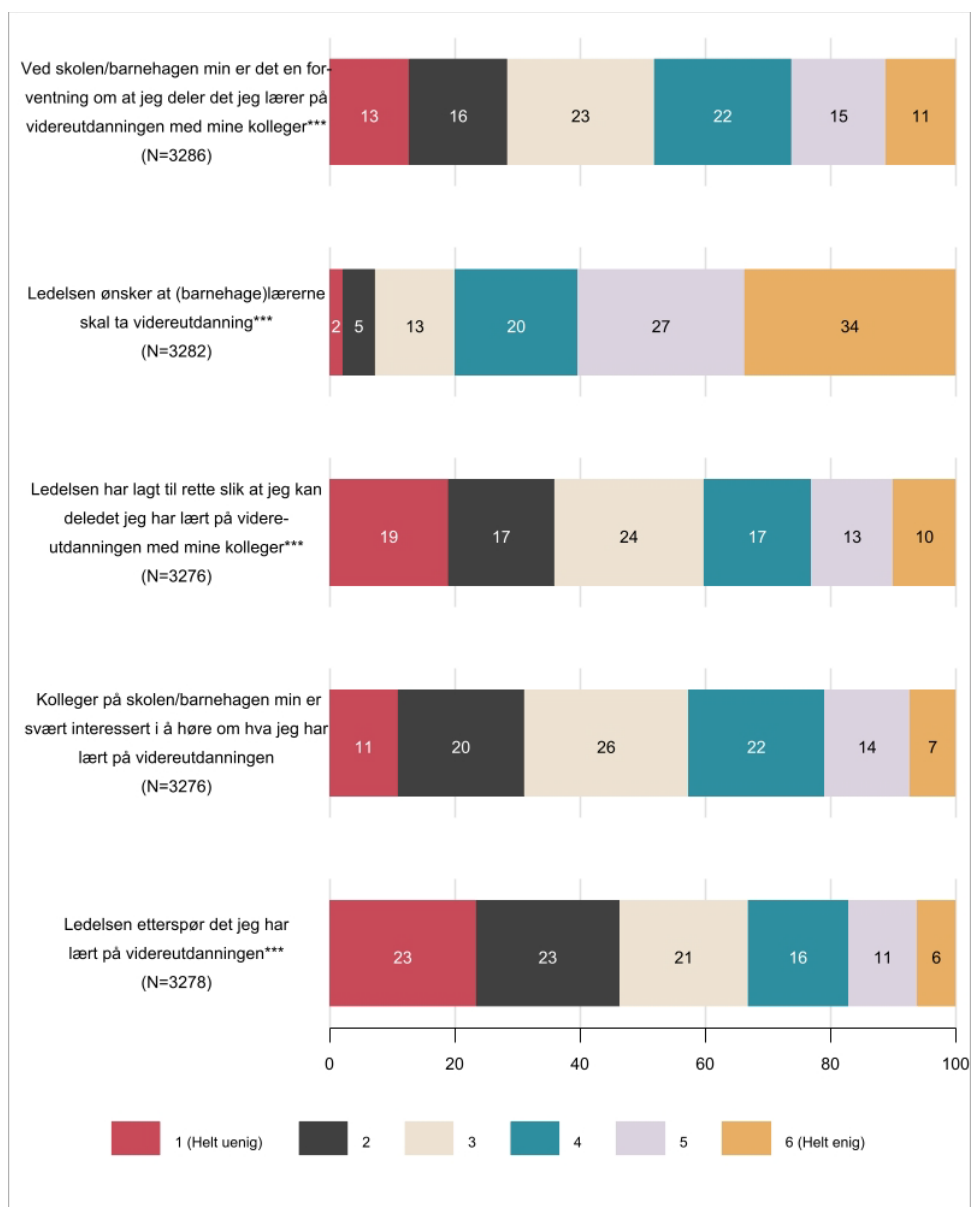
Hovedbildet er at de aller fleste mener at tilretteleggingen har bidratt noe eller bidratt sterkt til utbyttet fra studiet. Det er likevel noen forskjeller. Lærerne er klart mest fornøyd med tilretteleggingen. Omtrent halvparten svarer at tilretteleggingen har bidratt i sterkt. Barnehagelærerne er de 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 kostnader 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.

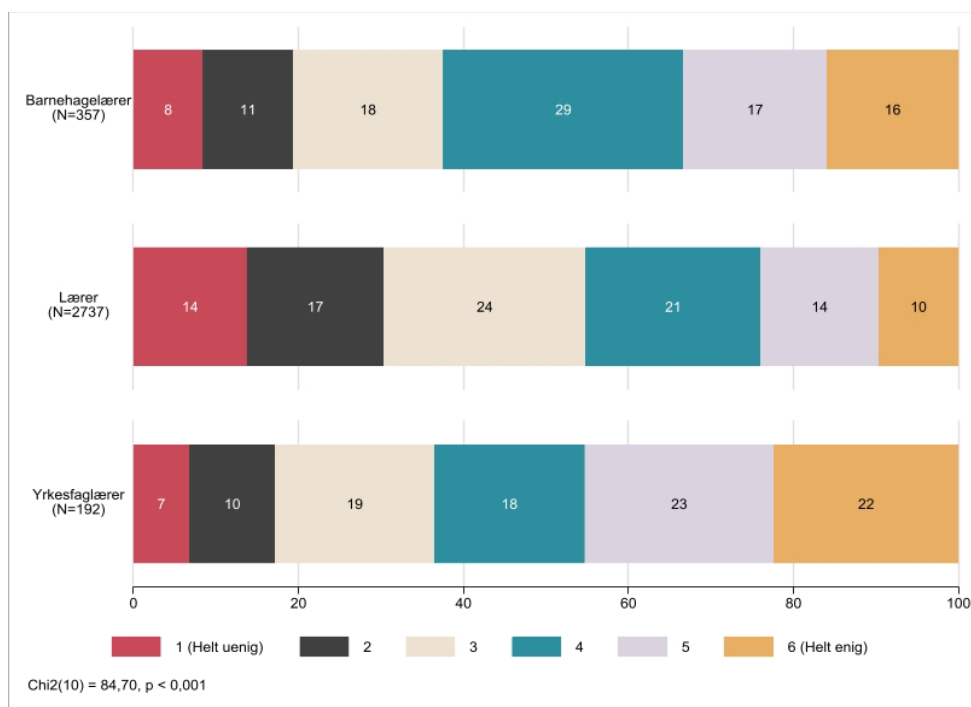
## 6.4 Kultur for kunnskapsdeling

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.



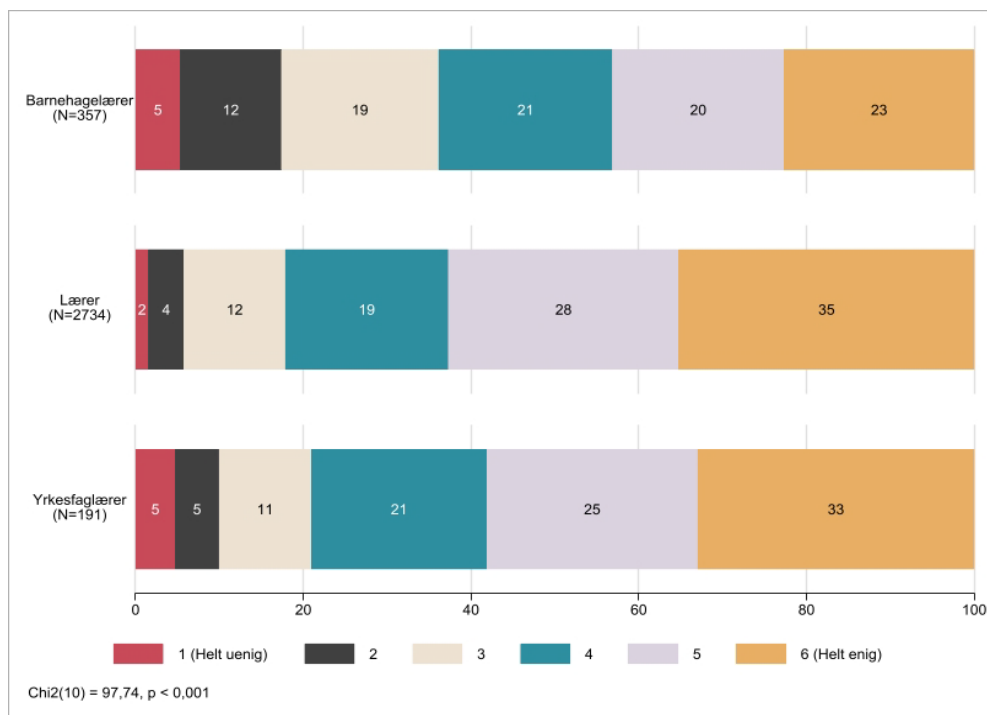
**Figur 6.11: På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig), vennligst gi din oppfatning av kunnskapsdeling på skolen/barnehagen. Prosent.**

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.



