



Rapport
2023:22

Deltakerundersøkelsen for lærere 2023

Resultater fra spørreundersøkelser til deltakere på videreutdanningstilbud i strategien *Kompetanse for kvalitet*

Cathrine Pedersen, Frida Felicia Vennerød-Diesen og
Ørjan Arnevig Samuelsen

Rapport
2023:22

Deltakerundersøkelsen for lærere 2023

Resultater fra spørreundersøkelser til deltakere på
videreutdanningstilbud i strategien *Kompetanse for kvalitet*

Cathrine Pedersen, Frida Felicia Vennerød-Diesen og
Ørjan Arnevig Samuelsen

Rapport 2023:22

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 978-82-327-0619-8
ISSN 1892-2597 (online)



Copyright NIFU: CC BY 4.0

www.nifu.no

Forord

Denne rapporten er skrevet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Rapporten presenterer resultater fra Deltakerundersøkelsen 2023, som er en spørreundersøkelse rettet mot lærere som har gjennomført videreutdanning i regi av strategien *Kompetanse for kvalitet*. Undersøkelsen inkluderer også lærere som har tatt et selvvalgt studietilbud, det vil si at studiet ikke inngår i Utdanningsdirektoratets studiekatalog. Hensikten med spørreundersøkelsen er å kartlegge lærernes opplevelse av tilrettelegging, studiekvalitet og utbytte av den videreutdanningen de har gjennomført. I denne rapporten sammenligner vi også utvalgte lærergrupper med andre deltakere på videreutdanning.

Ørjan Arnevig Samuelsen har stått for innsamling av data. Han har også analysert og skrevet kapittel 2. Frida F. Vennerød-Diesen har skrevet kapittel 4, og Cathrine Pedersen har skrevet kapittel 3 og 5. Vi ønsker å takke alle lærere som tok seg tid til å svare på spørreundersøkelsen.

Oslo, 7. november 2023

Vibeke Opheim
direktør

Cay Gjerustad
forskningsleder

Innhold

Sammendrag	7
Summary	11
1 Innledning.....	16
1.1 Videreutdanning i Kompetanse for kvalitet	16
1.2 Tidligere undersøkelser om videreutdanning av lærere	17
1.3 Videreutdanning for lærere – sentrale teorier	19
1.4 Hvilke effekter kan vi forvente av videreutdanning?	27
1.5 Organisering av rapporten.....	28
2 Metode og datagrunnlag	29
2.1 Utvalg og representativitet.....	29
2.2 Sammenligning på tvers av deltakerundersøkelser 2023.....	34
2.3 Statistiske analyser	35
2.4 Bruk av åpne svar	35
2.5 Beskrivelse av lærerne	35
2.6 Frafall	38
2.7 Oppsummering	40
3 Rammene for videreutdanning	41
3.1 Motivasjon for å ta videreutdanning	41
3.2 Finansieringsordning.....	49
3.3 Tilrettelegging for studier	51
3.4 Kultur for kunnskapsdeling ved skolen.....	54
3.5 Oppsummering	57
4 Opplevelse av studiet.....	58
4.1 Hva er viktig for læringsutbytte?	58
4.2 Arbeid med studiet mellom samlingene	69
4.3 Faglig nivå og relevans	72
4.4 Praksisnærhet og relevans.....	74
4.5 Opplevd kvalitet	78

4.6	Undervisning på nett og opplevelser av nettbaserte studier.....	80
4.7	Oppsummering	85
5	Utbytte av studiet.....	86
5.1	Læringsutbytte.....	86
5.2	Flere forhold har sammenheng med opplevd læringsutbytte.....	92
5.3	Overføring av ny kunnskap til praksis.....	94
5.4	Støtte til overføring av ny kunnskap til praksis.....	96
5.5	Studiernes opplæring i bruk av digitale ressurser	100
5.6	Oppsummering	104
	Referanser.....	105
	Vedlegg.....	111
	Tabelloversikt.....	117
	Figuroversikt.....	119

Sammendrag

Denne rapporten presenterer resultater fra en spørreundersøkelse rettet mot lærere i grunnopplæring som tok videreutdanning studieåret 2022/2023 i regi av strategien *Kompetanse for kvalitet*. Dette skoleåret ble det igangsatt 52 ulike studietilbud ved 16 universiteter og høyskoler rettet mot lærere i grunnopplæring. Dessuten kunne lærerne også velge studietilbud utenfor Utdanningsdirektoratets studiekatalog. Alle lærerne som deltok på videreutdanningen, ble invitert til å besvare spørreundersøkelsen. Til sammen utgjorde dette 5807 lærere. Av disse var det 2859 som besvarte undersøkelsen helt eller delvis, hvilket gir en svarprosent på 49,2 prosent. Dette er en økning på 4,7 prosentpoeng fra 2021/2022. Utvalget består av 78,5 prosent kvinner og 21,2 prosent menn. I likhet med tidligere er det flest som studerer ved Universitetet i Sørøst-Norge, NTNU, OsloMet og Høgskulen på Vestlandet.

Lærere har høy motivasjon for videreutdanning

Det er 90 prosent av lærere som oppgir at de hadde høy grad av motivasjon for å ta videreutdanning, og andelen har økt fra 2022 da den var på 83 prosent. De viktigste grunnene for å ta videreutdanning var interessen for å lære mer om faget og ønsket om å utvikle seg som lærer. Lærernes motivasjon er derfor i stor grad selvbestemt, og den er i liten grad drevet av andres forventninger eller krav. Lærere som studerer praktiske og estetiske fag eller KRLE og samfunnsfag vektlegger særlig ønsket å ta videreutdanning fordi de underviser i et fag de har lite formell kompetanse i. En høy andel lærere motiveres også av muligheten til å kunne bidra til et bedre profesjonsfaglig miljø blant kolleger og til skoleutvikling.

Stipendordning mer vanlig blant deltakere som avbryter studiet

Deltakerne får tilbud om én av to finansieringsordninger. Vikarordningen innebærer at læreren får frigjort arbeidstid til å studere, og beholder sin vanlige lønn. Stipendordningen innebærer at læreren mottar et stipend i tillegg til ordinære lønn. To tredeler av deltakerne har vikarordning. Bland deltakere som oppgir at de har

fullført studiet eller studerer ennå, er det hele 70 prosent som har vikarordning. Blant deltakere som oppgir at de sluttet på studiet underveis hadde halvparten stipendordning. Halvparten av lærerne opplever at det er krevende å kombinere studier med arbeid og med privat- og familieliv. Dette er særlig tilfelle for lærere som har stipendordning.

Mange skoler går glipp av muligheter for kollektiv profesjonsutvikling

Læreres syn på skolens kultur for kunnskapsdeling indikerer at det er store forskjeller mellom skoler. Over halvparten sier at skoleledelsen ønsker at de skal ta videreutdanning, men kun to av fem opplever at skoleledelsen etterspør det de har lært eller tilrettelegger for at de kan dele. Kollegers interesse for å høre om det de har lært på studiet varierer også betydelig mellom skoler. Kollektiv diskusjon og utprøving av hvordan ny kunnskap kan føre til forbedret undervisningspraksis og øke elevers læring er viktig for både individuell og organisatorisk endring.

Lærere jobber mest individuelt mellom samlinger

Det overordnede bildet er at lærerne generelt har en positiv opplevelse av studiet. For læringsutbyttet opplever lærerne generelt alle arbeidsmåter og undervisningsmåter ved studiet som vesentlig. Det er likevel noen forskjeller i hvor viktig de forskjellige områdene oppfattes. Vi ser at det aller viktigste for læringsutbyttet for lærerne er individuelt arbeid, herunder arbeid mellom samling. Samtidig ser vi at samarbeidslæring også er viktig, men ikke oppleves som like vesentlig for læringsutbyttet. Mellom samlingene har lærerne hovedsakelig arbeidet individuelt. Det er også utbredt å reflektere over lærerrollen. Det er derimot bare litt over halvparten som har prøvd ut det de har lært i stor til svært stor grad, mens 10 prosent i liten grad har gjort dette.

Videreutdanningen oppleves svært relevant, men kunne vært noe mer praksisnær

Generelt er lærerne fornøyd med det faglige nivået på videreutdanningen. De fleste synes hverken at det er for krevende eller for lavt. Fire av fem lærerne opplever at studiet har vært både relevant og praksisnært. Dette tyder på at innholdet som tilbys i studiet passer til lærernes arbeidshverdag. På de to spørsmålene som omhandler praksis, er det store bildet lignende, men noe mer negativt. Vi ser at 60 prosent av lærerne mener at studiet har vært praksisnært i stor til svært stor grad, mens 14 prosent mener at det i svært liten til liten grad har vært praksisnært. En

noe høyere andel mener at studiet har klart å kombinere teori og praksis på en god måte, da 66 prosent mener at studiet har klart dette i stor til svært stor grad. Samtidig er det 12 prosent av lærerne som mener at studiet i svært liten til liten grad har klart dette. Lærerne er generelt fornøyd med kvaliteten på videreutdanningen.

Økning i helt nettbaserte studietilbud

Lærerne har også svart på spørsmål om hvorvidt studiet de har gjennomført har vært lagt opp som et helt eller delvis nettbasert studium. Etter koronapandemien har det vært en økning i andel som har deltatt på nettbaserte studier. I 2022 oppga en tredel av deltakerne at de tok helt nettbaserte studier, uten fysiske samlinger. I 2023 er denne andelen steget til 40 prosent. 33 prosent har gått på samlinger som har vært kun fysiske, mens 27 prosent har hatt delvis nettbasert med noen fysiske samlinger.

Lærerne i grunnskolen mest positive til nettbaserte samlinger

Gjennomgående har lærerne positive opplevelser av nettbaserte studier. Lærerne som har hatt nettbaserte samlinger har svart på hvorvidt slike samlinger og forelesninger med fordel kan erstatte fysiske uten at det går utover læringsutbyttet. Dette spørsmålet viser svært stor spredning blant lærerne, og ingen felles konsensus. Lærere som underviser i grunnskolen, er mer positive til nettbaserte samlinger sammenlignet med lærere som underviser på videregående skole. Spredningen er ikke tilknyttet alder. Både fysiske og digitale samlinger oppleves som viktige for læringsutbyttet, men lærerne mener i større grad at fysiske samlinger var svært viktige.

Studiets forankring i LK20 kan tydeliggjøres i flere fagområder

Jevnt over opplever lærere et godt læringsutbytte av videreutdanningen. Fire av fem opplever at studiet har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen praksis og gjort dem mer engasjert i arbeidet som lærer. Rundt 80 prosent opplever at elevene har fått utbytte av den kompetansen de har med seg fra studiet, både endret undervisningspraksis, faglig kunnskap og ideer til å jobbe mer praktisk med elevene. Om lag to tredeler mener at studiet har bedret forståelse for det nye læreplanverket (LK20) og hvordan de kan legge til rette for dybdelæring. Her skiller lærere som har tatt videreutdanning i begynneropplæring og grunnleggende opplæring i lesing, skriving og regning seg positivt ut. Alt i alt kan man likevel få et inntrykk av at videreutdanningens forankring i LK20 kan tydeliggjøres noe mer

for deler av fagområdene. Kun 28 prosent opplever at studiet har vært positivt for samarbeidet ved skolen.

Studiekvalitet betyr mest for læringsutbyttet

Lærere som har høy grad av selvbestemt motivasjon for videreutdanning og opplever interesse og støtte fra skoleledelsen og kolleger (kultur for kunnskapsdeling), opplever også i høyere grad at de har fått et godt læringsutbytte av videreutdanningen. Forhold ved studiet, her målt med opplevd kvalitet, synes likevel å bety mer for læringsutbyttet sammenlignet med selvbestemt motivasjon og kultur for kunnskapsdeling. 63 prosent mener at de forstår hvordan de skal bruke det de har lært i sitt arbeid som lærer. Lærere som tok videreutdanning i Grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring har i størst grad brukt mye tid på å forstå hvordan de kan anvende det de har lært. Målgruppen for dette videreutdannings-tilbudet er lærere i skolen med førskole- eller barnehagelærerutdanning. Halvparten oppgir at de som underviser på studiet og medstudenter har vært viktige i arbeidet med å ta i bruk det de har lært på studiet. Kun 15 prosent oppgir at ledere ved skolen har vært viktige.

Studier bidrar til kritisk refleksjon over bruk av digitale ressurser i skolen

Når det gjelder studiets opplæring i bruk av digitale ressurser, finner vi en tydelig spredning. De fleste sier seg enige i at studiet har bidratt til at de tenker kritisk over hvordan de bruker digitale ressurser i undervisningen. Færrest sier seg enige i at studiet har gitt dem kunnskap om hvordan de kan bruke digitale ressurser i vurderinger av elevenes læring. Det er også tydelig variasjon mellom lærere når vi sammenligner på tvers av fagområdene de tar videreutdanning i. Lærere som tar videreutdanning i profesjonsfaglig digital kompetanse og programmering peker seg ut som spesielt fornøyd med utbyttet av studiene for deres bruk av digitale ressurser.

Summary

This report presents results from a survey aimed at teachers in basic education who participated on further education in the academic year of 2022/2023. Continued professional development for teachers is regulated by the governmental strategy *Kompetanse for kvalitet (Competence for Quality)*. In the academic year of 2022/2023, a total of 52 different studies were offered to teachers at sixteen universities and university colleges. In addition, teachers could also choose study options outside the study catalogue offered by The Norwegian Directorate for Education and Training. All teachers who participated in further education during the academic year 2022/2023 were invited to respond to the survey. In total, this amounted to 5,807 teachers. Of these, 2,859 responded to the survey resulting in a response rate of 49.2 percent. This is an increase of 4.7 percentage points from 2021/2022. The sample consists of 78.5 percent women and 21.2 percent men. Similar to previous years, most teachers are studying at the University of Southeast Norway, Norwegian University of Science and Technology, OsloMet, and the Western Norway University of Applied Sciences.

