



Rapport
2023:20

Deltakerundersøkelsen for barnehage- lærere 2023

Resultater fra spørreundersøkelser til deltakere på
videreutdanningstilbud

Ann Cecilie Bergene og Ørjan Arnevig Samuelsen

NIFU

Rapport
2023:20

Deltakerundersøkelsen for barnehage- lærere 2023

Resultater fra spørreundersøkelser til deltakere på
videreutdanningstilbud



Ann Cecilie Bergene og Ørjan Arnevig Samuelsen

Rapport 2023:20

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 978-82-327-0617-4
ISSN 1892-2597 (online)



Copyright NIFU: CC BY 4.0
www.nifu.no

Forord

Denne rapporten er skrevet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Rapporten presenterer resultater fra Deltakerundersøkelsen 2023, en spørreundersøkelse rettet mot barnehagelærere som har tatt videreutdanning. Hensikten er å undersøke barnehagelærernes opplevelse av kvalitet og utbytte av den videreutdanningen de har tatt. Barnehagelærernes svar sammenliknes også med læreres og yrkesfaglæreres svar på liknende undersøkelser.

Cay Gjerustad, Cathrine Pedersen, Ann Cecilie Bergene, Karl Solbue Vika og Ørjan Arnevig Samuelsen har stått for innsamling av data. Ann Cecilie Bergene har analysert data og skrevet kapittel 1, 3, 4 og 5 i rapporten. Ørjan Arnevig Samuelsen har administrert datainnsamling, og skrevet kapittel 2. Cay Gjerustad har lest gjennom og kvalitetssikret rapporten.

Vi ønsker å takke de over 500 barnehagelærerne som tok seg tid til å svare på spørreundersøkelsen.

Oslo, 7.11.2023

Vibeke Opheim
direktør

Cathrine Pedersen
stedfortredende forskningsleder

Innhold

Sammendrag	7
Summary.....	11
1 Innledning.....	15
1.1 Tidligere undersøkelser om videreutdanning av barnehagelærere.....	16
1.2 Teoretisk rammeverk.....	18
1.3 Organisering av rapporten.....	28
2 Metode og datagrunnlag.....	29
2.1 Deltakelse og representativitet.....	29
2.2 Bruk av åpne svar	29
2.3 Fylke og representativitet.....	30
2.4 Deltakernes bakgrunn og arbeidsplass	31
2.5 Grunner til frafall	35
2.6 Oppsummering	37
3 Rammene for videreutdanning	38
3.1 Motivasjon.....	38
3.2 Tilrettelegging.....	43
3.3 Kultur for kunnskapsdeling.....	55
3.4 Oppsummering	59
4 Opplevelse av studiet.....	60
4.1 Nettbaserte studietilbud.....	60
4.2 Hva har vært viktig for læringsutbyttet?	63
4.3 Arbeid mellom samlingene.....	71
4.4 Oppsummering	74
5 Læringsutbytte i praksis.....	75
5.1 Læringsutbytte.....	75
5.2 Anvendelse av kompetansen	79
5.3 Studienes opplæring i bruk av digitale ressurser	81

5.4	Oppsummering	86
	Referanser	87
	Vedlegg	93
	Analyser av utvalgte data fordelt på studiesteder og type utdanning	93
	Tabelloversikt.....	96
	Figuroversikt.....	97

Sammendrag

Denne rapporten presenterer resultatene fra Deltakerundersøkelsen for barnehagelærere 2023, som er en spørreundersøkelse rettet mot deltakere i videreutdanning i studieåret 2022/2023. Videreutdanning for barnehagelærere reguleres av strategien *Kompetanse for fremtidens barnehage*.

I alt 1055 barnehagelærere startet på videreutdanning i 2022/2023. Alle disse ble invitert til å være med i deltakerundersøkelsen. Det er et uttrykt mål med disse undersøkelsene at resultatene skal gi grunnlag for å evaluere og sikre kvaliteten på videreutdanningstilbudene, samt bidra til videreutvikling av ordningene, både for Utdanningsdirektoratet og for de institusjonene som tilbyr slike. Totalt 49 prosent av de som mottok undersøkelsen valgte å besvare den. Det er på bakgrunn av disse svarene at denne rapporten er utarbeidet.

Hovedfunnene i denne rapporten er at barnehagelærere er svært motiverte for å ta videreutdanning, og de opplever kvaliteten på tilbudet som godt. Unntaket er vurderingen av studienes opplæring i bruk av digitale ressurser. De fleste gir uttrykk for å sitte igjen med et praktisk læringsutbytte, selv om flere også synes det er krevende å finne en god balansegang mellom studier, jobb og privatliv. Tilrettelegging ser ut til å være et tema som opptar barnehagelærere når det gjelder videreutdanningstilbudet.

Barnehagelærere er motiverte for videreutdanning

Hele syv av ti gir uttrykk for at de i svært stor grad var motivert for deltakelse i videreutdanningstilbudet for barnehagelærere. Dette er en økning på nesten ti prosentpoeng fra fjorårets kull. Videre framstår de i hovedsak som selvbestemt motivert, det vil si ut fra et eget ønske om å gjøre det. Mest framtrødende blant motivasjonsfaktorene er å være interessert i å lære mer, og å ønske å utvikle seg som barnehagelærer. Betydelig lavere andeler later til å være styrt av ytre motivasjonsfaktorer, som at arbeidsgiver ønsket det eller at videreutdanningen var et steg i å kvalifisere seg over i en annen stilling. Dette er positivt, siden forskning viser at innsats, engasjement, prestasjon og trivsel øker når man er overveiende selvbestemt motivert.

Behov for balansekunst til tross for tilrettelegging

De fleste deltakerne gir uttrykk for at de ble involvert i å legge en plan for hvordan det skulle tilrettelegges for videreutdanningen, og også for at deres ønsker til hvordan tilretteleggingsmidlene skulle disponeres ble hørt. Videre oppgir det store flertallet at midlene endte med å bli brukt til permisjon med lønn for å delta på studiesamlinger og/eller til lesedager. De aller fleste har også fått dekket de økonomiske utgiftene i forbindelse med studiet, og anser denne utgiftsdekningen som tilstrekkelig. Det virker videre som at det er relativt utbredt å legge til rette for videreutdanning ved at andre i barnehagen avlaster deltakerne mens de er på samling. Langt færre gir uttrykk for å få frigjort tid til å jobbe med studiene mellom samlingene gjennom tilsvarende avlastning. Flertallet opplever det på denne bakgrunn som krevende å kombinere studier med arbeid, og også å kombinere studiene med privatlivet og familie. Blant deltakerne som opplevde mangelfull tilrettelegging vurderer rundt én av ti at dette hindret utbyttet sterkt.

Mange opplever stor praktisk nytte av videreutdanningen

Så godt som samtlige av deltakerne gir uttrykk for at videreutdanningen har vært relevant for arbeidet i barnehagen, og nesten like mange oppgir at de har forstått hvordan de skal bruke det de har lært i arbeidet. Videreutdanningene ser ut til å klare å kombinere teori og praksis på en god måte, og flere av deltakerne hevder at deres erfaringer fra barnehagen ble brukt aktivt i undervisningen. Nesten alle gir uttrykk for at videreutdanningen har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen praksis, og at de er sterkt motiverte for å ta i bruk det de har lært på studiet i arbeidet. Flertallet har dessuten blitt mer engasjert i arbeidet som et resultat av videreutdanningen, og i overkant av åtte av ti oppgir at videreutdanningen generelt har forbedret hvordan de tilrettelegger for barns opplevelser, utvikling og læring. I overkant av ni av ti vurderer på dette grunnlaget kvaliteten på studiet som god eller svært god.

Stuedstedet er den mest sentrale læringsarenaen

Majoriteten av deltakerne gir uttrykk for at forelesninger har vært svært viktige for læringsutbyttet, fulgt av pensum og samlinger som sentrale aktiviteter. Dessuten gir det store flertallet uttrykk for at erfaringsdeling har vært en svært viktig faktor for læringsutbyttet. Videre har medstudenter og de som underviser på studiet vært viktige for bortimot en tredjedel av deltakerne i deres forsøk på å omsette det de har lært i praksis. Langt færre gir uttrykk for å ha benyttet barnehagen som læringsarena eller å samarbeide med andre i kommunen mellom samlingene. Det er med andre ord en større andel som uttrykker at de har hatt nytte av samarbeidet med medstudenter, enn de har fått støtte fra kolleger på arbeidsplassen i

studiet. De største andelene har brukt tiden mellom samlingene til selvstendig arbeid, som å reflektere over rollen som barnehagelærer, jobbe med oppgaver gitt av de som underviser på studiet og å lese relevant faglitteratur. Hele fire av ti har ikke deltatt i lærende nettverk utenfor studiet. På den andre siden oppgir også fire av ti at videreutdanningen har vært positiv for samarbeidet i barnehagen, men det ser ut til å være et misforhold mellom opplevd ønske og forventning i barnehagen om videreutdanning, og den faktiske kulturen for kunnskapsdeling.

Nettbaserte studier og digitale ressurser

Flertallet av deltakerne i årets undersøkelse gikk på studier som enten ikke var nettbaserte eller delvis nettbaserte. Når vi sammenlikner deltakere på både helt og delvis nettbaserte studier med øvrige, viser det seg at en betydelig lavere andel blant førstnevnte oppgir at deres erfaringer fra barnehagen ble brukt aktivt i undervisningen, og færre deltakere på helt nettbaserte gir uttrykk for at de har hatt nytte av samarbeid med medstudenter. Gitt hvor viktige medstudenter later til å være i studieløpet, kan det dermed tenkes at deltakere på helt nettbaserte studier har et noe lavere læringsutbytte. På spørsmålene om studiets opplæring i bruk av digitale ressurser er imidlertid deltakere på helt og delvis nettbaserte studier mer positive enn deltakere på ikke-nettbaserte studier. Generelt er imidlertid majoriteten *uenige* i at videreutdanningen har gjort dem bedre til å integrere digitale ressurser i aktiviteter i barnehagen, bedre i stand til å variere aktivitetene ved hjelp av digitale ressurser, og i at de har lavere terskel for å ta i bruk digitale ressurser. I overkant av fire av ti deltakere uttrykker også *misnøye* med studiets opplæring i bruk av digitale ressurser.

Bedre opplæring i bruk av digitale ressurser blant lærer på barnetrinnet

I årets undersøkelse har vi også valgt å sammenlikne svarene fra deltakere i videreutdanningstilbudet for barnehagelærere med deltakere i videreutdanningstilbudet for lærere som oppgir at de underviser på barnetrinnet. Vi finner at begge grupper er svært motiverte for å ta videreutdanning, men at en høyere andel blant barnehagelærerne gir uttrykk for at de i svært stor grad var motiverte. Det er også høyere andeler barnehagelærere som oppgir at de var selvbestemt motiverte av et ønske om å bidra til utviklingen av barnehagen de jobber i, og også mer ytrestyrt motivert av ønsket om å kvalifisere seg over i en annen stilling.

Barnehager og skoler utgjør ulike kontekster, og både rammevilkår, arbeidsorganisering og kollegiale relasjoner kan være nokså ulike. En dobbelt så stor andel barnehagelærere oppgir at de samlet sett har opplevd at det har vært manglende tilrettelegging for å studere ved arbeidsplassen, enn lærere som underviser på barnetrinnet.

En høyere andel barnehagelærere hevder at de har brukt tiden mellom samlingene på å samarbeide med kolleger om å bruke det de har lært på studiet. På den andre siden er det en noe høyere andel lærere på barnetrinnet som oppgir at de har brukt tiden mellom samlinger på å samarbeide med andre på studiet. For begge grupper virker imidlertid studiestedene å være den primære læringsarenaen. Totalt sett sitter vi likevel igjen med et inntrykk av at det både er en noe høyere grad av *opplevd forventning* til og *kultur for* kunnskapsdeling i barnehagen, enn i barneskolen. En høyere andel barnehagelærere oppgir for eksempel at én eller flere kolleger eller lederen i barnehagen har vært viktige for dem i arbeidet med å ta i bruk det de har lært.

Det virker som at det er vanligere å tilby nettbaserte videreutdanninger for lærere, og vi sitter igjen med et inntrykk av at videreutdanningene for lærere muligens gir et bedre læringsutbytte knyttet til opplæring i bruk av digitale ressurser, enn videreutdanningene for barnehagelærere. Likevel er det en høyere andel barnehagelærere som gir uttrykk for at de i svært stor grad er fornøyd med studiets opplæring i bruk av digitale ressurser, enn blant lærere som underviser på barnetrinnet.

Summary

This report presents the results from a participant survey of early childhood education and care (ECEC) teachers 2023, which was a survey aimed at participants in further education programmes during the academic year 2022/2023. Continuing professional development for ECEC teachers is regulated by the governmental strategy Competence for the Future ECEC Sector. A total of 1,055 ECEC teachers started their further education in 2022/2023. All of these were invited to participate in the survey. The explicit goal of these surveys is to provide a basis for evaluating and ensuring the quality of continuing education initiatives and contribute to the further development of these programmes, both for the Norwegian Directorate for Education and Training and for the institutions offering such programmes. A total of 49 percent of those who received the survey chose to respond. It is based on these responses that this report has been prepared.

The main findings of this report indicate that ECEC teachers are highly motivated to pursue further education, and they perceive the quality of the courses as good. The exception is the evaluation of training in the use of digital resources. Most participants expressed practical learning outcomes, although several found it challenging to strike a balance between studies, work, and personal life. Facilitation for undertaking further education appears to be a significant concern for ECEC teachers regarding continuous professional development.

ECEC teachers are motivated to pursue further education

Seven out of ten participants expressed that they were highly motivated to participate in the further education programme for ECEC teachers. This represents an increase of nearly ten percentage points from the previous year's cohort. They appear to be primarily intrinsically motivated, meaning motivated by their own desire to do it. Among the most prominent motivational factors were interest in learning more and the desire to develop as an ECEC teacher. Significantly fewer seemed to be driven by extrinsic motivational factors, such as the employer's desire or the education being a way of qualifying for another job. This is positive since research shows that effort, engagement, achievement, and well-being increase when individuals are predominantly internally motivated.

Need for balance despite facilitation

Most participants expressed that they were involved in planning how the further education should be facilitated, and their preferences for how the allocated funds should be used were considered. The majority reported that the funds were used for paid leave to attend study sessions and/or study days. Most also had their financial expenses related to the studies covered, and they considered this financial support sufficient. It seemed relatively common to facilitate further education by having others in the ECEC centre cover for the participants while they attended seminars. Far fewer expressed that they had time freed up to work on their studies between seminars through similar assistance. As a result, most found it challenging to combine studies with work and also balance their studies with personal life and family. Among the participants who experienced insufficient facilitation, around one in ten considered this a hindrance to their learning outcome.

Many experience practical benefits from further education

Almost all participants expressed that further education was relevant for their work in the ECEC centre, and nearly as many stated that they understood how to apply what they had learned in their professional practice. The further education programmes seem to successfully combine theory and practice, and several participants claimed that their experiences from the ECEC centre were actively used in the teaching. Almost all expressed that the further education programme provided a basis for reflecting on their own professional practice and that they were highly motivated to apply what they had learned in their work. The majority also became more engaged in their work as a result of the further education, and more than eight out of ten stated that the further education improved how they facilitate children's experiences, development, and learning. Based on this, more than nine out of ten assessed the quality of the programme as good or very good.

The educational institution is the most central learning arena

The majority of participants expressed that lectures were highly important for their learning outcomes, followed by course materials and seminars as central activities. Additionally, the vast majority stated that sharing experiences was a crucial factor for their learning outcomes. Furthermore, fellow students and the lecturers were crucial for almost a third of participants in their attempts to apply what they learned in practice. Far fewer expressed that they used the ECEC centre as a learning arena or collaborated with others in the local community between seminars. In other words, there is a larger proportion who stated that they benefited from collaborating with fellow students relative to those who received support from colleagues in the ECEC centre during their studies. The largest

proportions spent the time between seminars on undertaking individual studies, such as reflecting on the role of an ECEC teacher, working on assignments given by the lecturers, and reading relevant literature. Four out of ten did not participate in learning networks outside of the programme. On the other hand, four out of ten also stated that the further education was positive for collaboration in the ECEC centre, but there appears to be a discrepancy between the perceived desire and expectation in the ECEC centre for further education versus the actual culture of knowledge sharing.

Online studies and digital resources

The majority of participants in this year's survey were enrolled in programmes that were either not online-based or partially online-based. When comparing participants in both fully and partially online-based studies with others, a significantly lower proportion among the former stated that their experiences from the ECEC centre were actively used in teaching, and fewer participants in fully online-based programmes stated that they benefited from collaborating with fellow students. Given the importance of fellow students in the study process, it is possible that participants in fully online-based programmes had slightly lower learning outcomes. Regarding questions about training in the use of digital resources, however, participants in both fully and partially online-based studies were more positive than participants in non-online-based studies. However, the majority disagreed that the further education made them any better at integrating digital resources into activities in the ECEC centre, nor better at varying activities by using digital resources, or that they have a lower threshold for using digital resources. Additionally, just over four out of ten participants expressed dissatisfaction with the education in the use of digital resources.

Better training in the use of digital resources among elementary school teachers

In this year's survey, we have compared the responses from participants in the further education programme for ECEC teachers with participants in the further education programme for teachers who state that they teach at the elementary school level. We find that both groups are highly motivated in participating in further education, but a higher proportion of ECEC teachers expressed that they were highly motivated. Higher proportions of ECEC teachers also stated that they were internally motivated by a desire to contribute to the development of the ECEC centre in which they work, and also more externally motivated by the desire to qualify for another job.

ECEC centres and schools represent different contexts, and the structural conditions, work organization, and collegial relationships can be quite different. A double proportion of ECEC teachers stated that they experienced a lack of facilitation for studying at the workplace compared to teachers at the elementary school level. A higher proportion of ECEC teachers claimed to have used the time between seminars to collaborate with colleagues on applying what they learned in their studies. On the other hand, a slightly higher proportion of elementary school teachers stated that they used the time between seminars to collaborate with others in the programme. However, for both groups, it seems that the educational institutions were the primary learning arenas. Overall, we are left with an impression that there is a slightly higher degree of perceived expectation and culture for knowledge sharing in the ECEC centres than in elementary schools. For example, a higher proportion of ECEC teachers stated that one or more colleagues or the centre manager was important to them in applying what they learned in their professional practice.

It appears that online-based further education programmes are more common for teachers, and we are left with an impression that the further education programmes for teachers may possibly provide a better learning outcome regarding training in the use of digital resources than the programmes for ECEC teachers. Nevertheless, a higher proportion of ECEC teachers expressed that they were highly satisfied with the education in the use of digital resources compared to teachers at the elementary school level.

1 Innledning

Denne rapporten handler om barnehagelæreres erfaringer med og vurdering av å ta videreutdanning. Viktige tema er tilrettelegging for deltakelse, opplevelse av studiet og hvilket læringsutbytte de sitter igjen med. Vi ser også nærmere på barnehagens kultur for kunnskapsdeling. Datagrunnlaget er hentet fra en spørreundersøkelse sendt til barnehagelærere som deltok på videreutdanning i 2022/2023.

Barnehagesektoren har de siste tiårene fått økende oppmerksomhet, og den har gjennomgått store endringer i kjølvannet av barnehageforliket i 2003. Ikke minst ledet det til en massiv utvidelse av tilbudet (Jensen m.fl. 2020). Det har i tillegg også vært økt oppmerksomhet knyttet til kvalitet i barnehagen, og dermed også strategier for kompetanseutvikling. Blant annet inneholder nyere rammeplaner for barnehage tydeligere forpliktelser hva angår systematisk pedagogisk arbeid i barnehagen.

Barnehagelærere regnes som nøkkelpersoner for barns utvikling, danning og læring. Dette har ført til at videreutdanning av både barnehagelærere og styrere har blitt prioritert i *Kompetanse for fremtidens barnehage*. For kullet denne rapporten omhandler, er det den reviderte strategien for perioden 2018-2022 som er gjeldende, og referanser til *Kompetanse for fremtidens barnehage* vil være til denne. Strategien har i etterkant gjennomgått nok en revidering, som gjelder fra januar 2023. Kompetansestrategien *Kompetanse for fremtidens barnehage - Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018–2022* viser en intensjon om målrettet kompetansebygging gjennom videreutvikling av videreutdanningstilbudene. En ekspertgruppe om barnehagelæreren rollen valgte videre å anse barnehagelærer som en *profesjonsrolle* (Børhaug m.fl. 2018). Det ligger i en slik betegnelse klare forventninger knyttet til en reflektert forståelse av yrkesutøvelsen, til mestring av pedagogiske arbeidsformer, og anvendelse av det profesjonelle kunnskapsgrunnlaget i vurdering, planlegging og utføring av arbeidsoppgavene i barnehagen. Innenfor et profesjonsperspektiv ligger det dessuten forventninger om jevnlig faglig utvikling. Faglige utviklingsaktiviteter kan imidlertid drives fram og tilbys av flere aktører, fra den enkelte barnehageansatte, via dennes kollegafelleskap, til arbeidsgiver, myndighet og/eller institusjoner i universitets- og høyskolesektoren. Denne rapporten omhandler utelukkende deltakere i videre-

utdanningene for *barnehagelærere* initiert og finansiert av Utdanningsdirektoratet, selv om målgruppen for kompetansestrategien også inkluderer styrere, barne- og ungdomsarbeidere og assistenter, og det også finnes regionale ordninger for kompetanseutvikling for barnehage i Norge. I tillegg kan barnehagelærere, gjennom Udirs videreutdanningsordning, også søke på andre studietilbud som ikke er en del av Udirs studiekatalog.

Tidligere deltakerundersøkelser har vist at både styrere og barnehagelærere vurderer studienes kvalitet og relevans som høy (se for eksempel Siddiq & Gjerustad 2017, Jensen m.fl. 2018, Bergene m.fl. 2022, Bergene & Samuelsen 2023). Begge grupper opplevde å bli mer engasjert i arbeidet, blant annet på grunn av bedre forutsetninger for å reflektere over egen praksis. Selv om deltakerne i disse tidligere undersøkelsene ga uttrykk for at det var krevende å kombinere jobb og studier, vurderte de likevel tilretteleggingen for dette som god (se for eksempel Siddiq & Gjerustad 2017, Bergene m.fl. 2022).

1.1 Tidligere undersøkelser om videreutdanning av barnehagelærere

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

Deltakerundersøkelsen for studieåret 2017/2018 ble gjennomført av Fafo (Jensen m.fl. 2018). Resultatene ga samme inntrykk, og deltakere på tvers av studieretning og studiesteder vurderte studietilbudet som godt, relevant og interessant. Videre vurderte de læringsutbyttet som høyt, og at pensum var passe krevende. Det ble i forbindelse med denne deltakerundersøkelsen også gjort kvalitative intervjuer for å gå i dybden på deltakernes erfaringer, spesielt knyttet til endring av praksis og kultur for kunnskapsdeling i barnehagen. Deltakerundersøkelsen fra 2019, som også ble gjennomført av Fafo, bekreftet funnene i de tidligere undersøkelsene (Jensen m.fl. 2019; Jensen m.fl. 2020).

NIFU gjennomførte dernest deltakerundersøkelsen for studieårene 2020/2021 (Bergene m.fl. 2021) og 2021/2022 (Bergene m.fl. 2022). Sentrale funn for

2020/2021-kullet var at koronapandemien hadde påvirket både undervisningsformatet og arbeidshverdagen noe, men at deltakerne likevel opplevde å få et godt læringsutbytte. Deltakerne i begge disse kullene ga videre i stor grad uttrykk for å være motiverte for å ta videreutdanning, og så å si alle oppga at de ønsket å ta videreutdanning for å lære mer og å utvikle seg som barnehagelærer. I begge undersøkelsene vurderte ni av ti kvaliteten på studiet som god eller svært god (Bergene m.fl. 2021; Bergene m.fl. 2022). Videre ga nesten samtlige i begge kull uttrykk for at utdanningen var relevant for arbeidet i barnehagen. Tilsvarende viste undersøkelsene at et stort flertall var sterkt motivert for å ta i bruk det de hadde lært på videreutdanningen, og at videreutdanningen hadde gitt utgangspunkt for refleksjon over egen praksis (Bergene m.fl. 2021; Bergene m.fl. 2022).

NIFU gjennomførte også i fjor en kvalitativ oppfølgingsundersøkelse blant barnehagelærere, lærere og yrkesfaglærere som fullførte videreutdanninger våren 2021 (Lødding m.fl. 2023). For barnehagelæreres vedkommende var sentrale funn her at deltakerne, selv halvannet år etter endt videreutdanning, fortsatt uttrykker at de generelt sett er godt fornøyde med kvaliteten på studiet. De fleste vektlegger spesielt verdien av oversettelsesarbeidet fra teori til praksis. Videre framgår det av intervjuene at praksis for bruk av tilretteleggingsmidlene varierer mye, og at dette er noe deltakerne er opptatt av å diskutere seg imellom. Siden det later til å florere både suksess- og skrekkehistorier når det gjelder bruken av disse tilretteleggingsmidlene, har vi i årets deltakerundersøkelse valgt å introdusere noen nye spørsmål om dette.

Oppfølgingsundersøkelsen viser videre at videreutdanningen ser ut til å ha styrket barnehagelærernes opplevelse av å være profesjonsutøvere, og at den har ført til økt bevissthet og mer refleksjon i for- og etterkant av lek- og læringsaktiviteter (Lødding m.fl. 2023). Flere informanter gir også uttrykk for økt mestringfølelse og faglig trygghet. Dessuten ser videreutdanningen ut til å ha gitt mersmak som et kjærkomment påfyll, og flere uttrykker motivasjon for å ta ytterligere videreutdanning og at studiet har vekket engasjementet i jobben.

Som i de kvantitative spørreundersøkelsene, finner Lødding m.fl. (2023) imidlertid også at det fortsatt er noe å hente før potensialet som ligger i barnehagelæreres videreutdanning er fullt realisert for barnehagesektoren i Norge. Generelt virker kunnskapsdelingen i barnehagen å skje i uformelle settinger og at den er relativt personavhengig. Inntrykket er at de fleste informantene gjerne skulle hatt en mer systematisk tilnærming til kunnskapsdelingen på egen arbeidsplass (Lødding m.fl. 2023). Det å prioritere kompetanseheving og kunnskapsdeling i barnehagen handler også delvis om tid. Knapphet på tid og på bemanning ser ut til å være hovedhindringer for realisering både av individuelt og kollektivt utbytte av videreutdanningene for barnehagelærere.

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

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

1.2 Teoretisk rammeverk

Vi vil her kort redegjøre for et teoretisk rammeverk som kan fungere som en relevant bakgrunn for å analysere og forstå deltakernes opplevelse av videreutdanningen. Gjennomgangen som følger er preget av at det finnes langt mer forskningslitteratur om lærerrollen og profesjonsutvikling i skolen, enn om barnehagelærerrollen som profesjonsrolle og utvikling av denne. Dette fremheves også av Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen (Børhaug m.fl. 2018). Som Peleman m.fl. (2018) også påpeker i sin kunnskapsoppsummering av forskning på faglig utvikling blant barnehageansatte, er det et gap mellom den brede konsensusen om *viktigheten* av å investere i ansattes faglige utvikling for å forbedre kvaliteten på tjenestene på den ene siden, og forskningsinnsatsen knyttet til tiltakene og utformingen av videreutdanningene på den andre.

Vi har på denne bakgrunn valgt å støtte oss på litteratur som omhandler kompetanseheving blant *lærere*.¹ Dette fordi etter- og videreutdanning av lærere har vært undersøkt i flere norske og internasjonale studier. Inkluderingen hviler på en

¹ Gjennomgangen av teori har noe overlapp med andre deltakerundersøkelser, se <https://www.nifu.no/prosjekter/sporreundersokelser-til-deltakere-pa-videreutdanning-i-barnehage-og-skolesektor/> for tidligere rapporter.

antakelse om at læreres profesjonsutøvelse og videreutdanning har visse likhetstrekk med barnehagelærere, samtidig som vi klar over at det er vesentlige forskjeller mellom disse to gruppene, deres kolleger og arbeidshverdag. For eksempel har gjerne barnehagelærere et faglig ansvar for assistenter og fagarbeidere i barnehagen, mens lærere ofte inngår i et jevnstilt lærerkollegium som er underordnet skoleledelsen.

Det er i Norge vanlig å skille mellom etterutdanning og videreutdanning. Denne rapporten handler utelukkende om *videreutdanning* for barnehagelærere, det vil si utdanning som gir studiepoeng. Dette til forskjell fra etterutdanning, som for eksempel også kan omfatte kompetanseheving gjennom barnehagebaserte kompetanseutviklingstiltak, ulike kurs og seminarer som ikke gir studiepoeng. Det meste av den eksisterende forskningen skiller imidlertid i liten grad mellom etter- og videreutdanning. Artiklene vi baserer denne gjennomgangen på inkluderer dermed funn fra relevant forskning på både etterutdanning og videreutdanning, og vi kommer i liten grad til å skille de to formene for kompetanseheving fra hverandre i gjennomgangen.

De utvalgte teoretiske perspektivene omhandler ulike deler av videreutdanningen, og er kompletterende snarere enn konkurrerende. Vi har valgt ut seks slike tilnærminger:

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

Betydningen av karakteristika ved utdanningen

En av tilnærmingene til videreutdanning er å ta utgangspunkt i ulike kjennetegn ved selve utdanningen og deltakernes situasjon, basert på en antakelse om at hvorvidt enkelte aspekter ved videreutdanningen er til stede eller ikke, har betydning for læringsutbyttet. Sentrale bidrag her er to mye siterte artikler av Penuel m.fl. (2007) og Gareth m.fl. (2001). Basert på disse kan vi trekke ut syv forhold som er sentrale for utbyttet av videreutdanninger.

Det første omhandler *innrettingen* av videreutdanningen, hvor Penuel m.fl. (2007) skiller mellom tradisjonelle og utradisjonelle undervisningsformer. Blant førstnevnte regnes monolog- og forelesningsbaserte innretninger, mens utradisjonelle undervisningsformer er mer dialogbaserte, og inkluderer eksempelvis veiledning og samtalegrupper. Ifølge Penuel m.fl. (2007) gir de utradisjonelle

undervisningsformene ofte høyere overføringsverdi, fordi de setter deltakerne bedre i stand til å oversette den teoretiske kunnskapen i egen praksis.

For det andre viser forskningen at videreutdanningenes *lengde* og *intensitet* er av betydning. Penuel m.fl. (2007) hevder at videreutdanninger av lengre varighet og høyere intensitet er mer positivt for læringsutbyttet enn utdanninger av kortere varighet og med lavere intensitet. Dette blir forklart med at videreutdanninger av en viss varighet i større grad gir deltakerne anledning til å veksle mellom teoretiske studier og utprøving i praksis, ikke minst fordi det kan gjøres i flere omganger i løpet av studiet. Tilsvarende fant en systematisk kunnskapsoppsummering av forskning på faglig utvikling² blant barnehageansatte at langsiktige tiltak, fortrinnsvis integrert med praksisutøvelse gjennom pedagogisk veiledning og coaching, er effektive (Peleman m.fl. 2018).

Et tredje forhold er knyttet til hvordan *arbeidskolleger* spiller en sentral rolle for utbyttet av videreutdanningen. Dette gjelder både i tilfeller hvor flere fra samme arbeidsplass studerer sammen, og hvor det er en velutviklet kultur for kunnskapsdeling i kollegiet. Uavhengig av om det er én eller flere som deltar i videreutdanning, er det med andre ord viktig at kollegaer er støttende og at de som studerer får mulighet til å prøve ut det de lærer i praksis.

For det fjerde, og mer relevant for lærere enn barnehagelærere, finner Gareth m.fl. (2001) at videreutdanning som *fokuserer på fag* er mest positivt for *elevenes* faglige utvikling. Siden videreutdanningstilbudet til barnehagelærere inkluderer både mer fagspesifikke studier, som realfag og språkutvikling, og studier som ikke er det, som pedagogisk ledelse og veilederutdanning, har vi likevel valgt å inkludere det. Innenfor denne tilnærmingen understreker Penuel m. fl. (2007) videre at *både* faglig kunnskap og kunnskap om undervisningsmetoder er viktig, og viser til forskning på naturfaglærere som viser at lærere med mer faglig kunnskap også underviser på en annen måte enn de som ikke har det.

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

Det sjette forholdet omhandler opplevelse av *relevans* og sammenheng mellom studiet og arbeidet, noe vi vender tilbake til under egen overskrift under. Videre, og som et syvende forhold, er det sentralt for yrkesaktive at det i arbeidshverdagen *tilrettelegges for deltakelse*, blant annet ved at det settes av tid og rom for å

² «Continuous professional development»

studere. Dette også på grunn av signaleffekten, siden manglende tilrettelegging kan tolkes som manglende interesse fra eier eller leder, noe som kan redusere den enkelte deltakers utbytte.

Studiens overordnede innretning

Kennedys (2016) konseptuelle rammeverk utgjør et sentralt bidrag innen forskning på videreutdannings innretning. Selv om også dette rammeverket er utviklet på bakgrunn av gjennomgang av forskning på *læreres* videreutdanning, anser vi det som relevant også for barnehagelærere.