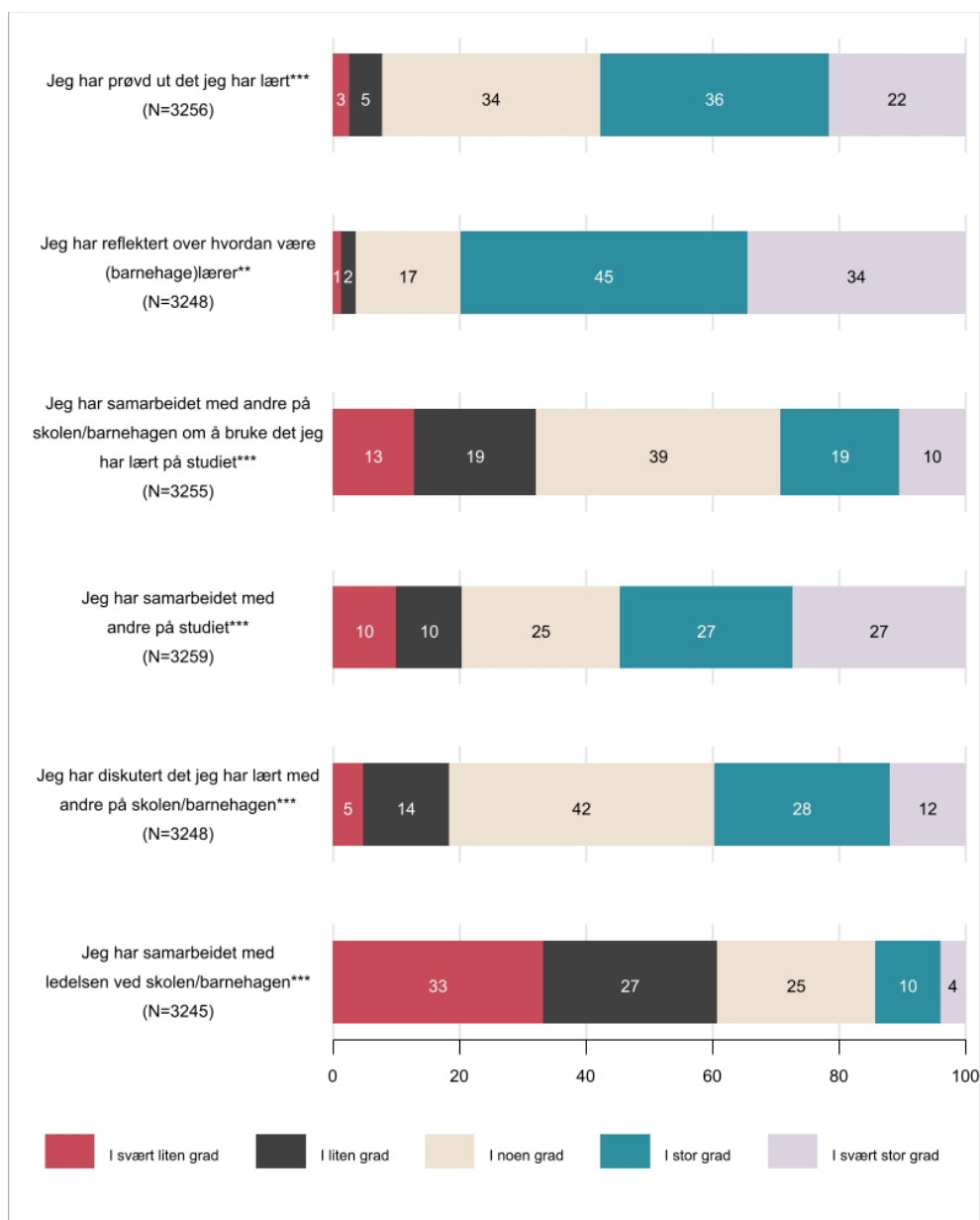
**Figur 6.13: - Ledelsen ønsker at (barnehage)lærerne skal ta videreutdanning. Prosent.**

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

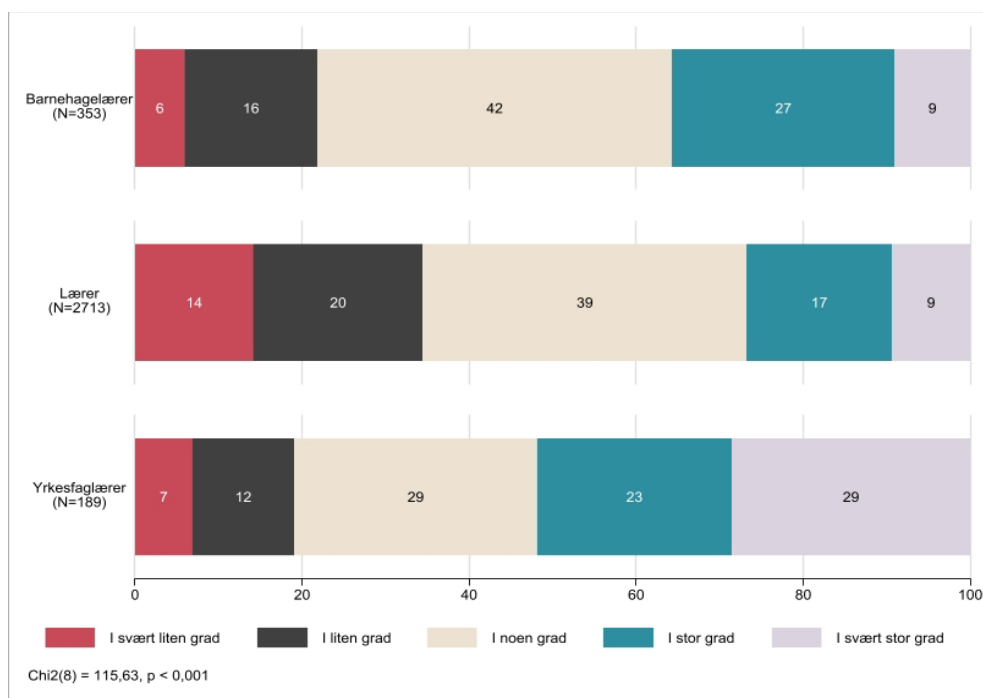
På dette temaet har vi mange spørsmål som er like for de tre gruppene. Vi skal starte med å undersøke spørsmål som handler om hvordan deltakerne har arbeidet med studiet mellom samlingene. Svarfordelingen for samtlige grupper er vist i figur 6.14. Generelt kan vi se at det er særlig mange som i stor 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.

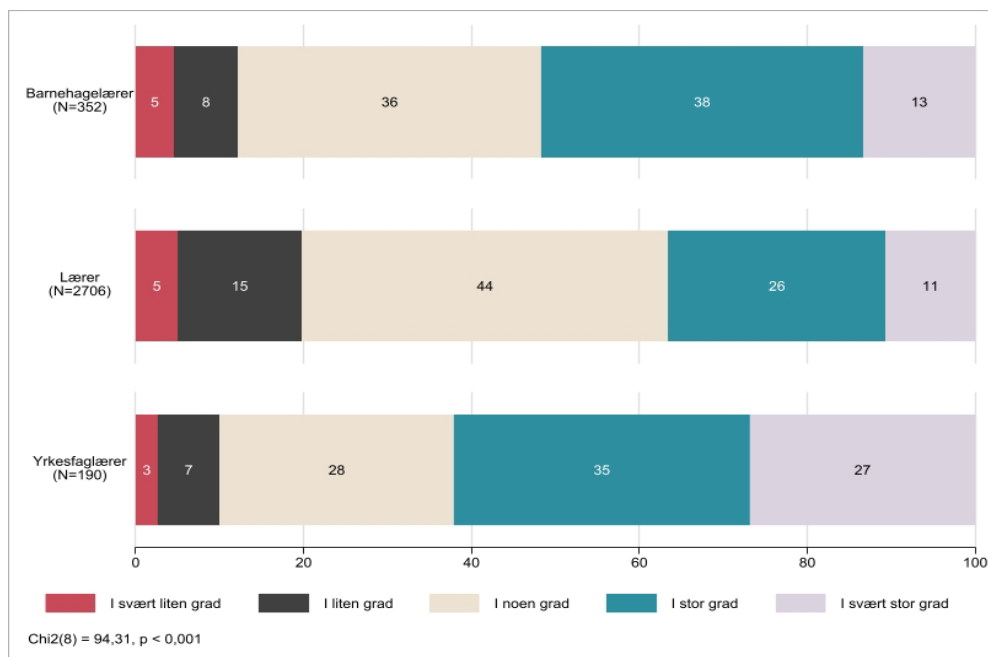


**Figur 6.14: Vi er interessert i å vite hvordan du har jobbet med studiet mellom digitale eller fysiske samlinger. Vennligst angi i hvilken grad følgende utsagn stemmer. Prosent.**

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.