Teachers are highly motivated for further education

A total of 90 percent of teachers have a high degree of motivation for further education, and this percentage has increased from 2022 when it was at 83 percent. The main reasons given by teachers for pursuing further education were the interest in learning more about the subject and the desire to develop as a teacher. The teachers' motivation is therefore largely self-determined, and less driven by the expectations or demands of others. Teachers who study *practical and aesthetic subjects* or *religion, ethics, and social studies* emphasize especially the desire to pursue further education because they teach a subject in which they have limited formal qualifications. A high percentage of teachers are also motivated by the opportunity to contribute to school development and to better professional environment among colleagues.

Scholarships are more common among participants who discontinue the studies

Participants are offered one of two financing options, the substitute and the scholarship arrangement. The substitute arrangement involves teachers being granted study leave while retaining their regular salary. The scholarship arrangement entails that teachers receive a scholarship in addition to their regular salary. Two-thirds of participants opt for the substitute arrangement. Among participants who discontinued the studies, only half had the substitute arrangement. However, for those who completed the studies, the percentage was as high as 70 percent. However, half of the participants found it challenging to balance studies with work as well as their personal and family life, especially those with the scholarship arrangement.

Many schools miss out on opportunities for collective professional development

The teachers' perspectives on the school's knowledge sharing culture indicate significant variations between schools. Over half of the teachers say that school management encourages them to pursue further education, but only two out of five feel that the school management requests for a presentation of what they have learned or facilitate for knowledge sharing. Their colleagues' interest in learning from their study experience also varies significantly between schools. Collective discussions and experimenting with how new knowledge can lead to improved teaching practices and enhanced student learning, are important for both individual and organizational change.

Independent studies between seminars most common

Overall, the teachers generally have a positive experience of the studies. When it comes to learning outcomes, the teachers consider all methods and modes of instruction in the studies to be significant. However, some methods and modes of instruction are perceived as more important than others. We observe that independent work, such as studying between seminars, is the most important for teachers' learning outcomes. At the same time, collaborative learning is also important, but is not perceived as equally significant for learning outcomes. Between seminars, teachers primarily work independently. They also commonly reflect on their role as teachers. However, only just over half of them have tried to implement what they have learned to a great extent, while 10 percent have done so to a small extent.

Further education is perceived as highly relevant but could be more practice-oriented

In general, the teachers are satisfied with the academic level of the further education. Most of them find it neither too demanding nor too easy. Four out of five teachers find the studies both relevant and practice-oriented. This suggests that the content offered in the studies aligns with the teachers' daily work. Regarding questions related to practical application, the overall picture is similar but somewhat more negative. We see that 60 percent of teachers perceive the studies as practice-oriented to a significant extent, while 14 percent perceive the studies to be practice-oriented to a small extent. A somewhat higher percentage, 66 percent of teachers find that the studies have successfully combined theory and practice. At the same time, 12 percent of teachers believe that the studies have achieved this to a small extent.

An increase in online education

The teachers have also answered questions about whether the studies they attended were online, completely or partially. After the COVID-19 pandemic, there has been an increase in the percentage of participants attending online studies. In 2022, one-third of participants reported undergoing exclusively online studies with no physical meetings. In 2023, this has risen to 40 percent. Furthermore, thirty-three percent have attended seminars that were entirely in-person, while 27 percent have had a combination of online and physical seminars

Elementary school teachers are the most positive to digital seminars

Overall, the teachers have a positive experience with online studies. The teachers who participated in online seminars, answered questions about whether online seminars and lectures can effectively replace physical seminars - without affecting the learning outcomes. These questions show a significant variation among the teachers, with little common consensus. Elementary school teachers are more positive to online seminars, compared to high school teachers, and the variation is not associated with age. Both physical and online seminars are perceived as important for learning outcomes, but the teachers tend to believe that physical seminars are the most important.

The studies' alignment with LK20 can be further clarified

Overall, the teachers experienced positive learning outcomes from the further education. Four out of five teachers find that the studies have provided a basis for reflecting on their own practices and has made them more engaged in their work as teachers. Approximately 80 percent believe that students have benefited from the expertise they have gained from the studies, including changes in teaching practices, subject knowledge, and ideas for more practical work with students. About two-thirds find that the studies have improved their understanding of the new curriculum (LK20) and of how to facilitate in-depth learning. The teachers who participated in further education concerning early education as well as basic education in reading, writing, and mathematics, stood out positively. All in all, it still seems that the alignment of further education with LK20 could be clarified for certain subject areas. Furthermore, only 28 percent find that the studies have had a positive impact on collaboration at the school.

The quality of the education is important for learning outcomes

We find that teachers who have a high degree of autonomous motivation for further education, and who experience interest and support from colleagues and school management, are more likely to report positive learning outcomes from further education. The perceived quality of the education is more closely related to learning outcomes, compared to autonomous motivation as well as interest and support from colleagues and school management. A total of 63 percent feel that they can understand how to apply what they have learned. Teachers who participated in further education on basic reading, writing, and mathematics education have spent the most time understanding how to apply what they have learned. The target audience for these studies are teachers in schools with preschool or kindergarten teacher education. Half of them state that instructors in the studies and fellow students have been important in their efforts to apply what they have learned in the studies. While only 15 percent state that school leaders have been important.

Studies contribute to critical reflection on the use of digital resources in schools

When it comes to learning how to use digital resources in teaching, there is a clear variation among the participants. Most of them agree that the studies have helped them to think critically about how they use digital resources in teaching. However, a small minority agree that the studies have provided them with knowledge on how to use digital resources in assessing students' learning. There is also a

noticeable variation among teachers when comparing across the subject areas they are pursuing further education in. Teachers specializing in professional digital competence and programming in their further education stand out as particularly satisfied with the benefits of the studies for their use of digital resources.

1 Innledning

Denne rapporten handler om læreres opplevelse av å ta videreutdanning innenfor satsingen *Kompetanse for kvalitet*. Tallmaterialet er hentet fra *Deltakerundersøkelsen 2023*, en spørreskjemaundersøkelse til lærere som tok videreutdanning i skoleåret 2022/2023. Rapporten tar opp temaer som tilrettelegging for videreutdanningen, opplevelse av studiet, opplevd læringsutbytte og overføring av kunnskap til praksis. Deltakerundersøkelsen har vært gjennomført siden 2010, og årets rapport er den 14. i rekken. Siden oppstarten har spørreskjemaet blitt endret i takt med nye kunnskapsbehov. Spørreskjemaet ble betydelig revidert i 2021, og årets spørreskjema likner i stor grad på det.

1.1 Videreutdanning i Kompetanse for kvalitet

Strategien *Kompetanse for kvalitet* ble opprettet i 2009 for å styrke læreres kompetanse. Målgruppen var lærere i grunnskolen, videregående og i voksenopplæringen. Senere ble også skoleledere og kulturskolelærere en del av målgruppen. Satsningen retter seg mot videreutdanning som gir studiepoeng, og omfatter både studietilbud som inngår i Utdanningsdirektoratets studiekatalog og selvvalgte studietilbud ved universitet og høyskoler. Videreutdanningstilbud for skoleåret 2022-2023 skal følge føringene i *Kompetanse for kvalitet – Strategi for videreutdanning for lærere og skoleledere frem mot 2025* (Kunnskapsdepartementet, 2015) og *Kompetanse for kvalitet - Revidert strategi for videreutdanning for lærere og skoleledere frem mot 2025* (Kunnskapsdepartementet, 2023). Hovedmålsettingen er at:

Videreutdanning for lærere og skoleledere skal bidra til god faglig og pedagogisk kvalitet i grunnopplæringen for å styrke elevenes læring, slik at de er godt rustet for livslang læring, for fremtidig arbeidsliv og for aktiv deltakelse i samfunnet. (Kunnskapsdepartementet, 2023)

Kompetanse for kvalitet er et samarbeid mellom staten, arbeidstakerorganisasjonene, kommuner og fylkeskommuner (skoleeiere), Kommunenes Sentralforbund

og universiteter og høyskoler. Partene har ansvar for ulike deler av strategien og bærer sammen ansvaret for at den kan realiseres.

Den reviderte strategien fra 2023 fremhever betydningen av å sikre fordypning i fag med kompetansekrav, men også sørge for en fordypning i hele fagporteføljen slik at intensjonene i fagfornyelsen kan realiseres. Lærere som underviser i matematikk, engelsk eller norsk var tidligere underlagt krav om formell kompetanse i fagene for å kunne kvalifisere til en undervisningsstilling (inkludert en dispensasjon frem til 2024). Den nye opplæringsloven viderefører krav til kompetanse i undervisningsfag, men gi unntak fra kravet for lærere som er utdannet før 2014. For skoleåret 2022-2023 er også spesialpedagogikk samt praktiske og estetiske fag prioritert ved at det er satt av egne midler for deltakelse på disse studiene. Videre prioriteres kommuner i tidligere Finnmark fylke og kommuner med svake resultater på sentrale områder av opplæringen over tid.

Lærere som tar videreutdanning innenfor satsningen *Kompetanse for kvalitet* får tilbud om en av to ulike finansieringsordninger, enten stipendordning eller vikarordning (Utdanningsdirektoratet, 2023). Stipendordningen innebærer at deltakere får et stipend på 60 000 dersom de tar 15 studiepoeng, og 120 000 dersom de tar 30 studiepoeng. Ordningen inkluderer ikke redusert arbeidstid, så dette er noe som må avtales lokalt etter behov. Deltakere med vikarordning beholder samme lønn som før, men får fritak fra ordinære arbeidsoppgaver for å studere. Skoleeier mottar midler til å dekke kostander til vikarer. Dersom studiet for eksempel utgjorde 30 studiepoeng over ett år, får deltakerne redusert 37,5 prosent av ordinær arbeidstid for å studere.

1.2 Tidligere undersøkelser om videreutdanning av lærere

Deltakernes erfaringer med videreutdanning i henhold til strategien *Kompetanse for kvalitet* har vært undersøkt i en årrekke. Resultatene fra undersøkelsene er publisert i årlige rapporter (Rambøll, 2010; Oxford Research, 2011; Oxford Research, 2012; Gjerustad & Kårstein, 2013; Gjerustad & Lødding, 2014; Gjerustad & Salvanes, 2015; Gjerustad & Næss, 2016, Ulriksen & Gjerustad, 2017; Gjerustad & Ulriksen 2018; Gjerustad & Pedersen, 2019; Gjerustad & Bergene, 2020; Knutsen, Vika, Gjerustad & Samuelsen, 2022). I publikasjonene kommer det fram at deltakere i hovedsak har positive erfaringer fra studiene de har tatt. De forteller at de har utviklet seg faglig, og at de har endret egen undervisning. De opplever også stort sett at videreutdanningen har kommet elevene til gode.

I 2023 gjennomførte NIFU en kvalitativ studie som undersøkte erfaringene til barnehagelærere, lærere og yrkesfaglærere 1 ½ år etter at de hadde fullført videreutdanning (Lødding, Bergene, Pedersen, Samuelsen og Lyckander, 2023). I tillegg ble det gjennomført casestudier der skoleledere og kolleger også ble

intervjuet. Informantene ble også oppfordret til å dele praksisfortellinger der de beskrev hvordan de hadde prøvd ut noe i praksis, for eksempel som arbeidskrav. Hensikten med studien var å undersøke om videreutdanning hadde medført endringer i pedagogisk praksis over tid, både for den enkelte deltaker og for den kollektive profesjonsutviklingen ved barnehagen eller skolen.

For lærere var sentrale funn at de generelt var fornøyd med utbyttet av videreutdanningen. Det hadde gitt dem en større trygget i rollen, fornyelse i metodebruk og større faglig tyngde som styrket deres posisjon blant kolleger. Lærerne var også opptatt av å oppfylle kompetansekravene. De opplevde at dette gjorde dem tryggere på at de kunne fortsette å undervise i fag som var sterkt forbundet med deres læreridentitet, eller ga dem større bredde i undervisningsfag. Skoleledere vektla også kompetanseforskriften som en sentral driver for at lærere skulle ta videreutdanning. Inntrykket var at dette gjerne var høyere prioritert enn mål om kollektiv læring og utvikling av profesjonsfellesskapet og organisasjonen.

I oppfølgingsundersøkelsen framstod arbeidskravene som viktige pedagogiske verktøy i videreutdanningen med stor betydning for lærernes læringsutbytte. Arbeidskravene bidro både til nytenkning rundt hvordan en konkret utfordring i praksis kunne løses, og til utvikling og utprøving av konkret undervisningsopplegg. Dessuten kunne teoretiske perspektiver fra studiet berike lærernes erfaringer når de knyttes til utprøvingen i praksis. I den reviderte strategien fra 2023 er tilpasset opplæring og inkluderende praksis inkludert som kjernetema. Lærere erfarte at nye arbeidsmåter kunne engasjere andre elever – eller elevene på andre måter – og dette samstemte med deres oppfatning av oppdraget som lærer.

Mange lærere fortalte om en utbredt delingskultur på arbeidsplassen, men hva de la i begrepet varierer. Det kunne bety at lærere deler undervisningsopplegg de har utviklet eller presentasjoner fra studiet samt tips om gode kilder eller verktøy. Forskningslitteraturen peker på at passiv videreformidling av ideer eller praksiser fra videreutdanningen er lite effektivt om man ønsker endring (Helstad & Mausethagen, 2019). Kollektiv diskusjon og utprøving av hvordan nye praksiser kan føre til forbedret undervisning og læring er viktig for endring, men også mer krevende å gjennomføre (Paulsen, 2021). Oppfølgingsundersøkelsen støtter denne forskningen og viste at kultur for organisasjonsutvikling syntes å være mer krevende enn kultur for deling. Lærere kunne oppleve at skoleledelsen ikke tilbød tilstrekkelig tilrettelegging og strukturer for dialog slik at lærere kunne bidra til kollektiv profesjonsutvikling. Lærere som til tross for dette faktisk gjennomførte endringer i organisasjonen, tok gjerne på seg rollen som endringsagent fordi de hadde kapasitet, motivasjon og mulighet til det. Skoleledere stilte seg gjerne positive til slike endringsagenter, men var ofte ikke selv initiativtakere til endring. Skoleledere ga uttrykk for at de, i egen arbeidshverdag, ikke er så tett på læreres undervisningspraksis og faglige utvikling. Dersom det er mange lærere ved skolen som

tar videreutdanning samtidig, opplevde dessuten skoleledere at dette stilte store krav til oppdekking og organisering av undervisningstid. Dette kunne gå på bekostning av tilrettelegging for deling og kollektiv profesjonsutvikling som følge av videreutdanningen. Et vesentlig funn i denne studien er at det videreutdanningen ofte ikke oppfattes som det viktigste virkemidlet for kollektive profesjonsutvikling. Skolene i studien var ofte engasjert i flere parallelle initiativer for kompetanseutvikling og skoleutvikling, som Ekspertgruppa om lærerrollen introduserte et skille mellom «profesjonalisering ovenfra», initiert av lokale og sentrale myndigheter, og «profesjonalisering innenfra» der lærernes eget engasjement er førende (Dahl m.fl., 2016). På mange måter representerer videreutdanning en form for «profesjonalisering utenfra», og den enkelte lærer er den som må målbringe ny kunnskap inn i skolen. Dersom individuell videreutdanning skal anvendes i kollektiv profesjonsutvikling, krever dette både en innsats fra deltakeren selv og en strukturert og systematisk tilrettelegging fra ledelsen.