Ifølge Kennedy (2016) har de ovenfor nevnte tilnærmingene til karakteristika ved studiene vist seg å være lite fruktbare, og hun lanserer i stedet perspektiver på hvordan studiene legger opp til praksisendring. Det sentrale i Kennedys tilnærming er med andre ord hvilke metoder tilbyderne av etter- og videreutdanning tar i bruk for å påvirke deltakernes måte å jobbe på.

I det konseptuelle rammeverket gjør Kennedy (2016) et skille mellom fire ulike tilnærminger tilbyderne kan ha i arbeidet med å endre deltakernes praksis. Disse kan plasseres langs et kontinuum ut fra hvor aktivt involvert deltakeren selv forventes å være i utviklingen av egen praksisutøvelse. På det ene ytterpunktet har vi *foreskrivende instruksjon*, hvilket innebærer at deltakerne i forbindelse med studiet eksplisitt instrueres i hva de kan og bør gjøre for å bedre sin praksis. Det er med andre ord liten grad av involvering av deltakerne selv i å gjøre selvstendige vurderinger, siden underviserne gir klare føringer for hva de skal gjøre og hvordan.

I den neste tilnærmingen på kontinuumet forventes noe mer aktivt engasjement fra deltakerne. Her vil tilbyderne av studiet sette opp mål for hva som er viktig å mestre, mens deltakerne står mer fritt til selv å velge *strategier og metoder*. Tilnærmingen er imidlertid fortsatt styrende ved at underviserne gir relativt klare føringer for hvilke handlingsalternativ deltakerne kan velge mellom.

Den tredje tilnærmingen åpner for enda større grad av selvstendighet og aktiv involvering. Deltakerne utfordres her til å *reflektere* over kjente situasjoner og handlinger, og å gjennomgå disse kritisk for å se dem i nytt lys. Målet er at deltakerne selv skal generere ny innsikt og forståelse for å understøtte genuin læring og medføre endring av praksis. Denne tilnærmingen gir i liten grad føringer for hva deltakerne skal gjøre og hvordan.

Den fjerde og siste tilnærmingen Kennedy (2016) konseptualiserer kan omtales som *kunnskapsbygging* og er den mest krevende. Innenfor denne tilnærmingen presenteres deltakerne med kunnskap om et felt på en nøytral måte, med den hensikt å gi dem overordnet kunnskap som de i neste omgang selv må gjøre om til egen praksis. Det gis få, om noen, føringer for hvordan deltakerne skal

gjennomføre dette oversettelsesarbeidet fra teori til praksis, og de må selv aktivt involveres i å finne sin spesifikke praksistilnærming.

En gjennomgang av eksisterende forskning på etter- og videreutdanning viser at videreutdanninger som vektlegger *strategi og innsikt* har bedre effekt enn *instruksjon og kunnskapsbygging* (Kennedy 2016, 2019).

Nettbaserte videreutdanninger

Selv om tilbud av nettbaserte videreutdanninger for alvor ble satt på agendaen i forbindelse med utbruddet av koronapandemien, har nettbasert videreutdanning av *lærere* lenge vært et sentralt virkemiddel for å utvikle studier som kombinerer høy kvalitet med lave kostnader og tilgjengelighet (O'Dwyer m.fl. 2007). Vi vil i denne rapporten spesielt behandle de aspektene ved digitalisering som potensielt gir mer fleksibilitet og tilgjengelighet i videreutdanningene.

Fleksibel opplæring har generelt blitt regnet som å ha stor nytteverdi i etter- og videreutdanninger av yrkesaktive voksne. Dette fordi slike tilbud minimerer studiets forstyrrelse av arbeids- og familiehverdagen. Videre vil fleksible studiedesign gi bedre anledning til å tilby alle i målgruppen samme anledning til deltakelse, på tvers av livssituasjoner og geografi (Veletsianos & Houlden 2019; Jonker m.fl. 2020). Forskning viser imidlertid at fleksibilitet til selv å velge når og hvor man studerer er et tveegget sverd. Dette fordi det å måtte gjøre valg kan skape konflikt mellom individuelle handlingsmuligheter og de sosiale strukturene deltakerne befinner seg i, for eksempel knyttet nettopp til arbeid og familieforpliktelser. Med andre ord vil deltakerne i beste fall ha en begrenset «strategisk fleksibilitet» (Selwyn 2011; Bunn m.fl. 2019), og hvor «fleksibelt» de oppfatter et nettbasert tilbud å være vil avhenge av deres tilrettelegging på jobb og forhandlinger i hjemmet.

Det har også blitt hevdet at utviklingen av fleksible opplæringstilbud er drevet av læringsstedenes interesser, siden de er svært kostnadseffektive, samtidig som at de regnes som tilbydernes svar på et «markedsbehov» blant «lærende-som-konsumenter» (e.g. Guzman-Valenzuela & Barnett 2013).

Gjennom digitalisering av utdanningen har imidlertid noe av kontrollen over *forløpet* skiftet fra læringsstedet til den individuelle deltaker (Wong m.fl. 2019). Dette stiller på den andre siden strengere krav til deltakernes evner til såkalt selvregulert læring (Wollscheid m.fl. 2020), det vil si evne til å sette egne læringsmål og å regulere læringsforløpet slik at disse nås (Pintrich 2000). Sáiz-Manzanas m.fl. (2022) argumenterer for å utvikle kurs for lærere som nettopp adresserer bruken av digital teknologi, for å styrke utviklingen av slik selvregulert læring. Videre viser en systematisk kunnskapsoversikt utført av Lee m.fl. (2019) hvordan selvregulert læring har positiv effekt på læringsutbytte i såkalte MOOCer. Dårlig

tidsstyring viser seg i disse studiene å være en hovedårsak til at studenter droppet ut (Lee m.fl. 2019).

Fossland og Tømte (2019) har foretatt en studie av vilkårene for *samarbeidslæring* i nettbaserte studier. De finner at flere forhold ved studiets design, lærestedets organisering og tilrettelegging har avgjørende betydning for at studentene blir *deltakere* snarere enn bare *tilskuere* i egen utdanning. Ifølge Fossland og Tømte (2019) er tosidigheten mellom det å individuelt tilegne seg kunnskap og å samarbeide med andre på studiet, utslagsgivende for å lykkes med nettbaserte studier. De argumenterer derfor for at digitale studietilbud må hensynta studentenes *veksling* mellom rollene som tilskuere og deltakere. Hämäläinen m.fl. (2018) understreker videre betydningen av å sikre en opplevelse av gruppetilhørighet som avgjørende i nettstudier. Tilsvarende finner Fossland og Tømte (2019) i sin studie at deltakere som tilhører en studentgruppe er mer deltakende og engasjerte i læreprosessen. På den andre siden påpeker Hämäläinen m.fl. (2018) at manglende deltakelse og samarbeid ikke *nødvendigvis* er et tegn på manglende motivasjon eller interesse.

Bragg m.fl. (2021) har utarbeidet en systematisk kunnskapsoversikt over hvordan effektive digitale videreutdanningsprogram for lærere kan utvikles og gjennomføres. Effektivitet blir her definert som økt samarbeid med kollegaer, forbedrede evner til å reflektere over praksis, økt mestringsforventning og endring av praksis. Viktige designelementer er, ifølge Bragg m.fl. (2021), blant annet læringsaktiviteter som legger til rette for og inviterer til tilpasninger til individuelle læringsbehov og for aktiv deltakelse, samt at de integrerer praktiske læringsaktiviteter og er målrettede og relevante (Brown & Woods 2012; Erickson m.fl. 2012; Marquez m.fl. 2016; Griffin m.fl. 2018). 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.

Sammenheng mellom studiet og arbeid

Det har innenfor profesjonsfagene generelt, og lærerprofesjonen spesielt, blitt utviklet flere teorier som omhandler relasjonen mellom det som læres på studiene og deltakernes profesjonsutøvelse. Et sentralt omdreiningspunkt er forholdet mellom teoretiske studier basert på vitenskapelig og generalisert kunnskap på den ene siden, og en arbeidshverdag preget av praksis, erfaringsbasert kunnskap og situasjonsbestemt dømmekraft på den andre. Som Webster-Wright (2009) argumenterer er læring alltid *kontekstavhengig* og *situert* i deltakernes praksis. Vi vil i det følgende gå mer i dybden på ulike perspektiver på forholdet mellom teori og praksis.

Det første perspektivet handler om hvilken *type* kompetanse som er viktig for deltakerne i deres profesjonsutøvelse. Perspektivet framhever særlig betydningen av praktisk og erfaringsbasert kunnskap, og Schöns (1987) tilnærming til *refleksjon* står sentralt. Tilnærmingen tar utgangspunkt i at profesjonelle yrkesutøvere står overfor unike situasjoner, preget av usikkerhet og verdikonflikter, som ikke kan løses utelukkende med teoretisk kunnskap, men som krever profesjonelt skjønn. Schön (1987) vektlegger her det han kaller for «refleksjon i handling», som innebærer at lærere må ta utgangspunkt i det de erfarer i jobben for å utvikle egnet kompetanse. Det er med andre ord gjennom å stille spørsmål ved implisitte antakelser, og det som ofte blir tatt for gitt, at praksis blir endret. Refleksjon blir dermed prosessen som omdanner erfaringer til læring (Webster-Wright 2009). Webster-Wright bygger videre på Schön og introduserer begrepet *autentisk læring*, og knytter med det læring opp mot reelle og praksisnære situasjoner som oppleves som relevante for deltakerne. Dette er i tråd med Schöns (1987) vektlegging av viktigheten av at læresteder som gir videreutdanning tar utgangspunkt i studentenes erfaringer fra arbeidsplassen for å utvikle egnet kompetanse. Dette kan minne om såkalt «scaffolding», eller stillasbygging, noe Myran og Masterson (2021) anser som en kjernerolle for lærestedene. Stillasbygging innebærer å legge til rette for at deltakerne reflekterer over og anvender teori for å løse egenidentifiserte utfordringer. Mer konkret foreslår Myran og Masterson (2021) at videreutdanninger bør aktivere deltakernes personlige erfaringer som er relevante for teoriene det skal undervises i, for så å veilede deltakerne i å formulere, relatere seg til og se behovet for praksisendring. Det handler altså om hvorvidt studiet *trekker veksler* på deltakernes erfaringer (Smeby & Heggen 2012). Forskningen innenfor dette perspektivet er opptatt av de ulike *arenaene* videreutdanningen foregår innenfor, og undersøker blant annet om struktureringen av utdanningsinnhold har innvirkning på hvordan de som tar videreutdanning opplever sammenheng i studiet. Resultatene viser at det må være en tydelig relasjon mellom kursinnhold og praksis, for at dette skal gi effekt på opplevelsen av slik sammenheng (Darling-Hammond 2006; Grossman m.fl. 2008).

Dette er i tråd med funn gjort av Eurofound (2015) i en studie av kompetanseutvikling i barnehager i 35 europeiske land. De konkluderer med at faglig utvikling er mest effektiv når den lykkes med å knytte seg til barnehageansattes praksis, og når den legger opp til refleksjoner rundt endringer av denne. På bakgrunn av dette argumenteres det for at det er svært verdifullt å *skreddersy* kompetanseutvikling til barnehageansattes behov, og ikke minst deres arbeidshverdag. På den måten sikres aktiv deltakelse, kollektiv refleksjon i praksisfellesskapet og systematikk i kunnskapsdelingen (Brunsek m.fl. 2020; Eurofound 2015).

Autentisk læring kan, ifølge Webster-Wright (2009) og Timperley (2011), være avgjørende for utvikling av (ny) praksis, fordi deltakerne utfordres til å reflektere

kritisk over egen opparbeidet praksis, og til å diskutere denne i profesjons- eller praksisfellesskapet. På denne måten blir også læring påvirket av den konteksten hvor endringen av praksis skal foregå i (Webster-Wright 2009). Ertsås og Irgens (2012) presenterer en noe beslektet tilnærming, og hevder at erfaringsbasert praksis utvikles ved hjelp av refleksjon og kritisk analyse. Slik informert refleksjon er et kjerneelement i forbedring og utvikling av erfaringsbasert praksis (Ertsås & Irgens 2012). Som Kennedy (2016) påpeker er ikke tro på og interesse for videreutdanning nødvendigvis tilstrekkelig for at den skal gi avtrykk i praksis. Hun argumenterer for at videreutdanninger her skiller seg grunnleggende fra grunnutdanninger på det vesentlige punktet at førstnevnte omfatter *yrkesaktive* lærere. Disse vil per definisjon ikke bare tilegne seg *ny* kunnskap i studiet, men også *annen* kunnskap enn den som har inspirert dem fram til nå. Kennedy (2016) hevder at lærere som deltar i videreutdanning allerede har en utviklet praksis de nærmest følger instinktivt eller ut av vane. Mange vil dessuten oppleve at denne balanserer de ulike hensynene og utfordringene de møter i klasserommet på en relativt god måte. Ny kunnskap ervervet gjennom videreutdanning kan dermed i enkelte tilfeller ikke bare kreve at de *integrerer* kunnskapen i egen praksis, men at de *går bort fra* sin tidligere praksis. Dette gjør at det kan oppstå en mer eller mindre bevisst motstand mot å oversette teorien fra studiene til praksis.

Det andre perspektivet handler om *hvordan* deltakere i videreutdanning kan overføre teoretisk kunnskap fra studiet til det praktiske arbeidet, og hvilke forhold som kan bidra til dette. I henhold til dette perspektivet vil overgangen fra en studiesituasjon til en utøvelsessituasjon nødvendigvis gjøre en *oversettelse* av den generelle kunnskapen til stadig nye konkrete kontekster. Foreliggende forskning tyder på at det er sentralt at deltakerne selv arbeider med denne konkretiseringen av kunnskap (Stark 2000), gjennom for eksempel å prøve den ut i praksis. Generelt viser mye av forskningen med at oversettelsesarbeidet og kunnskapsoverføringen styrkes gjennom en positiv interesse for utprøving på arbeidsplassen, og at de som er under utdanning opplever støtte til dette, samt anledning til å presentere og diskutere det de lærer med kolleger på arbeidsplassen (se f.eks. Miettinen & Peisa 2002; Darling-Hammond 2017). Peleman m.fl. (2018) finner også i forbindelse med sin kunnskapsoppsummering om faglig utvikling blant barnehageansatte at videreutdanningstiltak som er integrert i arbeidshverdagen i barnehagen, og at deltakerne får tilbakemeldinger, er mest effektivt når det gjelder varige avtrykk i praksis.

Kollegafellesskap

Begrepet «lærende organisasjon» knyttes ofte til utviklings- og endringsprosesser i organisasjonen gjennom kollektive refleksjons- og læringsprosesser. Det kan

hevdes at et «kjennetegn ved en lærende organisasjon er at alle ansatte er engasjert i å skape og dele kunnskap om hvordan de best kan nå organisasjonens mål» (Gotvassli & Vannebo 2016:256). Betydningen av at hele kollegiet er inkludert i læringsprosesser er framhevet i flere teorier om læreres kompetanseutvikling, og sentrale bidrag har pekt på dette som en spesielt effektiv måte å drive kompetanseheving på (Darling-Hammond & Richardson 2009; Postholm & Rokkones 2012; Darling-Hammond 2017). Denne forståelsen av kompetanseutvikling bygger på et sosialt-kulturelt læringsperspektiv, som vektlegger at læring foregår i en sosial kontekst (Vygotsky & Cole 1978). For deltakerne i videreutdanning er praksis- eller profesjonsfelleskapet en slik sosial kontekst. Kulturen for kunnskapsdeling på arbeidsplassen er i dette perspektivet dermed svært viktig både for hva som læres og hvordan (Webster-Wright 2009).

Når det gjelder lærere viser studier at skoleleders kompetanse, rolle og aktive støtte til kompetanseutvikling framheves som særlig viktig for å oppnå resultater, samtidig som at lærerne må inkluderes i prosessen (Postholm & Rokkones 2012). Spesielt i kjølvannet av ekspertgruppen om lærerrollen har det vært rettet oppmerksomhet mot såkalt «profesjonalisering innenfra» (Dahl m.fl. 2016). Utvalget påpekte spenningsforholdet mellom krav fra sentrale og lokale myndigheter i en profesjonalisering ovenfra, på den ene siden, og engasjement og initiativ fra lærerne selv i form av profesjonalisering innenfra. Utvalget understreker imidlertid at dette forholdet ikke er et enten eller, men at utfordringen snarere er å finne en god balanse mellom dem (Dahl m.fl. 2016). Videre ble det understreket at profesjonalitet må forstås som situert, og at den har både en individuell og en kollektiv side. Dahl m.fl. (2016) hevder til og med at den kollektive dimensjonen bør innlemmes i definisjonen av lærerprofesjonalitet, og at profesjonsfelleskap er en forutsetning for profesjonalisering innenfra.

Videre er gode relasjoner mellom kolleger og et miljø som tillater utprøving og læring av feil viktig (Postholm & Rokkones 2012). Dette er et forhold som også kan ha betydning for hvorvidt kunnskapen deltakerne får gjennom en videreutdanning tas i bruk i praksis, enten av dem selv eller av flere i kollegiet. Balduzzi (2011) viser hvor viktig samarbeidsrelasjoner og gjensidig støtte også er for barnehagelæreres profesjonelle utvikling. Gode relasjoner til kollegaer gir mer tid og rom både for bedre arbeid med barna og til å reflektere over egen praksisutøvelse og erfaring. Videre ble det i Balduzzis (2011) studie funnet at støttende kollegaer er særlig viktige for å gi barnehageansatte tilstrekkelig selvtillit og mestringsfølelse, samtidig som det motvirker mistillit og skepsis blant personalet.

Motivasjon

Deltakernes motivasjon er avgjørende for læring generelt, og for at de blir aktive deltakere i egen kompetanseutvikling (Ryan & Deci 2017; Kennedy 2016). Det er i denne forbindelse vanlig å gjøre et analytisk skille mellom selvbestemt eller ytrestyrt motivasjon. *Selvbestemt motivasjon* handler om å studere fordi man selv ønsker det, og fordi man har en opplevelse av at det er viktig, interessant eller lystbetont rent personlig. Både personlige og psykologiske faktorer, og (oppfattede) betingelser på arbeidsplassen, er viktige forutsetninger for motivasjon (Thoonen m.fl. 2011). En rekke studier viser at innsats, engasjement, prestasjon og trivsel øker når man hovedsakelig er selvbestemt motivert (Ryan & Deci 2017). Blant annet hevder McMillan m.fl. (2016) at for eksempel det å anse deltakelse i videreutdanninger som verdifullt for seg selv, er den mest sentrale faktoren for motivasjon. Det er med andre ord den selvbestemte motivasjonen som gir størst utslag på læringsutbyttet (se blant annet Zhang m.fl. 2021). Zhang m.fl. (2021) hevder dessuten at mens motivasjon for å delta i kompetanseutvikling er sterkt knyttet til slike personlige faktorer, avhenger den også av arbeidsmessige faktorer.

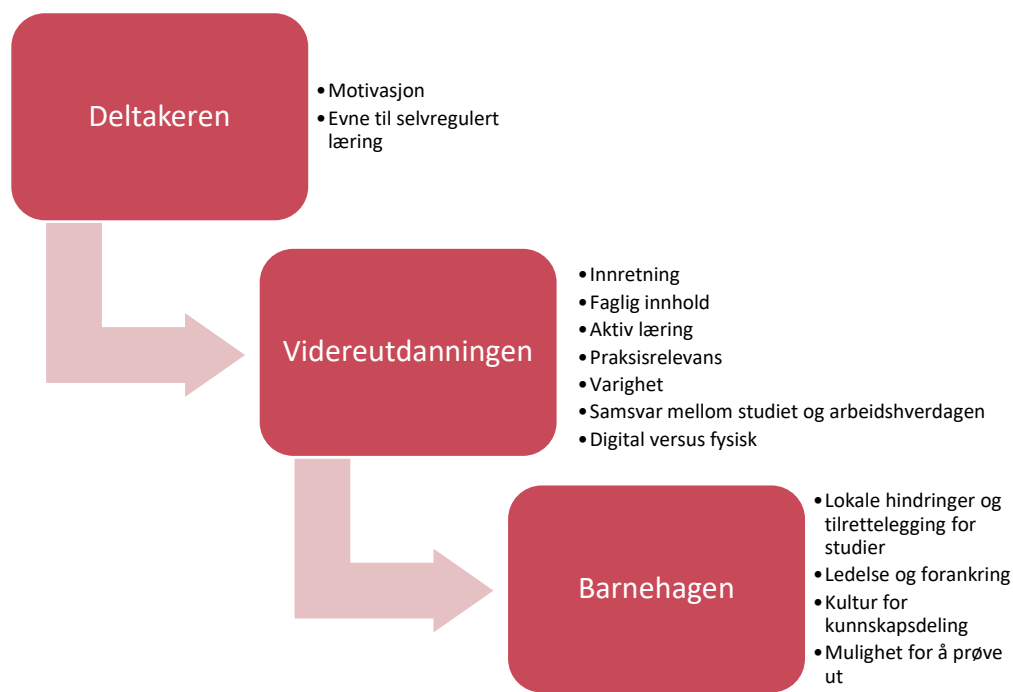
Ytrestyrt motivasjon drives på den andre siden av andres krav eller forventninger, enten knyttet til kvalifikasjoner i nåværende eller framtidig stilling. Deltakere kan imidlertid ha flere ulike grunner for å ta videreutdanning samtidig, og de kan dermed være både selvbestemt og ytrestyrt motiverte.

Et særlig forhold knyttet til motivasjon, som er spesielt 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 (opplevd) mulighet til selv å velge hvorvidt man skal ta videreutdanning undergraver positive effekter av denne. Obligatorisk kompetanseheving kan gjøre at de som egentlig ikke ønsker å delta vil være negativt innstilte i utgangspunktet, og denne misnøyen kan øke over tid og smitte over på kollegiet. Dette forholdet kan igjen være ødeleggende for ellers gode kompetansehevingstiltak.

Oppsummering

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

ledelse og forankring, muligheten deltakerne har til å prøve ut det de har lært og kulturen for kunnskapsdeling er viktige aspekter.



Figur 1.1: Teoretisk rammeverk.

1.3 Organisering av rapporten

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

- Kapittel 2 inneholder informasjon om selve spørreundersøkelsen, hvem som tar videreutdanning og hvilke studier de tar.
- Kapittel 3 omhandler motivasjon, tilrettelegging for videreutdanning og kultur for kunnskapsdeling.
- Deltakernes opplevelse av studiet presenteres i kapittel 4.
- I kapittel 5 undersøkes deltakernes opplevde læringsutbytte og anvendelsen av kompetansen i praksis.

2 Metode og datagrunnlag

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

2.1 Deltakelse og representativitet

Årets *Deltakerundersøkelse for barnehagelærere* var åpen fra 24. mai til 23. juli 2023. Den ble sendt ut til 1055 barnehagelærere, men 13 utsendelser kom i retur grunnet feil eller ukjent e-postadresse. Justert for dette mottok 1042 barnehagelærere invitasjon til undersøkelsen. Svarprosent vises i tabell 2.1.

Tabell 2.1: Utvalg, populasjon og svarprosent

	Barnehagelærere
Antall barnehagelærere som har tatt videreutdanning	1055
Antall som mottok invitasjon til undersøkelsen	1042
Antall som har svart	512
Svarprosent	48,5

Årets svarprosent har økt med 0,6 prosentpoeng sammenliknet med fjoråret. Undersøkelsen ble sendt ut til 209 flere barnehagelærere i år enn i fjor.

2.2 Bruk av åpne svar

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

2.3 Fylke og representativitet

Vi har sett nærmere på fordelingen av barnehager på de elleve fylkene i Norge, og sammenliknet dette med fylkesfordelingen i utvalget vårt.³ Som vi kan se nedenfor i tabell 2.2, er det relativt godt samsvar mellom deltakerne i utvalget vårt og barnehager per fylke. Det er imidlertid 4,8 prosentpoeng flere deltakere fra det største fylket Viken (27 prosent) i utvalget vårt, sammenliknet med barnehager i Viken (22,1 prosent).

Tabell 2.2 Fylkesfordeling blant deltakerne i utvalget og barnehager i Norge

Fylke	Prosentandel i utvalg	Antall deltakere i utvalg	Prosentandel barnehager	Antall barnehager
Agder	6,4	33	6,2	337
Innlandet	5,3	27	6,4	348
Møre og Romsdal	4,9	25	4,9	264
Nordland	3,3	17	5,6	305
Oslo	12,3	63	12,5	678
Rogaland	7,6	39	8,0	435
Troms og Finnmark	4,3	22	5,6	305
Trøndelag	9,0	46	9,9	538
Vestfold og Telemark	7,6	39	6,9	374
Vestland	12,3	63	11,8	638
Viken	27,0	138	22,1	1198

Det er også 2,3 prosentpoeng færre deltakere i utvalget vårt i Nordland (3,3 prosent), sammenliknet med barnehager i Nordland (5,6 prosent). For Møre og Romsdal er prosentfordelingen helt lik mellom utvalget og barnehager i fylket (4,9 prosent). Det bør imidlertid nevnes at det alltid er muligheter for skjevheter langs andre dimensjoner eller kjennetegn. Det kan for eksempel være slik at deltakere som er fornøyde med videreutdanningen i større grad har svart på undersøkelsen enn de som er misfornøyd. Resultatene i rapporten bør derfor tolkes med en viss forsiktighet.

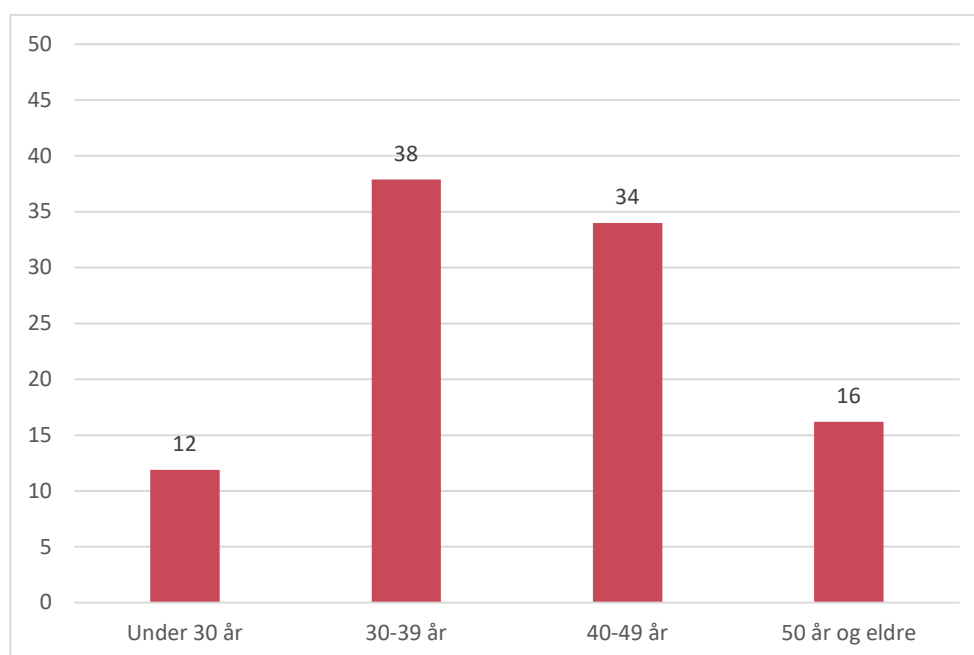
³ Statistikk om fylkesfordelingen til barnehagene er funnet på Udir sine nettsider ([Antall barnehager \(udir.no\)](https://udir.no)).

2.4 Deltakernes bakgrunn og arbeidsplass

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

Kjønns- og aldersfordeling

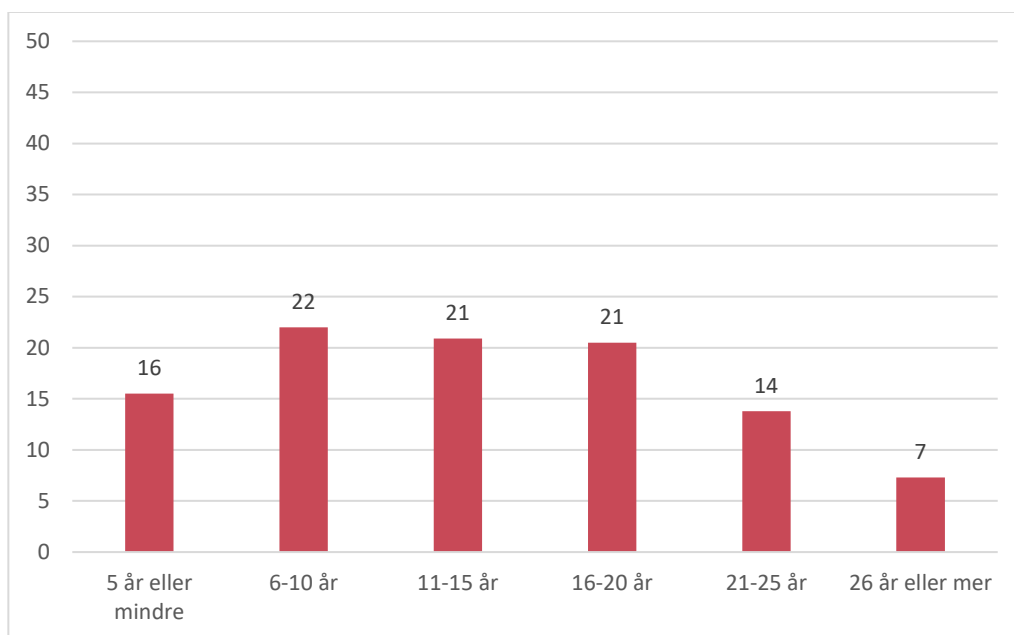
Utvalget består totalt av 93,7 prosent kvinner og seks prosent menn (49 barnehagelærere har ikke svart på spørsmålet om kjønn). Ved utgangen av 2022 var andelen menn i grunnbemanningen i barnehager 10,2 prosent.⁴ Vårt utvalg består med andre ord av noe færre menn enn det er i populasjonen. Figur 2.1 viser aldersfordelingen i utvalget.



Figur 2.1: Aldersfordeling. Prosent. N=462.

De to største aldersgruppene, 30-39 år og 40-49 år, har henholdsvis 38 prosent og 34 prosent av det totale utvalget. I figur 2.2 kan vi se hvilken ansiennitet de som deltar i undersøkelsen har:

⁴ <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/andel-menn-i-barnehager/>



Figur 2.2: Antall års ansiennitet. Prosent. N=464.

Til forskjell fra fjorårets deltakerundersøkelse, der flest svarte at de hadde 11-15 års ansiennitet, er det i årets undersøkelse flest med 6-10 års ansiennitet som har svart. Som vi ser har 63 prosent av barnehagelærerne som har svart på spørreundersøkelsen mer enn 10 års ansiennitet.

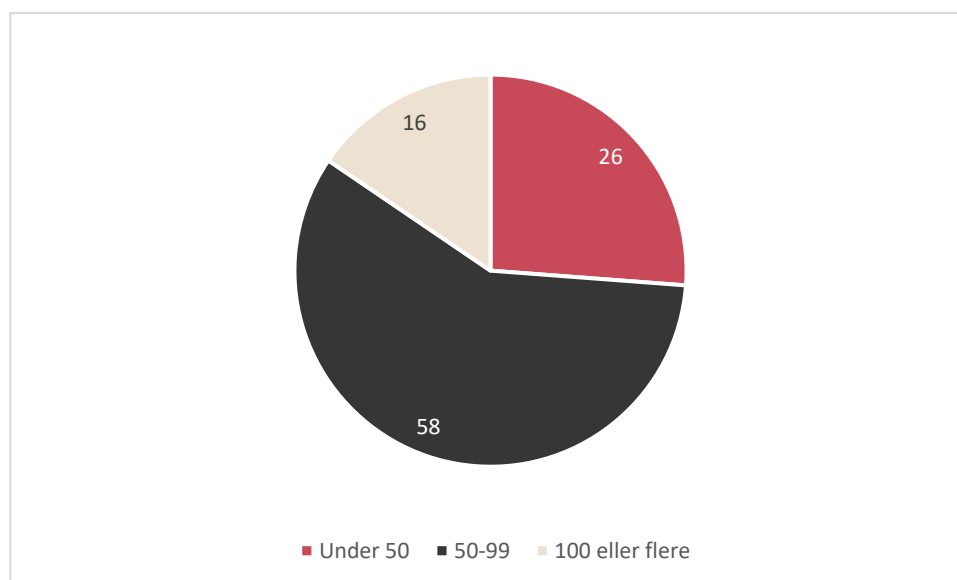
Kjennetegn ved barnehagene

Vi skal nå gå nærmere inn på hva som kjennetegner barnehagene hvor de som har svart på undersøkelsen har sin arbeidshverdag. Når det kommer til eierskap er 58 prosent av deltakerne ansatt i en kommunal barnehage, mens 42 prosent er ansatt i en privat barnehage. Dette er tilnærmet likt med fjorårets undersøkelse. Tabell 2.3 viser hvilken avdeling barnehagelærerne har svart at de tilhører:

Tabell 2.3: Barnehageavdeling. Prosent. N = 464.