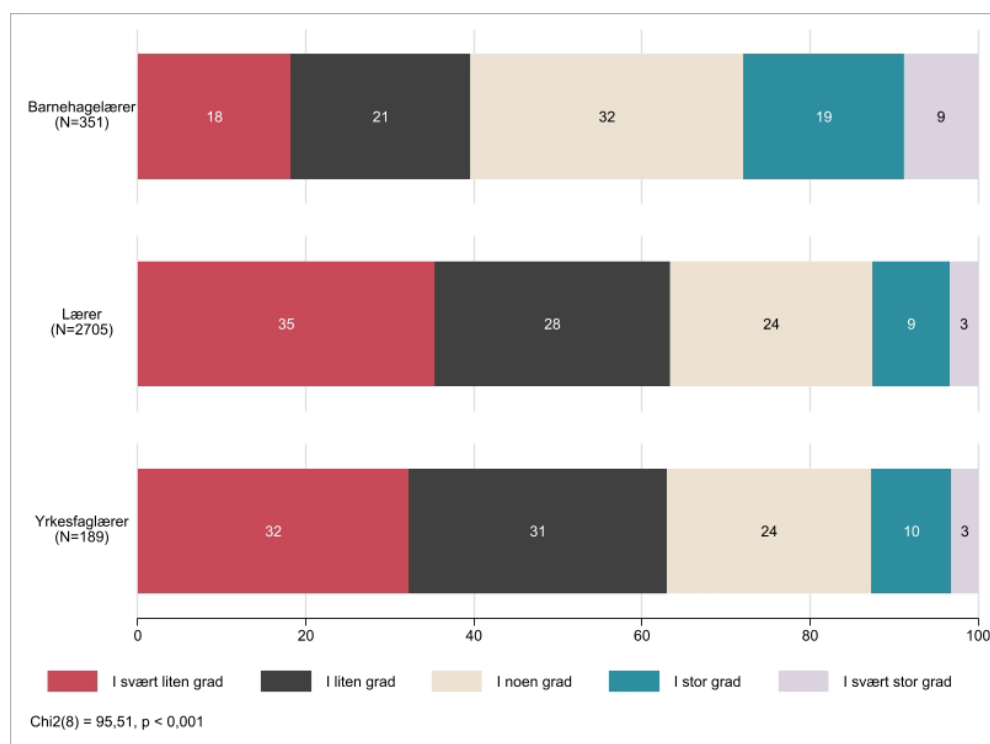
**Figur 6.15: - Jeg har samarbeidet med andre på skolen/barnehagen om å bruke det jeg har lært på studiet. Prosent.**



**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 indikere en mer kollektivistisk samarbeidskultur i yrkesfagene enn i allmennfagene.



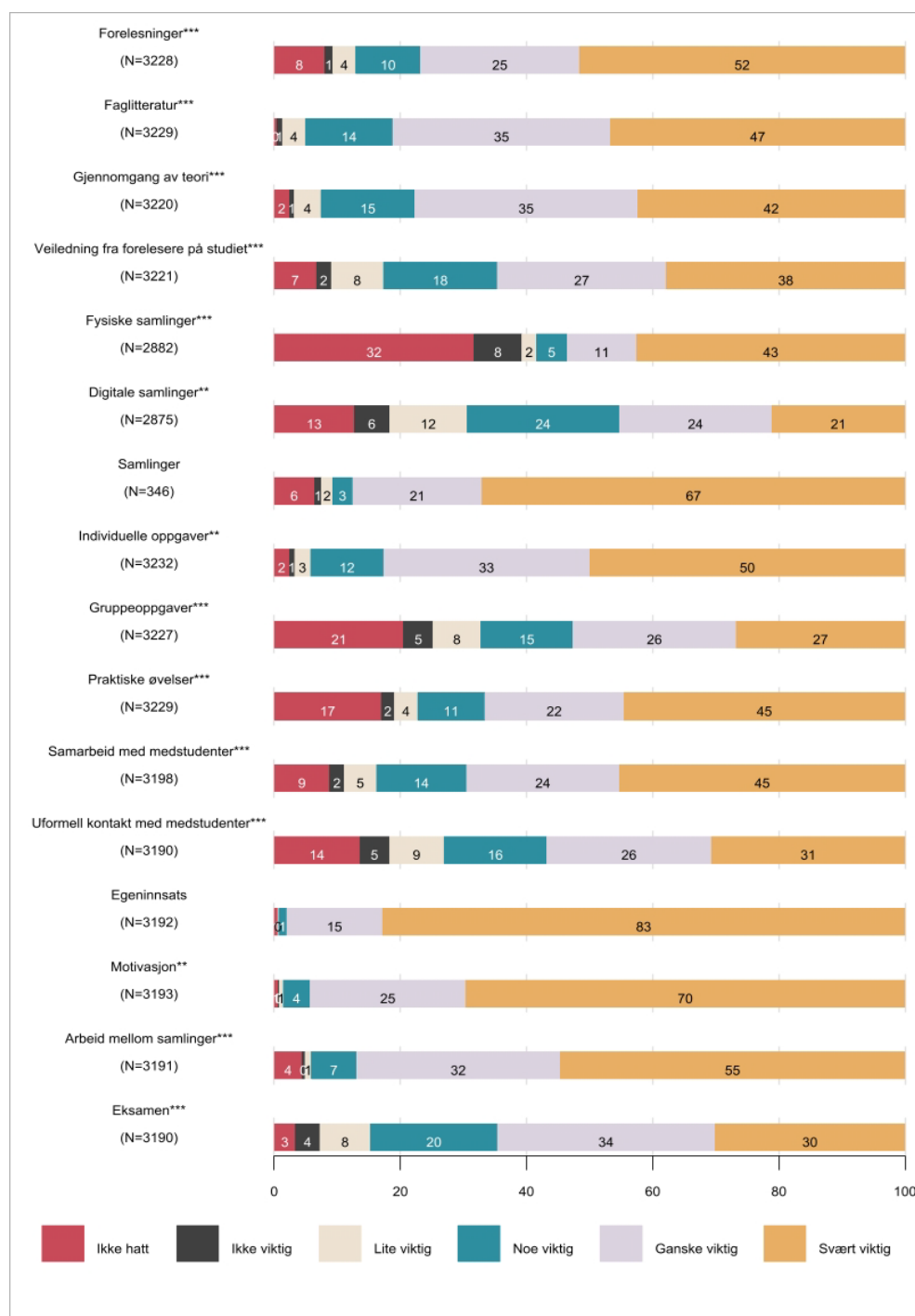
**Figur 6.17: - Jeg har samarbeidet med ledelsen ved skolen/barnehagen. Prosent.**

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



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

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



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

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

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

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

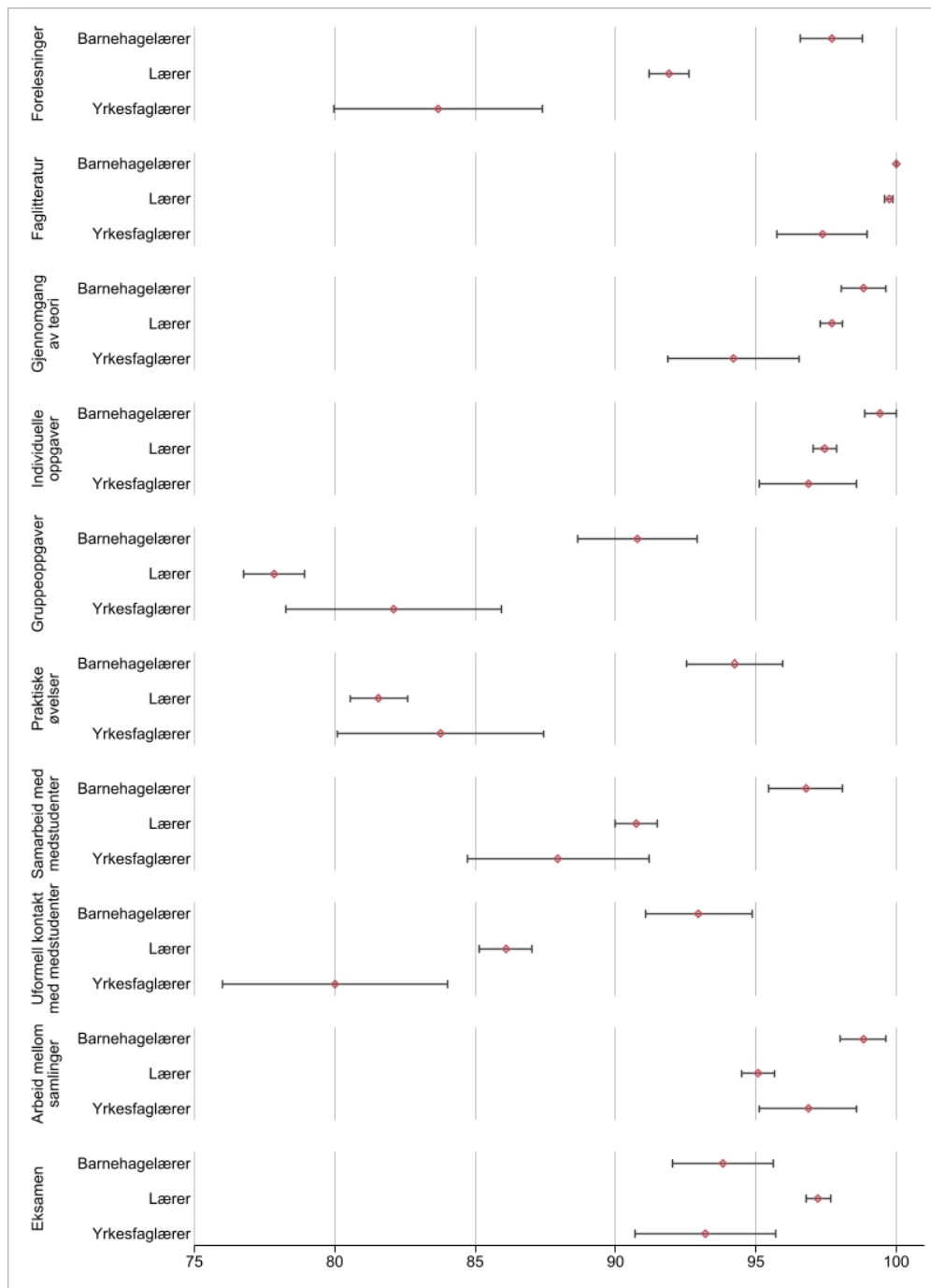
Figur 6.19 viser aktivitetene fra figur 6.18 hvor det er signifikante forskjeller mellom hvorvidt de tre gruppene har hatt aktiviteten som en del av studiet eller ikke. De røde punktene viser andelen som har hatt aktiviteten. For å gjøre det enkelt for leseren å sammenlikne de tre gruppene har vi inkludert intervaller, som hvis de ikke overlapper, tilsvarer signifikante forskjeller på 5-prosentnivået<sup>19</sup>.