1.3 Videreutdanning for lærere – sentrale teorier

Etter- og videreutdanning av lærere har vært undersøkt i flere norske og internasjonale studier. Vi skal her presentere teori og empiri som belyser temaet¹. Vi har valgt en bred tilnærming der vi inkluderer flere teorier. De omhandler ulike deler av videreutdanningen og er komplementære mer enn konkurrerende. Kapitlet presenterer seks teoretiske tilnærminger:

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

I norsk kontekst er det vanlig å skille mellom etterutdanning og videreutdanning. Denne rapporten handler om videreutdanning, det vil si utdanning som gir studiepoeng. Begrepet etterutdanning brukes om formell kompetanseheving som ikke gir studiepoeng, som kurs, seminar o.l. Det meste av den eksisterende forskningen skiller i liten grad mellom etter- og videreutdanning. Artikkene vi baserer denne gjennomgangen på inkluderer både funn fra etterutdanning og videreutdanning, og mange av funnene er relevante for begge typene av utdanning. Vi kommer i liten grad til å skille mellom de to formene for kompetanseheving i gjennomgangen.

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

Betydningen av karakteristika ved utdanningene

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

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

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

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

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

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

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

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

Studiens overordnede innretning

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

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

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

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

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

Kennedy (2016) går gjennom eksisterende forskning på etter- og videreutdanning og finner at videreutdanning som vektlegger strategi og innsikt ser ut til å ha bedre effekt enn instruksjon og kunnskapsbygging. Bildet kompliseres av at få studier er inkludert, og at deltakelse i noen av videreutdanningene ikke var frivillig. Dersom de som ikke er basert på frivillighet fjernes fra oversikten øker den generelle effekten av videreutdanning. I en nyere artikkel (Kennedy, 2019), finner Kennedy ytterligere publikasjoner som viser at studier vektlegger strategi og innsikt ser ut til å ha særlig positiv effekt på elevenes utbytte.

Videre er Kennedy også opptatt av innholdet i etter- og videreutdanningen, hva den er ment å gi kunnskap om. Hun tar utgangspunkt i det hun vurderer som fire hovedutfordringer lærere har i sitt arbeid (Kennedy, 2016):

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

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

Nettbaserte videreutdanninger

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

På grunn av vektleggingen av individuelt ansvar for egen læring, regnes fleksibel læring å ha stor nytteverdi i etter- og videreutdanninger av yrkesaktive voksne, fordi den minimerer forstyrrelser av arbeids- og familiehverdagen. Dette kommer i tillegg til mulighetene et mer fleksibelt studiedesign gir for å tilby alle samme anledning til deltakelse, på tvers av livssituasjoner og geografi (Jonker mfl., 2020; Veletsianos & Houlden, 2019). Forskning viser imidlertid at fleksibiliteten til å velge selv når og hvor man studerer er et toegget sverd, siden valgene kan skape konflikt mellom individuelle handlingsmuligheter og de sosiale strukturene de lærende befinner seg i, knyttet til arbeid og familieforpliktelser. Det vil si at studentene i beste fall vil ha en begrenset *strategisk fleksibilitet* (Bunn mfl., 2019; Selwyn, 2011), og hvor *fleksibelt* de oppfatter et nettbasert tilbud å være vil avhenge av deres tilrettelegging på jobb og forhandlinger i hjemmet.

Det kan også hevdes at utviklingen i retningen av flere fleksible opplæringsstilbud er drevet av læringsstedenes interesser, siden de, som tilbydere, svarer til «markedsbehovet» til «lærende-som-konsumenter» (Guzmán-Valenzuela & Barnett, 2013) samtidig som det er svært kostnadseffektivt. Gjennom digitalisering av utdanningen har noe av kontrollen over forløpet skiftet fra læringsstedet til den individuelle deltaker (Wong mfl., 2019) noe som stiller strengere krav til deltakernes evner til å regulere egen læring (Wollscheid, Bergene & Olesen, 2020).

Fossland og Tømte (2019) har foretatt en studie av vilkårene for samarbeidslæring i nettbaserte studier. De finner at flere forhold ved studiets design, lærestedets organisering og tilrettelegging er avgjørende for at studentene blir deltakere snarere enn tilskuere, i deres forsøk på å balansere arbeidsliv, studier og familie. På den andre siden viser Sfard (1998) at et fleksibelt studiedesign som letter denne balansegangen også er avgjørende for den individuelle kunnskapstilegnelsen. Ifølge Fossland og Tømte (2019) er denne tosidigheten, mellom det å individuelt tilegne seg kunnskap og å samarbeide med andre på studiet, utslagsgivende for å lykkes med nettbaserte studier, og de potensielle fortrinnene til digital teknologi må hensynta studentenes vekslings mellom rollene som tilskuere og deltakere. Härmäläinen m.fl. (2018) understreker betydningen av det å balansere fleksibilitet og struktur, ikke minst når det gjelder kommunikasjon for å sikre den opplevelsen av gruppetilhørighet som er avgjørende i nettstudier. Fossland og Tømte (2019) finner i sin studie at deltakere som tilhører en studentgruppe er mer deltakende og engasjerte i læreprosessen. Härmäläinen m.fl. (2018) påpeker på den andre siden at manglende deltakelse og samarbeid ikke nødvendigvis er et tegn på manglende motivasjon eller interesse.

Et annet interessant funn som refereres av Fossland og Tømte (2019) er at arbeidsrelaterte oppgaver åpner for muligheter for kommunikasjon på deltakernes arbeidsplass, som i neste omgang bidrar til bearbeiding og kunnskapsproduksjon. Bragg m.fl. (2021) har utarbeidet en systematisk kunnskapsoversikt over hvordan effektive videreutdanningsprogram for lærere kan utvikles og gjennomføres digitalt. Effektivitet blir her definert som økt samarbeid med kollegaer, forbedrede evner til å reflektere over praksis, økt mestringsforventning og endring av praksis, og i neste omgang positivt utbytte for elevene. Viktige designelementer var, ifølge (Bragg mfl., 2021), læringsaktiviteter som legger til rette for og inviterer til tilpassinger til individuelle læringsbehov, som la til rette for aktiv deltakelse, ga tilstrekkelig støtte, fokuserte på videreutvikling av fagdidaktikk, integrerte praktiske læringsaktiviteter, oppfordret til å ta i bruk ervervet kunnskap og ferdigheter i praksis og var fleksible, målrettede og relevante. Når det gjaldt støtte var den viktigste datastøtte, gjerne i form av videoer, FAQs og chat.

Sammenheng mellom studiet og arbeidet

Flere teorier om læreres etter- og videreutdanning har diskutert relasjonen mellom det de lærer på studiene og deres yrkesutøvelse. Diskusjonen handler om at det på den ene siden er studier preget av teori, vitenskapelig kunnskap, normer og prinsipper, og på den andre siden er en arbeidshverdag preget av praksis, erfaringsbasert kunnskap og situasjonsrelatert dømmekraft. Som Webster-Wright (2009) argumenterer er læring *kontekstavhengig og situert* i praksis, noe som også gjør at det antatte skillet mellom praksis og teori i beste fall er analytisk og i verste fall misledende. Siden skillet likevel gjøres, vil vi i det følgende trekke opp tre ulike perspektiver på forholdet mellom dem:

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

En annen innfallsvinkel presenteres av Ertsås og Irgens (2012), som mener at og at læreres erfaringsbaserte praksis kan utvikles ved hjelp av kritisk analyse og refleksjon. Informert refleksjon er et kjerneelement for forbedringer og utvikling, altså endring av praksis, fremholder de.

Overføring av kunnskap fra studiet til arbeidsstedet. Det andre perspektivet handler om hvordan de som tar videreutdanning, forventes å overføre kunnskap fra studiet til arbeidet, og hvilke forhold som kan bidra til dette. I overgangen fra en studiesituasjon til en utøvelsessituasjon er det nødvendig å oversette kunnskapen slik at den kan brukes i stadig nye sammenhenger. For å få til kunnskapsoverføring tyder forskning på at det er viktig at deltakerne selv arbeider med å konkretisere kunnskapen (Stark, 2000). Generelt konkluderer mye av forskningen at overføring styrkes gjennom en positiv interesse for og støtte til at de som er under utdanning kan prøve ut, presentere og diskutere de de lærer med kolleger på arbeidsplassen (se f.eks. Miettinen og Peisa 2002; Darling-Hammond, 2017).

Sammenheng mellom de ulike arenaene. Det tredje perspektivet handler om overgangen fra utdanning til yrkespraksis. Sammenheng refererer til i hvilken grad det deltakerne lærer i studiet, relaterer seg til deres arbeidshverdag og at studiet trekker veksler på deres erfaringer (Smeby og Heggen 2012). Forskerne undersøker om struktureringen av utdanningsinnhold har innvirkning på hvordan de som tar videreutdanning opplever sammenheng i studiet. Forskning på temaet viser at det må være en tydelig relasjon mellom kursinnhold og praksis, for at dette skal gi effekt på opplevelsen av sammenheng (Grossman m.fl., 2008, Darling-Hammond 2006).

Kollegafellesskap

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

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

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

Motivasjon

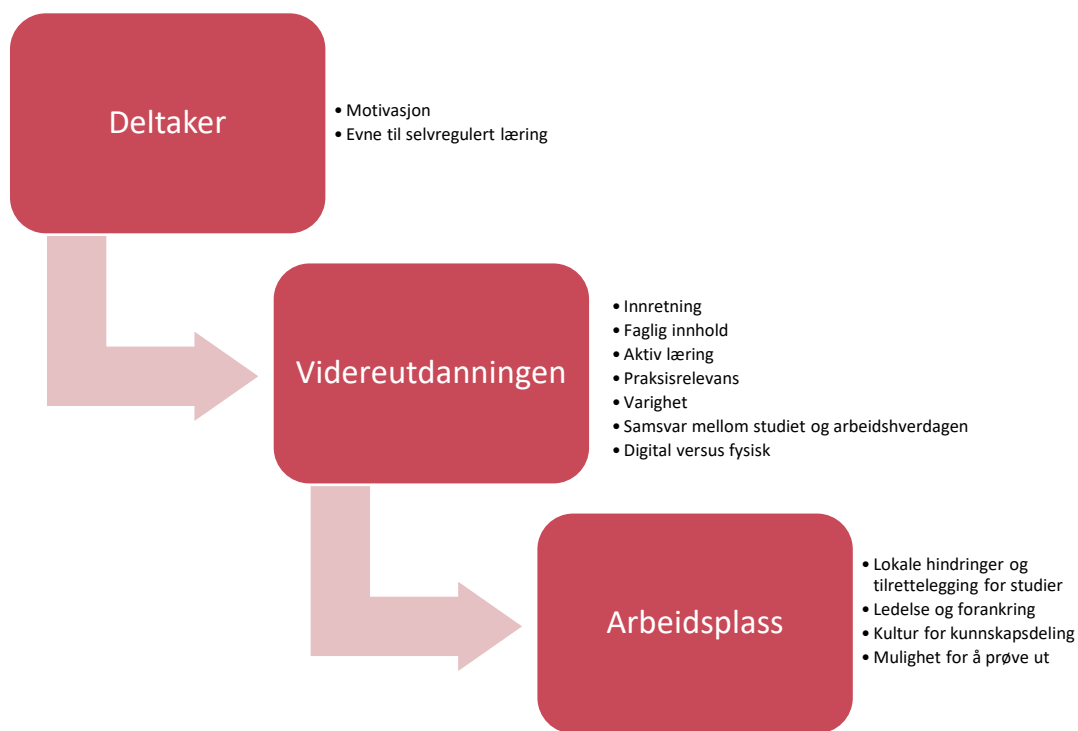
Et viktig forhold når det gjelder motivasjon for videreutdanning, er om lærerne som deltar er selvbestemt eller ytrestyrt. Selvbestemt motivasjon handler om å studere fordi det er ens eget valg og fordi man har en opplevelse at det er viktig, interessant eller lystbetont rent personlig. Ytrestyrt motivasjon drives av andres krav eller forventninger. Deltakere kan ha flere ulike grunner for å ta

videreutdanning, og kan være både selvbestemt og ytrestyrt. En rekke studier av arbeidstakere, studenter og elever viser imidlertid at innsats, engasjement, prestasjon og trivsel øker når man er overveiende selvbestemt motivert (Deci & Ryan, 2000; Ryan og Deci, 2017).

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

Oppsummering av teoretisk rammeverk

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



Figur 1.1. Teoretisk modell for videreutdanning av lærere.

1.4 Hvilke effekter kan vi forvente av videreutdanning?

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

- Videreutdanningen må gi lærerne ny kunnskap
- Lærerne må bruke den nye kunnskapen til å forandre måten de underviser på
- Elevene må få økt utbytte av endringene som skjer

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

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

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

1.5 Organisering av rapporten

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

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

2 Metode og datagrunnlag

I dette kapittelet skal vi kort gjøre rede for gjennomføringen av undersøkelsen, kjennetegn ved de som deltok, svarprosent og representativitet. I tillegg skal vi se nærmere på hvorfor enkelte har falt fra studiene.