Avdeling	Prosent
Storbarnsavdeling (barn 3 år og eldre)	41,2
Småbarnsavdeling (barn under 3 år)	36,9
Jobber kun administrativt / som styrer	3
Kombinerer styrerarbeid og arbeid på avdeling	3
Aldersblandet	7,8
Førskolebarn	3,9
Annet	4,3
Totalt	100

Som vi ser jobber 41,2 prosent av deltakerne i en såkalt *storbarnsavdeling* (barn 3 år og eldre), mens 36,9 prosent befinner seg i en *småbarnsavdeling* (barn under 3 år). Når det gjelder barnehagestørrelse, stilte vi spørsmål om hvor mange barn det er i barnehagen. Figur 2.3 viser svarfordelingen:



Figur 2.3: Barnehagestørrelse. Prosent. N=458.

Som det framgår av figuren, er hele 58 prosent av deltakerne ansatt i en *mellomstor barnehage* med mellom 50 og 99 barn. Dette er en høyere andel enn i fjorårets undersøkelse. Det er videre 26 prosent som er ansatt i en barnehage med mindre enn 50 barn, og 16 prosent som er ansatt i en barnehage med 100 eller flere barn.

Studiested og type utdanning

Tabell 2.4 presenterer fordelingen på de 13 ulike studiestedene barnehagelærerne i vår undersøkelse har studert eller fortsatt studerer ved. I år, som i fjor, er det flest i utvalget som studerer ved Høgskulen på Vestlandet og OsloMet, med henholdsvis 64 (12,5 prosent) og 164 (32 prosent) deltakere hver.

Tabell 2.4: Studiested og videreutdanningstilbud. Antall og prosent.

Studiested	Antall	Prosent
Dronning Mauds Minne Høgskole	55	10,7
Pedagogisk ledelse og læringsmiljø		
Barns språkutvikling og språklæring		
Veilederutdanning for praksislærere		
Fysisk-motorisk utvikling og aktivitet		
Handelshøgskolen BI	18	3,5
Pedagogisk ledelse og læringsmiljø		
Høgskolen i Innlandet	20	3,9
Pedagogisk ledelse og læringsmiljø		
Veilederutdanning for praksislærere		
Veilederutdanning		
Høgskolen i Østfold	21	4,1
Veilederutdanning for praksislærere		
Høgskolen i Volda	14	2,7
Veilederutdanning for praksislærere		
Realfag i barnehagen (helt nettbasert)		
Høgskolen på Vestlandet	64	12,5
Pedagogisk ledelse og læringsmiljø		
Barns språkutvikling og språklæring (både helt nettbasert og campus)		
Veilederutdanning for praksislærere		
Veilederutdanning		
Fysisk-motorisk utvikling og aktivitet		
Spesialpedagogikk		
NLA Høgskolen	8	1,6
Tilleggsutdanning i barnehagepedagogikk		
OsloMet – Storbyuniversitetet	164	32,0
Pedagogisk ledelse og læringsmiljø		
Barns språkutvikling og språklæring		
Veilederutdanning for praksislærere		
Tilleggsutdanning i barnehagepedagogikk		
Fysisk-motorisk utvikling og aktivitet		
Spesialpedagogikk		
Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet	12	2,3
Veilederutdanning for praksislærere		
Veilederutdanning		
Universitetet i Agder	19	3,7
Veilederutdanning for praksislærere		
Veilederutdanning		
Universitetet i Bergen	0	0
Veilederutdanning		
Universitetet i Stavanger	49	9,6
Barns språkutvikling og språklæring (både helt nettbasert og campus)		
Veilederutdanning for praksislærere		
Veilederutdanning		
Universitetet i Sørøst-Norge	39	7,6
Tilleggsutdanning i barnehagepedagogikk		
Realfag i barnehagen (helt nettbasert)		
Veilederutdanning (Horten og Notodden)		
Andre studietilbud⁵	29	5,7
Totalt	512	100

⁵ Barnehagelærere har, gjennom Udirs videreutdanningsordning, muligheten til å søke på andre studietilbud som ikke er en del av Udirs studiekatalog.

I tabell 2.5 kan vi se fordelingen av utvalget på de ti ulike videreutdanningstilbudene. Som vi ser, ble de tilbudt to helt nettbaserte kurs:

Tabell 2.5: Deltakere på de ulike videreutdanningene. Antall og prosent.

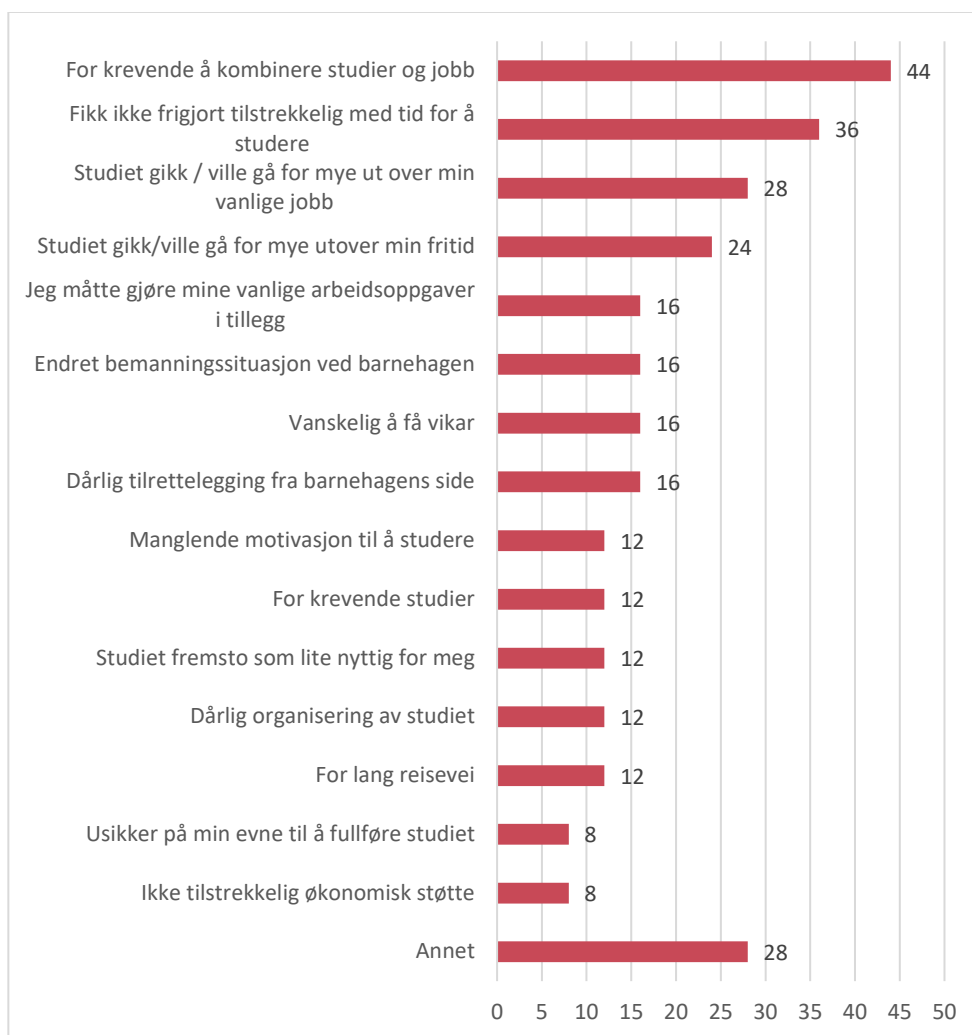
Fag	Antall	Prosent
Veilederutdanning for praksislærere	121	23,6
Spesialpedagogikk	114	22,3
Pedagogisk ledelse og læringsmiljø	57	11,1
Tilleggsutdanning i barnehagepedagogikk	54	10,6
Veilederutdanning	43	8,4
Barns språkutvikling og språklæring	38	7,4
Barns språkutvikling og språklæring (helt nettbasert tilbud)	34	6,6
Realfag i barnehagen (helt nettbasert tilbud)	13	2,5
Fysisk- motorisk utvikling og aktivitet	9	1,8
Andre studietilbud	29	5,7
Totalt	512	100

Det er størst andel (23,6 prosent) som har studert veilederutdanning for praksislærere, men andelen er litt lavere enn i fjorårets undersøkelse. Det er videre 22,3 prosent som har studert spesialpedagogikk, mens litt under 10 prosent har deltatt på ett av de to nettbaserte tilbudene språkutvikling og språklæring (6,6 prosent) eller realfag i barnehagen (2,5 prosent). På de helt nettbaserte tilbudene er det er inntil 50 studenter per klasse, mens det er inntil 35 for de delvis og ikke-nettbaserte tilbudene.

2.5 Grunner til frafall

Det første spørsmålet vi stilte respondentene var hvorvidt de hadde fullførte studiet, og 48 prosent svarte bekræftende på dette. Ytterligere 29 prosent oppga at de fremdeles studerte på det tidspunktet undersøkelsen ble sendt ut. Det var 25 respondenter (5 prosent) som oppga at de begynte å studere, men sluttet underveis og 97 respondenter (19 prosent) som oppga at de ikke begynte på studiet i det hele tatt. Dette til forskjell fra 3 prosent (13 respondenter) som svarte at de ikke begynte på studiet i fjor. Selv om det er flere spørsmål disse to gruppene ikke mottar, er de fremdeles en del av det totale utvalget. De får også spørsmål om blant annet alder, kjønn, utdanning, egen arbeidsplass osv.

Det er mulig at de som enten aldri startet studiet eller avsluttet underveis, ikke deltok i undersøkelsen i like stor utstrekning som resten. Vi vet derfor ikke om frafallstallene i undersøkelsen er representative eller ikke. Figur 2.4 viser de ulike årsakene de som sluttet på videreutdanningen kunne velge mellom, hvor hver respondent kunne krysse av for flere årsaker:



Figur 2.4 Årsaker til å slutte på studiet. Prosent. N=25.

Som vi kan se oppgir 44 prosent at det er for krevende å kombinere studier og jobb (sammenliknet med 22 prosent i fjor). Deretter følger *fikk ikke frigjort tilstrekkelig med tid for å studere* og *studiet gikk/ville gå for mye ut over min vanlige jobb*. Det er også hele 28 prosent som har krysset av for kategorien *annet*, men uten å ha en mulighet til å spesifisere.

Av de 97 respondentene som ikke begynte på studiet, valgte 89 personer å skrive med egne ord hvorfor de ikke begynte. De mest fremtredende årsakene inkluderer arbeidsrelaterte faktorer som høyt arbeidspress og ekstra ansvar, samt personlige utfordringer som graviditet, familiære situasjoner og økonomiske begrensninger. Noen ble hindret av manglende støtte fra arbeidsgivere eller manglende oppfyllelse av kvalifikasjonskravene. Svarene avspeiler et komplekst samspill mellom yrkesliv, personlige forhold og utdanningsmål. Mange uttrykte en genuin vilje til å utdanne seg videre, men møtte hindringer som var utenfor deres kontroll. Dette mangfoldet av årsaker understreker viktigheten av å tilrettelegge

for ulike livssituasjoner og utfordringer når man tilbyr videreutdanningstilbud for barnehagelærere.

2.6 Oppsummering

Utvalget i årets undersøkelse består av 512 respondenter, seks prosent menn og 96 prosent kvinner, som gir en svarprosent på 48,5 prosent. Videre er 72 prosent av de som svarte på undersøkelsen mellom 30 til 49 år gamle, og 22 prosent har mellom 6 til 10 års ansiennitet.

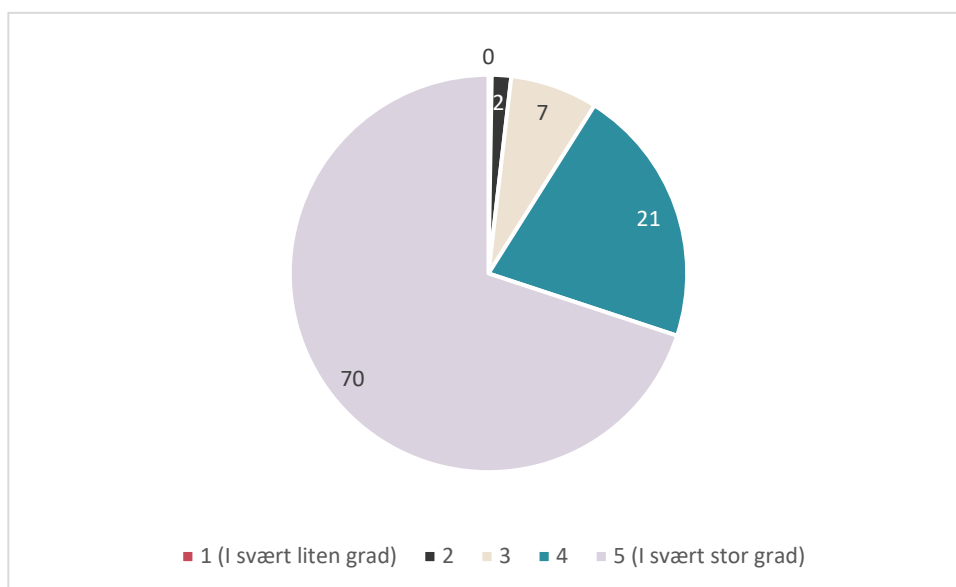
Når det gjelder frafall oppgir fem prosent av respondentene at de sluttet på studiene etter å ha begynt, mens 19 prosent oppgir at de ikke begynte på studiet i det hele tatt. Av de som sluttet på studiet etter å ha begynt, oppgir 44 prosent at de sluttet fordi det var for krevende å kombinere studier og jobb.

3 Rammene for videreutdanning

Dette første analysekapitlet handler også om deltakernes utgangspunkt. Vi starter med å undersøke deres grad av og type motivasjon for å ta videreutdanning. Siden dette kullet i liten eller ingen grad var preget av de foregående årenes unntakstilstand grunnet koronapandemien, har vi et blick for om det er signifikante forskjeller mellom årets og fjorårets deltakerundersøkelser. Kapitlet omhandler også tilrettelegging for videreutdanning i form av finansielle og praktiske rammer, hvor årets undersøkelse inkluderer noen nye spørsmål. Til slutt ser vi på kulturen for kunnskapsdeling i barnehagen.

3.1 Motivasjon

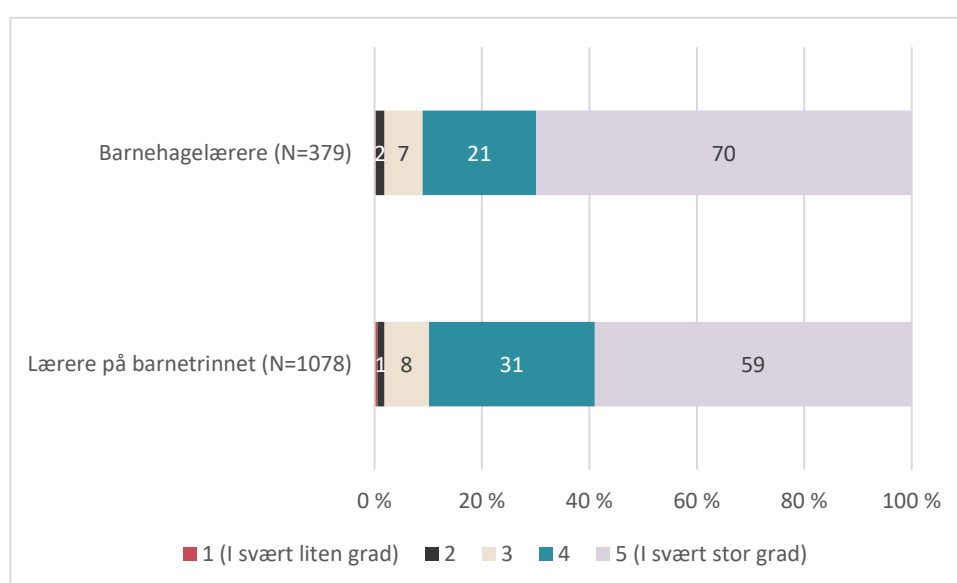
Deltakerne ble bedt om å vurdere graden av egen motivasjon for å ta videreutdanning, uavhengig av hva som var deres primære beveggrunn for faktisk å søke. Figur 3.1 viser svarfordelingen:



Figur 3.1: 'I hvilken grad var du motivert for å ta videreutdanning?' Prosent. (N=379).

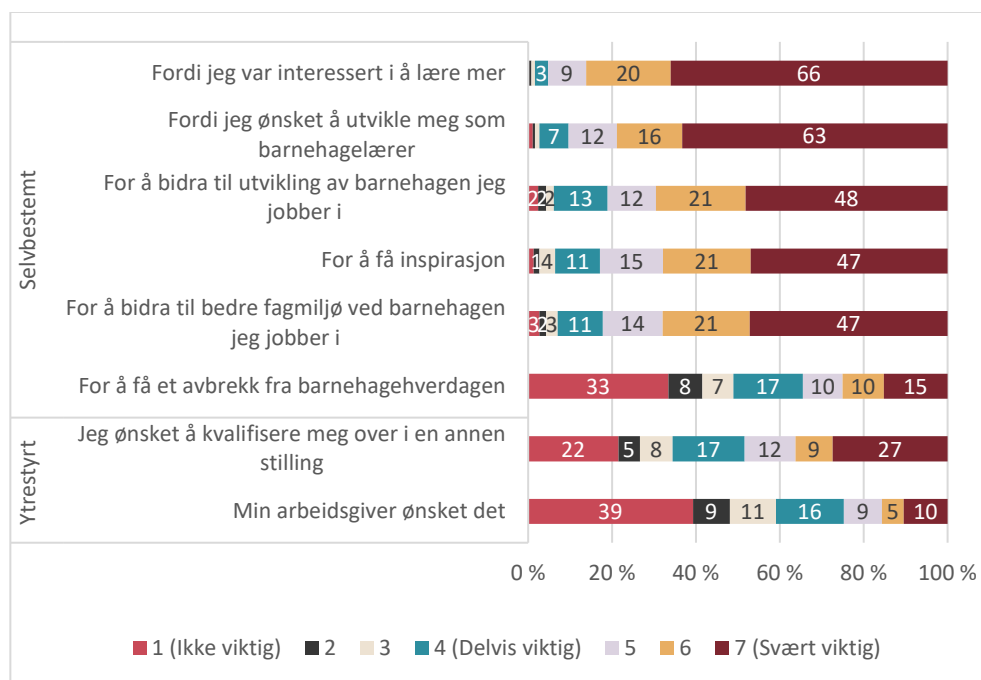
Som vi ser gir hele syv av ti (70 prosent) uttrykk for at de i svært stor grad var motiverte for å ta videreutdanning, og så godt som ingen at de i liten eller svært liten grad var det (2 prosent). Dersom vi sammenlikner med fjorårets deltakere, ser vi at en betydelig høyere andel i årets kull oppgir at de i svært stor grad var motiverte enn i fjorårets undersøkelse (61 prosent), men at en større andel da oppga svaralternativ 4 (32 prosent i fjor, 21 prosent i år).

Som nevnt i kapittel 2 har vi foretatt noen sammenlikninger mellom barnehagelærere og lærere som underviser på barnetrinnet. Som vi ser av figur 3.2 er begge grupper svært motiverte for å ta videreutdanning, men en høyere andel blant barnehagelærerne gir uttrykk for at de i svært stor grad var motivert enn blant lærerne:



Figur 3.2: 'I hvilken grad var du motivert for å ta videreutdanning?' Sammenlikning barnehagelærere og lærere på barnetrinnet. Prosent.

Når det gjelder beveggrunner er det, som vi husker fra kapittel 1, vanlig å skille mellom selvbestemte og ytrestyrte motivasjonsfaktorer (Ryan & Deci 2017). Mens selvbestemt motivasjon innebærer å studere fordi man selv ønsker og vil det, fordi man for eksempel synes det er viktig, interessant eller lystbetont, er ytrestyrt motivasjon knyttet til andres krav eller forventninger. Ofte vil flere faktorer virke samtidig, og deltakerne kan ha hatt flere ulike grunner til å ta videreutdanning, og derfor også vært samtidig både selvbestemt og ytre motivert. Vi ba deltakerne om å ta stilling til et sett utvalgte beveggrunner for å søke om videreutdanning, og vi har i figur 3.3 kategorisert disse som uttrykk for selvbestemt eller ytrestyrt motivasjon:



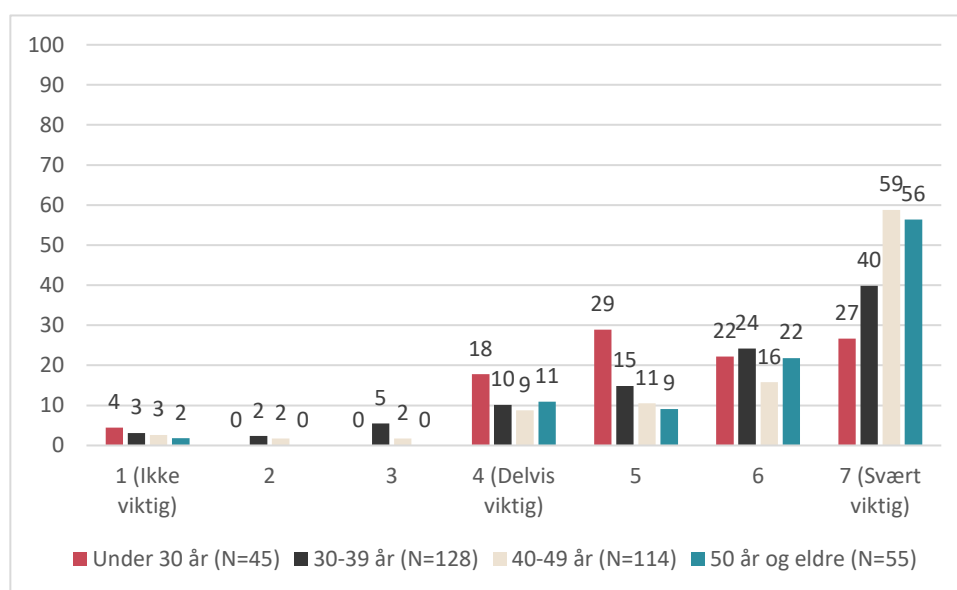
Figur 3.3: 'Hva var viktige og mindre viktige grunner til at du bestemte deg for å søke om videreutdanning?'. Prosent. (N=364-377).

Det framgår av figuren at deltakerne i hovedsak er selvbestemt motivert. Mest framtrødende er andelen som oppgir at det å være interessert i å lære mer (66 prosent) og et ønske om å utvikle seg som barnehagelærer (63 prosent) var svært viktige grunner til at de bestemte seg for å søke om videreutdanning. Bortimot halvparten gir imidlertid uttrykk for det samme når det gjelder å bidra til utvikling av barnehagen de jobber i (48 prosent), å få inspirasjon (47 prosent) og å bidra til bedre fagmiljø (47 prosent). Langt færre kjenner seg imidlertid igjen i at de ønsket et avbrekk fra barnehagehverdagen. Dette er det hele én av tre (33 prosent) som oppgir at ikke var viktig i det hele tatt, og kun 15 prosent som uttrykker at var en svært viktig grunn.

Vi ser også at av beveggrunnene som er et uttrykk for ytrestyrt motivasjon er det høyest andel som oppgir at et ønske om å kvalifisere seg over i en annen stilling var svært viktig for valget om å søke videreutdanning (27 prosent). En nesten like stor andel (22 prosent) oppgir på den andre siden at dette ikke var viktig i det hele tatt. Kun én av ti (10 prosent) oppgir at en svært viktig grunn til at de bestemte seg for å søke var at arbeidsgiver ønsket det, mens fire av ti (39 prosent) oppgir at dette ikke var en viktig grunn i det hele tatt. Som nevnt i kapittel 1 viser en rekke studier at blant annet engasjement og innsats øker når man hovedsakelig er selvbestemt motivert (Ryan & Deci 2017), og nærmere analyser viser at det å oppgi å være interessert i å lære mer og å ønske å kvalifisere seg over i en annen stilling samsvarer med at deltakeren samtidig oppgir at hen i stor grad var motivert for å ta videreutdanningen, når vi holder svarene på de øvrige beveggrunnene

konstante. Motsatt finner vi at det å oppgi at *arbeidsgivers ønske* var en viktig grunn for å søke om videreutdanning, er negativt selvstendig korrelert med å samtidig gi uttrykk for å selv være motivert for videreutdanningen. Dette resultatet står seg selv når vi kontrollerer for eierforhold, hvilken avdeling deltakeren jobber på, alder, ansiennitet samt fag og studiested.⁶

Når det ønsket om å bidra til bedre fagmiljø som en beveggrunn for å søke om videreutdanning, ser vi ved hjelp av nærmere analyser at høyere andeler oppgir dette som en svært viktig grunn blant de eldste deltakerne. Dette framgår av figur 3.4:



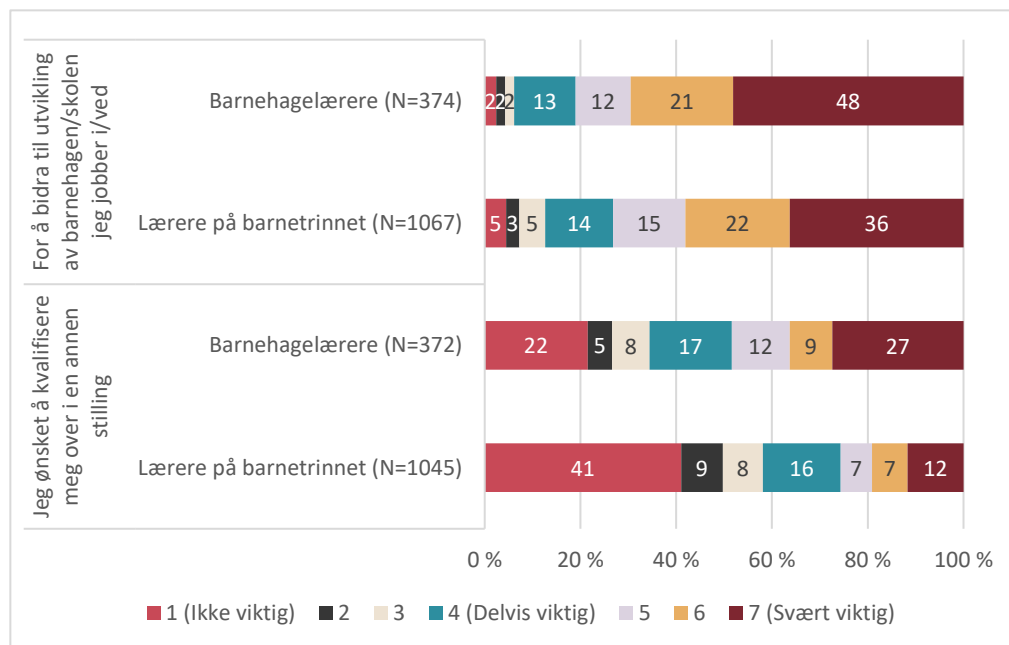
Figur 3.4: 'For å bidra til bedre fagmiljø ved barnehagen jeg jobber i'. Aldersforskjeller. Prosent.

Som vi ser oppgir godt over halvparten av deltakerne som er 40 år eller eldre at det ønsket om å bidra til et bedre fagmiljø i barnehagen var en svært viktig grunn til at de bestemte seg for å søke om videreutdanning. Dette gjelder hele 59 prosent i aldersgruppen 40-49 år, og 56 prosent blant deltakere på 50 år eller mer. Til sammenlikning gir 27 prosent uttrykk for dette i den yngste aldersgruppen på under 30 år. Blant sistnevnte er det på den andre siden en betydelig høyere andel som oppgir at arbeidsgivers ønske var en svært viktig grunn (29 prosent) enn blant de eldste (8 prosent) (ikke vist). Vi finner videre at andelen som uttrykker at ønsket om å bidra til bedre fagmiljø var en svært viktig grunn er ti prosentpoeng høyere blant deltakere med mer enn 4 års høyere utdanning (54 prosent) enn blant de med 1-4 år med høyere utdanning (44 prosent) (ikke vist).

På to av de oppgitte beveggrunnene skiller også barnehagelærere seg signifikant fra lærere på barnetrinnet. Dette gjelder å være selvbestemt motivert av et

⁶ Regresjonsanalyser med signifikansnivå alfa= 0,05

ønske om å bidra til utviklingen av barnehagen de jobber i og mer ytrestyrt motivert av ønsket om å kvalifisere seg over i en annen stilling. Forskjellene vises i figur 3.5:

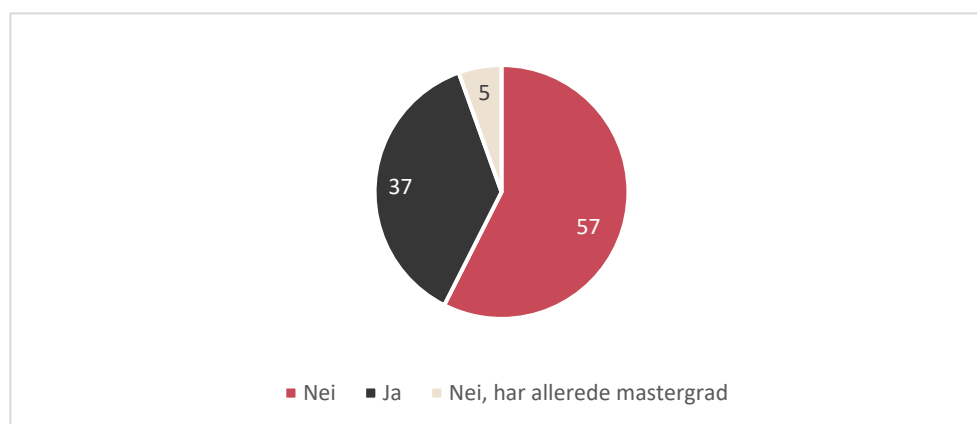


Figur 3.5: 'Hva var viktige og mindre viktige grunner til at du bestemte deg for å søke om videreutdanning?'. Sammenlikning barnehagelærere og lærere på barnetrinnet. Prosent.

Det framgår av figuren at en betydelig høyere andel lærere som underviser på barnetrinnet (41 prosent) ikke anser det å ønske å kvalifisere seg over i en annen stilling som en viktig beveggrunn for egen videreutdanning i det hele tatt, sammenliknet med barnehagelærere (22 prosent). I sistnevnte gruppe er det 27 prosent som uttrykker at dette var en svært viktig grunn, mens tilsvarende andel blant lærerne på barnetrinnet kun er 12 prosent. Svarfordelingen er likere mellom de to gruppene når det gjelder ønsket om å bidra til utvikling på arbeidsplassen, men vi ser at en høyere andel barnehagelærere oppgir at dette var en viktig grunn (69 prosent på svarkategori 5 og 6) enn lærere på barnetrinnet (hvor tilsvarende andel er 58 prosent).

Deltakerne fikk også anledning til å beskrive andre viktige grunner i et åpent kommentarfelt. Blant de 74 barnehagelærerne som har benyttet anledningen er det 20 som har skrevet at de var motivert av ønsket om høyere lønn. Dette er det svaret som går oftest igjen. Andre nevner tilretteleggingsmidler, og at «[t]ilbudet er for godt til ikke å benytte seg av», eller karriereønsker gjennom å få «en sterkere cv», «muligheter for å søke andre jobber» og å kvalifisere seg til stillinger som pedagogisk leder eller styrer. En deltaker beskriver også frykt «for å stagnere i jobben». Flere nevner også ønsket om faglig fordypning.

I en oppfølgingsundersøkelse, hvor det ble gjort kvalitative intervju med barnehagelærere som gjennomførte videreutdanningen våren 2021, var inntrykket at videreutdanningen så ut til å ha styrket deltakernes opplevelse av å være profesjonsutøvere, og at den gjorde flere motivert for enda mer utdanning (Lødding m.fl. 2023). Figur 3.6 viser svarfordelingen på spørsmål i årets deltakerundersøkelse om deltakernes planer om å også ta en mastergrad:



Figur 3.6: 'Planlegger du å ta mastergrad?'. Prosent. N=456.

Som vi ser oppgir 37 prosent av deltakerne at de planlegger å ta en mastergrad, mens 57 prosent ikke gjør det. Det framgår også av figuren at fem prosent oppgir at de ikke planlegger å ta mastergrad fordi de allerede har det. Det er imidlertid kun to deltakere som nevner ønsket om studiepoeng på masternivå eller om å på sikt ta en mastergrad i det åpne kommentarfeltet hvor de kunne beskrive andre viktige grunner til at de valgte å søke om videreutdanning.

Når vi ser nærmere på deltakerne som planlegger å ta mastergrad viser det seg at en signifikant høyere andel av disse uttrykker at de var motivert til videreutdanningen av ønsket om å kvalifisere seg over i en annen stilling (45 prosent), sammenliknet med deltakere som ikke planlegger mastergrad (28 prosent). Denne andelen er imidlertid høyest blant deltakere som allerede har mastergrad, og som nå deltok på ytterligere videreutdanning. Bortimot seks av ti (59 prosent) av disse gir uttrykk for at ønsket om å kvalifisere seg over i en annen stilling var en viktig eller svært viktig grunn for at de søkte om ytterligere videreutdanning.