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

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

---

<sup>19</sup> Vi har fulgt Goldstein og Healy (1995) og benyttet  $z = 1,39$  i utregningene av intervallene. Dette gir 83-prosent konfidensintervaller, som er intervallet der manglende overlapp indikerer at det er signifikante forskjeller i gjennomsnitt mellom grupper på 5-prosentnivået.



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

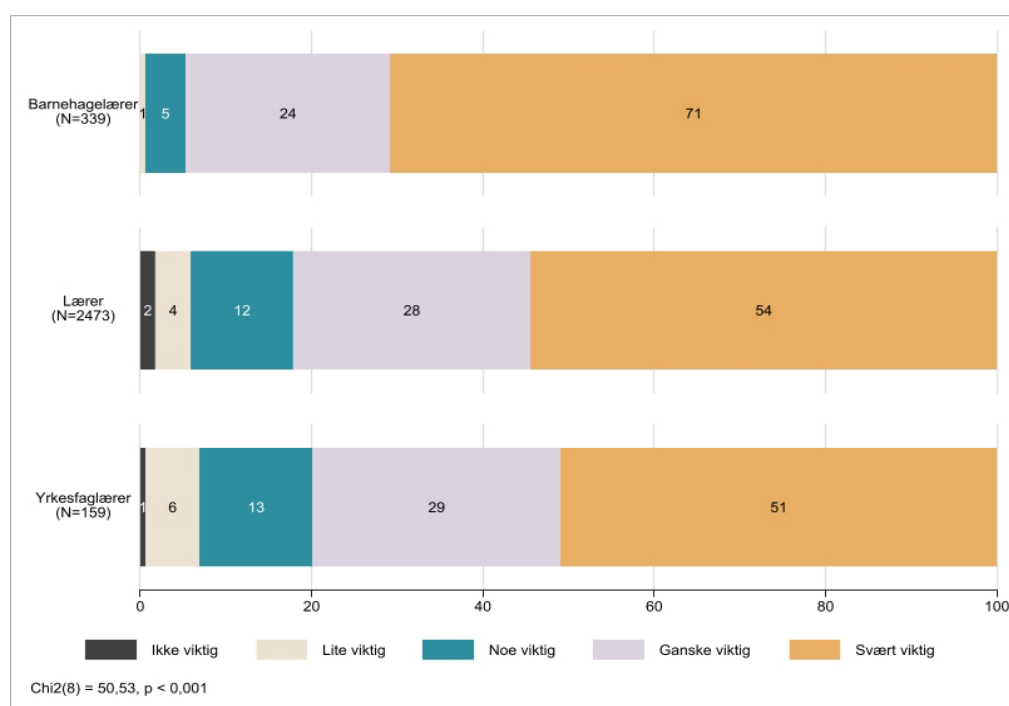
Det er ganske små forskjeller i andelene som har løst oppgaver individuelt. For samtlige grupper gjelder dette over 96 prosent av deltakerne. Forskjellene er større for gruppeoppgaver. Signifikant flere barnehagelærere (92 prosent) har

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.

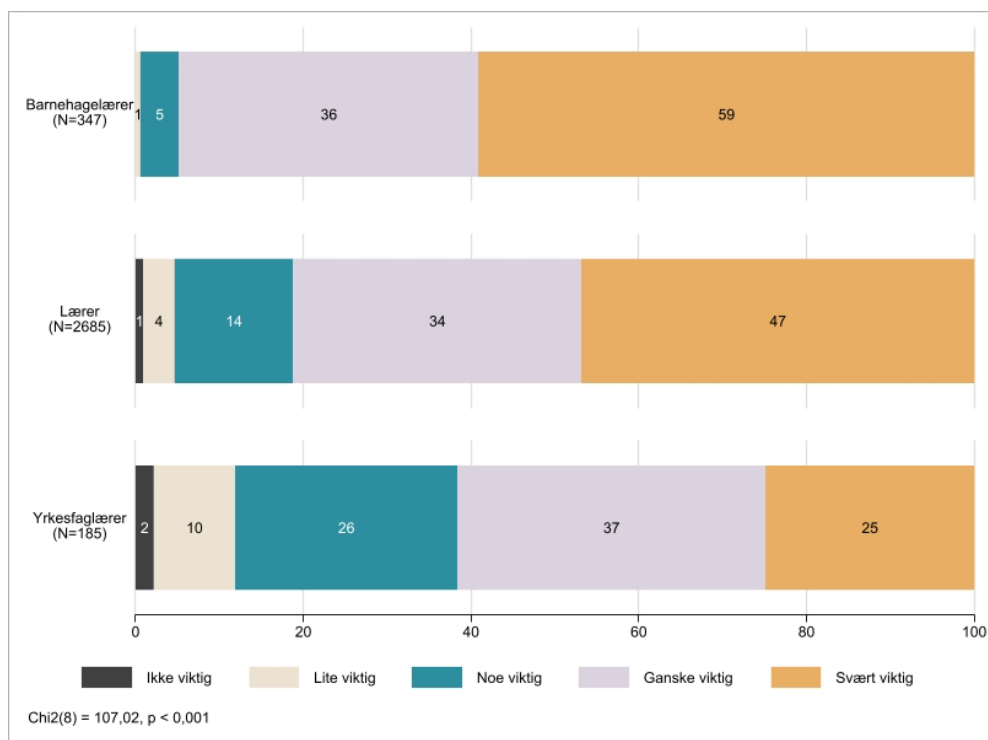
Videre skal vi undersøke de delene av studiet som i ulik grad har vært viktig for deltakerne på de tre forskjellige videreutdanningene, når vi kun ser på de som har hatt aktiviteten. Vi ser først på forelesninger i figur 6.20.



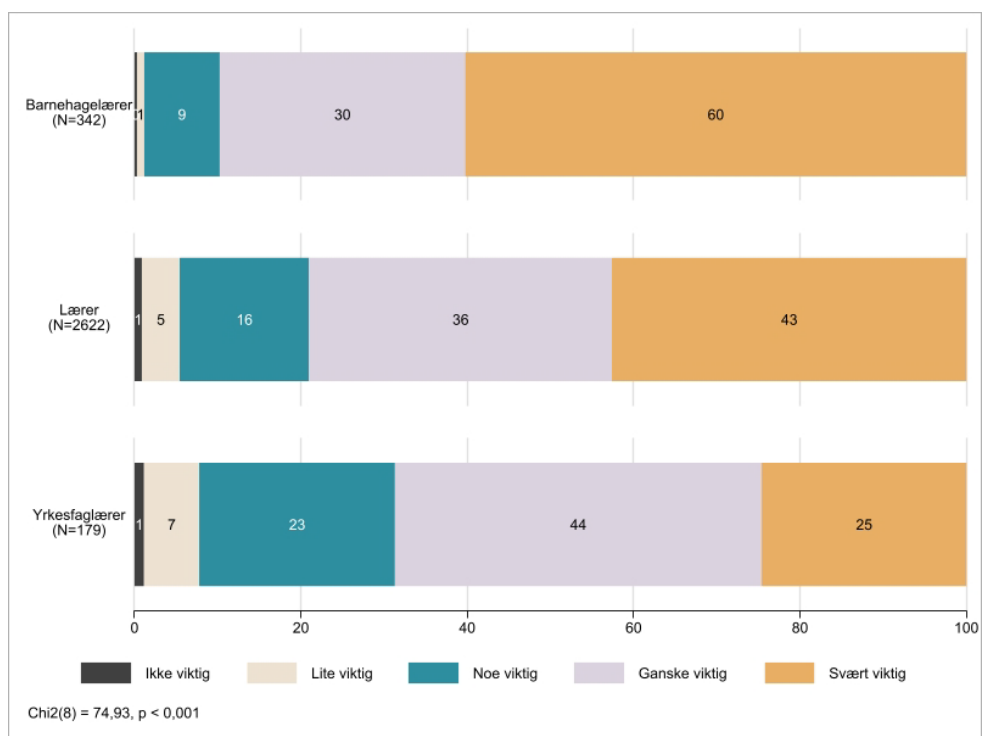
**Figur 6.20: - Forelesninger. Prosent.**

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.



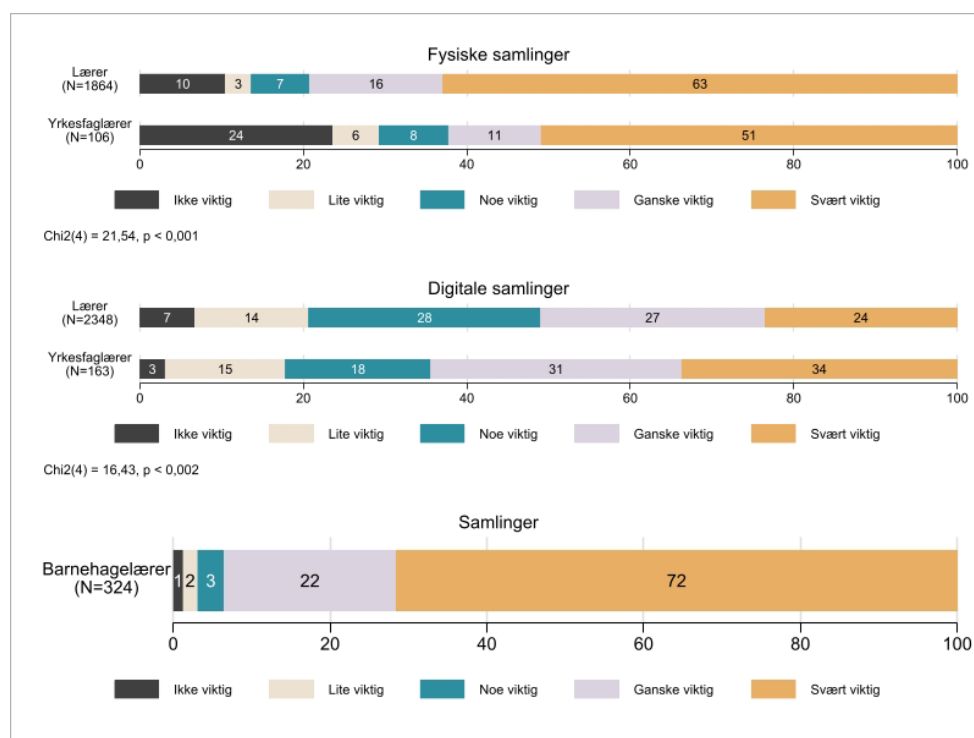
Figur 6.21: - Faglitteratur. Prosent.