2.1 Utvalg og representativitet

Undersøkelsen ble gjennomført i perioden fra 23. mai til 26. juni 2023 og gikk ut til alle lærere som tok videreutdanning studieåret 2022/2023 i regi av strategien Kompetanse for kvalitet. Etersom det i 2021 ble foretatt en større revidering av spørsmålene, ligner årets undersøkelse i stor grad på fjorårets undersøkelse.

I forbindelse med gjennomføringen av denne rapporten, mottok vi kontaktinformasjon fra Utdanningsdirektoratet som ble brukt som grunnlag for innsamlingen av spørreskjemadata. Under prosessen med å fullføre rapporten, ble vi gjort oppmerksom på at listen med kontaktinformasjon ikke var 100 prosent korrekt. Som følge av dette ble dessverre undersøkelsen distribuert til 46 individer som ikke skulle ha mottatt den, og vi har derfor måttet ekskludere disse deltakerne i etterkant, etter å ha fastslått at de ikke tilhørte den riktige populasjonen. Dette utgjør omtrent 0,78 prosent av den opprinnelige populasjonen på 5853 individer. Av de 46, var det totalt 29 som besvarte undersøkelsen.

Vi mener at ekskluderingen av disse 46 individene vil ha minimal innvirkning på våre funn i prosentvis forstand. Vi har likevel utført stikkprøver og ulike statistiske tester for å bekrefte dette. Vi har derfor ikke foretatt noen endringer i kapittel 3-5 unntagen der vi presenterer funn fra analyser av data på deltakernes finansieringsordning (delkapittel 3.2 og 3.3). Ut over dette er alle resultatene fortsatt basert på det opprinnelige utvalget som ble mottatt fra Utdanningsdirektoratet. Vi har dog vurdert det som hensiktsmessig å oppdatere tallene og beskrivelsene i kapittel 2 for å gjenspeile det korrigerede utvalget.

Det er viktig å merke seg at selv om funnene forblir uendret, bør det tas et lite forbehold når man tolker resultatene. Hensikten med å inkludere denne informasjonen er å sikre full åpenhet og informere leseren om de omstendighetene som kan påvirke funnene våre.

Etter å ha fjernet de 46 individene ble det totale utvalget redusert fra 5853 personer til 5807 personer. I alt kom 62 utsendelser i retur grunnet feil eller ukjent e-postadresse. Det var derfor ikke alle som mottok undersøkelsen. Justert for disse tallene utgjør antallet som ble invitert 5745 personer. Svarprosent i år er 49,2 prosent, opp 4,7 prosentpoeng fra i fjor. Vi ønsker å gjenta at tallene i dette kapitlet er oppdatert.

Tabell 2.1: Utvalg, populasjon og svarprosent. Deltakere i formell videreutdanning skoleåret 2022-2023.

	Lærere
Antall lærere som har tatt videreutdanning	5807
Antall som mottok invitasjon til undersøkelsen	5745
Antall som har svart	2859
Svarprosent	49,2

Basert på bakgrunnsdata vedrørende studietilbud og studiested kan vi gjøre analyser av hvor representativt utvalget er for populasjonen som helhet. I vedlegg tabell v1 og v2 kan vi se hvordan utvalg og populasjon fordeler seg på de ulike studietilbudene og studiestedene. Det er forholdsvis små forskjeller mellom utvalg og populasjon, men ettersom det er få deltakere i flere av gruppene kan dette gi store prosentvise utslag. Når det kommer til studietilbud er det, med unntak av selvvalgte studietilbud, størst forskjell på engelsk 1: 1-7 trinn og norsk 1: 1-7 trinn, der det er henholdsvis 22 og 27,5 prosent færre studenter i utvalget sammenlignet med populasjonen. Når det kommer til studiesteder er det 12,5 og 5,5 prosent færre i utvalget som studerer ved henholdsvis Høgskulen på Vestlandet og Oslo-Met sammenlignet med populasjonen. På Universitetet i Stavanger er det 24,5 prosent flere i utvalget enn i populasjonen.

Selv om det er relativt liten forskjell mellom utvalg og populasjon når det kommer til studietilbud og studiested er det viktig å legge til at over halvparten av populasjonen ikke har svart på undersøkelsen. *Representativitet* innebærer en teoretisk antakelse om at personer med omtrentlig samme bakgrunn (i dette tilfellet studietilbud og studiested) stort sett har de samme meningene og/ eller erfaringene seg imellom, men dette kan vi selvsagt ikke vite med sikkerhet.

Vi har (som vist) undersøkt utvalgets fordeling med hensyn til studietilbud og studiested, og finner relativt godt samsvar. Vi har imidlertid ikke muligheten til å undersøke samsvar mellom absolutt alle kjennetegn ved deltakerne som kan ha betydning for utvalgets representativitet. Man kan eksempelvis se for seg at deltakere som er spesielt motivert eller fornøyd med videreutdanningen også er mer positivt innstilt til å besvare spørreundersøkelsen, enn andre. Funnene som presenteres i denne rapporten må av den grunn tolkes med en viss varsomhet. I analysene har vi valgt å ikke bruke vekt for å justere dataene. Vi forholder oss til de

naturlige fordelingene som er observert i nettoutvalget, og våre resultater er basert på de dataene som er samlet inn.

I tabell 2.2 nedenfor kan vi se ved hvilke studiesteder de som har svart på undersøkelsen studerer. I likhet med fjoråret befinner det seg flest studenter ved Universitetet i Sørøst-Norge, NTNU, OsloMet og Høgskulen på Vestlandet. Hele 53 prosent av den totale studentmassen befinner seg her.

Tabell 2.2: Lærernes studiesteder. Antall og prosent. «Andre» inneholder studiesteder med færre enn 20 studenter (detaljert oversikt i vedlegg tabell v2).

Studiested	Antall	Prosent
Universitetet i Sørøst-Norge	429	15,0
NTNU	386	13,5
OsloMet	372	13,0
Høgskulen på Vestlandet	335	11,7
Høgskolen i Innlandet	215	7,5
Nord universitet	209	7,3
Universitetet i Agder	136	4,8
Høgskulen i Volda	127	4,4
Universitetet i Stavanger	117	4,1
Høgskolen i Østfold	115	4,0
Universitetet i Bergen	107	3,7
UiT Norges arktiske universitet	87	3,0
<i>Andre</i>	55	1,9
NLA Høgskolen	50	1,7
<i>Ikke oppgitt</i>	40	1,4
Norges miljø- og biovitenskapelige universitet	35	1,2
Rudolf Steinerhøgskolen	23	0,8
Universitetet i Oslo	21	0,7
Totalt	2859	100

I tabell 2.3 nedenfor kan vi se de 52 ulike kursene som det var mulig å velge mellom, i tillegg til kategorien (som er plassert nederst i tabellen) bestående av studietilbud utenfor studiekatalogen (27,2 prosent). Se vedlegg tabell v3 for en mer detaljert oversikt over denne kategorien. I år som i fjor er de to mest populære fagene blant lærerne matematikk 1: 1-7 trinn og engelsk 1: 1-7 trinn med henholdsvis 5,2 og 5,8 prosent.

Tabell 2.3: Fordeling på fag. Antall og prosent.

Fag	Antall	Prosent
Andrespråkspedagogikk 1: 1-10. trinn	47	1,6
Andrespråkspedagogikk 1: 1-13. trinn	48	1,7
Begynneropplæring 1: 1-7. trinn	55	1,9
Engelsk 1: 1-10. trinn	19	0,7
Engelsk 1: 1-7. trinn	165	5,8
Engelsk 1: 5-10. trinn	47	1,6
Engelsk 1: 8-13. trinn	24	0,8
Engelsk 2: 1-7. trinn	12	0,4
Engelsk 2: 5-10. trinn	33	1,2
Engelsk 2: 8-13. trinn	26	0,9
Grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring	43	1,5
KRLE 1: 1-10. trinn	14	0,5
Kroppsøving 1: 1-10. trinn	6	0,2
Kroppsøving 1: 1-7. trinn	1	0,0
Kroppsøving 1: 5-10. trinn	9	0,3
Kunst og håndverk 1: 1-10. trinn	67	2,3
Mat og helse 1: 1-10. trinn	44	1,5
Matematikk 1: 1-10. trinn	10	0,3
Matematikk 1: 1-7. trinn	148	5,2
Matematikk 1: 5-10. trinn	59	2,1
Matematikk 1: 8-13. trinn	19	0,7
Matematikk 2: 1-7. trinn	18	0,6
Matematikk 2: 5-10. trinn	60	2,1
Matematikk 2: 8-13. trinn	29	1,0
Musikk 1: 1-10. trinn	18	0,6
Naturfag 1: 1-7. trinn	7	0,2
Naturfag 1: 5-10. trinn	16	0,6
Naturfag 1: 8-13. trinn	26	0,9
Naturfag 2: 8-13. trinn	12	0,4
Norsk 1: 1-7. trinn	121	4,2
Norsk 1: 5-10. trinn	70	2,4
Norsk 1: 8-13. trinn	15	0,5
Norsk 2: 1-7. trinn	14	0,5
Norsk 2: 5-10. trinn	62	2,2
Norsk 2: 8-13. trinn	35	1,2
Norsk tegnspråk 1: 1-13. trinn	7	0,2
Profesjonsfaglig digital kompetanse: 1-10. trinn	43	1,5
Profesjonsfaglig digital kompetanse: 11-13. trinn	14	0,5
Programmering: 1-7. trinn	20	0,7
Programmering: 5-10. trinn	44	1,5
Programmering: 8-13. trinn	83	2,9
Samfunnsfag 1: 5-10. trinn	23	0,8
Spansk 1: 5-10. trinn	5	0,2

Fag	Antall	Prosent
Spansk 1: 8-13. trinn	4	0,1
Spesialpedagogikk 1: 1-10. trinn	83	2,9
Spesialpedagogikk 1: 5-10. trinn	30	1,0
Spesialpedagogikk 1: 8-13. trinn	87	3,0
Spesialpedagogikk 2: 1-10. trinn	97	3,4
Spesialpedagogikk 2: 8-13. trinn	48	1,7
Tysk 1: 5-10. trinn	7	0,2
Tysk 1: 8-13. trinn	7	0,2
Veilederutdanning	79	2,8
Selvvalgt studietilbud (studietilbud utenfor studiekatalogen)	779	27,2
Totalt	2859	100

Basert på tallene i tabell 2.3 har vi konstruert en forenklet oversikt nedenfor (tabell 2.4) bestående av 14 ulike faggrupper. Faggruppene følger stort sett en logisk inndeling ut fra hvilket fag det er snakk om, som eksempelvis norsk (og norsk tegnspråk), engelsk og matematikk. Unntakene er for praktiske og estetiske fag som består av fagene kroppsøving, kunst og håndverk, mat og helse, musikk. Kategorien fremmedspråk består av fagene tysk, spansk og fransk. Videre er KRLE og samfunnsfag slått sammen til en kategori fordi vi ikke ønsker å rapportere resultater for kategorier med for få respondenter. Kategorien selvvalgt studietilbud inneholder studietilbud som befinner seg utenfor selve studiekatalogen og er på den måten ikke opprettet spesifikt som en del av satsningen *Kompetanse for kvalitet*.

Tabell 2.4: Faggrupper, antall og prosent.

Faggruppe	Antall	Prosent
Spesialpedagogikk	345	12.1
Matematikk	343	12.0
Engelsk	326	11.4
Norsk	317	11.3
Programmering	147	5.1
Praktiske og estetiske fag	145	5.1
Andrespråkspedagogikk	95	3.3
Veilederutdanning	79	2.8
Naturfag	61	2.1
Profesjonsfaglig digital kompetanse	57	2.0
Begynneropplæring	55	1.9
Grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring	43	1.5
KRLE/Samfunnsfag	37	1.3
Fremmedspråk	23	0.8
Selvvalgt studietilbud (studietilbud utenfor studiekatalogen)	779	27.3
Totalt	2859	100

Hvis vi ser bort fra kategorien *selvvalgt studietilbud*, er det faggruppene spesialpedagogikk, matematikk, engelsk og norsk som er størst. Nesten halvparten (46,7 prosent) befinner seg innenfor disse fire kategoriene.

2.2 Sammenligning på tvers av deltakerundersøkelser 2023

Våren 2023 ble det gjennomført deltakerundersøkelser for både lærere, yrkesfaglærere og barnehagelærere. I denne rapporten sammenligner vi hvordan de svarer på relevante tema. Vi sammenligner lærere som tar videreutdanning innenfor satsningen *Kompetanse for kvalitet* med yrkesfaglærere som tar videreutdanning innenfor satsningen *Yrkesfaglærerløftet*. Dette gjør vi for deltakere som oppgir at de underviser i samme skoleslag, hvilket innebærer at vi kun benytter data på lærere som oppgir at de underviser i videregående skole. Noen av disse lærerne kan undervise i yrkesfaglige utdanningsprogram, men våre analyser tilsier at dette primært dreier seg om fellesfag eller fagovergripende fag (se vedlegg tabell v4-v7). I fortsettelsen vil vi omtale lærerne i videregående skole som deltok i *Kompetanse for kvalitet* som *lærere i videregående skole som tar videreutdanning i øvrige fag* for å skille dem fra *lærere i videregående skole som tar videreutdanning i yrkesfag*. I figurer og tabeller vil vi benytte begrepene *Lærere, øvrige fag* og *Yrkesfaglærere*. Vi sammenligner også lærere som oppgir at de underviser på barnetrinnet (1. – 7. trinn) med barnehagelærere som tar videreutdanning innenfor satsningen *Kompetanse for fremtidens barnehage*.