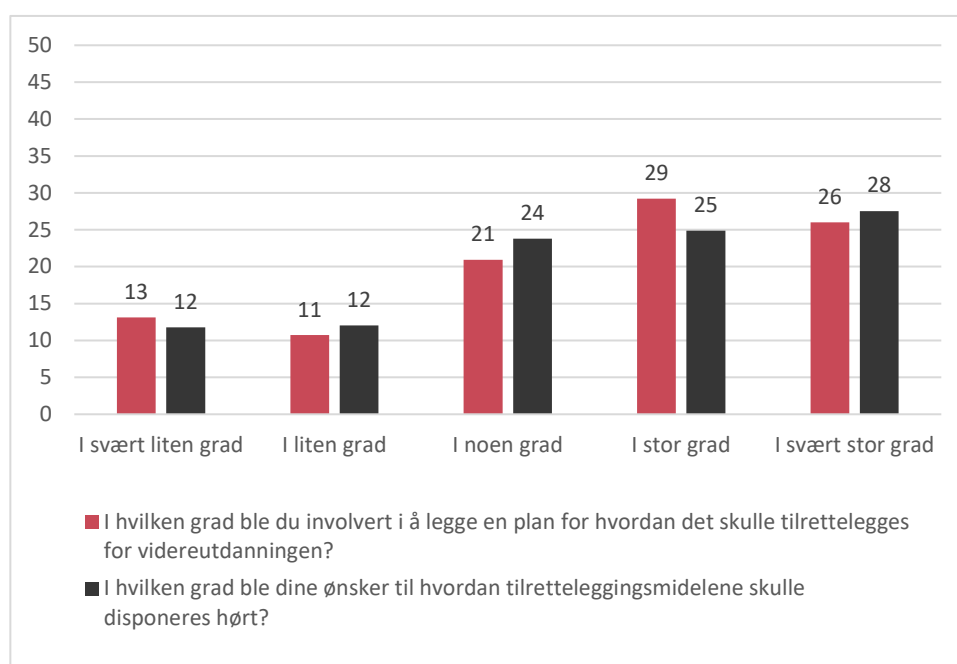
3.2 Tilrettelegging

Som vi husker fra det teoretiske rammeverket i kapittel 1 er det sentralt for yrkesaktive deltakere i videreutdanning at det tilrettelegges for dette i arbeidshverdagen. Dette kan gjøres blant annet ved at det settes av tid og rom for å studere. Slik tilrettelegging vil lette den krevende balansegangen mellom tidsbruk på studiene og på jobben, men samtidig kan det også være en viktig signaleffekt. Det at

Utdanningsdirektoratet tilbyr tilretteleggingsordninger viser en verdsetting og satsing på barnehageansattes kompetanse, og gjennom tilrettelegging på arbeidsplassen viser barnehageeier og -styrer interesse for ansattes videreutdanning.

Basert på funn fra en kvalitativ oppfølgingsundersøkelse med kullet som fullførte videreutdanningen i 2021 (se Lødding m.fl. 2023), har vi i årets deltakerundersøkelse både valgt å gjøre justeringer på spørsmålene om tilrettelegging og bruk av tilretteleggingsmidlene, og å introdusere noen nye spørsmål om dette. Vi kan dermed kun i noen få tilfeller sammenlikne svarene med tidligere undersøkelser.

Barnehageeiere mottar altså tilretteleggingsmidler for ansatte som er tildelt plass på et videreutdanningstilbud.⁷ Disse tilretteleggingsmidlene er ment å komme den barnehageansatte til gode, slik at vedkommende får gjennomført studiet. Barnehageeiere og studerende ansatte skal komme til enighet om hvordan midlene skal brukes. Vi stilte i årets undersøkelse spørsmål om hvorvidt deltakerne ble involvert i å legge en plan for hvordan det skulle tilrettelegges for videreutdanningen, og om deres ønsker til hvordan tilretteleggingsmidlene skulle disponeres ble hørt. Figur 3.7 viser svarfordelingen:

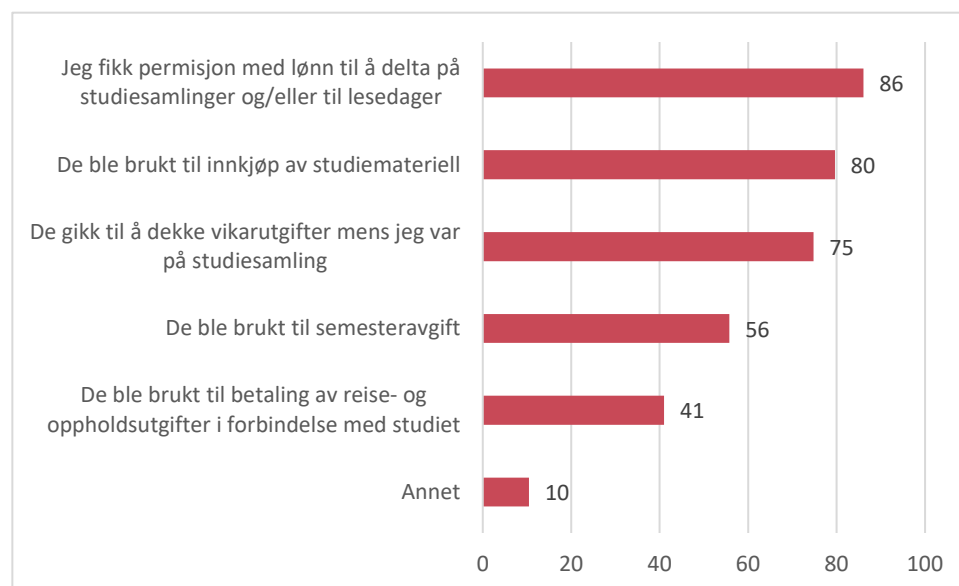


Figur 3.7: Involvering i planer for tilrettelegging og disponering av tilretteleggingsmidlene. Prosent. N=373-374.

⁷ Tilretteleggingsmidlene bestod for studieåret 2022/2023 av 80 000 kroner per ansatt som tok 30 studiepoeng over to semestre (ett år). Dette beløpet har i etterkant økt til 100 000. En forutsetning for utbetaling er at barnehageeier har bekreftet deltakelse for både høst- og vårsemesteret. Beløpet blir så utbetalt til kommunen, som igjen utbetaler til barnehagen hvor den som studerer jobber. Utbetalingene er i to omganger, desember og juni, under forutsetning av at den ansatte har fulgt studieprogresjonen. Tilretteleggingsmidlene blir redusert om den ansatte avbryter studiet.

Vi ser at svarene fordeler seg relativt jevnt over skalaen. Flertallet gir imidlertid uttrykk for både at de er involvert i å legge en plan for hvordan det skulle tilrettelegges for videreutdanningen, og for at deres ønsker til hvordan tilretteleggingsmidlene skulle disponeres ble hørt. Mens 55 prosent oppgir at de i stor eller svært stor grad ble involvert i planleggingen av tilretteleggingen, svarer 53 prosent det samme når det gjelder hvorvidt ønskene til hvordan tilretteleggingsmidlene skulle disponeres ble hørt. Hele én av fire (24 prosent) svarer imidlertid i liten eller svært liten grad på både hvorvidt de ble involvert og om ønskene ble hørt. Det er ikke signifikante forskjeller på hvordan deltakerne svarer på disse to spørsmålet etter barnehagestørrelse eller avdeling. Når det gjelder eierskap, finner vi heller ikke der signifikante forskjeller i hvorvidt deltakerne ble involvert i planer for tilrettelegging, men det er forskjeller i hvorvidt de opplever at deres ønsker om hvordan tilretteleggingsmidlene skulle bli disponeres ble hørt. Mens 59 prosent av deltakerne ansatt i private barnehager oppgir at de i stor eller svært stor grad opplevde dette, oppgir 49 prosent det samme i offentlige barnehager. Blant sistnevnte oppgir 15 prosent at deres ønsker i svært liten grad ble hørt, mens tilsvarende andel i private barnehager er syv prosent.

Vi spurte også om hvordan tilretteleggingsmidlene faktisk ble brukt. Deltakerne fikk her anledning til å krysse av for flere av alternativene. Det ser av figur 3.8 ut til å være vanligst å bruke tilretteleggingsmidlene til permisjon med lønn, innkjøp av studiemateriell og vikarutgifter:



Figur 3.8: 'Hvordan ble tilretteleggingsmidlene brukt? Flere kryss mulig'. Prosent. N=373.

Hele 86 prosent oppgir, som vi ser, at de fikk permisjon med lønn til å delta på studiesamlinger og/eller til lesedager. Åtte av ti (80 prosent) oppgir at de ble brukt

til innkjøp av studiemateriell, og tre av fire (75 prosent) at midlene gikk til å dekke vikarutgifter. Noe i overkant av halvparten (56 prosent) oppgir at midlene ble brukt til å betale semesteravgift, og fire av ti (41 prosent) at de ble brukt til betaling av reise- og oppholdsutgifter i forbindelse med studiet. Ti prosent har også oppgitt annet, og blant de som har valgt å spesifisere dette i et fritekstfelt har enkelte skrevet at de fikk midlene utbetalt mot at de tok ut permisjon uten lønn og dekket alle utgifter knyttet til utdanning selv, andre hevder at de ikke har fått tilretteleggingsmidler fra Udir eller at styrer eller deltaker ikke ennå har mottatt midlene. To av deltakerne uttrykker også mistanke om at pengene har blitt misbrukt av barnehagen:

Jobben satte ikke inn vikar, men tok betalt både for vikar og meg, altså dobbelt. Fikk ikke dekket de store hotell- og flyutgiftene. Måtte dekke det selv om pengene egentlig skulle dekke det. Jobben tok pengene jeg skulle ha fått.

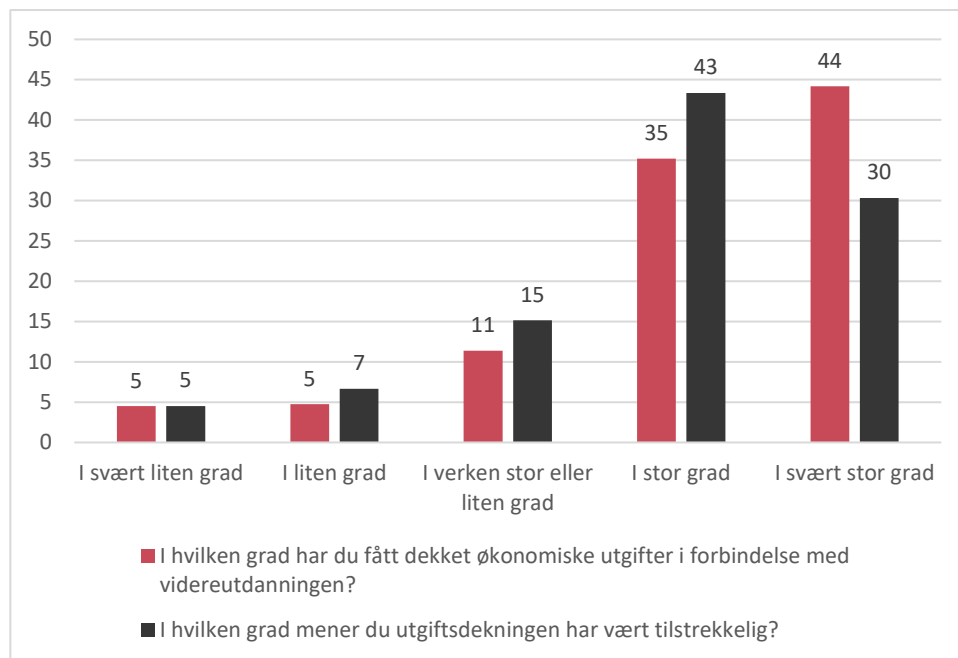
Hovedsakelig har jeg hatt veldig lite innsyn i hva pengestøtten har gått til. På 2t kjøring får jeg 200kr og det har ikke alltid blitt satt inn vikar. Jeg stiller meg undrende til hva som skjer med det resterende av beløpet.

Vi ser av tilsvarende kommentar at liknende mistanker oppstår som rykter mellom deltakerne:

Jeg er fornøyd med hvordan arbeidsplassen min la til rette for at jeg fikk et godt utbytte av og ro til å studere. Veldig viktig at jeg ikke tapte noe økonomisk med å studere. Men andre i min klasse opplevde at barnehagen tok pengene fra Udir til inntekt for barnehagen og la ikke til rette for kjøp av studiemateriell, studiedager etc. Det håper jeg blir kontrollert og ettergått.

Likevel så vi over at det generelle bildet er at flertallet gir uttrykk for at ønskene deres til disponering av midlene i stor eller svært stor grad ble hørt. Nærmere analyser viser at det er en signifikant sammenheng med denne opplevelsen og at midlene ble brukt enten til permisjon med lønn til å delta på studiesamlinger og/eller til lesedager og til betaling av reise- og oppholdsutgifter i forbindelse med studiet. Blant de som har krysset av for at midlene ble brukt til permisjon med lønn til å delta på studiesamlinger og/eller til lesedager oppgir 55 prosent at deres ønsker i stor eller svært stor grad ble hørt. Andelen blant deltakere som *ikke* har krysset av for dette er til sammenlikning 37 prosent. Blant disse gir hele 40 prosent uttrykk for at ønskene i liten eller svært liten grad ble hørt. Tilsvarende blant deltakere som oppgir at tilretteleggingsmidlene ble brukt til betaling av reise- og oppholdsutgifter i forbindelse med studiet oppgir hele 63 prosent at ønskene deres ble hørt, mens 46 prosent av de som ikke har gitt uttrykk for at midlene ble brukt til dette har oppgitt det samme.

Tilretteleggingsmidlene kan, som vi har sett, brukes til å dekke økonomiske utgifter i forbindelse med studiene. Deltakerne ble videre spurt i hvilken grad og utstrekning de fikk utgiftene dekket, og om de mener utgiftsdekningen var tilstrekkelig. Figur 3.9 viser svarfordelingen:



Figur 3.9: Dekking av utgifter i forbindelse med studiet. Prosent. N=376-378.

Det store flertallet (79 prosent) oppgir at de i stor eller svært stor grad har fått dekket de økonomiske utgiftene i forbindelse med studiet. En nesten like høy andel (73 prosent) gir også uttrykk for at utgiftsdekningen i stor eller svært stor grad var tilstrekkelig. Det er 12 prosent som gir uttrykk for at utgiftsdekningen i liten eller svært liten grad var tilstrekkelig. I et åpent kommentarfelt trekker enkelte fram at utgiftsdekkingen ikke er tilstrekkelig for deltakere med lang reisevei:

Som nevnt er det utfordrende å bo nord da reisen koster. Det har vært viktig både for meg og arbeidsplassen med utdanning, men pengene strekker ikke til. Utdanningen ville aldri ha kunnet skje om ikke arbeidsgiver hadde «tatt seg råd» til det. Som liten og privat barnehage er det ikke en selvfølge at det går. Det har likevel vært strukket til det ytterste for å gi lesedager, penger til materiell, arbeidsrom, fristille arbeidsoppgaver, dekke vikarutgifter og lignende. Upåklagelig tilrettelegging med de midlene barnehagen har, men støttebeløpet er for lite med store reiseavstander ...

Det er ikke signifikante forskjeller på dette spørsmålet sammenliknet med fjorårets undersøkelse, og heller ikke mellom deltakere ansatt i kommunale og private barnehager. På spørsmålet om i hvilken grad de fikk dekket de økonomiske

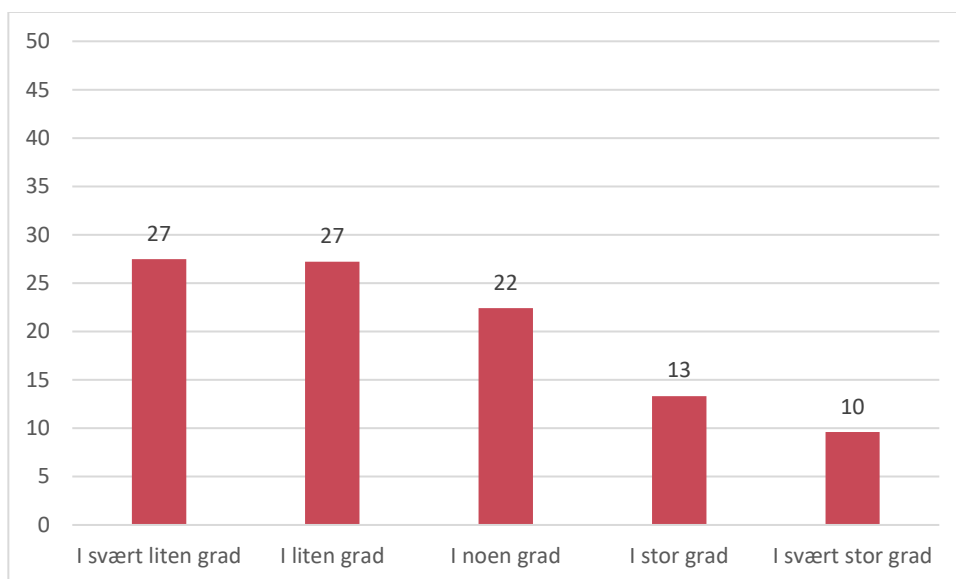
utgiftene i forbindelse med videreutdanningen ser vi noen forskjeller etter størrelsen på barnehagen, noe som framgår av tabell 3.1:

Tabell 3.1: 'I hvilken grad har du fått dekket økonomiske utgifter i forbindelse med videreutdanningen?' etter barnehagestørrelse. Prosent.

	Under 50 barn	50 – 99 barn	100 eller flere barn
I svært liten grad	5	2	8
I liten grad	6	2	14
I verken stor eller liten grad	14	11	2
I stor grad	33	34	35
I svært stor grad	41	50	41
Totalt (N)	94	201	51

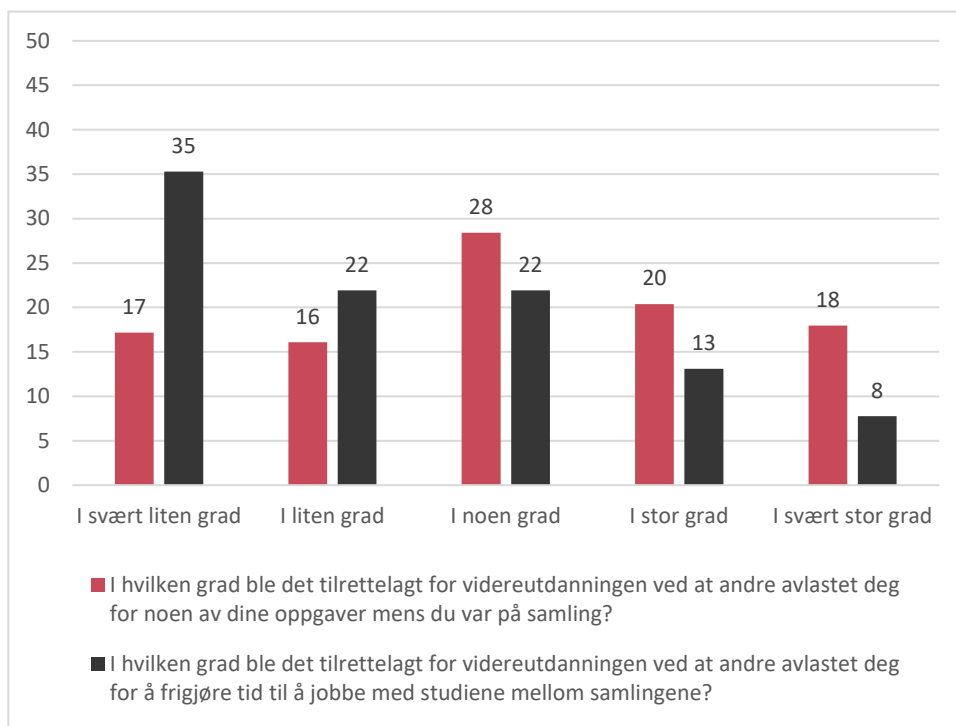
Som vi ser er det spesielt i de største, men også de minste, barnehagene at størst andeler gir uttrykk for at de i liten eller svært liten grad fikk dekket de økonomiske utgiftene i forbindelse med videreutdanningen. Blant deltakere som jobber i barnehager med 100 barn eller mer gir hele 22 prosent uttrykk for dette. Til sammenlikning oppgir 11 prosent i barnehager med færre enn 50 barn dette, og kun fire prosent av deltakerne i barnehager med mellom 50 og 99 barn. De største barnehagene virker imidlertid mer polariserte, siden kun to prosent svarer i verken stor eller liten grad. Dette gjør at andelene som oppgir at de i stor eller svært stor grad fikk de økonomiske utgiftene dekket ikke er like stor.

Vi har sett at flere gir uttrykk for at midlene ble brukt til permisjon og i noen tilfeller til vikarutgifter. Deltakerne ble også spurt om i hvilken grad det ble tilrettelagt for studiet ved at andre avlastet dem for noen av deres oppgaver. Figur 3.10 viser svarfordelingen:



Figur 3.10: 'I hvilken grad ble tilrettelagt for studiet ved at andre avlastet deg for noen av dine oppgaver?'. Prosent. N=376-378.

Vi ser at hele 54 prosent svarer at det i liten eller svært liten grad ble tilrettelagt for studiet ved at andre avlastet dem for noen av arbeidsoppgavene. Det er på den andre siden 23 prosent som oppgir at det i stor eller svært stor grad ble tilrettelagt på den måten. Figur 3.11 viser en spesifisering av hvordan avlastningen var organisert:

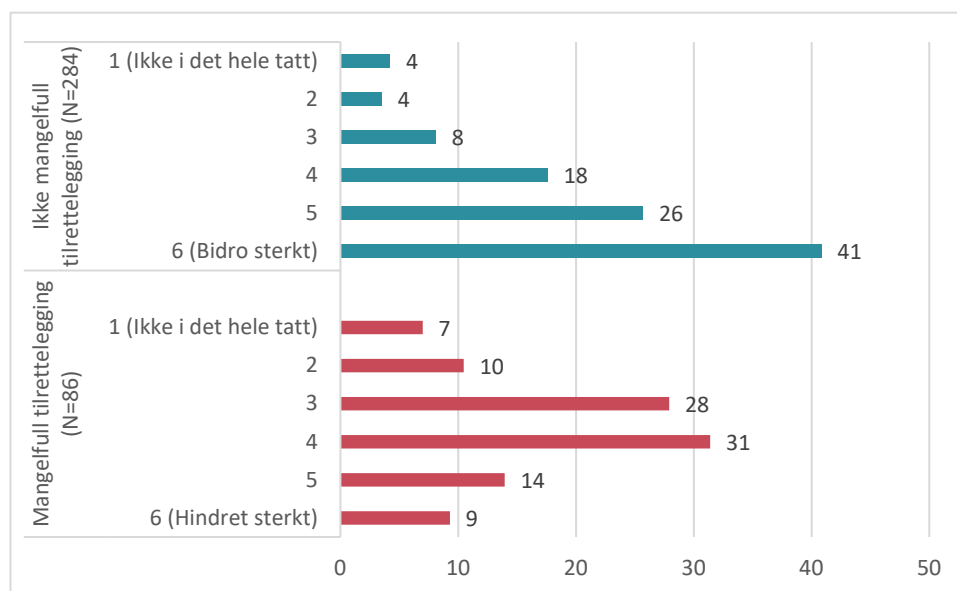


Figur 3.11: Tilrettelegging i form av avlastning. Prosent. N=373-374.

I underkant av fire av ti (38 prosent) av deltakerne i årets undersøkelse oppgir at de i stor eller svært stor grad ble avlastet for å studere ved at andre tok over noen av oppgavene mens de var på samling. En nesten like stor andel (33 prosent) oppgir at dette i liten eller svært liten grad var tilfelle. Som det framgår av figuren er det betydelig lavere andeler som oppgir at det i stor eller svært stor grad ble tilrettelagt ved at andre avlastet deltakerne for å frigjøre tid til å jobbe med studiene mellom samlingene (21 prosent). På dette spørsmålet oppgir 57 prosent at dette i liten eller svært liten grad var tilfelle. Det er ikke signifikante forskjeller mellom ansatte i kommunale og private barnehager, og heller ikke mellom barnehager av ulik størrelse og mellom deltakere som jobber i småbarns- eller storbarnsavdelinger.

Til slutt ba vi deltakerne om å gjøre en vurdering av tilretteleggingen samlet sett. Litt i underkant av én fjerdedel (23 prosent) oppgir at de opplever at det har vært manglende tilrettelegging for å studere på arbeidsplassen. Det er her ingen signifikante forskjeller mellom kommunale eller private barnehager, og heller ikke mellom deltakere fra barnehager av ulik størrelse.

Videre ble deltakerne spurt hvordan de opplever at tilretteleggingen har påvirket deres utbytte av studiene. De som ga uttrykk for at tilretteleggingen ved arbeidsplassen var mangelfull fikk en skala med negativ påvirkning, mens de som oppga at de ikke opplevde tilretteleggingen som mangelfull fikk en skala med positiv påvirkning. Figur 3.12 viser svarene samlet:



Figur 3.12: Tilretteleggingens påvirkning på utbyttet fra studiet. Prosent.

Som vi ser av figuren gir rundt to av tre (67 prosent) av deltakerne som *ikke* opplevde tilretteleggingen ved arbeidsplassen som mangelfull at denne har vært et sterkt bidrag (svarkategori 5 og 6) til deres utbytte fra studiet. På den andre siden

gir kun fire prosent av disse uttrykk for at tilretteleggingen ikke i det hele tatt påvirket utbyttet av studiet. Ser vi på deltakerne som oppga at de opplevde tilretteleggingen som mangelfull, viser figuren at ni prosent vurderer at dette hindret utbyttet sterkt, mens 17 prosent opplevde at det ikke i det hele tatt eller i liten grad påvirket utbyttet fra studiet.

Som utvalget for etter- og videreutdanning påpekte i NOU 2022:13, er tilretteleggingsordningene per i dag ulike for barnehagelærere og lærere. Spørsmålene i de respektive deltakerundersøkelsene er derfor også stort sett ulike. Mot denne bakgrunn er det likevel interessant å ta i betraktning at mens bortimot én av fire barnehagelærere (23 prosent) oppgir at de samlet sett har opplevd at det har vært manglende tilrettelegging for å studere ved arbeidsplassen, er tilsvarende andel blant lærere som underviser på barnetrinnet 12 prosent. En av respondentene som måtte trekke seg fra studiene har også valgt å påpeke dette i et fritekstfelt hvor hen begrunner frafallet:

Ut ifra ressursene vi blir tildelt så hadde eg ikkje kapasitet til å fullføre. Eg hadde nett fullført språk og språkutvikling året før. Dette var ganske tungt med tanke på kor lite frikjøpt vi blir i barnehagen. Om vi hadde kunne hatt samme kriteriene som lærere på skolen, der vi hadde blitt kjøpt opp en viss prosent for å kunne studere, så tror eg det hadde vert meir aktuelt å fullført. Det er alt for dårlige betingelser for oss barnehagelærere. Eg er skuffa og skremt over at profesjonen vår gradvis forsvinner, pga manglende støtte og satsing på området.

Nærmere analyser blant barnehagelærerne viser videre at en signifikant høyere andel av de som opplevde seg involvert i planleggingen av tilretteleggingen, oppgir at de fikk permisjon med lønn til å delta på studiesamlinger og/eller til lesedager. Det samme gjelder også til en viss grad deltakerne som opplevde at ønskene deres om disponering ble hørt. Dette gjelder også i aller høyeste grad opplevelsen av om tilretteleggingen var mangelfull. Blant de som *ikke* opplevde tilretteleggingen som mangelfull, oppgir 67 prosent at de i stor eller svært stor grad var involvert i plan for hvordan det skulle tilrettelegges for videreutdanningen. Tilsvarende gir 64 prosent av disse uttrykk for at de opplevde at ønskene deres ble hørt. Blant de som gir uttrykk for mangelfull tilrettelegging svarer, til sammenlikning, kun 16 prosent at de i stor eller svært stor grad var involvert, og 17 prosent at ønskene ble hørt. For enkelte så framstår det å bli hørt som en kamp, sett for eksempel i form av følgende kommentar skrevet inn i fritekstfelt:

Har ikke en eneste dag vært satt inn vikar når jeg har vært borte. Måtte diskutere hardt og stå på mine krav for å få dekket utgifter til noen få, høyst nødvendige bøker.

Flere kommentarer skrevet inn i fritekstfeltet tyder på at vikar og ønske om studiedager er framtrepende ønsker som kun i begrenset utstrekning har blitt gitt. Når det gjelder førstnevnte påpeker flere at det ikke ble satt inn vikar ikke var på grunn av vond vilje i tilretteleggingen, men rett og slett en «vikarkrise» og lite tilgang på vikarer. De som uttrykker ønske om vikar vektlegger ofte at dette er for å ikke være en belastning for kolleger, som vi ser at følgende to deltakere uttrykker:

Utfordringen for barnehagen har vært at det ikke er blitt satt inn vikar når jeg har vært borte. Teamet har gått en i minus på dager jeg har studert.

Det har ikke blitt satt inn vikar når jeg har vært på samling. Slitsomt å vite at mine kollegaer går underbemannet/ må samarbeide med andre avdelinger når jeg er borte. Vikaren har blitt satt inn på andre avdelinger eller ikke eksistert.

De fleste kommentarene omhandler ønske om flere studie- eller lesedager. Mange påpeker at de måtte ta fritiden til hjelp, men andre, som følgende, hevder at enkelte deler av studiet ble nedprioritert:

Flere lesedager/studiedager mellom samlinger hadde vært fint. Ikke mulig å være mer borte fra jobb. Innleveringer og oppgaveskriving blir nedprioritert og utfordrende å utføre i barnehagehverdagen. Det er for mye annet å gjøre gjennom dagen.

En annen deltaker påpeker hvordan lesedager ville gitt bedre læringsutbytte gjennom bedre rammer for fordypning og for å få mer kontinuitet i studiet:

Jeg skulle gjerne hatt tilrettelagte lese dager for å få en bedre kontinuitet og fordypning under studiet. Utenom det har det vært godt med støttet for å få inn vikar når jeg er på samlinger og under eksamen, samt material utgifter og full lønn.

Det er også flere som nevner at lærerne har andre tilretteleggingsordninger, og opplever dette som urettferdig:

Jeg kjenner flere lærere som tar det samme som meg, og de får to dager fri med lønn. Jeg får kun én dag. Dette går greit, men føles urettferdig da det er det samme studiet.

Også Utvalget for etter- og videreutdanning i barnehage og skole påpekte skjevheten, og foreslo en ny ordning med like muligheter og vilkår for videreutdanning også for barnehagelærere (NOU 2022:13).

Balansekunst?

Som nevnt innledningsvis kan det være krevende å finne balansen mellom å være barnehagelærer i full jobb, kanskje med familie, og å delta i videreutdanning. Vi

har også nevnt at flere i åpent kommentarfelt har beskrevet hvordan mangelen på studie- og lesedager har gjort at de har måttet bruke fritiden til studiene. Som det framgår av tabell 3.2 vurderer flertallet det som krevende å kombinere studiene med arbeid (70 prosent) og med familie eller privatliv (59 prosent):

Tabell 3.2: 'Hvordan vurderer du å kombinere ...?'

	Studier med arbeid	Studier med privatliv/familie?
	%	%
Svært lett	1	3
Lett	8	14
Verken lett eller krevende	21	24
Krevende	59	47
Svært krevende	11	12
N	373	373

Følgende situasjonsbeskrivelse fra en kommentar i et åpent kommentarfelt kan tjene som eksempel på hvordan balansegangen for enkelte deltakere kan være krevende:

Er mor til tre barn og mann som jobber borte. Er i full jobb. Alt av studering må bli tatt på kveldstid eller helg. Vanskelig å få til, da kvardagen i utgangpunktet er full nok som den er [...] Og hadde eg visst dette før eg begynte studiet hadde eg ikkje begynt. Det er belastande å ta studie ein ikkje får avsatt tid til når ein er i 100% jobb. Men studiet i seg sjølv er supert. og bra at det eit slikt tilbod. men for min del blei det alt for mykje.

En annen deltaker viser til hvordan god tilrettelegging kan avhjelpe denne situasjonen:

Arbeidsgiver har vært veldig fleksibel og jeg har fått studiedager utifra behov. Helt nødvendig for at jeg skulle fullføre og samtidig jobbe og balansere familielivet. Arbeidsgiver har vært positiv innstilt til videreutdanningen og det er også viktig.