Figur 6.22: - Gjennomgang av teori. Prosent.

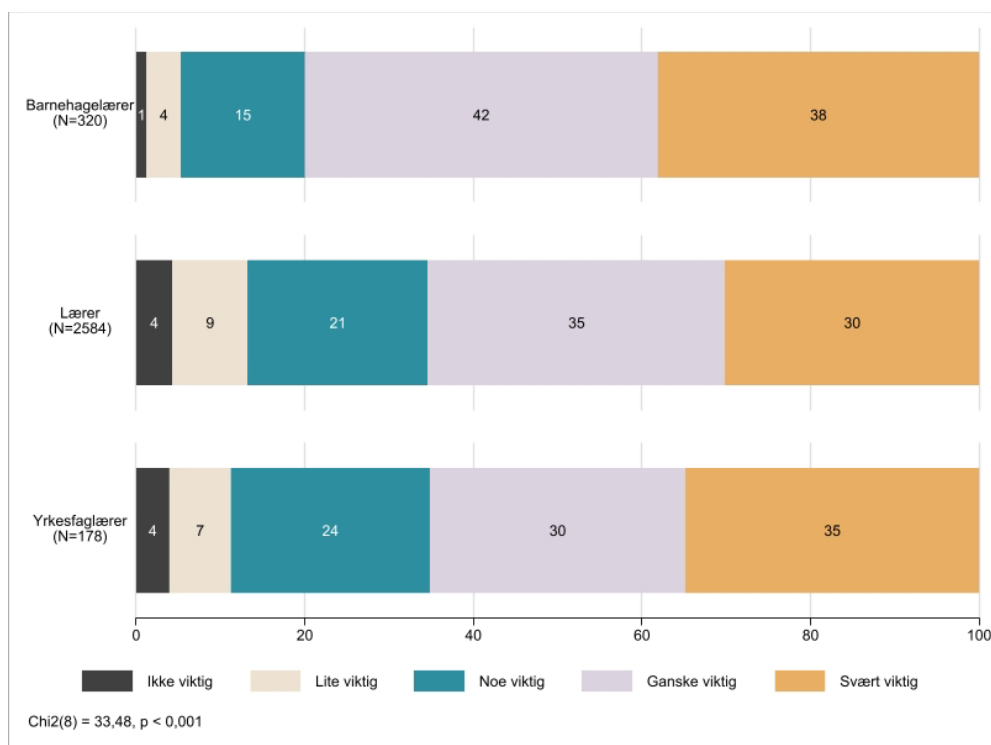
Blant barnehagelærere svarer 95 prosent at faglitteratur har vært ganske viktig eller svært viktig for deres læringsutbytte, og 81 prosent av lærerne oppgir det samme. Blant yrkesfaglærerne er det imidlertid 62 prosent som svarer at faglitteratur var ganske viktig eller svært viktig for læringsutnyttet. 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.

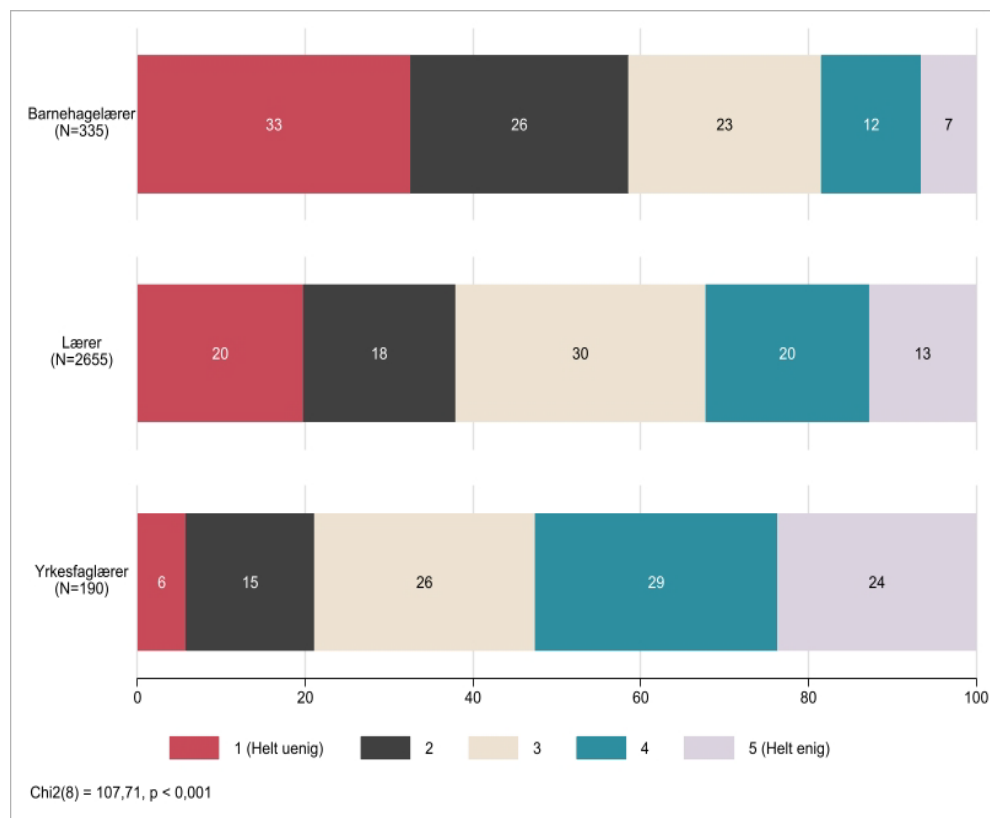
I det neste spørsmålsbatteriet skal vi utforske hvordan deltakerne vurderer bruken av digitale ressurser i videreutdanningen. Her der det store forskjeller mellom gruppene på alle utsagn, og vi viser derfor ikke svarfordelingen samlet. Deltakerne ble spurt «Hvor enig er du i følgende utsagn om studiet 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.

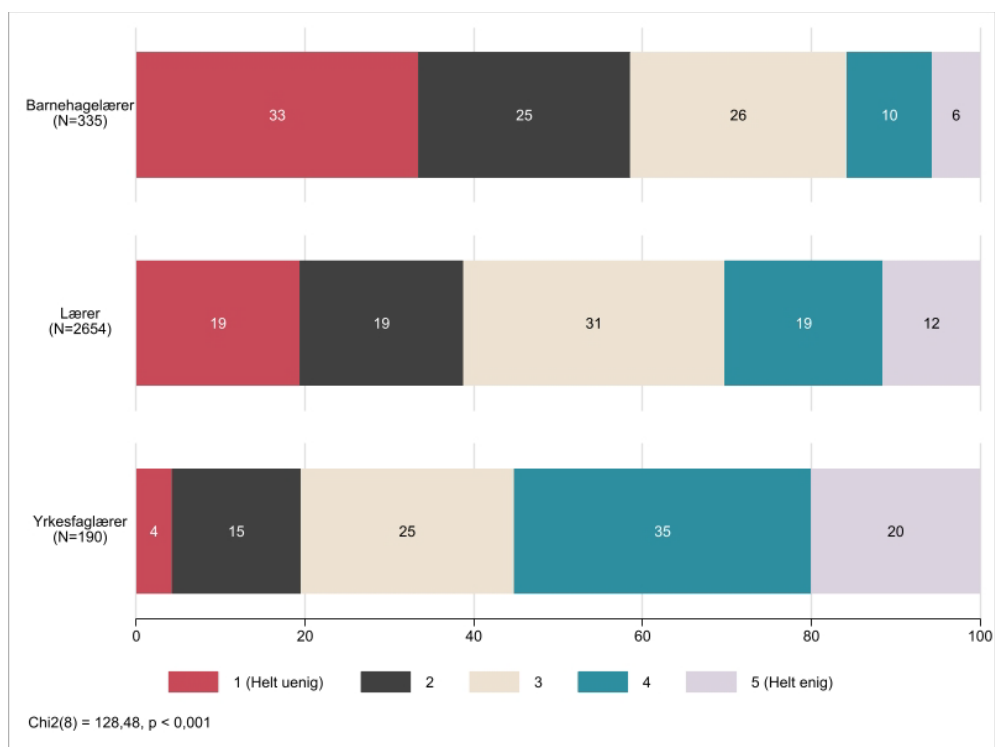
Blant yrkesfaglærere har 46 til 55 prosent brukt de to øverste gradene av enighet på samtlige påstander. Til forskjell fra de to andre gruppene er de i minst grad

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.