2.3 Statistiske analyser

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

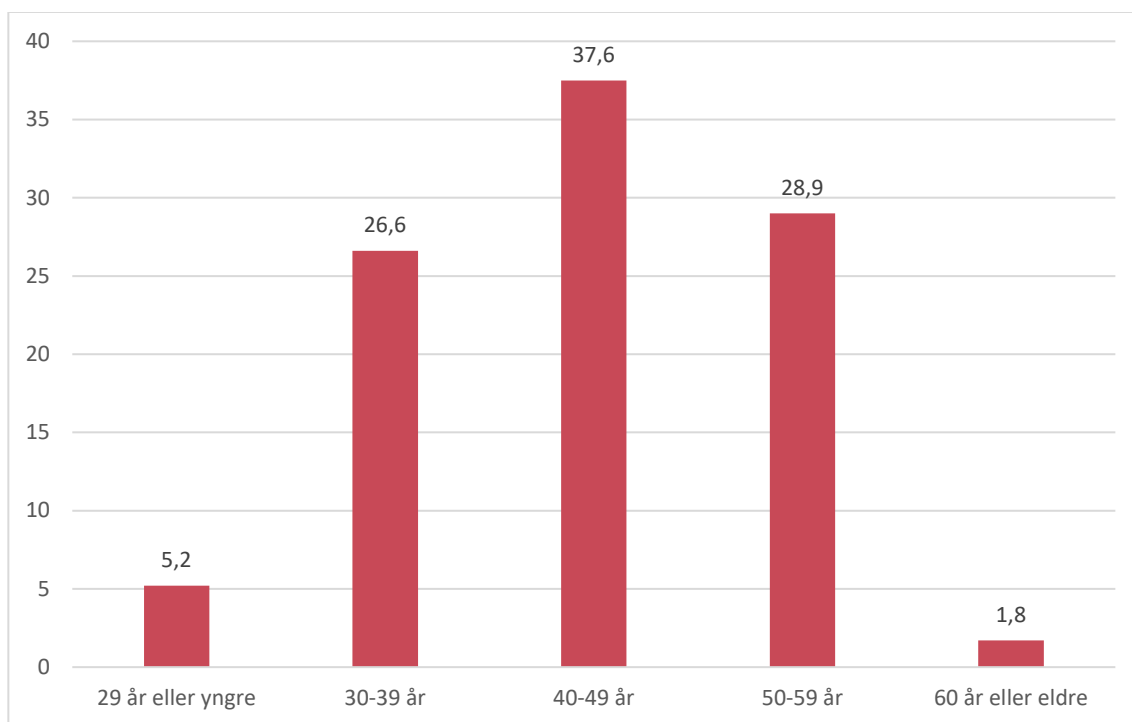
I tillegg til bivariate analyser har vi benyttet oss av faktoranalyse for å undersøke om vi kan slå sammen enkelte spørsmål til et sammensatt mål på et fenomen eller begrep. Dette gjelder for eksempel begrepene selvbestemt motivasjon og læringsutbytte og temaet kultur for kunnskapsdeling. Disse begrepene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

2.4 Bruk av åpne svar

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

2.5 Beskrivelse av lærerne

Utvalget består av 78,5 prosent kvinner og 21,1 prosent menn. Som vi kan se i figur 2.1 befinner nesten 40 prosent av deltakerne seg i aldersgruppen 40-49 år, mens nesten 27 prosent er 30-39 år. Kun 5 prosent av deltakerne er 29 år eller yngre og ca. 30 prosent er 50 år eller eldre. Det er flere yngre lærere som har tatt videreutdanning i skoleåret 22/23 sammenlignet med yrkesfaglærere (53 prosent er mellom 50-59 år).



Figur 2.1: Deltakere i videreutdanning, fordelt i fem aldersgrupper. Prosent. N = 2637.

Deltakerne fikk også spørsmål om hvilke trinn eller utdanningsprogram de er knyttet til dette året. Deltakerne kunne sette flere kryss. Tabell 2.5 viser antall og prosentandel.

Tabell 2.5: Trinn, antall og prosent.

Trinn/utdanningsprogram	Antall	Prosent
Barnetrinnet	1272	48,9
Ungdomstrinnet	818	31,4
Videregående yrkesfag	322	12,4
Videregående studieforbereende	429	16,5
Voksenopplæring	135	5,2

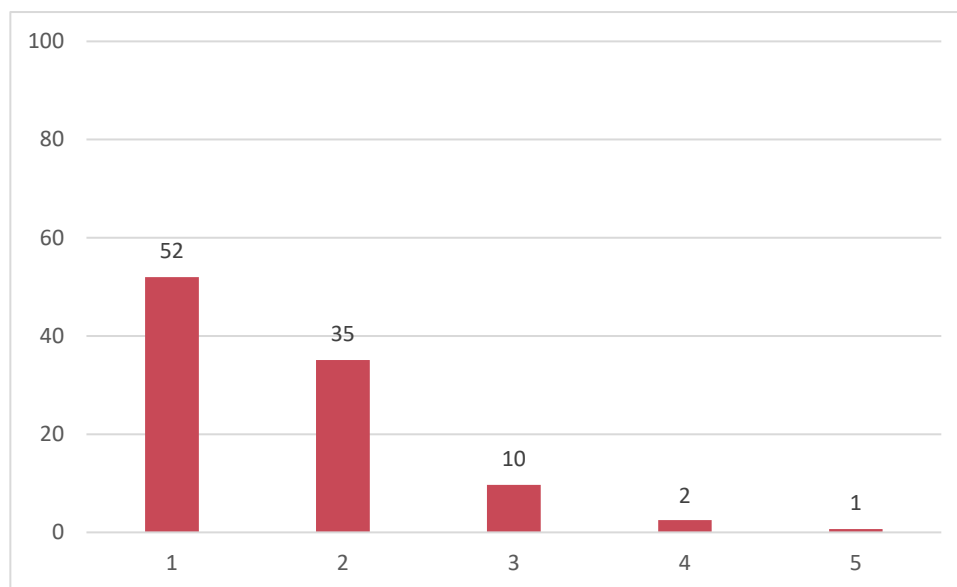
Om lag halvparten oppgir at de jobber på barnetrinnet, mens litt over 30 prosent er tilknyttet ungdomstrinnet. Det er flere som underviser på studieforbereende programmer i videregående skole enn som underviser på yrkesfaglige studieprogrammer (12,4 prosent). Da disse yrkesfaglærerne tar videreutdanningstilbud innenfor *Kompetanse for kvalitet*, inkluderer vi dem i denne rapporten, og ikke i yrkesfaglærerrapporten. Se kapittel 2.2 for nærmere beskrivelse.

Nedenfor i tabell 2.6 kan man se fylkesfordelingen. Det er flest deltakere som er tilknyttet Viken (23 prosent). Deretter følger Vestland og Rogaland med 11 prosent hver.

Tabell 2.6: Fylke, antall og prosent.

Fylke	Antall	Prosent
Viken	648	23
Vestland	327	11
Rogaland	314	11
Trøndelag	253	9
Troms og Finnmark	238	8
Vestfold og Telemark	217	8
Agder	183	6
Innlandet	173	6
Møre og Romsdal	173	6
Oslo	167	6
Nordland	158	6
Svalbard	4	0
Utlandet	4	0
Totalt	2859	100

Deltakerne ble også bedt om å oppgi hvor lang utdanning de har. Hele 82 prosent oppgir at de har mer enn fire års høyere utdanning, og kun 18 prosent krysser av for 1-4 år. Deltakerne ble også spurt om hvor mange videreutdanningstilbud de har tatt i løpet av de siste fem årene, inkludert det de tok studieåret 2022/2023. Prosentfordeling er vist i figur 2.2.



Figur 2.2: 'Hvor mange videreutdanningstilbud har du tatt i løpet av de siste 5 årene, inkludert inneværende år?' Prosent. N=2243.

Halvparten av deltakerne som besvarte Deltakerundersøkelsen oppga at de bare hadde tatt dette ene studiet i løpet av de siste fem årene. Den andre halvdelene oppga at de hadde tatt flere enn dette, og av disse var det en tydelig majoritet som

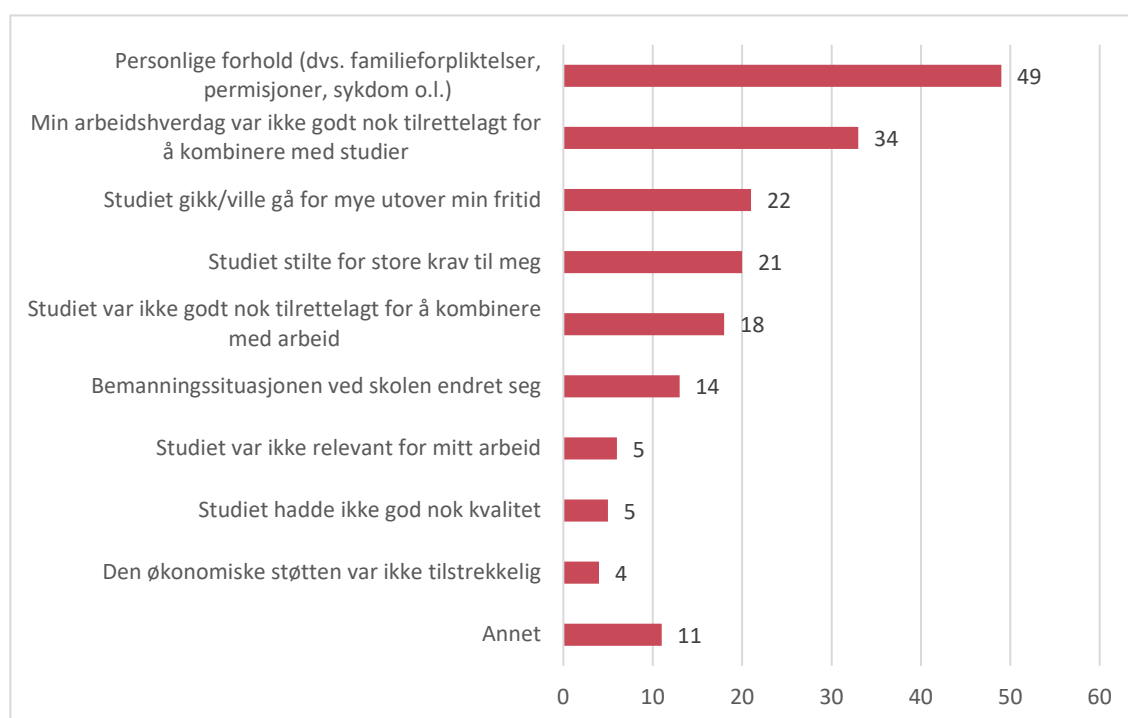
hadde tatt to studier de siste 5 årene. En av ti lærere hadde tatt tre studier til sammen siste 5 år.

2.6 Frafall

Av de som svarte på undersøkelsen oppgir 113 (4 prosent) at de sluttet på studiet etter at det hadde begynt, mens 256 (9 prosent) oppgir at de ikke hadde begynt på studiet i det hele tatt. Tallene som rapporteres om frafall kan dog være høyere ettersom vi ikke kan utelukke at de som sluttet underveis eller aldri begynte ikke deltok i undersøkelsen i like stor grad som gruppen som fullførte studiet eller fortsatt studerer.

Vi skal nå se nærmere på hva de som sluttet på studiet etter å ha begynt (figur 2.3) og de som aldri begynte på studiet (figur 2.4) oppgir som årsaker til dette.

Blant de som begynte å studere, men som sluttet underveis, oppgir de fleste *personlige forhold* og at *arbeidshverdagen ikke var godt nok tilrettelagt for å kombinere med studier* som årsaker til dette.

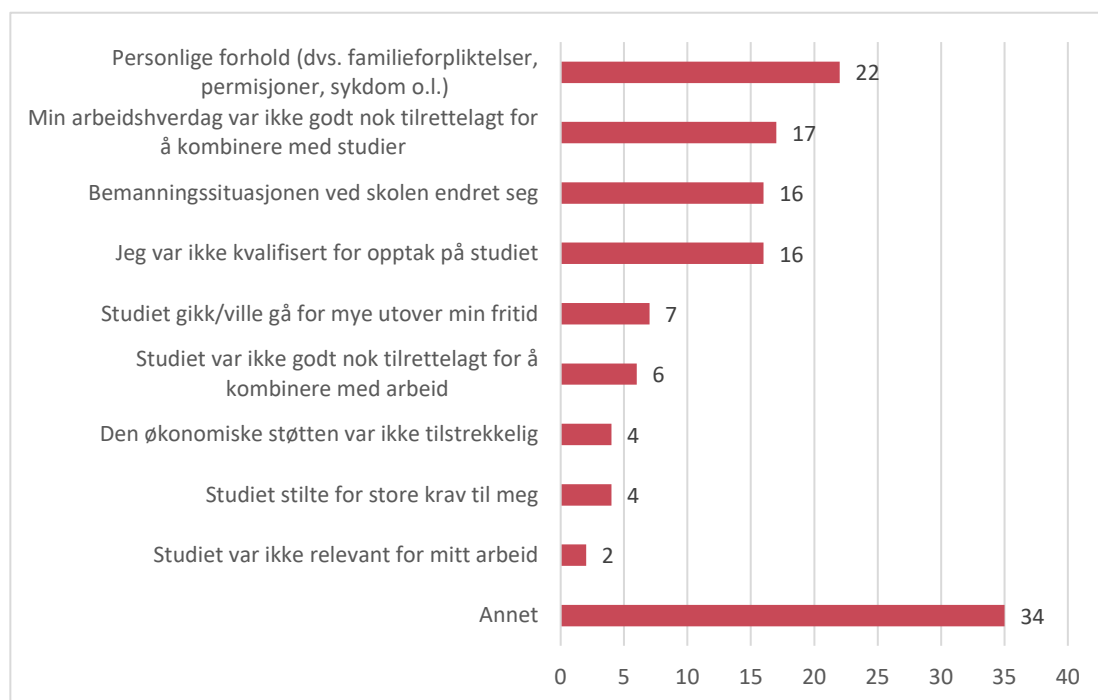


Figur 2.3: «Hva var viktige grunner til at sluttet på studiet?» Prosent. N=114.

Analyse av læreres begrunnelser for å avslutte videreutdanningen avdekket flere årsaker. Helseproblemer, økt arbeidsbelastning, og manglende relevans for jobben var de mest fremtredende faktorene. Personlige utfordringer som sosial angst, familieforpliktelser og tidsmangel ble også nevnt. Manglende støtte og endringer i

studieopplegget spilte også en rolle. For å øke fullføringen av videreutdanning bør tilrettelegging, støtte og tilpasning til lærernes behov være fokusområder.

Vi skal nå se nærmere på de som aldri begynte på studiet. Som vi kan se i figur 2.4 oppgir de fleste av de som aldri begynte på studiet også *personlige forhold* som den viktigste årsaken. Hele 34 prosent har krysset av for *annet*.