Tilrettelegging kan, som nevnt, ha en viktig signaleffekt som uttrykk for at barnehageeier og -styrer er interessert i ansattes videreutdanning. Følgende deltaker gir uttrykk for nettopp dette:

Det har vært tøft å stå i full jobb - ingen avlastning i arbeidsoppgaver [...] Følte det som en belastning for barnehagen at jeg var på samling [...] Etter samtale med kommunalsjef ble det innvilget 5 dager til eksamen 😊 Men for min del var ikke det nok. Dette påvirket meg i forhold til en følelse av å bli uredelig behandlet i forhold til midlene kommunen fikk - klarte ikke å ikke bruke energi på det. Det ble veldig tøft å gjennomføre lesing og arbeidskrav på fritiden [...] Jeg har lært

mye og samlingene har vært supre! Vet ikke om læringsutbyttet hadde vært bedre med mer tilrettelegging, men det hadde vært fint å bli hørt og blitt tatt hensyn til. Jeg har vært frustrert og håper det blir klarere regler å forholde seg til. I min kommune har midlene blitt satt i en felles prosjektpost. Jeg har måtte forholde meg til kommunalsjef og ikke styrer [...] Det er store forskjeller mellom kommunene - dessverre. Jeg vil tro at min kommune sitter igjen med over halvparten av midlene.

Flere deltakere gir uttrykk for at de mener det burde være klarere retningslinjer, ikke minst fordi mangel på sådanne skaper ulike forutsetninger mellom deltakerne for å studere:

Blant mine medstudenter ble midlene fra Utdanningsdirektoratet brukt veldig forskjellig. Noen fikk lesedager, studiedager og litteratur, og alt dekket, men andre ikke fikk dekket noen annet enn vikarer ved studiesammenheng. Diffuse retningslinjer fra Utdanningsdirektoratet, så det ble veldig individuelt utnyttet av ulike styrere.

Tilsvarende hevder en annen deltaker at mangelfulle retningslinjer gjør at diskusjoner om hvordan midlene skal disponeres blir en belastende og lite gjennomiktig prosess for deltakerne:

Negativt at det er så dårlig retningslinjer på hva pengene skal gå til, så eg må diskutere meg frem eller ikkje får vite kor mykje penger eg har disponibelt- fikk bare svar «du treng ikkje tenke på det»

Nevnte signaleffekt kan ha ledet følgende deltaker til å foreslå at det bør sendes en henvendelse til ledere med ansatte som tar videreutdanning med en påpekning av verdien dette har for barnehagen og barna:

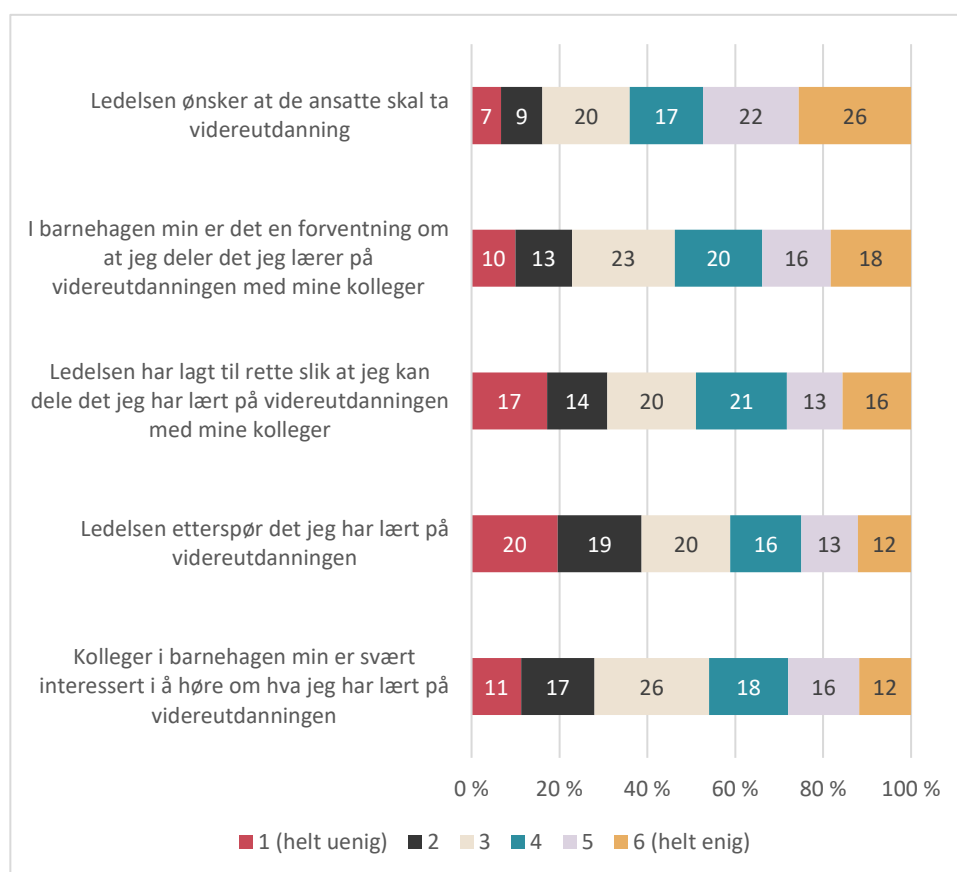
Lederne, som har ansatte som tar videreutdanning, må informeres at det å ta videreutdanning er for barnas og barnehagens beste og lesedager og tilrettelegging er svært viktig for ansatte.

Som vi ser kan dette handle direkte om tilrettelegging for selve videreutdanningen, men dersom det skal komme barna og barnehagen til gode krever dette også at kunnskapen brukes. Som en annen deltaker beskriver, er ikke alltid dette heller tilrettelagt for, noe som leder oss over til neste tema som er kultur for kunnskapsdeling:

Lite interesse og tilrettelegging for mulighet til å bruke kunnskapen på arbeidsplassen.

3.3 Kultur for kunnskapsdeling

Teorier om kompetanseutvikling anlegger gjerne et sosio-kulturelt læringsperspektiv. Dette innebærer en antagelse om at læring foregår i en sosial kontekst (Vygotsky & Cole, 1978; Postholm & Rokkones, 2012), og dermed en vektlegging av betydningen av at hele kollegiet er inkludert i læringsprosesser. Enkelte trekker også dette fram som den mest effektive måten å drive kompetanseheving på (Darling-Hammond & Richardson, 2009; Postholm & Rokkones, 2012). Hvorvidt barnehagene kjennetegnes av en såkalt kultur for kunnskapsdeling, kan påvirke deltakernes erfaringer med videreutdanning generelt, og deres vurdering av læringsutbytte spesielt. Vi presenterte deltakerne med et sett utsagn knyttet til kultur for kunnskapsdeling, og figur 3.13 viser svarfordelingen:



Figur 3.13: Kultur for kunnskapsdeling. Prosent. N=372.

Som vi ser uttrykker bortimot halvparten (48 prosent) av deltakerne enighet i utsagnet at ledelsen *ønsker* at de ansatte skal ta videreutdanning. Studier av læreres videreutdanning har vist at skoleleders kompetanse, rolle og aktive støtte til kompetanseutvikling framheves som særlig viktig for å oppnå resultater, samtidig som at lærerne må inkluderes i prosessen (Postholm & Rokkones 2012). Som vi ser av figuren virker det som at situasjonen beskrevet i sitatet over med manglende

tilrettelegging for kunnskapsdeling er relativt utbredt. Rundt tre av ti (31 prosent) er uenige i utsagnet at ledelsen har lagt til rette for at de kan dele det de har lært i videreutdanningen med kollegene. På den andre siden uttrykker en omtrent like stor andel at de er enige i dette. Det er imidlertid en enda større andel som er uenige i at ledelsen *etterspør* det de har lært (39 prosent). Dette kan virke forstemmende på deltakerne, som følgende respondent har uttrykt i et åpent kommentarfelt:

Min styrer burde kanskje vært litt mer interessert i mine studier. Hun burde også snakket med meg om hvordan det jeg har lært gjennom studiet kan anvendes i barnehagen. Trist at det virker som om studiet ikke betyr noe for henne.

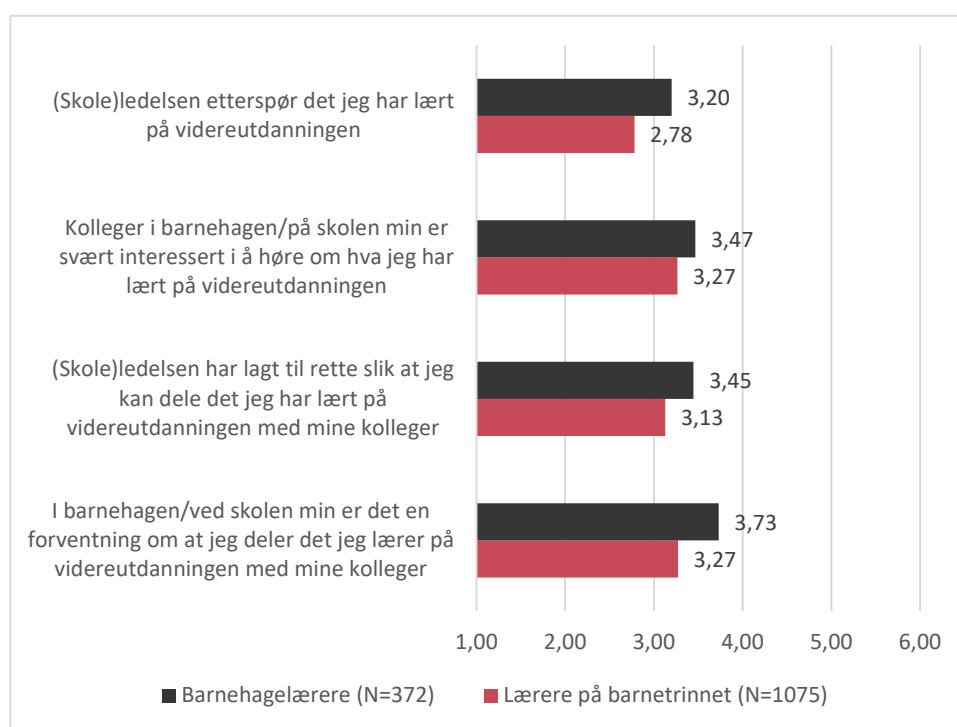
Dette var også en tematikk som deltakerne i en kvalitativ oppfølgingsundersøkelse var opptatt av. Flere av informantene hevdet at det var forhold ved kulturen for kunnskapsdeling som med fordel kunne videreutvikles for at potensialet som ligger i barnehagelæreres videreutdanning kan bli fullt ut realisert (Lødding m.fl. 2023). Som Lødding m.fl. (2023) beskriver handler opplevelsen av et læringsutbytte blant annet om den overordnede strategien i barnehagene for *anvendelse* av den ervervede kunnskapen. Det ble påpekt hvordan en *mangel* på slik strategi gjør bruken av denne for avhengig av den enkelte deltakers person og initiativ. Inntrykket Lødding m.fl. (2023) satt igjen med var at kunnskapsdeling i barnehagen hovedsakelig skjer i uformelle settinger, og at informantene gjerne skulle hatt en mer systematisk tilnærming til kunnskapsdelingen på egen arbeidsplass.

Som vi ser av figur 3.13 tyder også svarene i årets deltakerundersøkelse på at det flere steder ikke er en særlig utviklet generell kultur for kunnskapsdeling. Bortimot tre av ti (28 prosent) er uenige i at kollegene er svært interessert i å høre om videreutdanningen. Dette kunne være på grunn av oppfatninger om at ansattgrupper med annen utdanningsbakgrunn påvirker interessen for barnehagelæreres videreutdanning, men Lødding m.fl. (2023) fant snarere tvert imot at deltakerne ga uttrykk for at oversettelses- og formidlingsarbeidet til kolleger med en annen bakgrunn hadde en egenverdi.

Det framgår av figur 3.13 at én av tre (34 prosent) gir uttrykk for at de opplever en *forventning* i barnehagen om at de skal dele det de lærer på videreutdanningen med kollegene. Som oppsummering kan det med andre ord se ut til å være et misforhold mellom opplevd ønske og forventning i barnehagen, og den faktiske kulturen for kunnskapsdeling, forstått som interesse, tilrettelegging og etterspørsel. Som Lødding m.fl. (2023) påpeker er det i siste instans styrers ansvar å sikre og legge til rette for at kunnskap deles og at personalet får glede av både videreutdanning og utviklingsarbeid. Dette stiller imidlertid krav til både interesser og ferdigheter hos styrer knyttet til det å inspirere alle til å ta del i felles utviklings-

prosjekter og i praksisfellesskapet, og til å kunne se den røde tråden i den kollektive kompetansehevingen i personalet (Lødding m.fl. 2023).

Barnehager og skoler utgjør ulike kontekster, og både rammevilkår, arbeidsorganisering og kollegiale relasjoner kan være nokså ulike. Det er dermed interessant at vi finner signifikante forskjeller mellom svarene blant barnehagelærere og lærere på barnetrinnet når det gjelder fire av utsagnene knyttet til kultur for kunnskapsdeling. Disse forskjellene presenteres som gjennomsnittskåre i figur 3.14 (hvor verdi 1 er «helt uenig» og 6 er «helt enig»):

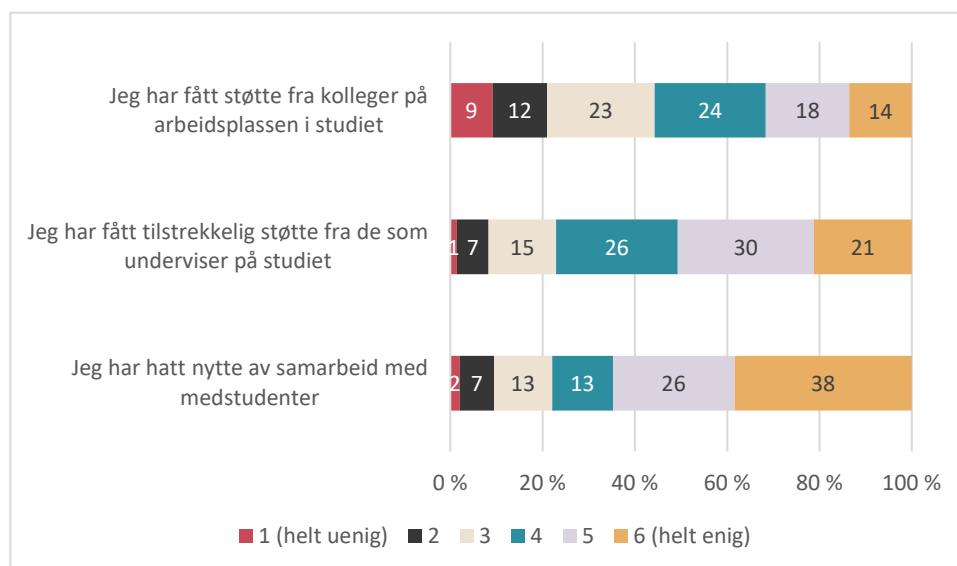


Figur 3.14: Kultur for kunnskapsdeling. Sammenlikning mellom barnehagelærere og lærere på barnetrinnet. Gjennomsnitt.

Den største forskjellen er knyttet til utsagnene om hvorvidt deltakerne opplever at det er en forventning om at de skal dele det de har lært på videreutdanningen med kolleger, og hvorvidt ledelsen etterspør dette. Vi ser at det er mindre forskjeller i hvorvidt ledelsen legger til rette for slik kunnskapsdeling. Det er heller ikke like stor forskjell i deltakernes vurdering av kollegenes interesse. Totalt sett sitter vi likevel igjen med et inntrykk av at det både er en noe høyere grad av opplevd *forventning* til og *kultur for kunnskapsdeling* i barnehagen enn i barneskolen.

Ifølge Balduzzi (2011) er spesielt samarbeidsrelasjoner og gjensidig støtte viktig for barnehagelæreres profesjonelle utvikling. Hennes studier viser at gode relasjoner til kollegaer gir mer bedre forutsetninger for å reflektere over egen praksisutøvelse og erfaring, og dermed også å gjøre en bedre jobb overfor barna. Støttende kolleger er også viktige fordi det gir barnehageansatte tilstrekkelig selvtillit

og bedre mestringsfølelse, samtidig som det motvirker mistillit og skepsis blant personalet (Balduzzi 2011). Vi stilte deltakerne spørsmål om støtten de har fått fra både kollegene i barnehagen og de som underviser på studiet, samt om deltakerne har hatt nytte av samarbeidet med medstudentene. Figur 3.15 viser svarfordelingen:



Figur 3.15: Utsagn om samarbeid og støtte. Prosent. N=348-349.

Som vi ser av figuren er det størst andel som mener at de har hatt nytte av samarbeidet med medstudenter. Bortimot to av tre (64 prosent) uttrykker enighet med dette utsagnet. Til sammenlikning oppgir kun 22 prosent det samme når det gjelder å ha fått støtte fra kolleger på arbeidsplassen i studiet. På dette utsagnet uttrykker hele 21 prosent uenighet. Halvparten (51 prosent) av deltakerne oppgir at de stort sett er enige i at de har fått tilstrekkelig støtte fra de som underviser på studiet.

Som i fjorårets undersøkelse finner vi at en signifikant og betydelig lavere andel av deltakerne på helt nettbaserte studier som oppgir at de er enige i at de har hatt nytte av samarbeid med medstudenter (35 prosent totalt på svarkategori 5 og 6), sammenliknet med deltakere på delvis nettbaserte studier (68 prosent) og de øvrige (68 prosent). Dette kan tyde på at de digitale ressursene ikke i like stor grad klarer å legge til rette for lærende samhandling studentene imellom når studiene er rent nettbaserte. På den andre siden er det så å si ingen forskjell mellom deltakerne på delvis nettbaserte videreutdanninger og øvrige, noe som tyder på at det er det å møtes fysisk i det hele tatt som er viktig, og ikke omfanget av det.

3.4 Oppsummering

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

- Hele syv av ti gir uttrykk for at de i svært stor grad var motiverte for å ta videreutdanning, noe som er en økning på nesten ti prosentpoeng fra i fjor.
- Deltakerne er i hovedsak selvbestemt motivert, og mest framtrødende er å være interessert i å lære mer og å ønske å utvikle seg som barnehagelærer som viktige grunner til å søke om videreutdanning.
- Det er langt færre som er styrt av ytre motivasjonsfaktorer som at arbeidsgiver ønsket det eller å kvalifisere seg over i en annen stilling.
- Noe over halvparten gir uttrykk for at de både var involvert i å legge en plan for hvordan det skulle tilrettelegges for videreutdanningen, og for at deres ønsker til hvordan tilretteleggingsmidlene skulle disponeres ble hørt.
- Bortimot ni av ti oppgir at midlene ble brukt til permisjon med lønn for å delta på studiesamlinger og/eller til lesedager. Mange har også krysset av for at midlene ble brukt til innkjøp av studiemateriell og til å dekke vikarutgifter.
- Rundt åtte av ti oppgir at de har fått dekket de økonomiske utgiftene i forbindelse med studiet, og en nesten like høy andel at utgiftsdekningen i stor eller svært stor grad var tilstrekkelig. Det ser ut til at det er mindre vanlig at utgiftene blir dekket i de største og i de minste barnehagene.
- Rundt fire av ti deltakere som *ikke* opplevde tilretteleggingen ved arbeidsplassen som mangelfull hevder denne har bidratt sterkt til utbyttet fra studiet. Blant deltakerne som oppga at de opplevde mangelfull tilrettelegging vurderer rundt én av ti at dette hindret utbyttet sterkt.
- De fleste oppgir at det ble lagt til rette for studiet ved at andre avlastet dem mens de var på samling, mens langt færre oppgir at de fikk frigjort tid til å jobbe med studiene mellom samlingene gjennom tilsvarende avlastning.
- Flertallet opplever det som krevende å kombinere studier med arbeid, og også å kombinere studiene med privatlivet og familie.
- Det kan se ut til å være et misforhold mellom opplevd ønske og forventning i barnehagen om videreutdanning, og den faktiske kulturen for kunnskapsdeling.
- Det er størst andel som uttrykker at de er helt enige i at de har hatt nytte av samarbeidet med medstudenter, mens lang færre er helt enige i at de har fått støtte fra kolleger på arbeidsplassen i studiet.
- Halvparten av deltakerne uttrykker enighet i at de har fått tilstrekkelig støtte fra de som underviser på studiet.
- Det er en lavere andel deltakere på helt nettbaserte som gir uttrykk for at de har hatt nytte av samarbeid med medstudenter.

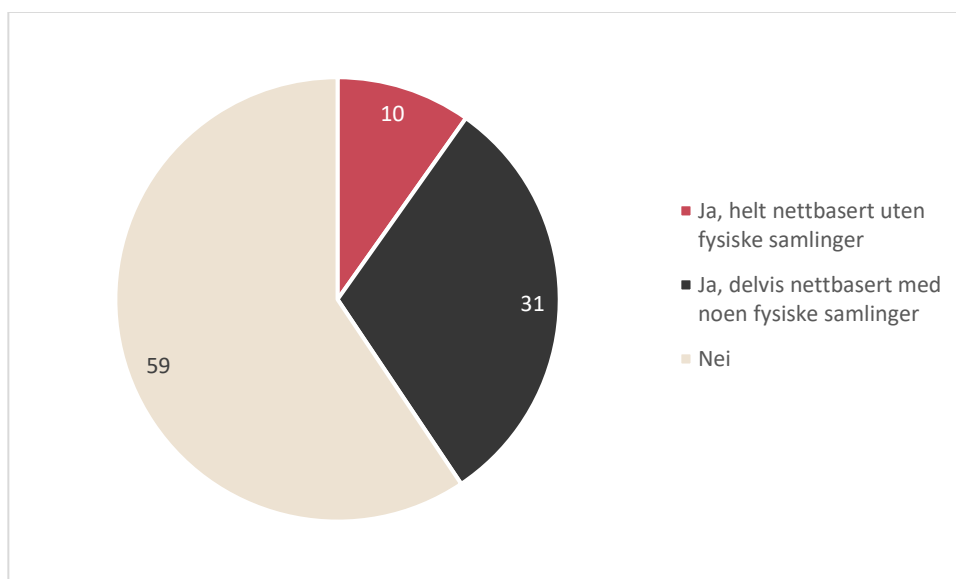
4 Opplevelse av studiet

Vi skal i dette kapitlet redegjøre for studietilbudenes organisering, deltakernes vurdering av det pedagogiske innholdet, dets faglige nivå og relevans, samt hva som har vært viktig for deres læringsutbytte. Avslutningsvis vil vi også se på hvordan deltakerne har arbeidet med studiet mellom samlingene.

4.1 Nettbaserte studietilbud

Et stadig viktigere aspekt i kjølvannet av koronapandemien er tilbudet av helt eller delvis nettbaserte studier, og vi kommer til å ha deltakelse i slike som en sentral bakgrunnsvariabel i analysene i dette kapitlet. Før vi ser nærmere på dette, er det imidlertid viktig å understreke at preferansene er ulike, og dermed at det ikke trenger å være kjennetegn ved studiene i seg selv som gir utslag. På den andre siden er deltakelse i nettbaserte studier nå av mer frivillig karakter enn under pandemien, hvilket gjør at årets undersøkelse i større grad vil kunne fange erfaringene til deltakere som nettopp har valgt denne organiseringen selv. Som vi husker fra det teoretiske rammeverket har fleksibel opplæring generelt, og nettbaserte tilbud spesielt, blitt trukket fram som svært godt egnet i etter- og videreutdanninger av yrkesaktive voksne, fordi det minimerer forstyrrelser av arbeids- og familiehverdagen. Dette kommer i tillegg til mulighetene det gir for å gi alle samme anledning til deltakelse, på tvers av livssituasjoner og geografi (Veletsianos & Houlden 2019; Jonker m.fl. 2020). På den andre siden stiller det krav til selvregulert læring (Wollscheid m.fl. 2020), og til design av læringsaktiviteter (Bragg m.fl. 2021).

Deltakerne ble spurt om hvorvidt studiet de deltok i var lagt opp som et helt eller nettbasert studium. Figur 4.1 viser at de fleste har deltatt i studier basert på fysisk oppmøte, men en relativt stor andel har oppgitt at de har deltatt i delvis nettbaserte studier:

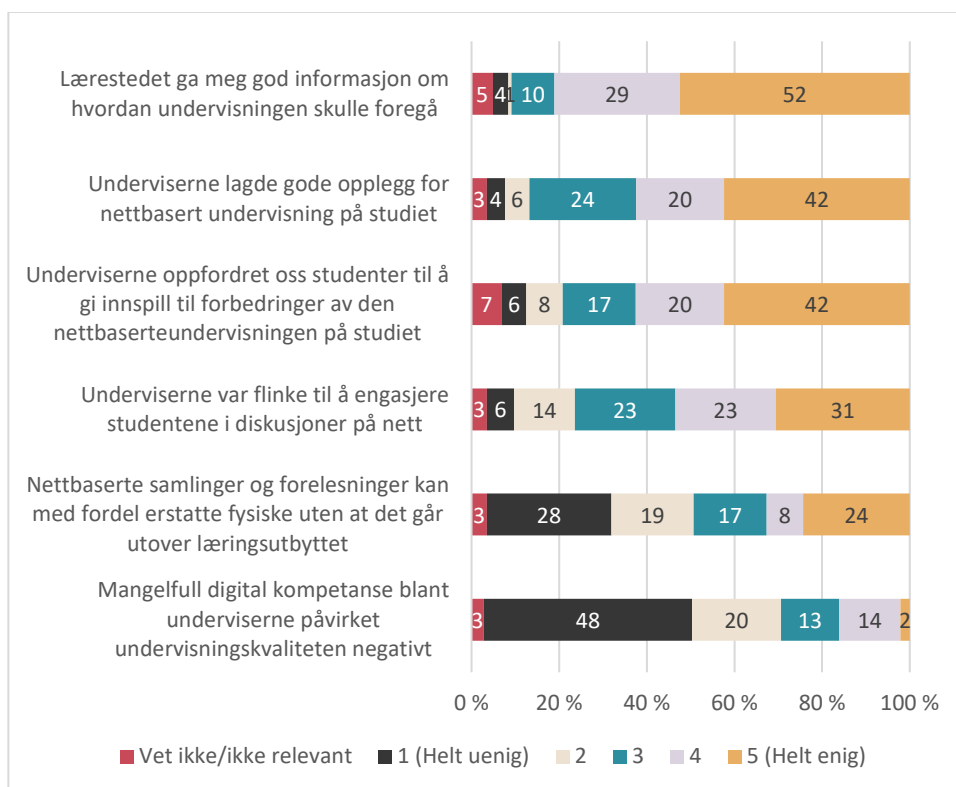


Figur 4.1: 'Var studiet lagt opp som et helt eller delvis nettbasert studium?' Prosent. N=367.

Som vi ser har seks av ti (59 prosent) deltakere i årets undersøkelse deltatt i studier som verken er helt eller delvis nettbaserte. Tre av ti oppgir at studiet var delvis nettbasert, men med noen fysiske samlinger, mens én av ti (10 prosent) har svart at studiet de deltok på var helt nettbasert og uten fysiske samlinger. Vi finner ingen statistisk signifikante forskjeller mellom deltakere etter kjønn, alder eller geografi, og heller ikke mellom deltakere fra offentlige eller private barnehager. Det virker på den andre siden som at det er vanligere å tilby nettbaserte videreutdanninger for lærere. Blant lærere som underviser på barnetrinnet oppgir en signifikant høyere andel at studiet var helt nettbasert (34 prosent). Andelen som har deltatt på delvis nettbaserte studier med noen fysiske samlinger er likere, dog noe lavere (25 prosent). Under halvparten (41 prosent) av lærerne på barnetrinnet oppgir at studiet kun bestod av fysiske samlinger.

Det var to videreutdanninger som var lagt opp som helt nettbaserte for dette studieåret; barns språkutvikling og språklæring, og realfag i barnehagen. Halvparten av deltakerne i videreutdanningen i fysisk-motorisk utvikling og aktivitet oppgir at studiet var delvis nettbasert.

Deltakerne som oppga at de deltok på enten helt eller delvis nettbaserte studier ble presentert med et sett utsagn om erfaringene med den nettbaserte delen av undervisningen. Figur 4.2 viser deres vurderinger:



Figur 4.2: 'Hvor enig er du i de følgende påstandene om undervisningen som har foregått på nett?' Prosent. N=143-144.

Som det framgår av figuren er litt i overkant av halvparten (52 prosent) helt enige i påstanden at lærestedet ga dem god informasjon om hvordan undervisningen skulle foregå. Videre uttrykker rundt seks av ti stor grad av enighet i at underviserne lagde gode opplegg for nettbasert undervisning, og også at de oppfordret studentene til å gi innspill til forbedringer av den nettbaserte undervisningen (62 prosent på svarkategori 4 og 5 på begge). På den siste påstanden er det imidlertid en noe høyere andel som både oppgir at de ikke vet, og som uttrykker at de er uenige (14 prosent på svarkategori 1 og 2). Hele 48 prosent uttrykker at de er helt uenige i at mangelfull digital kompetanse blant underviserne påvirket undervisningskvaliteten på en negativ måte, og kun to prosent er helt enige i dette.

Som vi husker fra kapittel 1.2 argumenterer Fosslund og Tømte (2019) for at digitale studietilbud må hensynta studentenes vekslings mellom rollene som *tilskuer* og *deltaker*. Figur 4.2 viser at rundt tre av ti (31 prosent) er helt enige i at underviserne var flinke til å engasjere studentene i diskusjoner på nett, mens seks prosent er helt uenige i dette. Selv om inntrykket er ganske positivt med hensyn til det nettbaserte tilbudet av videreutdanning for barnehagelærere, er det verdt å merke seg at nesten halvparten (47 prosent) uttrykker uenighet (svaralternativ 1 og 2) i at nettbaserte samlinger og forelesninger med fordel kan erstatte fysiske uten at det går utover læringsutbyttet. Dette er for øvrig den eneste av påstandene hvor deltakere i rene nettbaserte studier skiller seg signifikant fra deltakere i

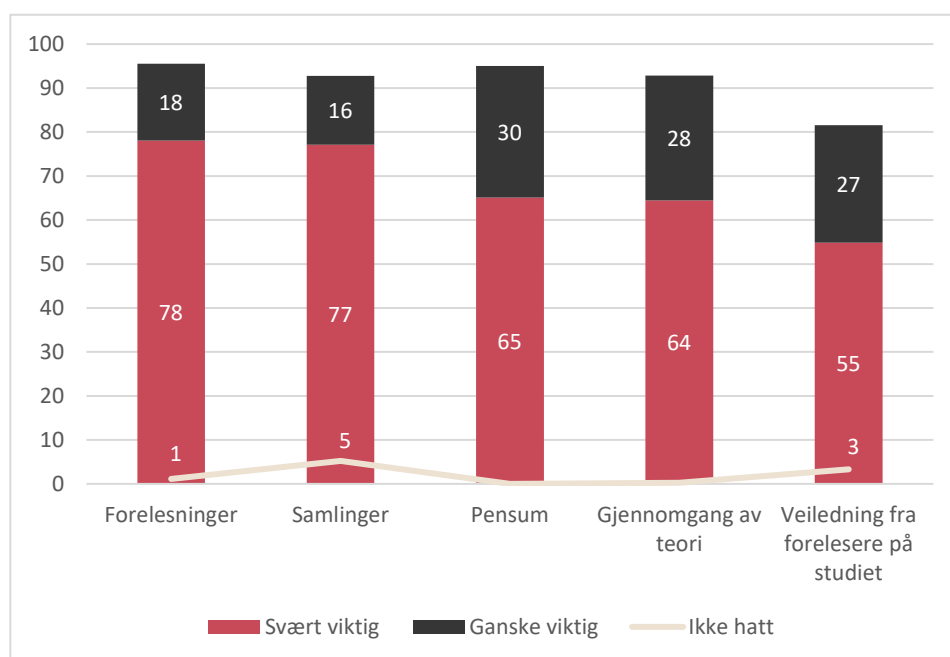
delvis nettbaserte, noe som trolig henger sammen med hvilke preferanser de hadde i utgangspunktet og hvor frivillig valget av digitale løsninger har vært. Mens 56 prosent av deltakerne i helt nettbaserte studier sier seg helt enige i at nettbaserte samlinger og forelesninger med fordel kan erstatte fysiske uten at det går utover læringsutbyttet, er tilsvarende andel blant deltakere i delvis nettbaserte studier kun 14 prosent. Blant sistnevnte oppgir 37 prosent at de er helt uenige, noe som kun gjelder tre prosent blant deltakerne i helt nettbaserte studier.

4.2 Hva har vært viktig for læringsutbyttet?

Deltakerne ble spurt om hvor viktige ulike deler av videreutdanningen var for deres læringsutbytte. Vi vil i det følgende presentere disse etter hvorvidt de omhandler undervisningsaktiviteter, egenaktivitet eller studieprosessen generelt.

Undervisningsaktiviteter

Hvis vi starter med deltakernes vurdering av læringsutbyttet av ulike undervisningsaktiviteter viser figur 4.3 både andelen som oppgir at de ulike aktivitetene har vært ganske eller svært viktige for læringsutbyttet, og andelen som oppgir at de ikke har hatt gjeldende undervisningsaktivitet. Sistnevnte er *ikke* inkludert i prosentierungsgrunnlaget for vurderingen av utbytte, noe som gjør at N også varierer noe mellom de ulike aktivitetene.