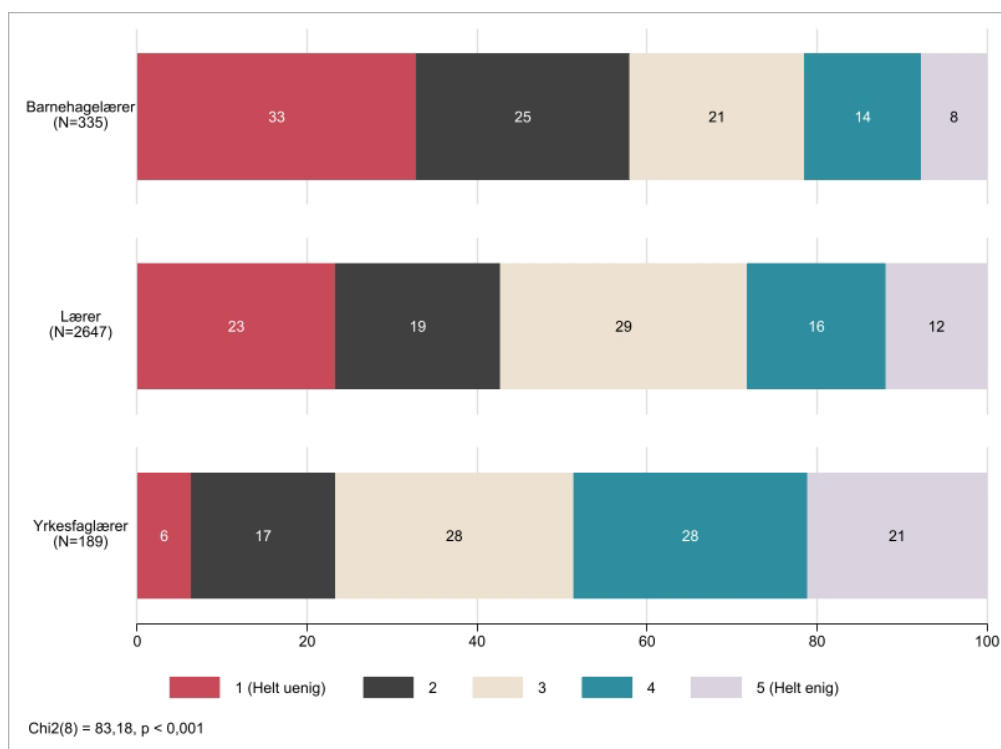


**Figur 6.25: - Videreutdanningen har gjort meg bedre til å integrere digitale ressurser i opplæringen/aktiviteter i barnehagen. Prosent.**

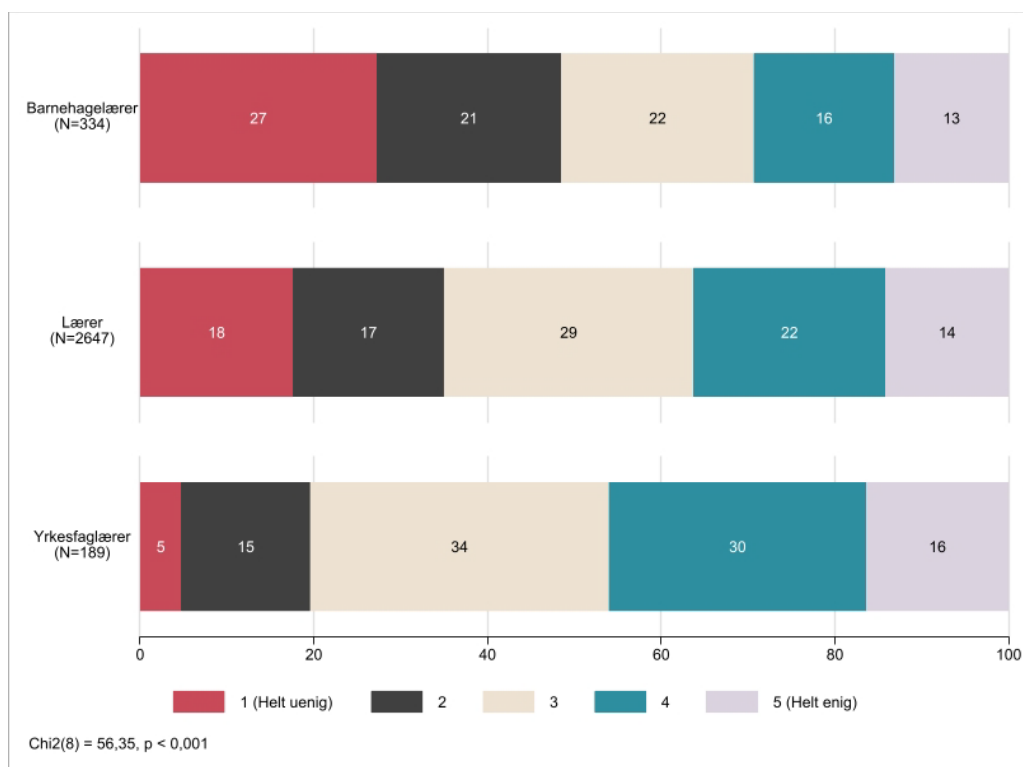




**Figur 6.26: - Videreutdanningen har gjort meg bedre til å variere undervisningen/aktiviteter ved hjelp av digitale ressurser. Prosent.**



**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 i lærerrapporten 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 (Knutson m.fl., 2022.. Det er rimelig å anta at disse forholdene også har betydning for yrkesfaglærere og barnehagelærere, og at slike forskjeller kan bidra til å forklare mønsteret vi observerer mellom deltakerne på de tre ordningene.

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

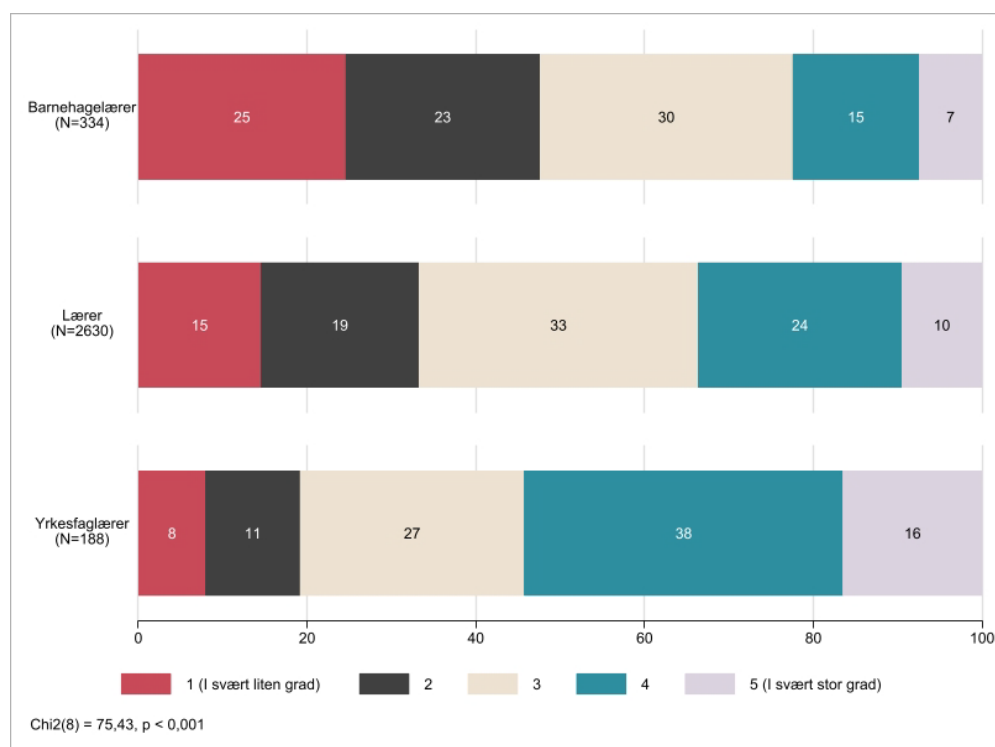
læringsformer, Profesjonsfaglig digital kompetanse, Programmering og Programmering av mikrokontrollersystemer for yrkesfaglærere. Det viser seg for det første, å være en sammenheng mellom at studiet har et særlig fokus på teknologi og digitalisering og hvorvidt det var lagt opp til å være helt nettbasert,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