Figur 2.4: «Hva var viktige grunner til at du ikke begynte på studiet?» Prosent. N=257.

I fritekstfeltet oppgir mange at ulike personlige og arbeidsrelaterte utfordringer hindret dem i å starte studiet. Dette inkluderer helseproblemer, sykdom i nær familie, endring i arbeidssituasjonen, overgang til ny jobb, graviditet og fødsel, feil i søknadsprosessen, krav til språkferdigheter, og endringer i studietilbudet. Noen valgte også å prioritere andre arbeidsoppgaver eller opplevde at studiet ikke lenger var relevant for deres karriere. Det var også tilfeller hvor studiet ikke ble startet på grunn av lavt søkertall eller andre organisatoriske årsaker.

2.7 Oppsummering

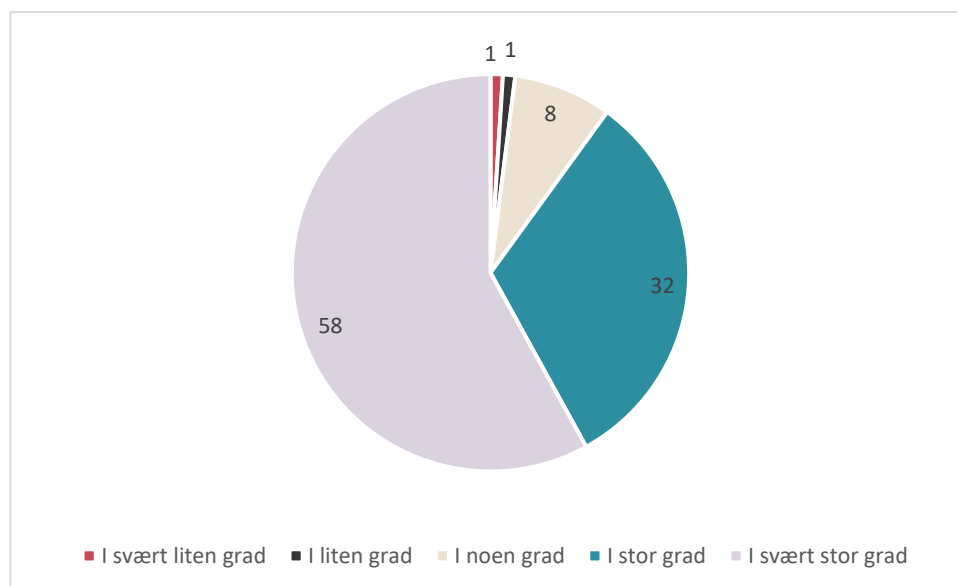
- I alt 2859 lærere svarte på undersøkelsen, noe som gir en svarprosent på 49,2.
- 78,5 prosent kvinner og 21,2 prosent menn.
- 82 prosent har mer enn fire års høyere utdanning fra før. Halvparten oppgir at de har tatt flere videreutdanningstilbud i løpet av de siste fem årene, ut over det de tok inneværende år.
- Av de som svarte på undersøkelsen oppgir 4 prosent at de sluttet på studiet etter at de hadde begynt, mens 9 prosent oppgir at de ikke hadde begynt på studiet i det hele tatt.
- Av de som sluttet på studiet svarer de fleste at dette skyldes praktiske forhold, studiets innhold og utbytte og egen motivasjon.

3 Rammene for videreutdanning

Dette kapitlet handler om læreres utgangspunkt for å ta videreutdanning og de betingelsene som lærerne studerer under. Konkret så presenterer vi først lærernes motivasjon og ulike grunner til å ta videreutdanningen. Deretter ser vi nærmere på hvordan lærerne opplever finansieringsordningen de har samt tilrettelegging for studier og kultur for kunnskapsdeling ved egen skole.

3.1 Motivasjon for å ta videreutdanning

Tidligere forskning har vist at lærere har hatt relativt høy egen-motivasjon for å ta videreutdanning, og at graden av egen-motivasjon er positivt assosiert med deres opplevelse av både studiekvalitet og utbytte av videreutdanningen (se for eksempel Gjerustad m.fl., 2021 og Knutsen m.fl., 2022). Deltakerne ble også i år spurt om hvorvidt de selv var motivert for å ta videreutdanning, som vist i figur 3.1.



Figur 3.1: 'I hvilken grad var du selv motivert for å ta videreutdanning?' N=2628

Vi finner at hele 90 prosent oppgir at de i stor eller svært stor grad var motivert for å ta videreutdanning. Andelen er faktisk noe høyere for lærere som besvarte Deltakerundersøkelsen i 2023 sammenlignet med 2022. Da var tilsvarende andel på 83 prosent. Det kan hende at deltakere som var lite motivert for å ta videreutdanning også er mindre motivert for å besvare Deltakerundersøkelsen. Vi finner imidlertid at svarprosenten er noe høyere i 2023 (49,2) sammenlignet med 2022 (44,5). Vi ser altså ingen tendens til at deltakerne er blitt mindre motivert for videreutdanning over tid.

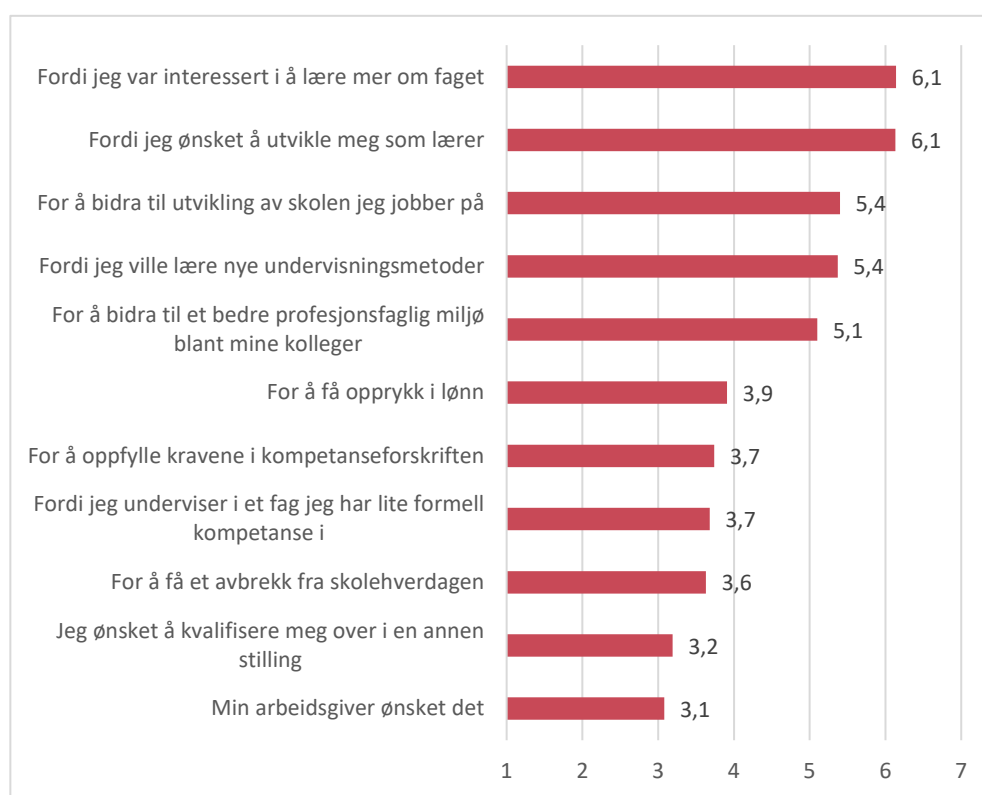
Videre kartla vi gjennomsnittsskåre for egen-motivasjon per fagområde, som vist i tabell 3.1. Som vist i figur 3.1, går skalaen fra 1 (*I svært liten grad*) til 5 (*I svært stor grad*).

Tabell 3.1: 'I hvilken grad var du selv motivert for å ta videreutdanning?'. Etter fagområder. Gjennomsnitt.

Fagområde	Antall	Gjennomsnitt
Begynneropplæring	46	4,7
Naturfag	51	4,6
Spesialpedagogikk	300	4,6
Praktiske og estetiske fag	133	4,6
Profesjonsfaglig digital kompetanse	44	4,5
Grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring	37	4,5
Selvvalgt studietilbud (studietilbud utenfor studiekatalogen)	683	4,5
Veilederutdanning	69	4,5
Andrespråkspedagogikk	79	4,5
Fremmedspråk	37	4,5
Engelsk	281	4,4
Matematikk	280	4,4
Norsk	257	4,3
Programmering	126	4,3
Samfunnsfag/KRLE	32	4,3
Totalt	2455	4,5

Deltakere som tar videreutdanning innenfor begynneropplæring, naturfag og spesialpedagogikk skårer høyest i snitt på hvorvidt de selv var motivert for videreutdanning, etterfulgt at deltakere som tar videreutdanning innenfor praktiske og estetiske fag. Dette fagområdet inkluderer kunst og håndverk, mat og helse, kroppsøving og musikk. Deltakere som har tatt videreutdanning i matematikk, norsk og engelsk skårer i snitt noe lavere enn det totalt gjennomsnittet. Vi ser imidlertid ingen tydelig tendens til at lærere som tar videreutdanning i de fagene som er underlagt kompetansekrav skiller seg avgjørende fra resten.

Videre ble deltakerne presentert for en rekke ulike grunner til å ta videreutdanning, og dernest bedt om å angi hvorvidt disse grunnene var viktig for dem. Skalaen strekker seg fra 1 (ikke viktig) til 7 (svært viktig). I årets spørreundersøkelse valgte vi å legge til tre nye grunner. To av grunnene, *For å få opprykk i lønn* og *For å få et avbrekk fra skolehverdagen*, ble inkludert da de tidligere har gått igjen i kommentarfeltet som andre årsaker til at lærere deltok i videreutdanning (Pedersen mfl., 2022). I tillegg er grunnen *For å bidra til et bedre profesjonsfaglig miljø blant mine kollegaer* lagt til. Oppfølgingsundersøkelsen viste at lærere kan ønske å ta videreutdanning for å bidra til kollektiv profesjonsutvikling blant sine kolleger - uten at det nødvendigvis fører til strukturelle eller organisatoriske endringer (Lødding m.fl., 2023). I figur 3.2 viser vi gjennomsnittlig skåre for lærere samlet.

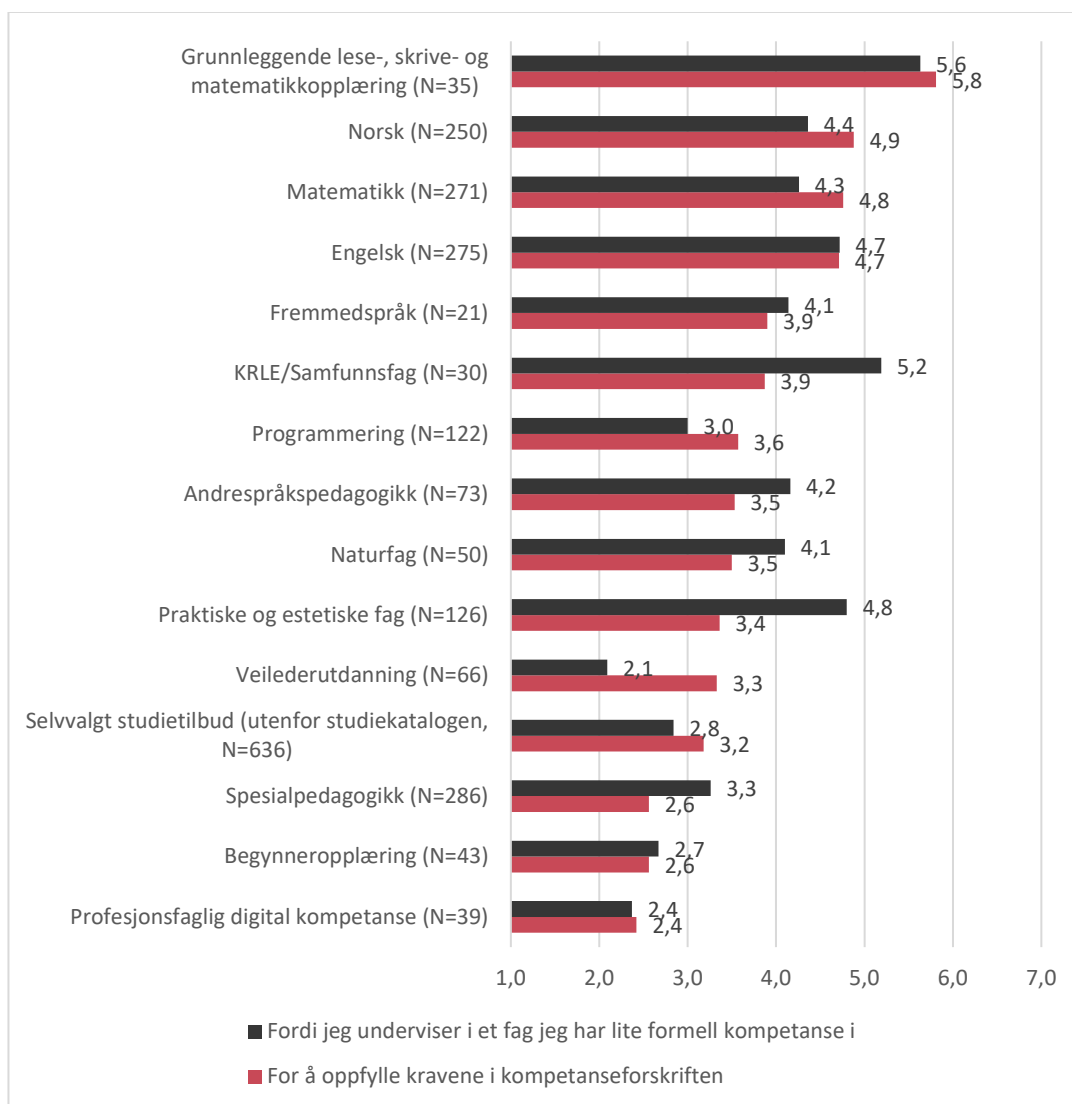


Figur 3.2: 'Hva var viktige og mindre viktige grunner til at du bestemte deg for å søke om videreutdanning?'. N=2346.