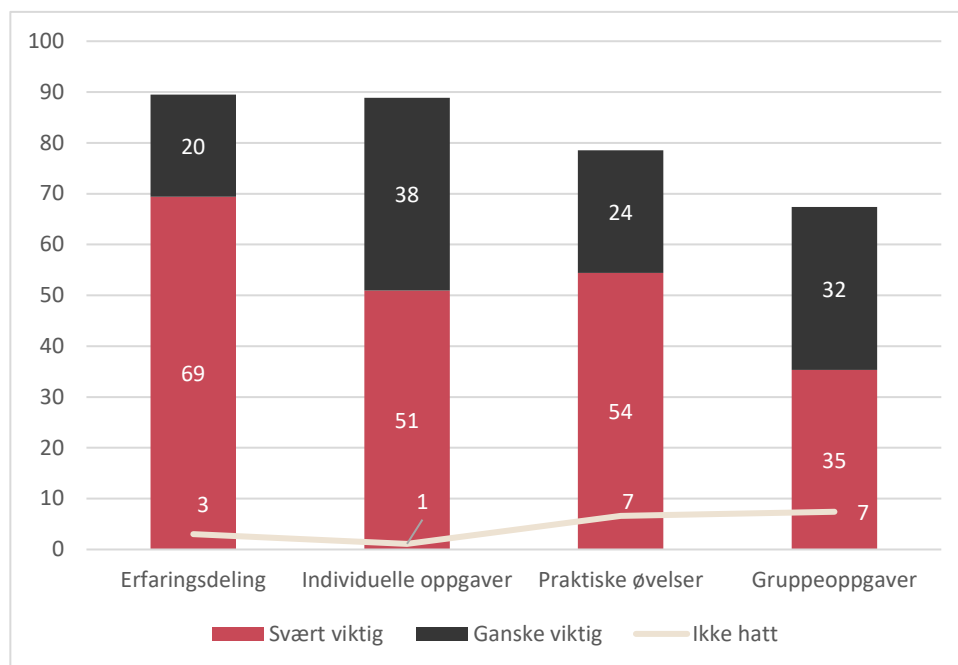
Figur 4.3: 'Hvor viktig mener du ulike deler av studiet har vært for ditt læringsutbytte?' – undervisningsaktiviteter. Prosent. N=345-364.

Vi så i det teoretiske rammeverket presentert i kapittel 1.2, at Penuel m.fl. (2007) skiller mellom tradisjonelle og utradisjonelle undervisningsformer, hvor førstnevnte er forelesningsbasert og sistnevnte vektlegger veiledning og samtalegrupper. Som det framgår av figur 4.3 oppgir om lag åtte av ti at både forelesninger (78 prosent) og samlinger (77 prosent) har vært svært viktige for læringsutbyttet. En noe lavere andel, men fortsatt over halvparten av deltakerne, gir uttrykk for at veiledning har vært svært viktig (55 prosent). Dette er aktiviteter det ser ut til at de fleste av deltakerne har hatt. Det er størst andel som oppgir at de ikke har hatt samlinger (5 prosent), fulgt av veiledning fra forelesere på studiet (3 prosent).

Vi ser videre at det totalt sett er mange som opplever at pensum og gjennomgang av teori er viktige for læringsutbyttet, men at deltakerne i større grad anser disse som ganske viktige enn svært viktige, sammenliknet med de øvrige undervisningsaktivitetene.

Egenaktivitet

Dersom vi beveger oss over på aspekter ved utdanningene som forutsetter egenaktivitet, viser figur 4.4 andelen som henholdsvis har oppgitt at disse har vært ganske eller svært viktige for læringsutbyttet, samt andelen som ikke har hatt disse. Som over, er ikke sistnevnte inkludert i prosentueringsgrunnlaget for vurdering av hvor viktige aktivitetene har vært for læringsutbyttet.

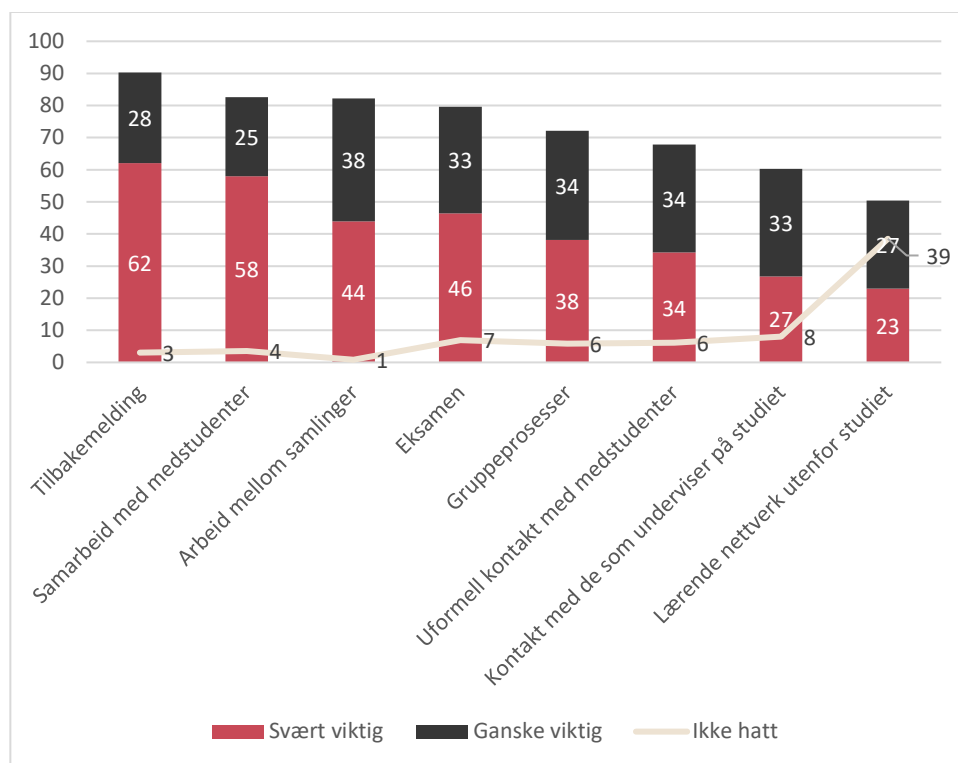


Figur 4.4: 'Hvor viktig mener du ulike deler av studiet har vært for ditt læringsutbytte?' – egenaktivitet. Prosent. N=337-359.

Ifølge Penuel m.fl. (2007) har forskning vist at erfaringsutveksling innenfor felles teoretisk rammeverk er viktig for lærere under videreutdanning. Vi ser at dette også er en aktivitet flere av våre deltakere fra barnehagen mener har mye å si for deres læringsutbytte. Syv av ti (69 prosent) oppgir at erfaringsdeling har vært svært viktig for deres læringsutbytte, og ytterligere to av ti (20 prosent) oppgir at det har vært ganske viktig. En av grunnene Penuel m.fl. (2007) trekker fram som forklaring på hvorfor utradisjonelle undervisningsformer gir mer overføringsverdi er at de setter deltakerne bedre i stand til å oversette den teoretiske kunnskapen i egen praksis. Videre så vi i kapittel 1.2 tilnærminger som vektla betydningen av praktisk og erfaringsbasert kunnskap, både knyttet til Schöns (1987) vektlegging av «refleksjon i handling», såkalt «aktiv læring», og Webster-Wrights (2009) begrep *autentisk læring*. Sistnevnte knytter læring direkte opp til reelle og praksisnære situasjoner som oppleves som relevante for deltakerne. Vi ser av figur 4.4 at 54 prosent av deltakerne gir uttrykk for at praktiske øvelser har vært svært viktige for deres læringsutbytte, og at ytterligere 24 prosent mener slike har vært ganske viktige. Til slutt ser vi at det er en betraktelig større andel som gir uttrykk for å ha hatt utbytte av individuelle oppgaver (totalt 89 prosent), sammenliknet med gruppeoppgaver (67 prosent). Det er også flest som oppgir at de ikke har hatt gruppeoppgaver (7 prosent), og praktiske øvelser (7 prosent). Andelen som oppgir at de ikke har hatt gruppeoppgaver (20 prosent) og praktiske øvelser (15 prosent) er enda større blant lærere på barnetrinnet.

Om studieprosessen

Spørsmålet om ulike læringsaktiviteters påvirkning på læringsutbyttet inneholdt også aspekter som handler mer om selve studieprosessen, og vi kommer her nærmere det Penuel m.fl. (2007) omtalte som utradisjonelle undervisningsformer i form av samtalegrupper. Figur 4.5 viser andelen som mener disse aspektene har vært ganske eller svært viktige for deres utbytte blant deltakerne som faktisk har hatt dem, samt andelen som oppgir at de ikke har hatt aktivitetene:



Figur 4.5: 'Hvor viktig mener du ulike deler av videreutdanningen har vært for ditt læringsutbytte?' – om studieprosessen. Prosent. N=222-360.

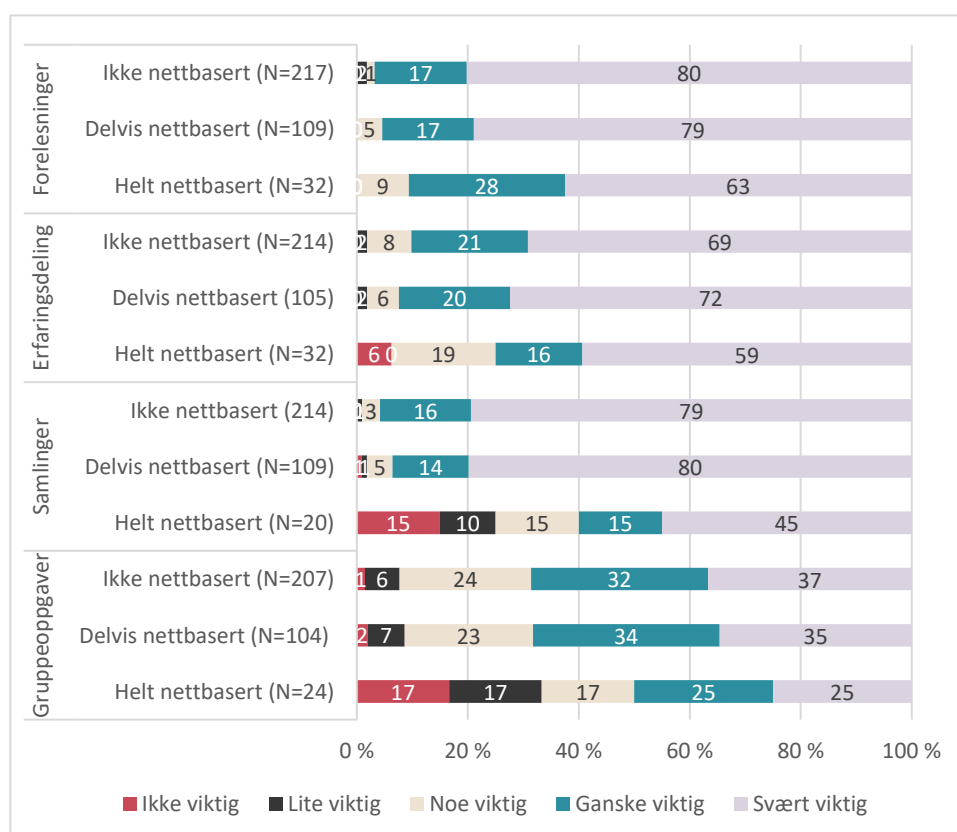
Figur 4.5 viser at det blant de utradisjonelle undervisningsformene er særlig samarbeid med medstudenter som mange opplever som viktig for eget læringsutbytte. Hele 58 prosent oppgir at dette har vært svært viktig, og ytterligere 25 prosent at det har vært ganske viktig. Det er noe lavere andeler som oppgir det samme for gruppeprosesser (henholdsvis 38 prosent og 34 prosent) og uformell kontakt med medstudenter (34 prosent på både ganske og svært viktig).

Det er imidlertid høyest andel som uttrykker at tilbakemelding har vært svært viktig for læringsutbyttet (62 prosent), og vi ser at bortimot halvparten av deltakerne (46 prosent) også gir uttrykk for at eksamen har vært svært viktig. Det er imidlertid syv prosent som oppgir at de ikke har hatt eksamen. Denne andelen er lavere blant lærere som underviser på barnetrinnet (2 prosent), men til gjengjeld ser sistnevnte ut til å vurdere eksamens bidrag til læringsutbyttet noe mindre verdifullt, og 29 prosent oppgir at den har vært svært viktig. Videre ser vi at det er enda høyere andeler som ikke har hatt kontakt med de som underviser på studiet (8 prosent) og ikke minst lærende nettverk utenfor studiet (39 prosent). Ser vi på deltakerne som faktisk har hatt disse aktivitetene, ser vi også at det relativt sett også er færre som oppgir at de har vært viktige for læringsutbyttet.

Vi så over at 78 prosent av deltakerne ga uttrykk for at praktiske øvelser var ganske eller svært viktige for læringsutbyttet, og som det framgår av figur 4.5 oppgir 82 prosent det samme når det gjelder arbeid mellom samlinger. Hvordan

deltakerne faktisk har arbeidet med studiet mellom samlingene skal vi vende tilbake til under egen overskrift senere i dette kapitlet.

Det er i fire tilfeller signifikante forskjeller i deltakernes vurderinger av læringsaktivitetene vi nå har gått gjennom, etter om de deltok på nettbaserte studier eller ikke. Dette gjelder forelesninger, erfaringsdeling, samlinger og gruppeoppgaver, som det framgår av figur 4.6:



Figur 4.6: 'Hvor viktig mener du ulike deler av videreutdanningen har vært for ditt læringsutbytte?' Etter om studiet var nettbasert. Prosent. N=222-360.

Det første man legger merke til i figur 4.6 er at deltakere på delvis nettbaserte studier svarer likere deltakere på ikke-nettbaserte enn helt nettbaserte studier. Dette kan henge sammen med preferansene vi nevnte innledningsvis. De deltakerne som aktivt har valgt helt nettbaserte studier har trolig andre preferanser hva angår digitale læringsaktiviteter enn de øvrige.

Den største forskjellen finner vi i vurderingen av samlinger. Her er det imidlertid viktig å gjøre oppmerksom på at 44 prosent av deltakerne i helt nettbaserte studier oppgir at de ikke har hatt det. Disse er ikke med i prosenteringen, noe som gjør at antallet som har vurdert læringsutbyttet er lite (n=20). Blant disse gir imidlertid 15 prosent uttrykk for at samlinger ikke har vært viktige for læringsutbyttet, mens 45 prosent oppgir at de har svært viktige. Blant deltakerne på studier

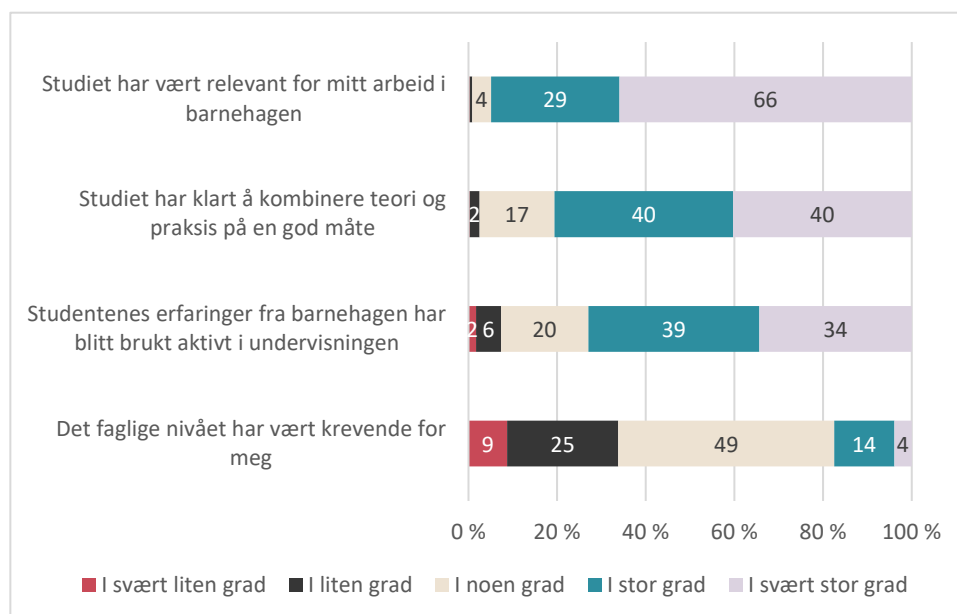
som enten var delvis nettbaserte eller ikke-nettbaserte oppgir på den andre siden hele 79-80 prosent at samlinger har vært svært viktige for deres læringsutbytte.

For det andre ser vi at rundt åtte av ti av deltakerne på ikke-nettbaserte og delvis nettbaserte studier oppgir at forelesninger har vært svært viktige for deres læringsutbytte, mens tilsvarende andel blant deltakere på helt nettbaserte studier er 63 prosent.

Deltakerne svarer likere når det gjelder både erfaringsdeling og gruppeoppgaver på tvers av disse tre gruppene, men hvor en mye høyere andel i alle tre oppgir at erfaringsdeling har vært svært viktig. Vi ser imidlertid på den andre siden at det er en betydelig høyere andel blant deltakere på helt nettbaserte studier som oppgir både at gruppeoppgaver (17 prosent) og erfaringsdeling (6 prosent) ikke har vært viktig, sammenliknet med de to øvrige gruppene (under 2 prosent på begge aktivitetene).

Faglig nivå og relevans

Som nevnt vektlegger både Penuel m.fl. (2007) og Webster-Wright (2009) undervisningsformer som setter deltakerne i stand til å oversette den teoretiske kunnskapen i egen praksis. Dette krever imidlertid en viss relevans, noe som i seg selv ble trukket fram som et sentralt forhold i det teoretiske rammeverket for at videreutdanningene skal gi godt utbytte. Deltakerne ble bedt om å ta stilling til fire utsagn om nettopp studienes faglige nivå og relevans for det praktiske arbeidet i barnehagen. Figur 4.7 viser svarfordelingen:



Figur 4.7: Studienes nivå og relevans. N=355.

Som vi ser oppgir hele to av tre (66 prosent) at studiet i svært stor grad har vært relevant for arbeidet i barnehagen. Ytterligere 29 prosent gir uttrykk for at det i stor grad har vært det. Samlet sett hevder videre åtte av ti (80 prosent) at studiet i stor eller svært stor grad har klart å kombinere teori og praksis på en god måte. Lærere på barnetrinnet (ikke vist i figur) deler stort sett denne vurderingen, selv om en signifikant lavere andel samlet sett vurderer det som at studiet i stor eller svært stor grad har klart å kombinere teori og praksis på en god måte (71 prosent). Bortimot én av ti (9 prosent) av disse oppgir at det i liten eller svært liten grad var tilfelle.

Videre framgår det av figur 4.7 at 73 prosent av barnehagelærerne gir uttrykk for å ha opplevd at studentenes erfaringer i stor eller svært stor grad ble brukt aktivt i undervisningen. Svarene er mer delte når det gjelder om det faglige nivået har vært krevende. Mens 34 prosent oppgir at det i liten eller svært liten grad har vært det, uttrykker 18 prosent at det faglige nivået i stor eller svært stor grad har vært krevende for dem. Det er ikke signifikante forskjeller mellom barnehagelærere og lærere som underviser på barnetrinnet på dette spørsmålet.

Gitt at forskning på såkalte *Massive Open Online Courses* (MOOC), som er helt nettbaserte studietilbud, har funnet at innholdet i slike videreutdanninger bør kobles til det som faktisk skjer i arbeidet for å være hensiktsmessige (Herranen m.fl. 2021), er det interessant at vi finner signifikante forskjeller mellom deltakerne på helt nettbaserte studier og øvrige når det gjelder bruk av studentenes erfaringer i undervisningen. Som tabell 4.1 viser er forskjellene ganske store:

Tabell 4.1: 'Studentenes erfaringer fra barnehagen har blitt brukt aktivt i undervisningen' etter om studiet var nettbasert

	Helt nettbasert	Delvis nettbasert	Ikke nettbasert
	%	%	%
I svært liten grad	3	2	1
I liten grad	11	8	3
I noen grad	20	15	22
I stor grad	43	47	33
I svært stor grad	23	27	40
N	35	106	212

Interessant nok er forskjellen her størst mellom studiene som enten er helt eller delvis nettbaserte på den ene siden, og de ikke-nettbaserte på den andre. Blant sistnevnte oppgir hele 40 prosent at studentenes erfaringer fra barnehagen i svært stor grad har blitt brukt aktivt i undervisningen, mens andelene til sammenlikning er henholdsvis 27 prosent og 23 prosent blant deltakerne på delvis og helt nettbaserte studier. Det er imidlertid mest vektningen i vurderingen som er forskjellig, for

det er relativt lave andeler på tvers av de tre gruppene som gir uttrykk for å i svært liten grad ha opplevd dette.

Deltakerne fikk også anledning til å utdype hvordan studiet har relatert seg til praksis i et fritekstfelt. Flere har benyttet anledningen til å gi konkrete eksempler på hvordan «[a]rbeidskrav gjennom studiet har vært rettet mot praksisnære situasjoner», eller hvordan de har «brukt en del caser fra arbeidslivet og reflektert rundt egen praksis». Flere vektlegger refleksjon, ikke minst i forbindelse med erfaringsdeling, som følgende respondent uttrykker det:

Mye refleksjon og diskusjon i timene - gruppe oppgaver i kollokviegrupper. Vi lærer godt gjennom hverandres erfaringer.

Tilsvarende vektlegger en annen respondent at erfaringsdeling med påfølgende diskusjon og refleksjon opp mot teori er «ekstremt givende» fordi det øker bevisstheten:

Alle erfaringer diskutert og reflektert rundt har vært ekstremt givende. Erfaringsdeling opp mot teori og fagstoff har gitt sammenhenger og gjort meg mer bevisst

Disse sitatene viser alle til verdien av erfaringsdeling for læringsutbyttet. En av deltakerne har også beskrevet hvordan det å ha erfaring i utgangspunktet, slik deltakere i videreutdanning har, er en bonus i studiene:

Mine erfaringer har vært relevante i refleksjoner, både muntlig og skriftlig. Godt være student med erfaringer, det gir undervisning og det faglige påfyllet en større dimensjon.

I tillegg til økt bevissthet trekkes det også fram at praksisnær videreutdanning gir både økt kunnskap og mestringsopplevelse i rollen som barnehagelærer:

Har lært veldig mye som har tatt rett i i hverdagen min. F.eks om foreldresamarbeid. Om å stå på for å få hjelp til barn som trenger ekstra tilretteleggingen. Om å stole på kompetansen min. Jeg har fått økt kunnskap og er tryggere i rollen min. Jeg er svært fornøyd med studiet.

Vi var i forrige kapittel inne på kulturen for kunnskapsdeling i barnehagene. Enkelte deltakere har også valgt å beskrive hvordan det praksisrettede elementet i videreutdanningene har styrket deres ønske i å bidra til dette. En av deltakerne gir allerede uttrykk for å ha sett ringvirkninger av videreutdanningen på arbeidsplassen:

Studiet har hjulpet både meg, og de andre på min avdeling til å ta tak i realfag tema på helt ny måte.

En annen deltaker har blitt motivert til kunnskapsdeling, og ser fram til å ta den nyervervede innsikten med inn i barnehagen for å utvikle kompetansen der:

Jeg har fått god teoretisk innsikt og øvd på gode verktøy i praksis. Det skal bli spennende og interessant å ta det med inn i barnehagen og utvikle kompetansen der.

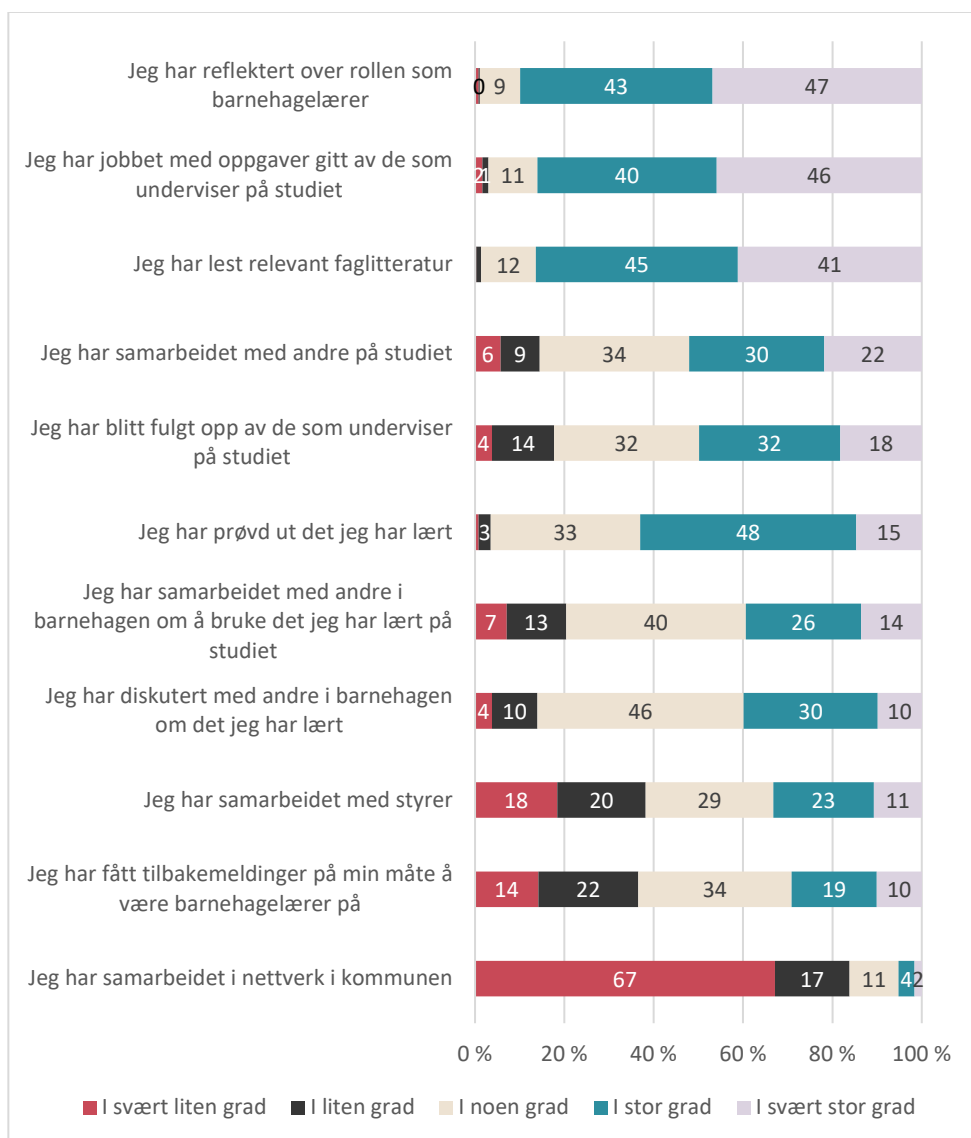
For å gi en opplevelse av helhet og relevans kreves det imidlertid noe mer enn at studiet er praksisrettet. Som vi ser vektlegger følgende deltaker integrasjon og rød tråd som et viktig aspekt ved videreutdanningen:

Praktisk arbeid på arbeidsplassen, eksamen og innleveringer har vært tett tilknyttet hverandre.

4.3 Arbeid mellom samlingene

I henhold til Udirs beskrivelser av studienes innhold og utforming skal tilbyderne legge til rette for slik helhet og gjensidig utveksling av teori og praksis gjennom å bruke barnehagen som læringsarena. En måte å oppnå dette, er gjennom deltakerenes arbeid mellom samlingene, noe som også ble trukket fram som et viktig aspekt ved videreutdanninger i det teoretiske rammeverket. Vi så blant annet at det ble argumentert for at arbeidskolleger spiller en sentral rolle for deltakeres læringsutbytte, både når flere fra samme arbeidsplass studerer sammen og når at de som studerer får mulighet til å prøve ut det de lærer i praksis. I en kvalitativ oppfølgingsundersøkelse av barnehagelærere som tok videreutdanning studieåret 2021, fant også Lødding m.fl. (2023) at deltakerne vektlegger spesielt arbeidskravets betydning for eget læringsutbytte. Dette ikke minst på grunn av verdien av såkalt «autentisk læring», og deltakerne påpekte verdien av å måtte oversette teori til praksis i en læringsprosess som er knyttet opp mot reelle og praksisnære situasjoner i den direkte koblingen til egen praksis på arbeidsplassen (Lødding m.fl. 2023).

Vi presenterte deltakerne med 11 utsagn om arbeid mellom samlingene, og figur 4.8 viser i hvilken grad deltakerne kjenner seg igjen i disse:



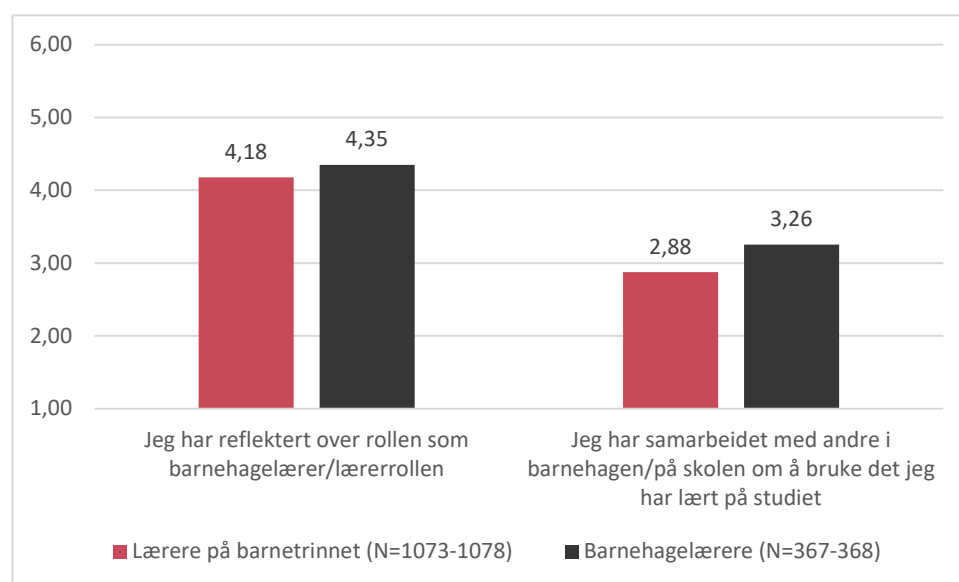
Figur 4.8: Arbeid mellom samlinger. Prosent. N=364-368.

Som vi ser av figur 4.8 gir det store flertallet uttrykk for at de i størst grad har jobbet selvstendig mellom samlingene. Det vil si at de i stor eller svært stor grad har reflektert over rollen som barnehagelærer (90 prosent), jobbet med oppgaver gitt av de som underviser på studiet (86 prosent) og lest relevant faglitteratur (86 prosent).

Det tegner seg med andre ord et bilde av at deltakerne i mindre grad har brukt barnehagen som læringsarena. Samtidig oppgir godt over halvparten (63 prosent) at de i stor eller svært stor grad har brukt tiden mellom samlinger til å prøve ut det de har lært, og fire av ti at de i stor eller svært stor grad har samarbeidet med andre i barnehagen om å bruke det de har lært på studiet (40 prosent) og diskutert det de har lært med dem (40 prosent). På den andre siden ser vi at en betraktelig større andel gir uttrykk for å i stor eller svært stor grad ha samarbeidet med andre

på studiet, også mellom samlingene (52 prosent). Vi ser videre at relativt mange oppgir at de i liten eller svært liten grad har samarbeidet med styrer (38 prosent), og 36 prosent gir uttrykk for at de i liten eller svært liten grad har fått tilbakemelding på hvordan de utøver rollen som barnehagelærer. Igjen kan det se ut til at studiestedet er den primære læringsarenaen ved at halvparten av deltakerne oppgir at de i tiden mellom samlinger har blitt fulgt opp av de som underviser på studiet. Det store flertallet har i svært liten grad brukt tiden mellom samlingene til å samarbeide lokalt i nettverk i kommunen (67 prosent). Det er i årets undersøkelse kun signifikante forskjeller knyttet til i hvilken grad deltakere på nettbaserte studier har samarbeidet med medstudenter mellom samlingene. Mens 17 prosent av deltakerne i helt nettbaserte studier gir uttrykk for at de i svært liten grad har samarbeidet med andre på studiet mellom samlingene, er tilsvarende andel åtte prosent blant deltakerne i delvis nettbaserte studier og tre prosent blant deltakerne i ikke-nettbaserte studier. Det er imidlertid ikke like stor forskjell i andelen som oppgir at de i svært stor grad har samarbeidet med medstudenter, der andelen er størst blant deltakere i delvis nettbaserte studier (26 prosent), fulgt av ikke-nettbaserte (21 prosent) og helt nettbaserte (17 prosent).

Som nevnt er barnehager og skoler ulike kontekster, både når det gjelder rammevilkår, arbeidsorganisering og kollegiale relasjoner. Vi finner imidlertid bare to signifikante forskjeller i hvordan barnehagelærere og lærere på barnetrinnet har jobbet med studiene mellom samlingene. Disse er presentert som gjennomsnittsskåre i figur 4.9 (hvor verdi 1 er «i svært liten grad» og 6 er «i svært stor grad»).