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

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

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

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

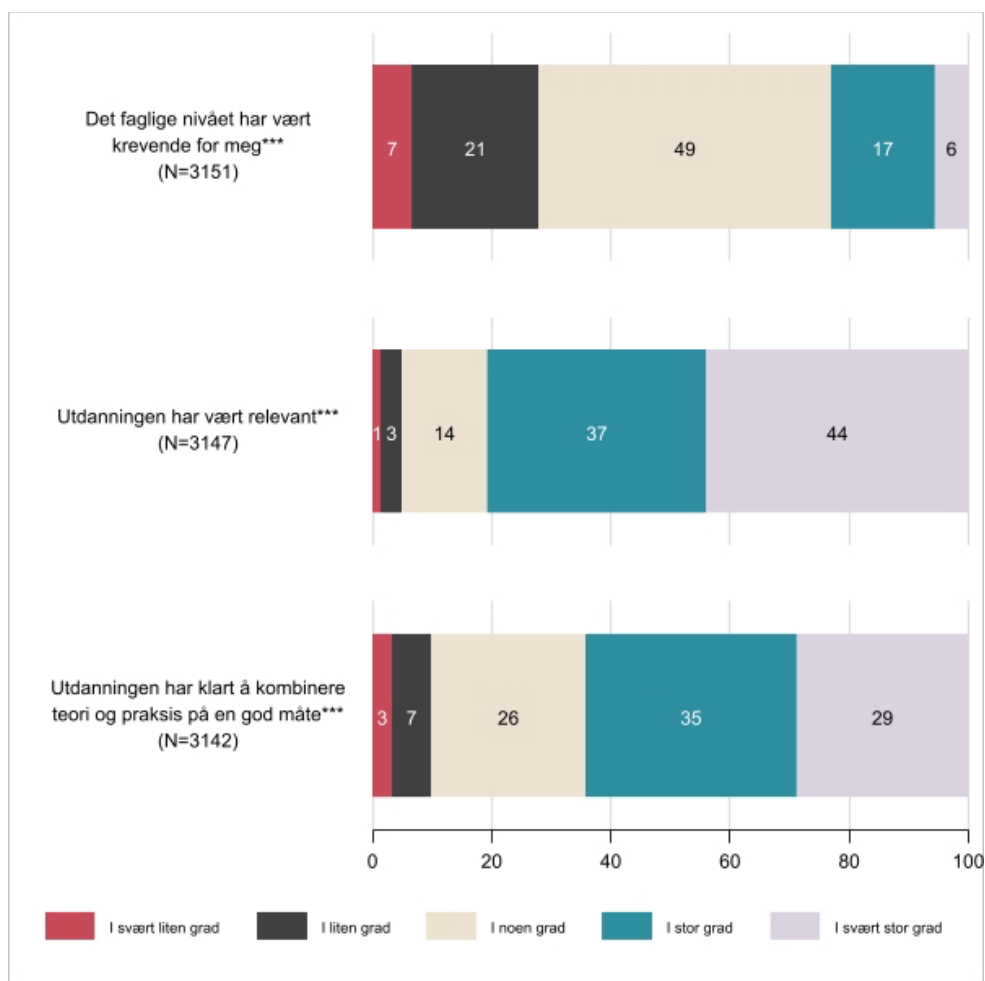


**Figur 6.29: Alt i alt, hvor fornøyd er du med studiets opplæring i digitale ressurser? Prosent.**

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

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

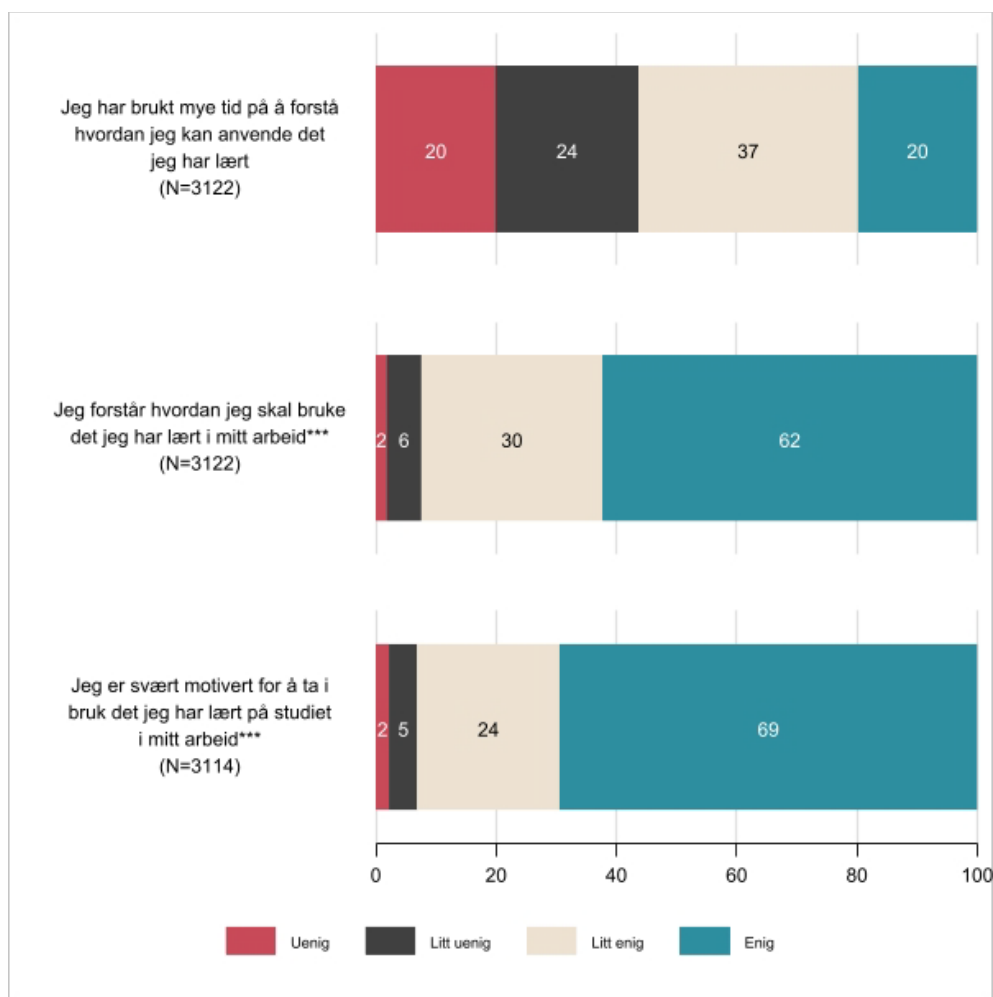
På utsagnet om at «Utdanningen har klart å kombinere teori og praksis på en god måte», oppgir 64 prosent at det stemmer i stor eller svært stor grad. Igjen skiller barnehagelærerne seg ut som de mest positive, med en andel på 80 prosent som oppgir i stor eller svært stor grad, sammenliknet med 62 prosent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



Figur 6.30: I hvilken grad stemmer disse utsagnene?

## 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

- 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.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.



- 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 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.
- 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 (2015). *Yrkesfaglærerløftet – for fremtidens fagarbeider*. Strategi, 2015:10. Hentet fra:  
[https://www.regjeringen.no/contentassets/a196e650447d459faa1b1e1879216f3e/kd\\_yrkesfaglærerløftet\\_web\\_01.10.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/a196e650447d459faa1b1e1879216f3e/kd_yrkesfaglærerløftet_web_01.10.pdf)
- Landivar, L. C., Ruppanner, L., Scarborough, W. J., & Collins, C. (2020). Early Signs Indicate That COVID-19 Is Exacerbating Gender Inequality in the Labor Force. *Socius*.
- Lee, K., Choi, H., & Cho, Y. H. (2019). Becoming a competent self: A developmental process of adult distance learning. *Internet and Higher Education*, 41, 25-33
- Li, K. C., & Wong, B. Y. Y. (2018). Revisiting the Definitions and Implementation of Flexible Learning. In K. C. Li, K. S. Yuen, & B. T. M. Wong (Eds.), *Innovations in Open and Flexible Education* (pp. 3-14). Hong Kong: Springer.
- Marquez, B., Vincent, C., Marquez, J., Pennefather, J., Smolkowski, K., & Sprague, J. (2016). Opportunities and challenges in training elementary school teachers in classroom management: Initial results from classroom management in action, an online professional development program. Retrieved from *Journal of Technology and Teacher Education*, 24(1), 87  
<https://www.learntechlib.org/p/150825/>
- 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>
- 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.
- 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.
- 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.
- 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 A

**Tabell A.1: Arbeid mellom samlingene. Gjennomsnitt, etter fagområde.**

	Ny tekno- logi og e- læring (N=86)	Klassele- delse og relasjons- kompe- tanse (N=31)	Veiled- ningspe- dagogikk og coa- ching (N=16)	Fagforny- elsen (N=22)	Yrkesfaglig fordyp- ning, -di- daktikk og -differensi- ert opplæ- ring (N=34)	Totalt (N=189)
Jeg har prøvd ut det jeg har lært**	3,9	4,2	4,0	4,2	4,4	4,1
Jeg har reflektert over hvordan være lærer***	3,8	4,4	4,4	4,5	4,4	4,1
Jeg har samarbeidet med andre på skolen om å bruke det jeg har lært på studiet	3,5	3,3	3,9	3,6	3,8	3,5
Jeg har samarbeidet med andre på studiet***	3,3	3,7	4,6	3,1	3,5	3,5
Jeg har diskutert det jeg har lært med andre på skolen	3,7	3,8	3,9	3,6	3,9	3,8
Jeg har samarbeidet i nettverk med lærere fra andre skoler***	2,3	3,2	3,7	2,2	2,7	2,6
Jeg har samarbeidet med ledelsen ved skolen	2,0	2,4	2,5	2,2	2,4	2,2
Jeg har gjennomført hospitering i relevant bedrift/virksomhet i forbindelse med***	2,1	1,3	1,7	3,9	3,8	2,4

\* Forskjellene er signifikante, p-verdi  $\leq$  ,05, \*\* p-verdi  $\leq$  ,01, \*\*\* p-verdi  $\leq$  ,001