De viktigste grunnene for å ta videreutdanning var interessen for å lære mer om faget og ønsket om å utvikle seg som lærer. Det er også en høy andel som fremhever ønsket om å lære nye undervisningsmetoder samt å kunne bidra til et bedre profesjonsfaglig miljø blant kolleger og til utvikling av skolen. To tredeler oppgir at dette var viktige grunner for dem. Et fellestrekk for disse begrunnelsene er at de beskriver en selvbestemt motivasjon for å ta videreutdanning (Deci & Ryan, 2000). Studiet oppleves givende og interessant i seg selv, og utbyttet er av personlig og profesjonsfaglig verdi, den er ikke kun et middel for å nå et mål. De

resterende grunnene kan ifølge Selvbestemmelsesteorien beskrives som mer ytrestyrte i den betydning at videreutdanningen blir et middel, mer enn et mål i seg selv, for eksempel til å oppfylle mer formelle kompetansekrav eller arbeidsgivers forventinger, få lønnsopprykk eller et avbrekk fra jobben. Figur 3.3 viser at disse grunnene er mindre viktige for deltakerne sammenlignet med de selvbestemte. Dette gjelder særlig for ønsket om å ta videreutdanning for å kvalifisere seg over i en annen stilling eller å ta videreutdanning fordi arbeidsgiver ønsket det. Disse to grunnene er de som får lavest skåre i gjennomsnitt.

Lærere som underviser i matematikk, engelsk eller norsk var tidligere underlagt krav om formell kompetanse i fagene for å kunne kvalifisere til en undervisningsstilling (inkludert en dispensasjon frem til 2024). I den nye opplæringsloven er krav til kompetanse i undervisningsfag videreført, men loven gir unntak fra kravet for lærere som er utdannet før 2014. Det er derfor interessant å se nærmere på to utvalgte grunner som omfatter formell kompetanse og kompetansekrav. I figur 3.3 viser vi gjennomsnittsskårer ut ifra hvilket fagområde deltakerne tar videreutdanning i.



Figur 3.3: "Hva var viktige og mindre viktige grunner til at du bestemte deg for å søke om videreutdanning?". Gjennomsnitt, etter fagområde.

Ikke overraskende ser vi at lærere som tar videreutdanning innenfor norsk, matematikk og engelsk skårer i snitt høyere enn resten på at de tar videreutdanning for å oppfylle kravene i kompetanseforskriften. De som tar norsk og matematikk skårer imidlertid noe lavere på påstanden om at de tar videreutdanning fordi de underviser i et fag de har lite formell kompetanse i. Det er imidlertid en gruppe deltakere som skiller seg ut, og det er de som tar grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring (GLSM). Disse skårer i snitt høyest på begge påstander. Dette videreutdanningstilbudet retter seg spesielt mot undervisning i småskolen, og målgruppen er barnehagelærere som er ansatt i skolen. Deltakere som tar videreutdanning innen praktiske og estetiske fag og innen KRLE og samfunnsfag oppgir også i relativt stor grad at de ønsket å ta videreutdanning fordi de underviser i et fag de har lite formell kompetanse i.

Deltakerne ble også invitert til å legge inn en kommentar dersom det var andre grunner til at de ønsket å ta videreutdanning. Rundt 200 deltakere valgte å legge inn en kommentar, og majoriteten brukte anledningen til å utdype hvorfor de hadde svart som de gjorde. Vi finner imidlertid at innføringen av nytt læreplanverk i skolen (LK20) var en begrunnelse som gikk igjen hos flere, og dette gjaldt særlig behovet for økt kompetanse på programmering:

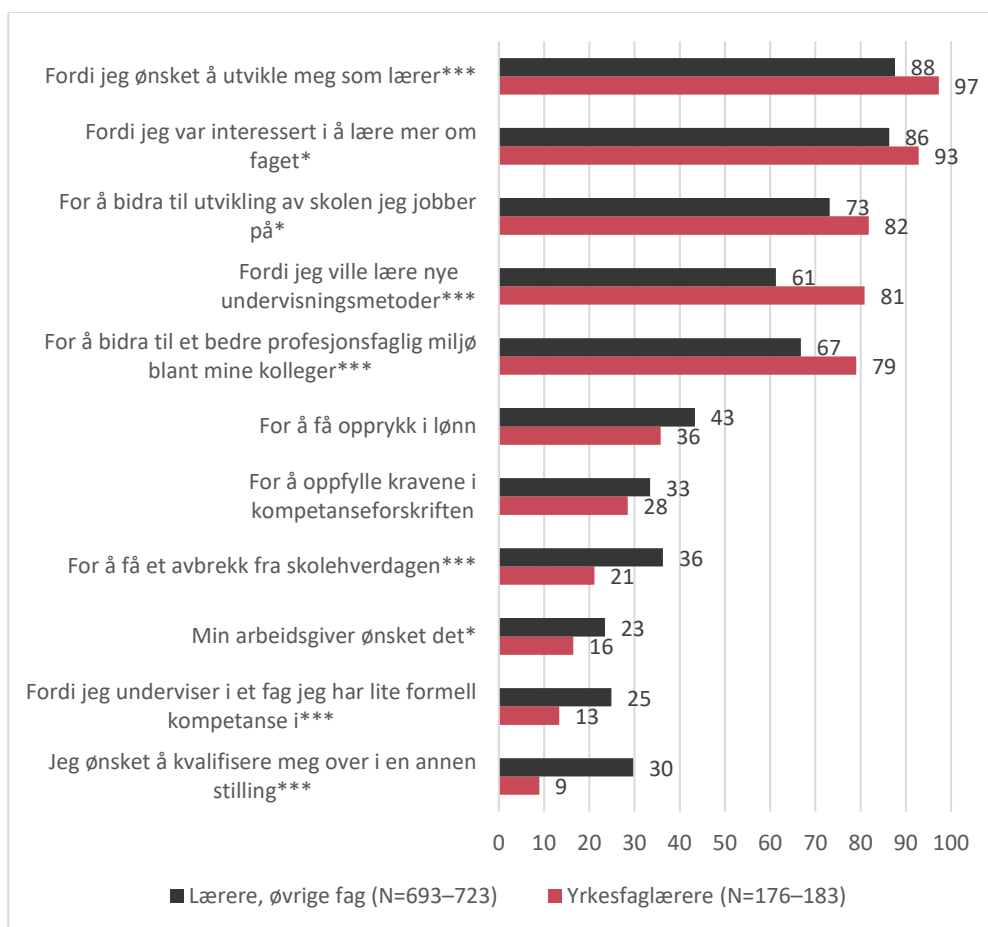
Underviser i naturfag og matematikk og her er programmering kommet inn med LK20. Ville heller ikke undervist i geometri uten forkunnskaper...

Programmering er inne som nytt tema i matematikk og vi har ikke fått noe formell opplæring i dette. Det var veldig viktig for meg å bli bedre, slik at jeg blir en bedre lærer for elevene mine på det området.

Andre opplever også at programmering er inkludert i LK20 uten at myndighetene har sørget for at lærere har kompetanse på dette. Behovet for kompetanse på programmering ble ikke bare fremhevet for realfag, men også for andre fag:

Nå kompetansemål i musikk med programmering som tema.

Som nevnt i kapittel 2.2, vil vi sammenligne deler av utvalget med andre grupper som også deltar på videreutdanning. Når det gjelder grunner til å ta videreutdanning, så sammenligner vi lærere i videregående skole som tar videreutdanning i yrkesfag med lærere i videregående skole som tar videreutdanning i øvrige fag. Her finner vi tydelige forskjeller mellom gruppene, som vist i figur 3.4.



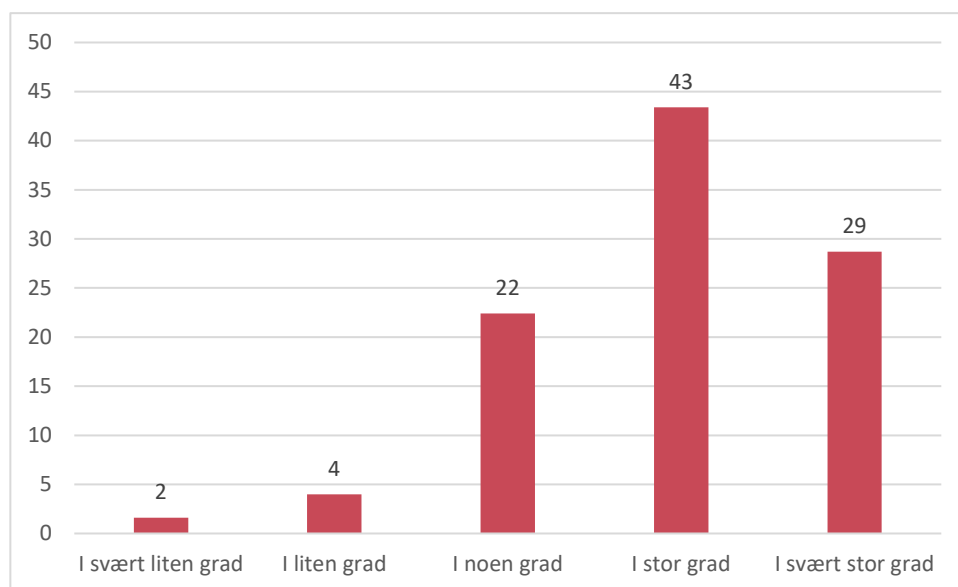
Figur 3.4: 'Hva var viktige og mindre viktige grunner til at du bestemte deg for å søke om videreutdanning?' Andelen som har valgt svaralternativene «5», «6» og «7 (svært viktig)». Lærere, øvrige fag og lærere, yrkesfag. Prosent.

Lærere som tar videreutdanning i yrkesfag oppgir i større grad at grunner som vi samlet kan kalle selvbestemte var viktige for at de ønsket å ta videreutdanning, sammenlignet med lærere som tar øvrige fag.² Forskjellene er særlig store for to av grunnene. Den ene omhandler ønsket om å lære nye undervisningsmetoder og den andre handler om å bidra til et bedre profesjonsfaglig miljø blant kolleger. Blant lærere som tar øvrige fag er det en høyere andel som sier seg enig i grunner som vi samlet sett kan kalle mer ytrestyrte eller instrumentelle. Det innebærer at videreutdanningen ikke er et mål i seg selv, men mer et middel for å tilfredsstille formelle krav eller kvalifisere for ønskede goder som høyere lønn eller karrieremuligheter. Disse lærere oppgir i også større grad at de tok videreutdanning for å få et avbrekk fra skolehverdagen. Det er viktig å bemerke at disse ytrestyrte grunnene ikke er like viktige for noen av gruppene, sammenlignet med de selvbestemte, og andelen som oppgir at disse grunnene var viktige for dem, er tydelig lavere.

² Forskjellene er signifikante med p-verdi $\leq ,05$, ** p-verdi $\leq ,01$, *** p-verdi $\leq ,001$

Vi sammenlignet også lærere på barnetrinnet med barnehagelærere som tar videreutdanning. Det er kun fire grunner som er felles for begge grupper. Vi fant at det var statistisk signifikante forskjeller mellom gruppene på to av disse. Barnehagelærere oppgir i større grad at det var viktig for dem å kunne bidra til utvikling av barnehagen der de jobbet og å kunne kvalifisere seg over i en annen stilling, sammenlignet med lærere på barnetrinnet.

De ulike grunnene til å ta videreutdanning handler også til en viss grad om hvilke forventninger lærerne har til studiet og til utbytte. Deltakerne ble derfor videre spurt om i hvilken grad de opplevde at forventningene deres ble innfridd, som vist i figur 3.5.



Figur 3.5: 'I hvilken grad opplever du at dine forventninger til studiet har blitt oppfylt?'. N=2418.

Det er 72 prosent som svarer at deres forventninger i stor eller svært stor grad ble oppfylt, og kun 6 prosent som ikke opplevde at de ble oppfylt. Funnene indikerer at deltakerne stort sett opplever at de har lært mer om faget og lært seg nye undervisningsmetoder samt at de har utviklet seg som lærer og opplever de kan bidra til skoleutvikling. Dette inntrykket sammenfaller med de erfaringene til de lærerne vi intervjuet etter at de hadde gjennomført videreutdanning (Lødding m.fl., 2023). Når det gjelder andre grunner, kan det vært for tidlig for lærere å vurdere hvorvidt forventningene deres ble oppfylt. Dette kan for eksempel være tilfelle for lærere som tok videreutdanning fordi de ønsket å kvalifisere seg over i en annen stilling.

Vi undersøkte også om det var forskjeller i hvorvidt deltakere opplevde at forventningene ble oppfylt når vi sammenligner fagområdet de tok videreutdanning i. Gjennomsnitt er vist i tabell 3.2.

Tabell 3.2: 'I hvilken grad opplever du at dine forventninger til studiet har blitt oppfylt?'. N=2418.