Figur 4.9: Arbeid mellom samlinger. Sammenlikning mellom barnehagelærere og lærere på barnetrinnet. Gjennomsnitt.

Gitt at vi også fant signifikante forskjeller på kulturen for kunnskapsdeling, er det interessant at en signifikant høyere andel barnehagelærere også hevder at de i stor

eller svært stor grad (39 prosent) har brukt tiden mellom samlingene på å samarbeide med kolleger om å bruke det de har lært på studiet, sammenliknet med lærere som underviser på barnetrinnet (26 prosent) (andeler ikke vist i figuren). Vi ser videre at barnehagelærere i noe større utstrekning gir uttrykk for å ha reflektert over profesjonsrollen i tiden mellom samlingene enn lærere på barnetrinnet.

Nærmere analyser gjort i forbindelse med fjorårets deltakerundersøkelse for barnehagelærere viste for øvrig at barnehagens kultur for kunnskapsdeling overordnet sett henger sammen med hvorvidt deltakerne har samarbeidet med kollegaene i arbeidet mellom samlingene (Bergene m.fl. 2022). Dette gjelder både det å ha samarbeidet og diskutert med andre i barnehagen om det de har lært, og om de har samarbeidet med styrer.

4.4 Oppsummering

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

- Ni av ti i årets undersøkelse gikk på studier som enten var ikke-nettbaserte eller delvis nettbaserte.
- Det er størst andeler som gir uttrykk for at forelesninger har vært svært viktige for læringsutbyttet, fulgt av pensum og samlinger.
- Fire av ti har ikke deltatt i lærende nettverk utenfor studiet.
- Syv av ti gir uttrykk for at erfaringsdeling har vært en svært viktig faktor for læringsutbyttet, og i overkant av halvparten uttrykker det samme når det gjelder praktiske øvelser.
- Så godt som samtlige deltakere gir uttrykk for at videreutdanningen har vært relevant for arbeidet i barnehagen.
- Åtte av ti oppgir også at videreutdanningen har klart å kombinere teori og praksis på en god måte og at studentenes erfaringer fra barnehagen har blitt brukt aktivt i undervisningen.
- Det er en betydelig lavere andel deltakere på både helt og delvis nettbaserte studier som gir uttrykk for at deres erfaringer fra barnehagen i stor eller svært stor grad ble brukt aktivt i undervisningen.
- Rundt halvparten av deltakerne oppgir at det faglige nivået i noen grad har vært krevende.
- Det er flest deltakere som har brukt tiden mellom samlingene til selvstendig arbeid, som å reflektere over rollen som barnehagelærer, jobbe med oppgaver gitt av de som underviser på studiet og å lese relevant faglitteratur.
- Det er langt færre som gir uttrykk for å benytte barnehagen som læringsarena eller å samarbeide med andre i kommunen mellom samlingene.

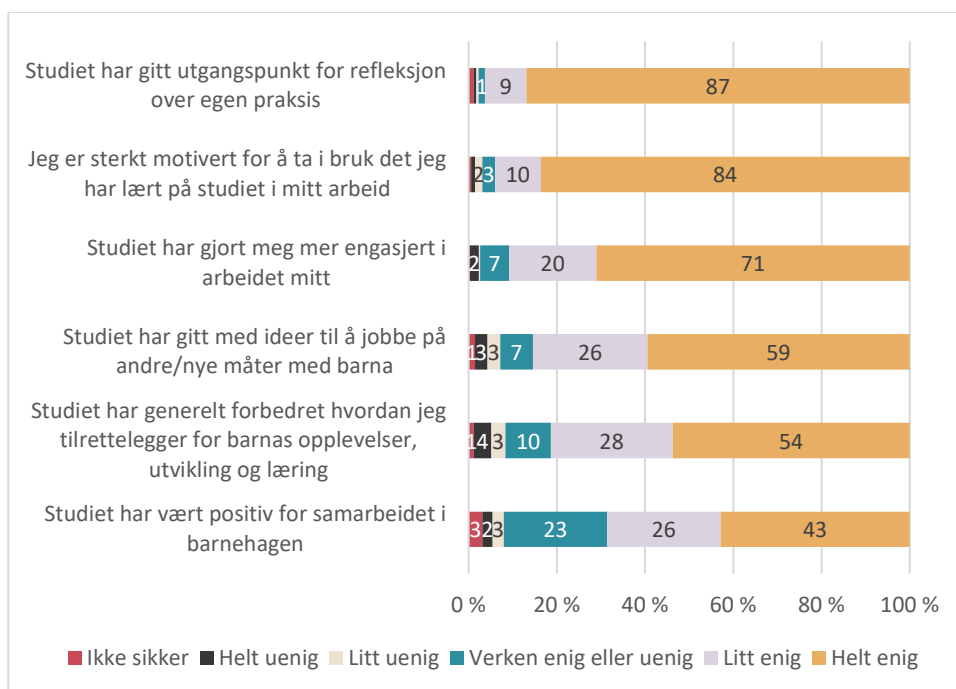
5 Læringsutbytte i praksis

I dette kapitlet redegjør vi for hvilket læringsutbytte deltakerne oppgir at de sitter igjen med, og hvordan de har jobbet med å oversette og ta i bruk kunnskapen fra videreutdanningen. Vi vil også se på hvem som har vært viktige for dem i dette arbeidet. Avslutningsvis vil vi presentere deltakernes vurderinger av studienes opplæring i bruk av digitale ressurser i barnehagen.

5.1 Læringsutbytte

Peleman m.fl. (2018) hevder, med bakgrunn i en kunnskapsoppsummering om faglig utvikling blant barnehageansatte, at videreutdanninger som er godt integrert med praksisutøvelsen ofte gir positive effekter på deltakernes pedagogiske bevissthet, profesjonsforståelse og refleksjon, samtidig som det styrker deres evne til å forbedre egen praksis. I det teoretiske rammeverket redegjorde vi videre for hvor viktig refleksjon er for å skape sammenheng mellom studiet og yrkesutøvelsen, ikke minst for å skape sammenheng mellom de ulike arenaene som videreutdanningen foregår innenfor. En sentral problemstilling i så henseende er i hvilken grad det deltakerne lærer i studiet, relaterer seg til deres arbeidshverdag og om studiet trekker veksler på deres erfaringer (Smeby & Heggen 2012). Forskningen innenfor dette perspektivet viser at det må være en tydelig relasjon mellom kursinnhold og praksis (Darling-Hammond 2006; Grossman m.fl. 2008). Vi husker fra forrige kapittel at nesten samtlige deltakere gir uttrykk for at videreutdanningen har vært relevant for arbeidet i barnehagen. Mange oppgir også at videreutdanningen har klart å kombinere teori og praksis på en god måte, og at studentenes erfaringer fra barnehagen har blitt brukt aktivt i undervisningen. På den andre siden var det langt færre som ga uttrykk for å ha benyttet barnehagen som læringsarena. Forskningen Peleman m.fl. (2018) oppsummerer viser at det spesielt er videreutdanninger som involverer kolleger som bidrar til å styrke kulturen for kunnskapsdeling og kollegialt samarbeid.

Deltakerne ble presentert med seks utsagn om hvilket praktisk læringsutbytte de sitter igjen med, og figur 5.1 viser hvorvidt de er enige eller uenige i disse:



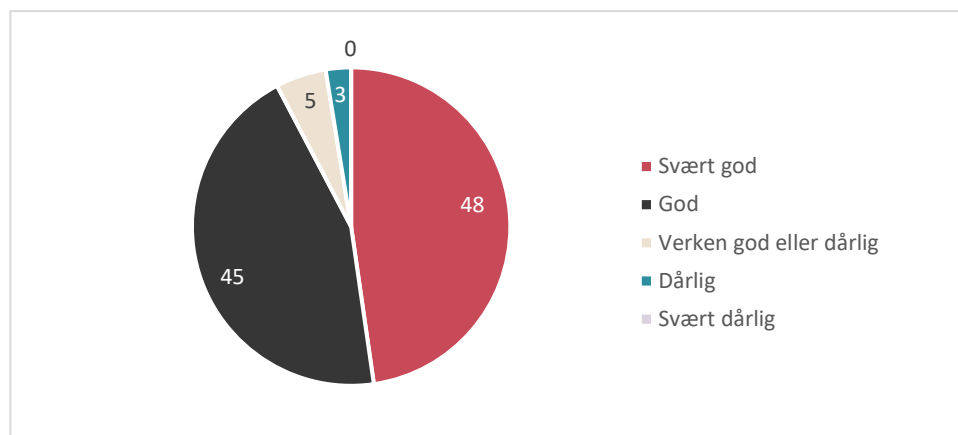
Figur 5.1: Læringsutbytte. Prosent. N=348-350.

Svarfordelingen illustrert i figur 5.1 vitner overordnet sett om et høyt opplevd læringsutbytte. Nesten samtlige deltakere uttrykker enighet i at studiet har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen praksis. Hele 87 prosent er helt enige i dette, og ytterligere ni prosent er litt enige. Det er også en nesten enstemmig enighet blant deltakerne i at de er sterkt motiverte for å ta i bruk det de har lært på studiet i arbeidet. På denne påstanden oppgir 84 prosent at de er helt enige og ti prosent at de er litt enige. Vi ser videre at rundt syv av ti (71 prosent) er helt enige i at studiet har gjort dem mer engasjert i arbeidet. Dette er i tråd med hva deltakerne som ble intervjuet i forbindelse med en undersøkelse som fulgte dem opp halvannet år etter videreutdanningen ga uttrykk for. Lødding m.fl. (2023) rapporterer at nesten samtlige gir uttrykk for at videreutdanningene har gitt dem et utbytte i profesjonsutøvelsen, spesielt i form av en mer bevisst tilnærming og mer aktivt i form av refleksjon i for- og etterkant av lek- og læringsaktiviteter.

Betydelige andeler i årets undersøkelse gir, som vi ser i figur 5.1, også uttrykk for at de er enige i at videreutdanningen har gitt ideer til nye eller andre måter å jobbe med barna (85 prosent litt eller helt enige) og at den generelt har forbedret hvordan de tilrettelegger for barnas opplevelser, utvikling og læring (82 prosent litt eller helt enige). Dette er også i tråd med funnene fra nevnte oppfølgingsundersøkelse, hvor informantene hevdet at videreutdanningen har endret deres samhandling med barna, og at den ga dem økt mestringfølelse og faglig trygghet (Lødding m.fl. 2023). I tillegg valgte de å trekke fram hvor positivt det var å ha felles prosjekter med kolleger i en profesjonsutvikling «innenfra», og dermed at videreutdanningen vekket engasjementet i jobben. Andelen i årets deltaker-

undersøkelse som oppgir at de er helt enige i at studiet har vært positivt for samarbeidet i barnehagen er i overkant av fire av ti (43 prosent).

Tidligere deltakerundersøkelser (se for eksempel Bergene m.fl. 2022) har vist at barnehagelærere er veldig fornøyde med videreutdanningen. Informantene i en kvalitativ oppfølgingsstudie ga også uttrykk for det samme (Lødding m.fl. 2023). Hovedinntrykket er også i årets deltakerundersøkelse at deltakerne anser kvaliteten på studiet som god eller svært god, noe som framgår av figur 5.2:



Figur 5.2: 'Alle forholdene ved studiet tatt i betraktning: Hva er ditt hovedinntrykk av kvaliteten på studiet?' Prosent. N=350.

Som vi ser oppgir ingen at deres hovedinntrykk er at kvaliteten på studiet er svært dårlig, og kun tre prosent anser den som dårlig. Bortimot halvparten (48 prosent) av deltakerne uttrykker det motsatte, nemlig at deres hovedinntrykk, når alle forhold tas i betraktning, er at kvaliteten på studiet er svært god. En nesten like høy andel (45 prosent) oppgir at deres inntrykk er at kvaliteten er god. Dette er i tråd med tidligere undersøkelser, blant annet fjorårets, hvor 49 prosent oppga at hovedinntrykket var at kvaliteten var god og 42 prosent at den var svært god (Bergene m.fl. 2022). Det er her viktig å minne om at det kan være at deltakere som er fornøyde med studiet i større grad har svart på vår undersøkelse enn de som er misfornøyde med den videreutdanningen de har deltatt på. Fordi vi ikke har mulighet til å undersøke dette, bør svarene tolkes med en viss forsiktighet.

Deltakerne fikk også anledning til å gi sine generelle betraktninger om videreutdanningen i et åpent kommentarfelt. Flere velger her å uttrykke at foreleserne har vært veldig dyktige og engasjerte, at de er veldig takknemlige for at de har fått muligheten til å ta videreutdanning, og at de mener flere bør anbefales til å gjøre det. En av deltakerne hevder at videreutdanning er «essensielt» for kvaliteten i barnehagesektoren:

Videreutdanning er essensielt for kvalitet og kompetanseheving i barnehagen. Denne videreutdanningen var krevende og samtidig praksisnær.

En annen deltaker stemmer i, og hevder også at videreutdanningen har vært krevende, men samtidig «[h]elt fantastisk» og «vel verdt det». Som vi ser vektla deltakeren som er sitert over at videreutdanningen var praksisnær, en annen deltaker har på den andre siden valgt å poengtere at videreutdanninger kan, og var i hens vedkommende, for praktisk orientert gitt undervisningstiden som er til rådighet:

Jeg er veldig fornøyd med videreutdanningen. Noen av forelesningene ble for praktiske, når vi har så få forelesningstimer. Savner mer direkte veiledning og oppstart av oppgaveskriving tidligere. Foreleserne var oppmuntrende og hadde tydelig mye kunnskap om sitt felt, kunne gjerne gått mer i dybden, med fler forelesninger.

Som vi ser er vedkommende stort sett fornøyd, men savner samtidig mer direkte veiledning til egen praksis og anledning til å gå mer i dybden med flere, og mer teoretiske forelesninger. To deltakere har valgt å stille seg noe kritisk til gruppearbeid. Den ene vektlegger utfordringen med den praktiske gjennomføringen fordi det er «vanskelig å få til med ulike arbeidstider, arbeidssteder og bosted». Den andre hevdet at samarbeidet i forbindelse med semesteroppgaven, som også inkluderte kolleger, var mer lærerikt enn samarbeidet med kun medstudenter i forbindelse med gruppeoppgaver:

Jeg synes oppgaven vi hadde gående gjennom året som ble avsluttet med semesteroppgave var veldig lærerik. Samarbeidet med kolleger og teamet som jeg var nødt til å gjøre, var desidert mye viktigere enn samarbeid i gruppeoppgaver med medstudenter. Jeg synes gruppeoppgaver med medstudentene var lite effektive.

Når det gjelder førstnevnte kommentar om organiseringen av gruppearbeidet, vil digitale løsninger være et alternativ, og det er flere deltakere som har valgt å trekke fram fordelene med nettbaserte samlinger og studier for yrkesaktive studenter. For det første gjør digital teknologi at man kan møtes hyppigere, og dermed sikre mer kontinuitet:

Bra med de hyppige nettsamlingene. Får mer kontinuitet enn om det hadde vært samlingsbasert, som er sjeldnere.

En annen deltaker beskriver mer overordnet fordelene for en heltidsansatt med deltakelse i helt nettbasert studie:

Det å ha fullt nettbasert studie, å kunne se disse filmene når det passer for hver student, har vært svært positivt. Det har passet bedre med jobben, slik at jeg kan tilpasse mine studiedager slik som er best for kollegaer og vikarer som skal jobbe. Om jeg sitter ned en helg og gjør det for det er vanskelig for jobb at jeg er borte, har jeg mulighet til dette. Om det er en dag jeg skal være på jobb for vi skal ha "tur dag" kan jeg tilpasse dette i stedet for å sitte foran PC klokka 9. - 14.00. Bare

positivt for arbeidsgiver, kollegaer og meg med nettbasert, slik en kan gjøre alt når det passer en.

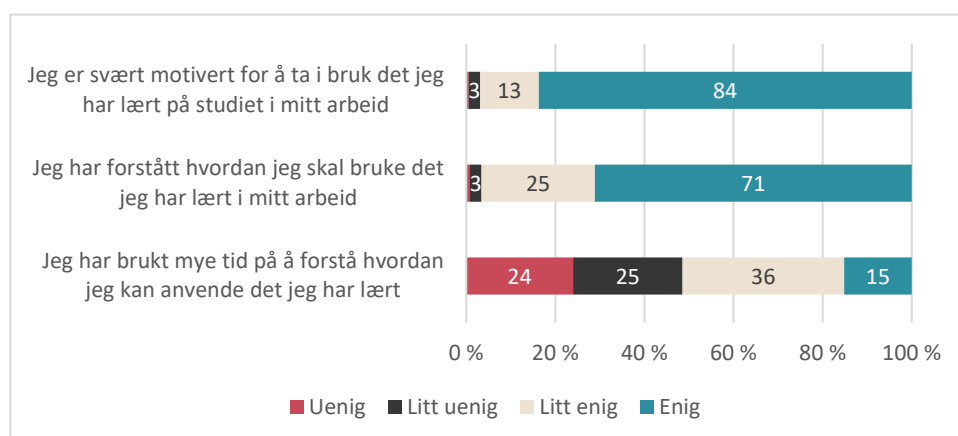
Tilsvarende hevder en deltaker som trolig har gått på et delvis nettbasert studium at det med fordel kunne vært helt nettbasert, selv om hen erkjenner verdien av at studenter samles og stiller seg kritisk til måten den nettbaserte undervisningen faktisk ble gjennomført i studiet:

Dette faget [...] kunne godt vere fullt digitalisert. Har brukt mye ressurser, tid [og] penger på å bo og å reise. Kunne heller ha brukt alle disse timene på nettundervisning og studiedager hjemme [...] Som student er det svært verdifull tid vi har når vi er samlet. Undervisning som var lagt til nett, der vi ble bedt om å kommentere, fungerte dårlig. Disse tema burde være naturlige å ha på samling. Den sosiale tiden vi har som deltidsstudenter er fin, men kanskje ikke viktig for faget, relasjon eller fremtidig støtte.

Det er imidlertid ikke signifikante forskjeller mellom deltakere i deres vurdering av hovedinntrykket av kvaliteten på studiet etter om de har deltatt på helt, delvis eller ikke-nettbaserte studier.

5.2 Anvendelse av kompetansen

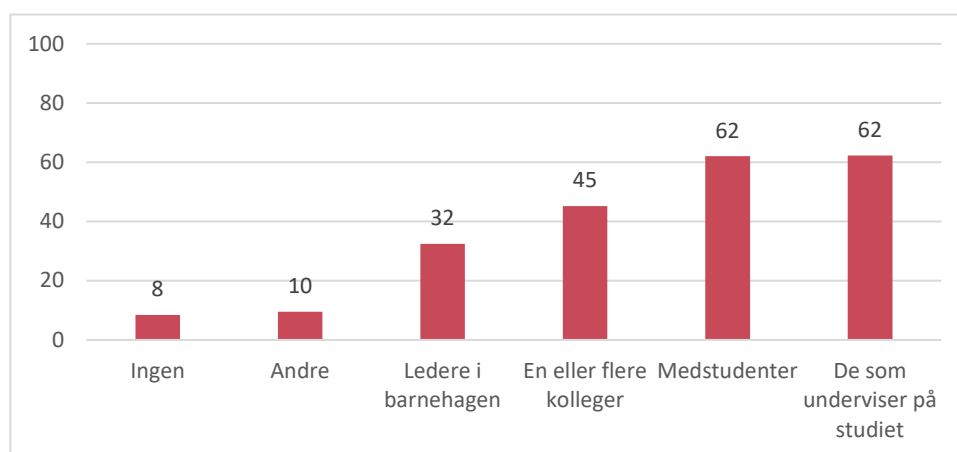
Ifølge Kennedy (2016) vektlegger mye av forskningen på videreutdanning betydningen av *motivasjon* for læring, mens hun hevder at det også er viktig å undersøke om og eventuelt hvordan kunnskapen faktisk *anvendes*. Dette er i tråd med en av de sentrale målsettingene i *Kompetanse for fremtidens barnehage*, som er at videreutdanningene skal ha avtrykk i praksis. Dette innebærer blant annet deltakernes evne til å *omsette* den teoretiske kunnskapen i praksis. Figur 5.3 viser hvordan deltakerne forholder seg til tre utsagn om nettopp anvendelse av kompetansen i praksis:



Figur 5.3: Utsagn om anvendelse av kompetansen. Prosent. N=350.

Igjen ser vi at praktisk talt samtlige deltakere enten er enige (84 prosent) eller litt enige (13 prosent) i at de er svært *motiverte* for å ta i bruk det de har lært på studiet i arbeidet. Det ser videre ut til at nesten alle (96 prosent litt eller helt enige) har *forstått hvordan* de skal gjøre det. På den andre siden kan det se ut til at deltakerne har ganske ulik tidsbruk på å oppnå denne forståelsen. Mens 49 prosent uttrykker uenighet i at de har brukt mye tid på å forstå hvordan de skal anvende det de har lært, oppgir totalt sett 51 prosent at de er litt eller helt enige i dette.

Som nevnt over innebærer det å anvende kunnskapen i praktisk arbeid en evne til å omsette teorien de har lært i videreutdanningen til egen praksis i barnehagen. Deltakerne ble i den forbindelse spurt om *hvem* som har vært viktige for dem i denne oversettelsesprosessen. Det var her mulig å krysse av for flere av alternativene som vises i figur 5.4:



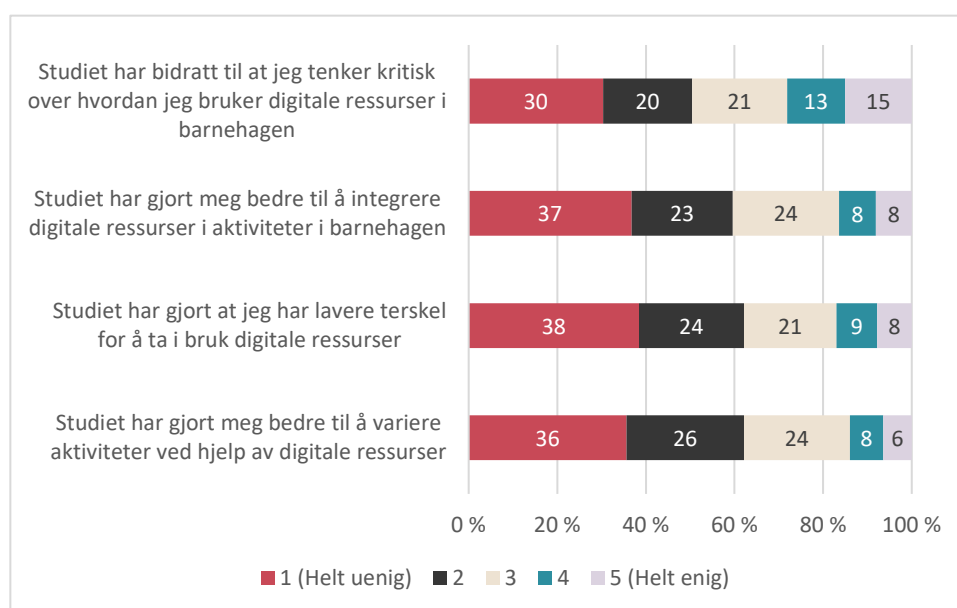
Figur 5.4: 'Hvem har vært viktig for deg i arbeidet med å ta i bruk det du har lært i videreutdanningen?'. Prosent. N=345.

Figuren støtter opp under bildet vi fikk i forrige kapittel av at det er studiestedene som er den primære læringsarenaen. Det er aktørene der, det vi si de som underviser (62 prosent) og medstudenter (62 prosent) flest oppgir at har vært viktige for dem i arbeidet med å ta i bruk det de har lært. Dette til tross for at oversettelsen og anvendelsen faktisk gjøres i barnehagen. På den andre siden har 45 prosent krysset av for at én eller flere kolleger i barnehagen har vært viktige for dem i arbeidet med å ta i bruk det de har lært, og 32 prosent at ledere har vært det. Det er relativt få, kun åtte prosent, som oppgir at dette er noe de har vært helt alene om. Denne andelen er noe høyere blant lærere på barnetrinnet (14 prosent), men forskjellen mellom disse og barnehagelærerne er enda større når det gjelder hvorvidt ledere har vært viktige i arbeidet med å ta i bruk det de har lært. Kun 14 prosent av lærerne som underviser på barnetrinnet gir uttrykk for at lederne ved skolen har vært viktige. Det er imidlertid også høyere andeler blant barnehagelærerne som gir uttrykk for at både medstudenter og andre har vært viktige enn det er

blant lærerne på barnetrinnet (henholdsvis 55 prosent og 6 prosent blant sistnevnte).

5.3 Studienes opplæring i bruk av digitale ressurser

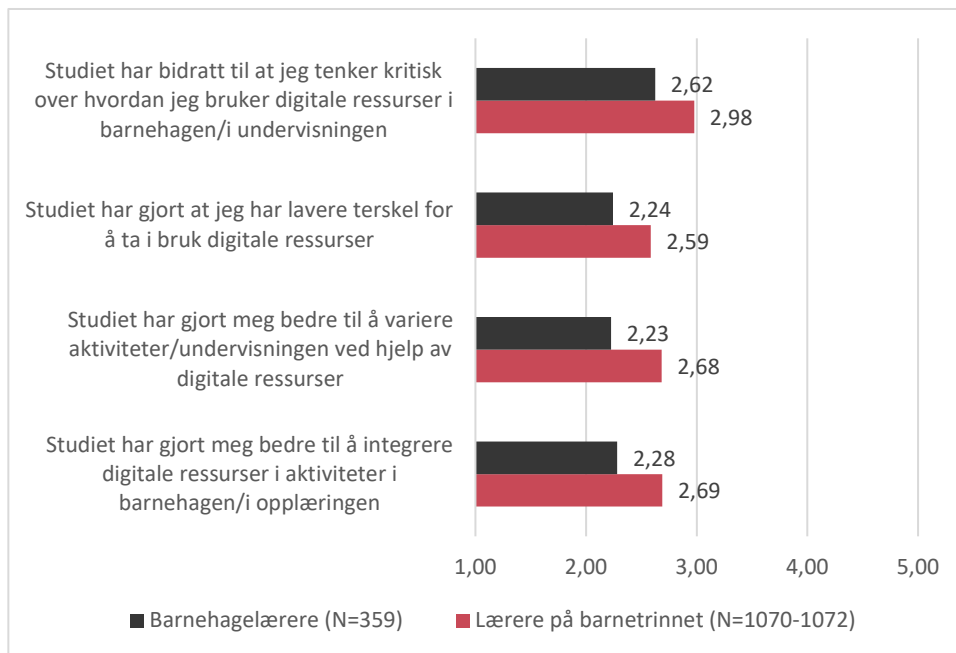
Det er gitt en generell føring om at digital praksis skal inngå i alle studietilbudene, og alle deltakerne, uavhengig av hvilken videreutdanning de tok, ble dermed presentert med et sett utsagn om studiets opplæring i bruken av digitale ressurser. Figur 5.5 viser svarfordelingen:



Figur 5.5: Utsagn om studiets opplæring i bruk av digitale ressurser. Prosent. N=359.

Det generelle inntrykket fra figur 5.5 er at halvparten av deltakerne, eller mer, uttrykker uenighet i utsagnene om studiets opplæring i bruk av digitale ressurser. Det er høyest andel som oppgir at de er enige i at studiet har bidratt til at de tenker kritisk over hvordan de bruker digitale ressurser i barnehagen (28 prosent på svarkategori 4 og 5). Rundt seks av ti uttrykker uenighet (svarkategori 1 og 2) i at studiet har gjort at de har lavere terskel for å ta i bruk digitale ressurser (62 prosent), at det har gjort dem bedre til å variere aktiviteter ved hjelp av digitale ressurser (62 prosent) og at det har gjort dem bedre til å integrere digitale ressurser i aktiviteter i barnehagen (60 prosent).

På fire av utsagnene er det signifikante forskjeller i vurderingen av studiets opplæring av bruk av digitale ressurser mellom barnehagelærere og lærere som underviser på barnetrinnet. Som det framgår av figur 5.6 var enkelte av utsagnene noe ulike på grunn av ulike pedagogiske kontekster, men vår vurdering er at de likevel er sammenliknbare.



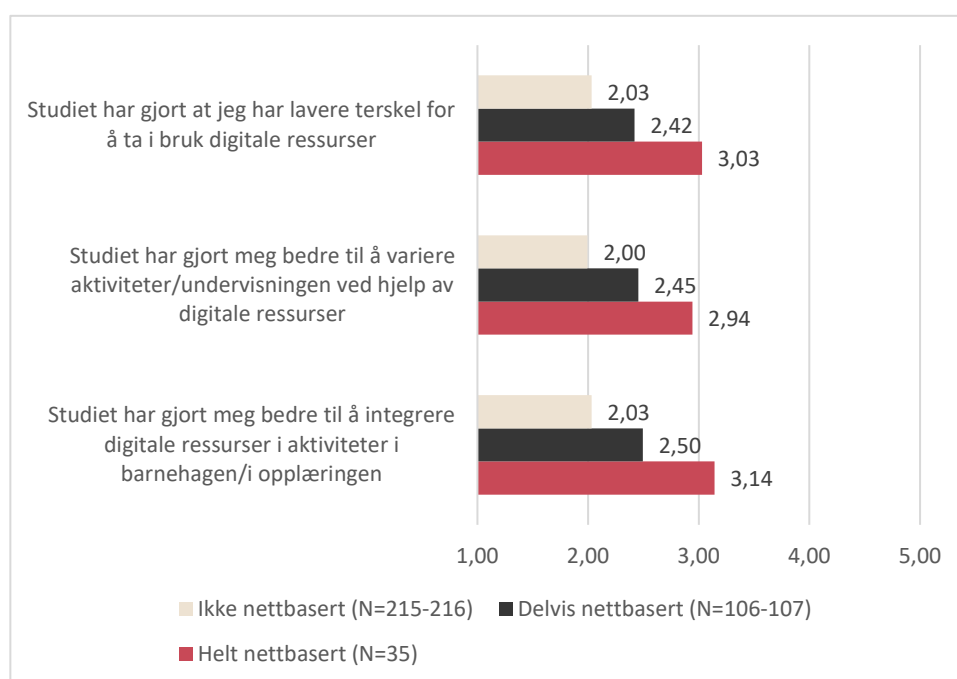
Figur 5.6: Utsagn om studiets opplæring i bruk av digitale ressurser. Sammenlikning mellom barnehagelærere og lærere på barnetrinnet. Gjennomsnitt.

Figur 5.6 viser gjennomsnittsskåre, hvor verdi 1 er «helt uenig» og 5 er «helt enig». For det første ser vi at lærere på barnetrinnet i større utstrekning gir uttrykk for at studiet har gjort dem bedre til å variere undervisningen ved hjelp av digitale ressurser enn det er barnehagelærere som oppgir det samme når det gjelder deres evne til å variere aktivitetene i barnehagen. Mens 25 prosent av førstnevnte har krysset av for svaralternativ 4 eller 5, er andelen 14 prosent blant sistnevnte.

For det andre ser vi tilsvarende stor forskjell når det gjelder hvorvidt studiet har gjort deltakerne bedre til å integrere digitale ressurser i aktiviteter i barnehagen eller i opplæringen i skolen. Mens 16 prosent av barnehagelærerne uttrykker enighet i dette utsagnet, er andelen 26 prosent blant lærere på barnetrinnet. Disse forskjellene kan handle om aktivitetenes og opplæringens natur. På den andre siden, og for det tredje, ser vi også forskjeller i vurderingen om hvorvidt studiet har bidratt til at deltakerne tenker kritisk gjennom hvordan de bruker digitale ressurser. Vi sitter dermed med et inntrykk av at videreutdanningene for lærere muligens gir et bedre læringsutbytte knyttet til opplæring i bruk av digitale ressurser enn videreutdanningene for barnehagelærere. For det fjerde ser vi også at lærere på barnetrinnet i større utstrekning enn barnehagelærere gir uttrykk for at studiet har medført at de har lavere terskel for å ta i bruk digitale ressurser.

Blant barnehagelærere er det imidlertid store og signifikante forskjeller mellom deltakere på helt, delvis og ikke-nettbaserte studier på dette spørsmålet. Deltakere på helt nettbaserte studier er gjennomgående mer enige i de utvalgte

utsagnene, og kan dermed anses som mer positive til påvirkningen studiet har hatt på deres eget forhold til bruk av digitale ressurser. Dette er i tråd med tidligere funn, både fra fjorårets deltakerundersøkelse blant barnehagelærere (Bergene m.fl. 2022), og fra en egen deltakerundersøkelse av det digitale tilbudet til lærere under koronapandemien (Gjerustad & Bergene 2020). Sistnevnte viste at hvor vel-egnet digital teknologi er i opplæring avhenger både av det faglige innholdet og læringsaktivitetene. Figur 5.7 viser gjennomsnittskåre blant deltakerne i årets undersøkelse etter hva slags organisering studiet hadde med hensyn til digital undervisning, hvor verdi 1 er «helt uenig» og 5 er «helt enig». Det er viktig å gjøre oppmerksom på at det er ganske få deltakere på helt nettbaserte studier, noe som gjør at fordelingene må tolkes med varsomhet.