# Tabelloversikt

Tabell 2.1: Utvalg og populasjon (antall) og svarprosent (%). .....	29
Tabell 2.2: Utvalg og populasjon, yrkesfaglærere fordelt på studiested. Prosent. ....	30
Tabell 2.3: Utvalg og populasjon, yrkesfaglærere fordelt på fag. Prosent.....	31
Tabell 2.4: Studietilbud inndelt i fagområder. Antall og prosent.....	32
Tabell 2.5: «Vi har fått oppgitt at du fikk tilbud om å ta videreutdanning studieåret 2021/2022. Hva er din situasjon nå?». Prosent og antall.....	35
Tabell 4.1: ««Hvor viktig mener du ulike deler av videreutdanningen har vært for ditt læringsutbytte?» Gjennomsnitt og p-verdi. ....	51
Tabell 4.2: «I hvilken grad stemmer disse utsagnene?» Gjennomsnitt, etter fagområde. Test for signifikante forskjeller mellom fagområde (ANOVA).....	62
Tabell A.1: Arbeid mellom samlingene. Gjennomsnitt, etter fagområde.....	114

# Figuroversikt

Figur 1.1. Teoretisk modell for videreutdanning av lærere.....	27
Figur 2.1: Alder. Prosent. N = 200.....	33
Figur 2.2: «Hvilket fylke bor du i?». Prosent.....	34
Figur 3.1: «Hva var viktige og mindre viktige grunner til at du bestemte deg for å søke om videreutdanning?». Prosent. N = 184. ....	38
Figur 3.2: «Hva var viktige og mindre viktige grunner til at du bestemte deg for å søke om videreutdanning?». Andelen som har valgt svaralternativene «Viktig» og «Svært viktig». Yrkesfaglærere og øvrige lærere som underviser i videregående skole. Prosent. ....	39
Figur 3.3: «I hvilken grad var du selv motivert for å ta videreutdanning?». Prosent. N=208.....	40
Figur 3.4: «Er det flere ved skolen som tar/har tatt videreutdanning samtidig som deg?». Prosent. N = 185.....	42
Figur 3.5: «I hvilken grad har tilretteleggingen ved skolen bidratt til eller hindret ditt utbytte fra studiet?» Prosent. N = 193.....	43
Figur 3.6: «I hvilken grad har tilretteleggingen ved skolen bidratt til eller hindret ditt utbytte fra videreutdanningen?» Etter finansieringsordning. Prosent. ....	44
Figur 3.7: «På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig), vennligst gi din oppfatning av kunnskapsdeling på skolen.» Prosent. N = 189-191.....	45
Figur 3.8: «På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig), vennligst gi din oppfatning av kunnskapsdeling på skolen.» Yrkesfaglærere og øvrige lærere som underviser i den videregående skolen. Gjennomsnitt.....	46
Figur 4.1: «I hvilken grad opplever du at forventningene har blitt oppfylt?» Prosent. N = 190.....	49
Figur 4.2: «Hvor viktig mener du ulike deler av videreutdanningen har vært for ditt læringsutbytte?» Prosent. N = 105-189.....	50
Figur 4.3: «Hvor viktig mener du ulike deler av videreutdanningen har vært for ditt læringsutbytte?» Prosentandel som har svart «ikke hatt». N = 188-576.....	52

Figur 4.4: «Var studiet du tar opprinnelig lagt opp som et helt nettbasert studium, altså uten fysiske samlinger?» Prosent. Etter fagområde og totalt.....	53
Figur 4.5: «Var studiet du tar opprinnelig lagt opp som et helt nettbasert studium, altså uten fysiske samlinger?» Prosent. Etter tilbyder.....	54
Figur 4.6: «Var studiet du tar opprinnelig lagt opp som et helt nettbasert studium, altså uten fysiske samlinger?» Prosent. Yrkesfaglærere og øvrige lærere som også underviser i videregående skole.....	55
Figur 4.7: «Hvor enig er du i de følgende påstandene om undervisningen som har foregått på nett?» Prosent. N = 200.....	56
Figur 4.8: «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. N = 185.....	57
Figur 4.9: «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:» Etter hvorvidt det er andre ved skolen som tar eller har tatt videreutdanning. Gjennomsnitt.....	58
Figur 4.10: «Vi er interessert i å vite hvordan du har jobbet med studiet mellom digitale eller fysiske samlinger. Vennligst angi i hvilken grad følgende utsagn stemmer:» Yrkesfaglærere og øvrige lærere som underviser på videregående skoler. Gjennomsnitt.....	59
Figur 4.11: «Vi er interessert i å vite hvordan du har jobbet med studiet mellom digitale eller fysiske samlinger. Vennligst angi i hvilken grad følgende utsagn stemmer:» Etter hvorvidt studiet opprinnelig var lagt opp som et rent nettbasert tilbud. Gjennomsnitt.....	60
Figur 4.12: «I hvilken grad stemmer disse utsagnene?» Prosent. N = 201.....	61
Figur 4.13: «I hvilken grad stemmer disse utsagnene?» Etter hvorvidt studiet opprinnelig var lagt opp som et rent nettbasert tilbud. Gjennomsnitt.....	62
Figur 4.14: «Alle forholdene ved studiet tatt i betraktning: Hva er ditt hovedinntrykk av kvaliteten på studiet?» Prosent. N = 187.....	64
Figur 5.1: «På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig), vennligst gi din oppfatning av læringsutbyttet av videreutdanningen?» Prosent. N = 186-188.....	67
Figur 5.2: Læringsutbytte. Gjennomsnitt etter fagområde.....	68
Figur 5.3: «I hvilken grad opplever du at situasjonen med Korona har redusert utbyttet av videreutdanningen?» Prosent. N = 186.....	69
Figur 5.4: «Hvor enig er du i følgende utsagn om studiet og din bruk av digitale ressurser?». Prosent. N = 187-189.....	70
Figur 5.5: Læringsutbytte i bruk av digitale ressurser. Gjennomsnitt etter fagområder.....	71

Figur 5.6: «Vennligst ta stilling til følgende utsagn om anvendelse av studiet.» Prosent. N = 187.....	72
Figur 5.7: «Hvem har vært viktig for deg i arbeidet med å ta i bruk det du har lært i videreutdanningen». Yrkesfaglærere og øvrige lærere som underviser i den videregående skolen. Prosent som har krysset av på alternativet, flere kryss mulig.....	73
Figur 5.8: «Hvem har vært viktig for deg i arbeidet med å ta i bruk det du har lært i videreutdanningen». Etter hvorvidt de studerer alene eller sammen med kolleger. Prosent. N=186.....	74
Figur 5.9: «Hvem har vært viktig for deg i arbeidet med å ta i bruk det du har lært i videreutdanningen». Kun de som har valgt «En eller flere kolleger», etter fagområde. Prosent.....	74
Figur 6.1: Svarprosent.....	80
Figur 6.2 Kjønnfordeling. Prosent.....	81
Figur 6.3: Aldersfordeling. Prosent.....	81
Figur 6.4: Utdanningsnivå. Prosent.....	82
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.....	83
Figur 6.6.: - Jeg ønsket å kvalifisere meg over i en annen stilling. Prosent.....	84
Figur 6.7: - Fordi jeg var interessert i å lære mer om faget. Prosent.....	85
Figur 6.8: - For å bidra til utvikling av skolen/barnehagen jeg jobber på. Prosent.....	86
Figur 6.9: I hvilken grad var du selv motivert for å ta videreutdanning? Prosent.....	86
Figur 6.10: hvilken grad har tilretteleggingen ved skolen/barnehagen bidratt til eller hindret ditt utbytte fra studiet? Prosent.....	87
Figur 6.11: På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig), vennligst gi din oppfatning av kunnskapsdeling på skolen/barnehagen. Prosent.....	89
Figur 6.12: - Ved skolen/barnehagen min er det en forventning om at jeg deler det jeg lærer på videreutdanningen med mine kolleger. Prosent.....	90
Figur 6.13: - Ledelsen ønsker at (barnehage)lærerne skal ta videreutdanning. Prosent.....	90
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.....	92
Figur 6.15: - Jeg har samarbeidet med andre på skolen/barnehagen om å bruke det jeg har lært på studiet. Prosent.....	93



Figur 6.16: - Jeg har diskutert det jeg har lært med andre på skolen/barnehagen. Prosent. ....	93
Figur 6.17: - Jeg har samarbeidet med ledelsen ved skolen/barnehagen. Prosent. ....	94
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.....	95
Figur 6.19: Andelen som har hatt ulike aktiviteter som en del av videreutdanningen. Prosent og konfidensintervaller tilsvarende signifikante forskjeller på 5-prosentnivået. ....	97
Figur 6.20: - Forelesninger. Prosent. ....	98
Figur 6.21: - Faglitteratur. Prosent. ....	99
Figur 6.22: - Gjennomgang av teori. Prosent. ....	99
Figur 6.23: - Samlinger. Prosent.....	100
Figur 6.24: - Eksamen. Prosent.....	101
Figur 6.25: - Videreutdanningen har gjort meg bedre til å integrere digitale ressurser i opplæringen/aktiviteter i barnehagen. Prosent. ....	102
Figur 6.26: - Videreutdanningen har gjort meg bedre til å variere undervisningen/aktiviteter ved hjelp av digitale ressurser. Prosent.....	103
Figur 6.27: - Videreutdanningen har gjort at jeg har lavere terskel for å ta i bruk digitale ressurser. Prosent.....	103
Figur 6.28: Videreutdanningen har bidratt til at jeg tenker kritisk over hvordan jeg bruker digitale ressurser i undervisningen/barnehagen. Prosent. ....	104
Figur 6.29: Alt i alt, hvor fornøyd er du med studiets opplæring i digitale ressurser? Prosent. ....	106
Figur 6.30: I hvilken grad stemmer disse utsagnene? .....	107
Figur 6.31: I hvilken grad stemmer disse utsagnene? .....	108

Nordisk institutt for studier av  
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic institute for Studies in  
Innovation, Research and Education

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