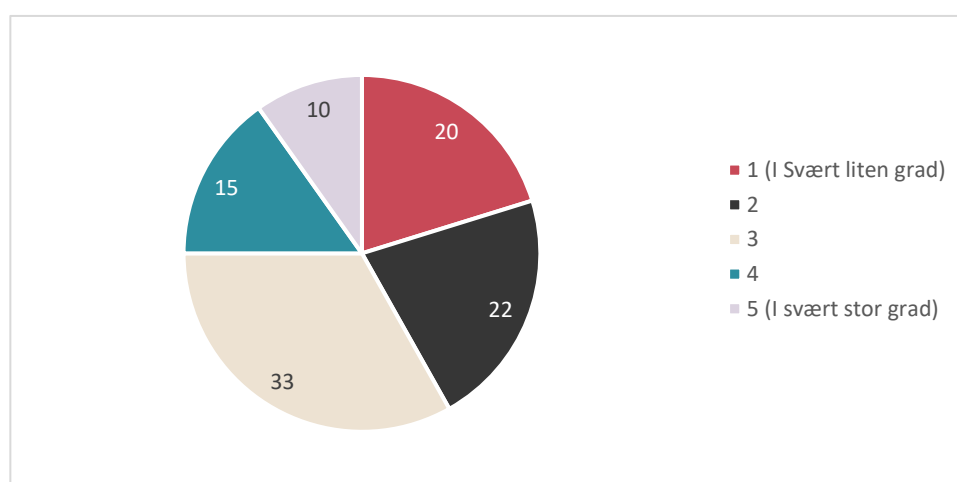
Figur 5.7: Utsagn om studiets opplæring i bruk av digitale ressurser, etter om studiet var nettbasert. Gjennomsnitt.

Hovedinntrykket fra figur 5.7 er at vurderingen av studiets opplæring i bruk av digitale ressurser er mer positiv jo mer av undervisningen som har vært nettbasert. Hvis vi ser på svarfordelingen (ikke vist i figuren), finner vi for eksempel at kun to prosent av deltakerne på ikke-nettbaserte studier oppgir at de er helt enige i at studiet har gjort deg bedre til å variere aktiviteter ved hjelp av digitale ressurser, og kun fire prosent at det har gjort dem bedre til å integrere digitale ressurser i aktiviteter i barnehagen. På begge disse utsagnene uttrykker hele 44 prosent at de her helt uenige. Blant deltakerne i helt nettbaserte studier er til sammenlikning kun ni prosent helt *u*enige i at studien har gjort dem bedre til å integrere digitale ressurser i aktiviteter i barnehagen, og 17 prosent er helt enige i utsagnet. Vi ser

tilsvarende forskjeller når det gjelder vurderingen av hvorvidt studiet har gjort at deltakerne har lavere terskel for å ta i bruk digitale ressurser. Deltakere på helt nettbaserte studier svarer i større utstrekning i at de er enige i at terskelen har blitt senket, sammenliknet både med deltakere på delvis nettbaserte studier og på ikke-nettbaserte studier.

Som det framgikk av figur 5.5 over er det størst andel som er helt enige i at studiet har bidratt til at de tenker kritisk over hvordan de bruker digitale ressurser i barnehagen. Dette gjelder i alle tre grupper, og det er ikke signifikante forskjeller i gjennomsnittskåre. Det er imidlertid signifikante forskjeller i svarfordelingen, og mens kun ni prosent av deltakerne i ikke-nettbaserte grupper er helt enige i utsagnet, er hele 38 prosent helt uenige. Ser vi på deltakerne i helt nettbaserte studier, på den andre siden, oppgir her 31 prosent at de er helt enige i utsagnet, og 11 prosent at de er helt uenige. Om disse forskjellene skyldes ulikt fokus i studiene, eller refleksjoner og egne erfaringer med digitale ressurser som student, kan vi ikke si noe om med grunnlag i våre data.

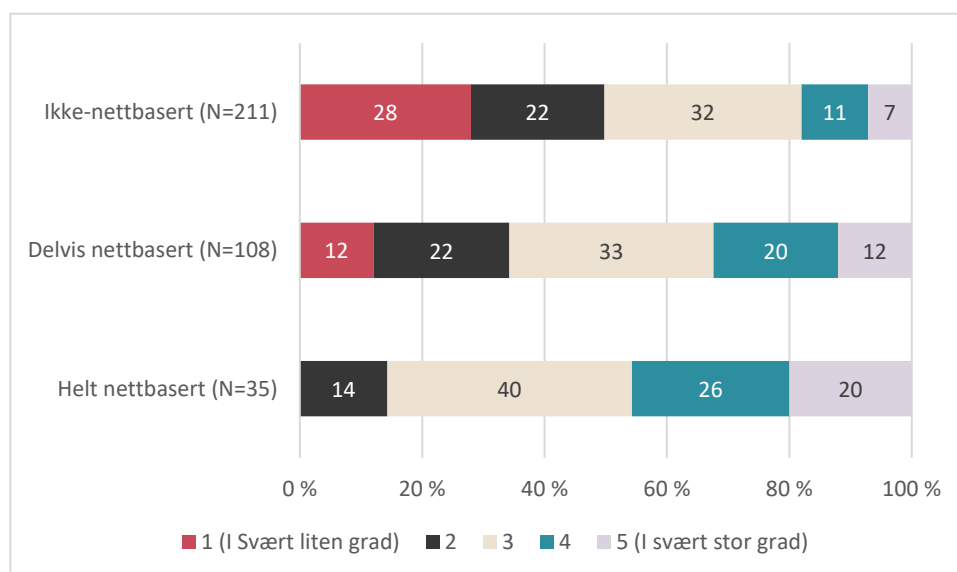
Vi ba til slutt også om deltakernes totalvurdering av studiets opplæring i bruk av digitale ressurser. Figur 5.8 viser svarfordelingen for deltakerkullet totalt sett:



Figur 5.8: 'Alt i alt, hvor fornøyd er du med studiets opplæring i bruk av digitale ressurser?' Prosent. N=356.

Med tanke på at figur 5.5 viste at mange av deltakerne var uenige i utsagnene knyttet til opplæring i bruk av digitale ressurser, er det kanskje ikke overraskende at figur 5.8 viser at en relativt stor andel også uttrykker at de alt i alt er noe misfornøyd med studiets opplæring i dette. Én av fem (20 prosent) deltakere uttrykker at de i svært liten grad er fornøyd med studiets opplæring i bruk av digitale ressurser. Bortimot en like stor andel uttrykker også en viss misnøye (22 prosent på svarkategori 2). Én av ti (10 prosent) oppgir at de i svært stor grad er fornøyd. Ikke overraskende finner vi også her store og signifikante forskjeller mellom

deltakerne etter om de deltok i helt, delvis eller ikke-nettbaserte studier. Dette framgår av figur 5.9:



Figur 5.9: 'Alt i alt, hvor fornøyd er du med studiets opplæring i bruk av digitale ressurser?' Etter om studiet var nettbasert. Prosent.

Mens totalt 46 prosent av deltakerne på helt nettbaserte studier gir uttrykk for at de er fornøyd (svarkategori 4 og 5) med studiets opplæring i bruk av digitale ressurser, er tilsvarende andel blant deltakere i delvis nettbaserte studier 32 prosent, og kun 18 prosent blant deltakere i ikke-nettbaserte studier. Motsatt, oppgir 28 prosent i sistnevnte gruppe at de i svært liten grad er fornøyd med studiets opplæring i bruk av digitale ressurser, mens tilsvarende andel blant deltakere i delvis nettbaserte studier er 12 prosent. Ingen av deltakerne i helt nettbaserte studier har oppgitt dette, mens 14 prosent har uttrykt en viss misnøye (svarkategori 2). Basert på denne totalvurderingen kan det kanskje tyde på at studiene også har ulikt innhold, og ikke bare gir deltakerne ulike erfaringer grunnet ulik organisering. Det kan imidlertid også handle om interesse og preferanser for bruk av digitale ressurser i lek og læring.

Kanskje mer overraskende er det at andelen barnehagelærere (10 prosent) som gir uttrykk for at de i svært stor grad er fornøyd med studiets opplæring i bruk av digitale ressurser er noe *høyere* enn blant lærere som underviser på barnetrinnet (7 prosent). Totalt sett er imidlertid svarene nokså like, men en noe høyere andel barnehagelærere gir også uttrykk for at de i liten grad er fornøyd med dette (42 prosent på svarkategori 1 og 2) enn lærerne på barnetrinnet (37 prosent på svarkategori 1 og 2).

5.4 Oppsummering

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

- Så godt som samtlige deltakere gir uttrykk for at videreutdanningen har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen praksis, og at de er sterkt motiverte for å ta i bruk det de har lært på studiet i arbeidet. Flertallet har dessuten blitt mer engasjert i arbeidet som et resultat av videreutdanningen.
- Mer enn åtte av ti oppgir at videreutdanningen generelt har forbedret hvordan de tilrettelegger for barns opplevelser, utvikling og læring.
- På den andre siden er det en lavere andel, fire av ti, som gir uttrykk for at videreutdanningen har vært positiv for samarbeidet i barnehagen.
- I overkant av ni av ti vurderer kvaliteten på studiet som god eller svært god.
- Nesten samtlige deltakere oppgir at de har forstått hvordan de skal bruke det de har lært i arbeidet.
- Medstudenter og de som underviser på studiet har vært viktige for bortimot en tredjedel av deltakerne i deres forsøk på å omsette det de har lært i praksis.
- Flertallet av deltakerne er *uenige* i at videreutdanningen har gjort dem bedre til å integrere digitale ressurser i aktiviteter i barnehagen, bedre i stand til å variere aktivitetene ved hjelp av digitale ressurser, og i at de har lavere terskel for å ta i bruk digitale ressurser.
- I overkant av fire av ti deltakere uttrykker misnøye med studiets opplæring i bruk av digitale ressurser.
- På spørsmålene om studiets opplæring i bruk av digitale ressurser er deltakere på helt og delvis nettbaserte studier mer positive enn deltakere på ikke-nettbaserte studier.

Referanser

- Balduzzi, L. (2011). Promoting professional development in Early Childhood Education and Care (ECEC) field: the role of welcoming newcomers teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15(2011). 843-849.
- Bergene, A.C., Gjerustad, C. & Borlaug, S.B. (2021). *Deltakerundersøkelsen for barnehagelærere 2021. Resultater fra spørreundersøkelser blant barnehagelærere som har tatt videreutdanning*. NIFU-rapport 2021:18. Oslo: NIFU.
- 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.
- Bergene, A.C. & Samuelsen, Ø.A. (2023). *Deltakerundersøkelsen for barnehageledere 2022. Resultater fra en spørreundersøkelse til deltakere på styrerutdanningen*. NIFU-rapport 2023:7. 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>
- Brunsek, A., Perlman, M., McMullen, E., Falenchuck, O., Fletcher, B., Nocita, G., Kamkar, N. og Shah, S. S. (2020). A meta-analysis and systematic review of the associations between professional development of early childhood educators and children's outcomes, *Early Childhood Research Quarterly*, 53(4). 217–48.
- 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.
- Børhaug, K., Brennås, H.B., Fimreite, H., Havnes, A., Hornslien, Ø., Moen, K.H., Moser, T., Myrstad, A., Steinnes, G.S. & Bøe, M. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag. Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K. G., Skagen, K., Skrøvset, S. & Thue, F. W. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Darling-Hammond, L. (red.) (2006). *Studies of excellence in teacher education: Preparation at the graduate level* (5 vols.). New York: National Commission on Teaching and America's Future, American Association of College and Teacher Education.
- Darling-Hammond, L. (2017) Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3): 291-309.
- Darling-Hammond, L. & Richardson, N. (2009) Teacher learning: What Matters? *Educational Leadership*, 66(5), 46-53.
- Erickson, A. S. G., Noonan, P. M., & Mccall, Z. (2012). Effectiveness of online professional development for rural special educators. *Rural Special Education Quarterly*, 31(1), 22-32. <https://doi.org/10.1177/875687051203100104>
- Ertsås, T.I & Irgens, E.J. (2012). *Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse*, i: Postholm, M.B. (red) *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Eurofound (2015). *Early childhood care: working conditions, training of early childhood care workers and quality of services – A systematic review*. Hentet fra <https://www.eurofound.europa.eu/publications/report/2015/working-conditions-social-policies/early-childhood-care-working-conditions-training-and-quality-of-services-a-systematic-review>
- Fossland, T. & Tømte, C. E. (2019). Deltaker eller tilskuer? En casestudie om vilkår for deltakelse og samarbeidslæring i et nettbasert masterprogram i økonomi og ledelse (MBA). *Unipub*, 42(1). 41-59. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-01-04>
- Garet, M.S. m.fl. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *America Educational Research Journal*, 38(4): 915-945.
- Gjerustad, C., Opheim, V., Hjetland, H. N., Rogde, K., Bergene, A. C. & Gulbrandsen, L. (2020). *Trivsel, læring og utvikling i barnehagen. Resultater fra TALIS Starting Strong Survey, Foreldreundersøkelsen i barnehage (FUBA) og BASIL*. NIFU-rapport 2020:10. Oslo: NIFU.
- Gjerustad, C. & Bergene, A. C. (2020). *Deltakerundersøkelsen for lærere 2020. En spørreundersøkelse om videreutdanning under Covid-19*. NIFU-rapport 2020:17. Oslo: NIFU.
- Gotvassli, K.-Å. & Vannebo, B. I. (2016). Utvikling av barnehagen som en lærende organisasjon – den pedagogiske lederfunksjonen. I *Moen, K.H., Gotvassli, K.-Å. &*

- Granrusten, P.T (red.). Barnehagen som læringsarena. Mellom styring og ledelse.* Oslo: Universitetsforlaget
- Griffin, C. C., Dana, N. F., Pape, S. J., Algina, J., Bae, J., Prosser, S. K., m.fl. (2018). Prime online: Exploring teacher professional development for creating inclusive elementary mathematics classrooms. *Teacher Education and Special Education*, 41(2), 121–139. <https://doi.org/10.1177/0888406417740702>
- Grossman, P., Hammerness, K., McDonald, M. & Ronfeldt, M. (2008). Constructing coherence. Structural predictors of perceptions of coherence in NYC teacher education programs. *Journal of Teacher Education* 59, no. 4: 273–87.
- Guzman-Valenzuela, C. & Barnett, R. (2013). Marketing time: evolving timescapes in academia. *Studies in Higher Education*, 38(8), 1120-1134.
- Haakestad, H., Bråten, M., Jensen, R.S. & Svalund, J. (2015): *Tidsbruk i barnehager. Rapportering, organisering og ledelse.* Fafo-rapport 2015:43. Oslo: Fafo.
- Hämäläinen R., Lanz M., & Koskinen K. T. (2018). Collaborative Systems and Environments for Future Working Life: Towards the Integration of Workers, Systems and Manufacturing Environments. *I C. Harteis (Red.), The Impact of Digitalization in the Workplace. Professional and Practice-based Learning, vol. 21.* Springer, Cham.
- Herranen J.K., Aksela, M.K., Kaul, M. & Lehto, S. (2021). Teachers' Expectations and Perceptions of the Relevance of Professional Development MOOCs. *Education Sciences*, 11(5). <https://doi.org/10.3390/educsci11050240>
- Ivarjord, Lena & Kitzmüller, Gabriele. (2019). Veiledning av sykepleiestudenter i klinisk praksis – hva anser sykepleiere som viktig i utøvelsen av veilederrollen? *Nordisk sygeplejeforskning*, 9(2), 6-19.
- Jensen, R. S., Bråten, M., Svalund, J. & Talberg, N. (2018). *Videreutdanning for barnehagelærere og lederutdanning for styrere 2018.* Fafo-rapport 2018:30. Oslo: Fafo.
- Jensen, R. S., Bråten, M., Svalund, J. & Talberg, N. (2019). *Videreutdanning for barnehagelærere og lederutdanning for styrere 2019.* Fafo-rapport 2019:30. Oslo: Fafo.
- Jensen, R.S., Bråten M. & Svalund, J. (2020). *Videreutdanning for barnehagelærere og lederutdanning for styrere 2020.* Fafo-rapport 2020:23. Oslo: Fafo.
- Jonker, H., März, V., & Voogt, J. (2020). Curriculum flexibility in a blended curriculum. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(1). doi:10.14742/ajet.4926
- Kennedy, M.M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of educational research*, 86(4): 945-980.
- Kennedy, A. (2019). Nurse Preceptors and Preceptor Education: Implications for Preceptor Programs, Retention Strategies, and Managerial Support. *Medsurg Nursing*, 28(2), 107-113.

- Knutsen, T. K., Vika, K. S., Gjerustad, C. & Samuelsen, Ø. A. (2022). *Deltakerundersøkelsen for lærere 2022. Resultater fra spørreundersøkelser til deltakere på videreutdanningstilbud*. NIFU-rapport 2022:23. Oslo: NIFU.
- 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.
- Lødding, B., Bergene, A.C., Pedersen, C., Samuelsen, Ø.A. & Lyckander, R.H. (2023). *Utvikling av pedagogisk praksis? Oppfølgingsundersøkelse halvannet år etter gjennomført videreutdanning blant barnehagelærere, lærere og yrkesfaglærere*. NIFU-rapport 2023:8. Oslo: NIFU.
- McMillan, D. J, McConnell, B. og O'Sullivan, H. (2016). Continuing professional development – why bother? Perceptions and motivations of teachers in Ireland, *Professional Development in Education*, 42(1), 150–167.
- Marquez, B., Vincent, C., Marquez, J., Pennefather, J., Smolkowski, K., & Sprague, J. (2016). Opportunities and challenges in training elementary school teachers in classroom management: Initial results from classroom management in action, an online professional development program. Retrieved from *Journal of Technology and Teacher Education*, 24(1), 87
<https://www.learntechlib.org/p/150825/>
- Meld. St. 16 (2020-2021). *Utdanning for omstilling. Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Miettinen, R. & S. Peisa (2002). «Integrating school-based learning with the study of change in working life: the alternative enterprise method». *Journal of Education and Work*, 15(3): 303-319.
- Myran, S. & Masterson, M. (2021). Training early childhood leaders: developing a new paradigm for professional development using a practice to theory approach. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(2), 173-196. DOI: 10.1080/09243453.2020.1803924
- NOU (2022:13). *Med videre betydning. Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- O'Dwyer, L. M., Carey, R., & Kleiman, G. (2007). A study of the effectiveness of the Louisiana Algebra I online course. *Journal of Research on Technology in Education*, 39(3), 289–306.
- Pedersen, C., Vika, K. S., Gjerustad, C. & Samuelsen, Ø. A. (2022). *Deltakerundersøkelsen for yrkesfaglærere 2022. Resultater fra spørreundersøkelser til deltakere på videreutdanningstilbud*. NIFU-rapport 2022:24. Oslo: NIFU.

- Peleman, B., Lazzari, A., Budginaite, I., Siarova, H., Hauari, H., Peeters J. & Cameron, C. (2018). Continuous professional development and ECEC quality: Findings from a European systematic literature review. *European Journal of Education*, 53(9). 9-22. <https://doi.org/10.1111/ejed.12257>
- Penuel, W.R., Fishman, B.J., Yamaguchi, Y. & Gallagher, L.P. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal*, 44 (4): 921 – 958.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Postholm, M.B. & Rokkones, K. (2012). Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer, i: Postholm, M.B. (red): *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publishing.
- Sáiz-Manzanares, M. C., Almeida, L. S., Martín-Antón, L. J., Carbonero, M. A. & Valdivieso-Burón, J. A. (2022) Teacher Training Effectiveness in Self-Regulation in Virtual Environments. *Front. Psychol.* 13:776806. doi: 10.3389/fpsyg.2022.776806
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Selwyn, N. (2011). 'Finding an appropriate fit for me': examining the (in)flexibilities of international distance learning. *International Journal of Lifelong Education*, 30(3), 367-383.
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27(2), 4–13. <https://doi.org/10.3102/0013189X027002004>
- Siddiq, F. & Gjerustad, C. (2017). *Deltakerundersøkelsen for barnehageansatte 2017: Resultater fra en spørreundersøkelse blant ansatte i barnehagen som har tatt videreutdanning innenfor strategien «Kompetanse for fremtidens barnehage»*. NIFU-rapport 2017:23. Oslo: NIFU
- Smeby, J.-C. & Heggen, K. (2012). Coherence and the development of professional knowledge and skills. *Journal of Education and Work*. DOI: 10.1080/13639080.2012.718749.
- Stark, R. (2000). Experimental investigations of the transfer problem. *Educational Research* (3): 395- 415.
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D. & Geijsel, F. P. (2011). How to Improve Teaching Practices: The Role of Teacher Motivation, Organizational Factors, and Leadership Practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496–536.

- Timperley, H. (2011). *Realizing the Power of Professional Learning*. Maidenhead: Open University Press.
- Veletsianos, G. & Houlden, S. (2019). An analysis of flexible learning and flexibility over the last 40 years of Distance Education. *Distance Education*, 40(4), 454-468.
- Vygotsky, L. S. & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of educational research*, 79(2), 702-739.
- Wollscheid, S., Bergene, A.C. & Sutherland O. Dorothy. (2020). *Fleksibel opplæring for voksne. En kunnskapsoppsummering*. Rapport 2020:29. NIFU: Oslo.
- Wong, J., Baars, M., Davis, D., Van der Zee, T., Houben, G. J., & Paas, F. (2019). Supporting Self-Regulated Learning in Online Learning Environments and MOOCs: A Systematic Review. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 35(4-5), 356-373. DOI: <https://doi.org/10.1080/10447318.2018.1543084>
- Zhang, X., Admiraal, W., A., og Saab, N. (2021). Teachers' motivation to participate in continuous professional development: relationship with factors at the personal and school level, *Journal of Education for Teaching*, 47(5), 714- 731.

Vedlegg

Analyser av utvalgte data fordelt på studiesteder og type utdanning

På grunn av lav utvalgsstørrelse var det ikke mulig å gjøre meningsfulle analyser og presentere funn per studiested eller utdanningstype. Lav utvalgsstørrelse kan gi kunstig høy variasjon siden den enkelte respondentens svar kan ha et relativt stort utslag. Dessuten vil et lite utvalg også medføre personvern hensyn. Tabellene som presenteres i dette vedlegget, må på denne bakgrunn tolkes med varsomhet, spesielt når det gjelder å se etter mønstre på tvers av studiesteder eller videreutdanninger.

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

**Vedlegg 4.1 'I hvilken grad stemmer disse utsagnene?'. Gjennomsnitt per studie-
sted på en skala fra 1 til 5.**

	Det faglige nivået har vært krevende for meg	Studiet har vært relevant for mitt arbeid i barnehagen	Studiet har klart å kombinere teori og praksis på en god måte	Studentenes erfaringer fra barnehagen har blitt brukt aktivt i undervisningen	N
	Gj.snitt (std)	Gj.snitt (std)	Gj.snitt (std)	Gj.snitt (std)	
Dronning Mauds Minne Høgskole	2,68 (0,77)	4,79 (0,42)	4,54 (0,58)	4,32 (0,86)	28
Handelshøgskolen BI	2,86 (1,17)	4,57 (0,51)	4,36 (0,74)	4,36 (0,74)	14
Høgskolen i Innlandet	3,00 (0,94)	4,50 (0,53)	4,30 (0,67)	4,20 (0,63)	10
Høgskolen i Østfold	2,87 (0,83)	4,67 (0,49)	4,40 (0,63)	4,00 (0,93)	15
Høgskulen på Vestlandet	2,75 (0,90)	4,53 (0,64)	4,18 (0,71)	4,05 (0,85)	40
OsloMet- Storbyuniversitetet	2,60 (0,88)	4,66 (0,62)	4,14 (0,87)	3,88 (1,01)	112
Universitetet i Stavanger	2,95 (1,00)	4,70 (0,46)	4,27 (0,84)	3,92 (1,09)	37
Universitetet i Sørøst - Norge	3,00 (0,75)	4,54 (0,71)	4,27 (0,67)	4,23 (0,76)	26
Universitetet i Agder	2,73 (1,03)	4,47 (0,83)	4,47 (0,83)	4,13 (0,92)	15
Totalt (N)	2,79 (0,92)	4,60 (0,63)	4,18 (0,81)	3,98 (0,96)	297

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

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

	Gjennomsnitt (standardavvik)	N
Dronning Mauds Minne Høgskole	4,68 (0,48)	28
Handelshøgskolen BI	4,50 (0,85)	14
Høgskolen i Innlandet	4,80 (0,42)	10
Høgskolen i Østfold	4,47 (0,52)	15
Høgskulen på Vestlandet	4,36 (0,67)	39
OsloMet- Storbyuniversitetet	4,20 (0,80)	112
Universitetet i Stavanger	4,43 (0,65)	37
Universitetet i Sørøst - Norge	4,40 (0,82)	25
Universitetet i Agder	4,87 (0,35)	15
Totalt (N)	4,37 (0,70)	295

Vedlegget viser at det er noe variasjon mellom deltakernes oppfatning av kvaliteten på studiene på tvers av lærestedene. Noen av lærestedene har svært godt fornøyde studenter, blant annet Universitetet i Agder (4,87), Høgskolen i Innlandet (4,80) og Dronning Mauds Minne Høgskole (4,68), mens OsloMet scorer undergjennomsnittet (4,20).

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

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

	Gjennomsnitt (standardavvik)	N
Veilederutdanning for praksislærere	4,35 (0,76)	88
Veilederutdanning	4,67 (0,48)	30
Spesialpedagogikk	4,30 (0,62)	82
Tilleggsutdanning i barnehagepedagogikk	4,15 (0,87)	39
Barns språkutvikling og språklæring	4,45 (0,51)	20
Barns språkutvikling og språklæring (helt nettbasert tilbud)	4,32 (0,72)	22
Realfag i barnehagen (helt nettbasert tilbud)	4,50 (0,71)	10
Fysisk-motorisk utvikling og aktivitet	4,38 (0,52)	8
Pedagogisk ledelse og læringsmiljø	4,54 (0,76)	57
Selvalgt fag (ikke i listen)	4,33 (0,65)	12
Totalt (N)	4,37	350

Som vi ser, sitter særlig studenter fra *Veilederutdanning* igjen med et godt hovedinntrykk av kvaliteten på studiet (4,67). Dette følges av *Pedagogisk ledelse og læringsmiljø* (4,54) og *Realfag i barnehagen* (4,50), hvor sistnevnte er et helt nettbasert tilbud. Det laveste gjennomsnittet finner vi blant deltakerne på *Tilleggsutdanning i barnehagepedagogikk* (4,15).

Tabelloversikt

Tabell 2.1: Utvalg, populasjon og svarprosent.....	29
Tabell 2.2 Fylkesfordeling blant deltakerne i utvalget og barnehager i Norge.....	30
Tabell 2.3: Barnehageavdeling. Prosent. N = 464.....	32
Tabell 2.4: Studiested og videreutdanningstilbud. Antall og prosent.....	34
Tabell 2.5: Deltakere på de ulike videreutdanningene. Antall og prosent.....	35
Tabell 3.1: <i>'I hvilken grad har du fått dekket økonomiske utgifter i forbindelse med videreutdanningen?'</i> etter barnehagestørrelse. Prosent.....	48
Tabell 3.2: <i>'Hvordan vurderer du å kombinere ...?'</i>	53
Tabell 4.1: <i>'Studentenes erfaringer fra barnehagen har blitt brukt aktivt i undervisningen'</i> etter om studiet var nettbasert	69
Vedlegg 4.1 <i>'I hvilken grad stemmer disse utsagnene?'</i> . Gjennomsnitt per studie- sted på en skala fra 1 til 5.....	94
Vedlegg 5.1 <i>'Alle forholdene ved studiet tatt i betraktning: Hva er ditt hovedinntrykk av kvaliteten på studiet?'</i> . Gjennomsnitt per studiested.....	94
Vedlegg 5.2 <i>'Alle forholdene ved studiet tatt i betraktning: Hva er ditt hovedinntrykk av kvaliteten på studiet?'</i> . Gjennomsnitt per utdanningstype.....	95

Figuroversikt

Figur 1.1: Teoretisk rammeverk	28
Figur 2.1: Aldersfordeling. Prosent. N=462.....	31
Figur 2.2: Antall års ansiennitet. Prosent. N=464.....	32
Figur 2.3: Barnehagestørrelse. Prosent. N=458.	33
Figur 2.4 Årsaker til å slutte på studiet. Prosent. N=25.	36
Figur 3.1: <i>'I hvilken grad var du motivert for å ta videreutdanning?'</i> Prosent. (N=379).....	38
Figur 3.2: <i>'I hvilken grad var du motivert for å ta videreutdanning?'</i> Sammenlikning barnehagelærere og lærere på barnetrinnet. Prosent.	39
Figur 3.3: <i>'Hva var viktige og mindre viktige grunner til at du bestemte deg for å søke om videreutdanning?'</i> . Prosent. (N=364-377)	40
Figur 3.4: <i>'For å bidra til bedre fagmiljø ved barnehagen jeg jobber i'.</i> Aldersforskjeller. Prosent.	41
Figur 3.5: <i>'Hva var viktige og mindre viktige grunner til at du bestemte deg for å søke om videreutdanning?'</i> . Sammenlikning barnehagelærere og lærere på barnetrinnet. Prosent.....	42
Figur 3.6: <i>'Planlegger du å ta mastergrad?'</i> . Prosent. N=456.....	43
Figur 3.7: Involvering i planer for tilrettelegging og disponering av tilretteleggingsmidlene. Prosent. N=373-374.	44
Figur 3.8: <i>'Hvordan ble tilretteleggingsmidlene brukt? Flere kryss mulig'.</i> Prosent. N=373.....	45
Figur 3.9: Dekking av utgifter i forbindelse med studiet. Prosent. N=376- 378	47
Figur 3.10: <i>'I hvilken grad ble tilrettelagt for studiet ved at andre avlastet deg for noen av dine oppgaver?'</i> . Prosent. N=376-378	49
Figur 3.11: Tilrettelegging i form av avlastning. Prosent. N=373-374	49
Figur 3.12: Tilretteleggingens påvirkning på utbyttet fra studiet. Prosent.....	50
Figur 3.13: Kultur for kunnskapsdeling. Prosent. N=372	55

Figur 3.14: Kultur for kunnskapsdeling. Sammenlikning mellom barnehagelærere og lærere på barnetrinnet. Gjennomsnitt.....	57
Figur 3.15: Utsagn om samarbeid og støtte. Prosent. N=348-349.....	58
Figur 4.1: <i>'Var studiet lagt opp som et helt eller delvis nettbasert studium?'</i> Prosent. N=367	61
Figur 4.2: <i>'Hvor enig er du i de følgende påstandene om undervisningen som har foregått på nett?'</i> Prosent. N=143-144	62
Figur 4.3: <i>'Hvor viktig mener du ulike deler av studiet har vært for ditt læringsutbytte?'</i> – undervisningsaktiviteter. Prosent. N=345-364.....	63
Figur 4.4: <i>'Hvor viktig mener du ulike deler av studiet har vært for ditt læringsutbytte?'</i> – egenaktivitet. Prosent. N=337-359.....	64
Figur 4.5: <i>'Hvor viktig mener du ulike deler av videreutdanningen har vært for ditt læringsutbytte?'</i> – om studieprosessen. Prosent. N=222-360	66
Figur 4.6: <i>'Hvor viktig mener du ulike deler av videreutdanningen har vært for ditt læringsutbytte?'</i> Etter om studiet var nettbasert. Prosent. N=222-360	67
Figur 4.7: Studienes nivå og relevans. N=355	68
Figur 4.8: Arbeid mellom samlinger. Prosent. N=364-368.....	72
Figur 4.9: Arbeid mellom samlinger. Sammenlikning mellom barnehagelærere og lærere på barnetrinnet. Gjennomsnitt.....	73
Figur 5.1: Læringsutbytte. Prosent. N=348-350	76
Figur 5.2: <i>'Alle forholdene ved studiet tatt i betraktning: Hva er ditt hovedinntrykk av kvaliteten på studiet?'</i> Prosent. N=350	77
Figur 5.3: Utsagn om anvendelse av kompetansen. Prosent. N=350	79
Figur 5.4: <i>'Hvem har vært viktig for deg i arbeidet med å ta i bruk det du har lært i videreutdanningen?'</i> . Prosent. N=345.....	80
Figur 5.5: Utsagn om studiets opplæring i bruk av digitale ressurser. Prosent. N=359	81
Figur 5.6: Utsagn om studiets opplæring i bruk av digitale ressurser. Sammenlikning mellom barnehagelærere og lærere på barnetrinnet. Gjennomsnitt.	82
Figur 5.7: Utsagn om studiets opplæring i bruk av digitale ressurser, etter om studiet var nettbasert. Gjennomsnitt.....	83
Figur 5.8: <i>'Alt i alt, hvor fornøyd er du med studiets opplæring i bruk av digitale ressurser?'</i> Prosent. N=356.....	84
Figur 5.9: <i>'Alt i alt, hvor fornøyd er du med studiets opplæring i bruk av digitale ressurser?'</i> Etter om studiet var nettbasert. Prosent.....	85

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no