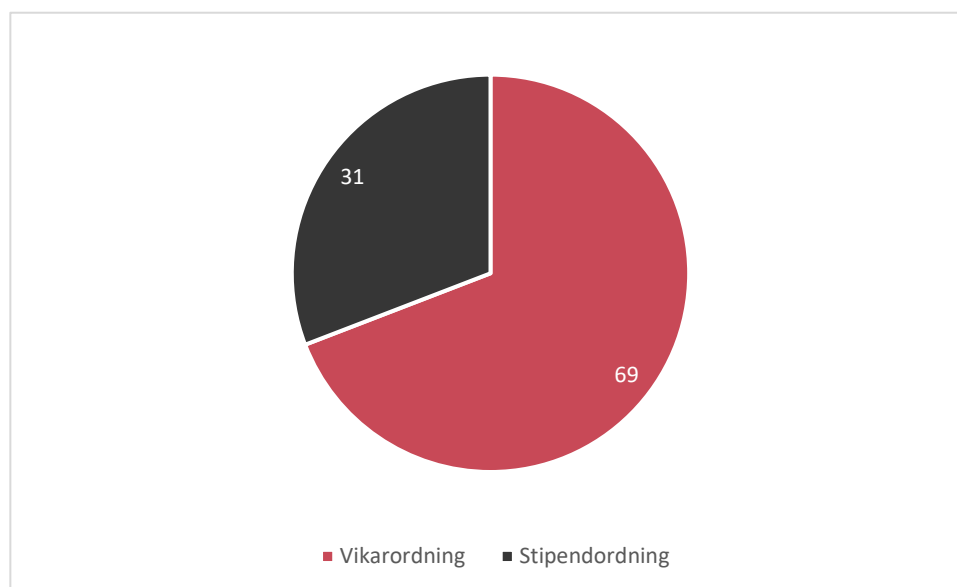
Fagområde	Antall	Gjennomsnitt
Praktiske og estetiske fag	130	4,4
Naturfag	51	4,3
Grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring	37	4,2
Selvvalgt studietilbud (studietilbud utenfor studiekatalogen)	678	4
Veilederutdanning	68	4
Begynneropplæring	45	4
Andrespråkspedagogikk	79	4
Engelsk	278	4
Matematikk	276	3,8
Norsk	255	3,8
Fremmedspråk	21	3,8
Spesialpedagogikk	297	3,8
Profesjonsfaglig digital kompetanse	44	3,7
KRLE/Samfunnsfag	32	3,5
Programmering	125	3,5
TOTAL	2416	3,9

Vi finner at det er en viss spredning mellom fagområder, og at deltakere som tok videreutdanning i praktiske og estetiske fag, naturfag og grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring i størst grad opplevde at forventningene deres ble oppfylt. Deltakere som tok videreutdanning i KRLE/samfunnsfag og programmering hadde den laveste skåren i snitt. Blant deltakere som tok programmering svarte halvparten at deres forventninger i stor eller svært stor grad ble oppfylt, mens den tilsvarende andelen for de som tok praktiske og estetiske fag er hele 90 prosent. Deltakere som tok videreutdanning i programmering skåret også noe lavere enn snittet på egenmotivasjon. Som vist, gir flere uttrykk for at de ser behovet for å øke sin kompetanse på programmering da dette nå er inkludert i det nye læreplanverket (LK20) og at dette er kompetanse de i utgangspunktet ikke har eller ikke har fått andre tilbud om opplæring i.

3.2 Finansieringsordning

Lærere som tar videreutdanning innenfor ordningen *Kompetanse for kvalitet* får tilbud om finansiering, enten vikar- eller stipendordning. Vikarordningen innebærer at deltakeren får frigjort arbeidstid til å studere, og beholder sin vanlige lønn. Skoleeier mottar vikarmidler. Stipendordningen innebærer at deltakeren mottar et

stipend som kommer i tillegg til ordinære lønn. Stipendordningen gir ikke fast reduksjon i arbeidstid, men det kan legges til rette for at deltakeren får fri i forbindelse med studier gjennom statlige og lokale avtaler. Blant deltakere som har svart på spørreundersøkelsen, finner vi at majoriteten har vikarordning, som vist i figur 3.6.



Figur 3.6: Andelen deltakere som hadde vikarordning og stipendordning. N=2859.

Denne informasjonen er hentet fra Utdanningsdirektoratets registerdata, og dette gir mulighet for å se på fordelingen mellom ordningene også for deltakere som begynte på studiet, men sluttet underveis samt for de som ikke begynte å studere. Fordelingen på finansieringsordningene er vist i tabell 3.3.

Tabell 3.3: Deltakerens nåværende situasjon, etter finansieringsordning. Prosent.

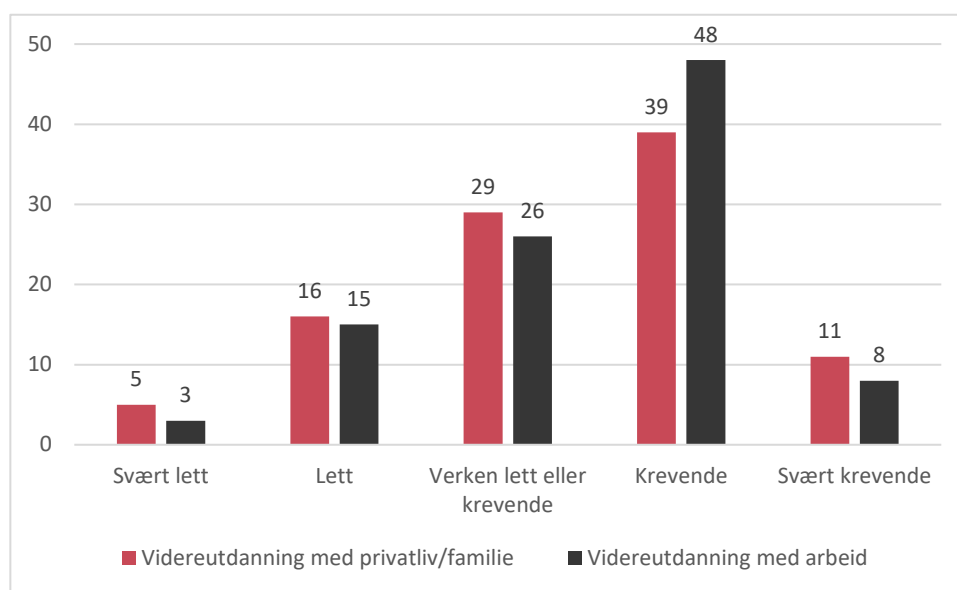
	Stipendordning	Vikarordning
Jeg har fullført studiet (N=1609)	29	71
Jeg studerer fortsatt (N=881)	30	70
Jeg begynte å studere, men sluttet underveis (N=113)	49	51
Jeg begynte ikke på studiet (N=256)	37	63

Vi finner at rundt 70 prosent av de som har fullført studiet eller som fortsatt studerer, har vikarordning. Det er imidlertid betydelig færre som står oppført med vikarordning blant deltakere som sluttet underveis, kun halvparten. Stipendordningen er langt vanligere blant yrkesfaglærere, 63 prosent oppgir at de har denne ordningen totalt hvilket er en økning fra 2022. Finansieringsordningene gir relativt ulike rammebetingelser for å studere. Vi skal videre se på hvordan deltakerne opplevde at det fungerte å kombinere studier med jobb og med familie- og

privatliv. I denne sammenheng er det interessant å se om de som hadde vikarordning skiller seg fra de som hadde stipendordning.

3.3 Tilrettelegging for studier

Det å studere ved siden av jobb kan oppleves krevende, både for deltakeren og for omgivelsene. Derfor forventes både skoleeier og skoleledelsen å tilrettelegge for at læreren kan gjennomføre videreutdanningen på en god måte. Dette kan handle om tid og kapasitet til å delta på samlinger, forelesninger og lese pensum, og ikke minst til å prøve ut det de har lært i praksis og dokumentere erfaringer i form av arbeidskrav. Tidligere forskning viser at dette er av stor betydning for deltakernes læringsutbytte (Lødding m.fl., 2023; Postholm & Rokkones, 2012; Sekkingstad & Syse, 2019). Deltakerne ble derfor spurt om hvordan de vurderte det å kombinere videreutdanning med jobben som lærer og med familie- og privatliv, som vist i figur 3.7.



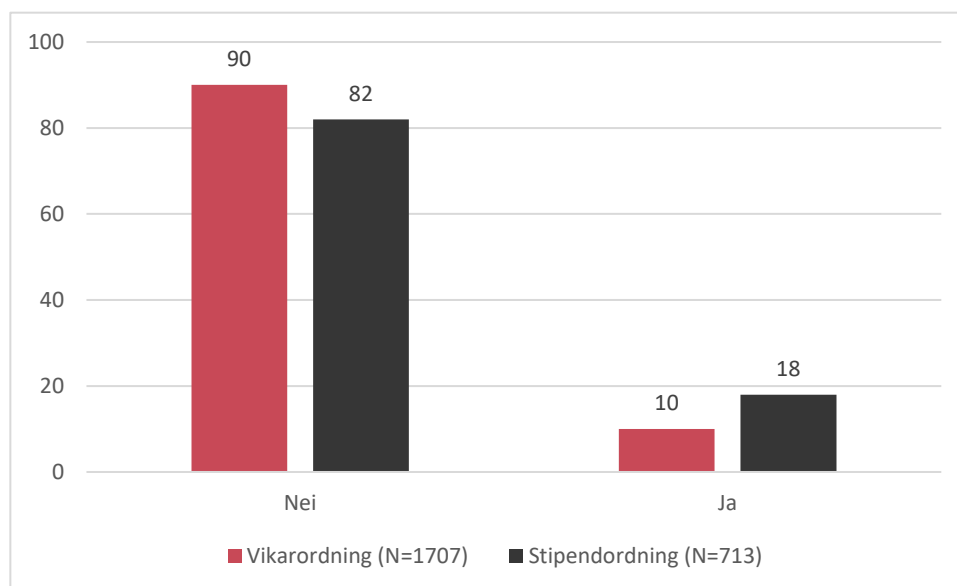
Figur 3.7: Hvordan deltakere vurderer det å kombinere videreutdanning med arbeid og med privatliv/familieliv. N=2419.

Halvparten oppgir at de synes det er krevende eller svært krevende å kombinere studier med privat- og familieliv. Det er en noe høyere andel som oppgir at det er krevende eller svært krevende å kombinere studier med arbeidet som lærer, 56 prosent. Om lag en av fem synes dette er lett eller svært lett. Vi undersøkte videre om det var statistisk signifikante forskjeller mellom deltakere med ulike finansieringsordninger. Her finner vi at lærere med vikarordning skårer i snitt lavere på vurderinger rundt hvorvidt det er krevende å kombinere videreutdanning med

arbeidet (3,33) sammenlignet med lærere med stipendordning (3,62).³ Forskjellene er ikke like fremtredende for vurderinger rundt det å kombinere videreutdanning med familie- og privatliv, sammenligne med arbeidet.⁴ Vi finner imidlertid statistisk signifikante forskjeller i snitt mellom lærere med vikarordning (3,29), stipendordning (3,45). Dette funnet er ikke overraskende da færre undervisningstimer naturlig nok gir en større kapasitet til å studere ved siden av. Våre funn kan imidlertid også indikere at lærere med stipendordning kan ha en noe større sannsynlighet for å avbryte studiene.

Deltakere ble videre spurt om de samlet sett opplevde at det hadde vært manglende tilrettelegging for å ta videreutdanning på egen arbeidsplass. Hele 87 prosent svarer «nei» på dette spørsmålet, mens 13 prosent svarer «ja». Når vi sammenligner lærere på barnetrinnet med barnehagelærere, finner vi tydelige forskjeller. Blant lærere på barnetrinnet er det 12 prosent som oppgir at det har vært manglende tilrettelegging for studier ved skolen. Tilsvarende andel blant barnehagelærere 23 prosent. Som utvalget for etter- og videreutdanning påpekte i NOU 2022:13 har lærere mer gunstige tilretteleggingsordninger sammenlignet med barnehagelærere. Vi finner ingen statistisk signifikante forskjeller mellom lærere i videregående skole som tar videreutdanning i yrkesfag og lærere i videregående skole som tar videreutdanning i øvrige fag.

Vi undersøkte om det var forskjeller mellom deltakere med ulike finansieringsordninger, som vist i figur 3.8.



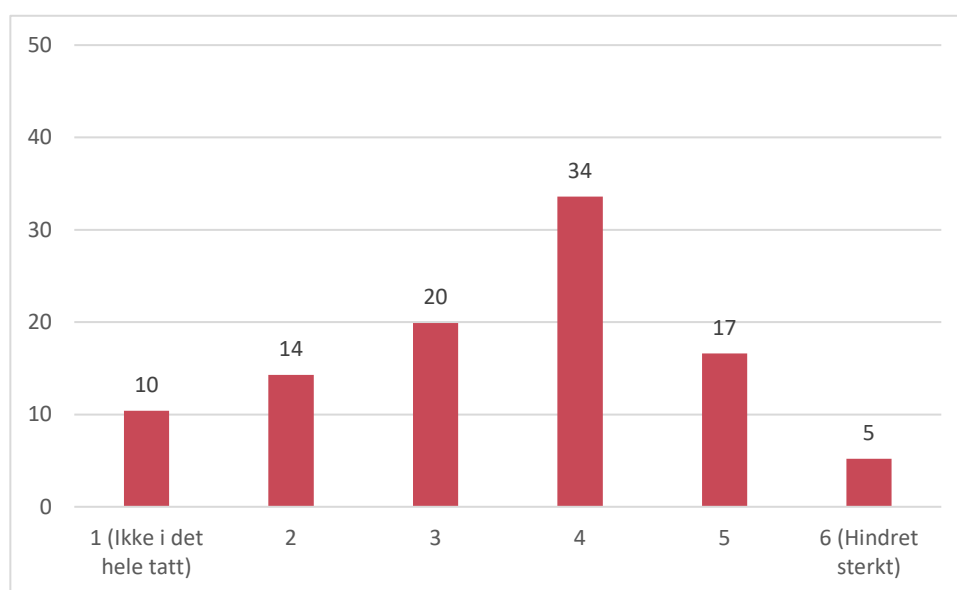
Figur 3.8: 'Samlet sett, opplever du at det har vært manglende tilrettelegging for å ta videreutdanning på din arbeidsplass?' Prosent.

³ T = 6,9, p <,001

⁴ T = 3,5, p <,001

Blant lærere med stipendordning er det 82 prosent som svarer at det ikke har vært manglende tilrettelegging sammenlignet med de som har vikarordning der andelen er 90 prosent. Forskjellene er imidlertid ikke store, og funnet kan indikere at lærere opplever at skolen de jobber ved anstrenger seg for å tilrettelegge for videreutdanning, uansett finansieringsordning.

Gruppen på 13 prosent som svarte at de opplevde manglende tilrettelegging, ble videre spurt om de mente at dette hadde begrenset deres utbytte av videreutdanningen, som vist i figur 3.9.



Figur 3.9: Oppfatning av om mangelen på tilrettelegging påvirket utbytte fra videreutdanningen. Kun deltakere som svarte «ja» på spørsmålet om de samlet sett opplevde manglende tilrettelegging for å ta videreutdanning ved egen arbeidsplass. Prosent. N=307.

I overkant av halvparten oppgir at utbyttet til en viss grad ble redusert av manglende tilrettelegging ved skolen. Kun 5 prosent opplevde at manglende tilrettelegging hindret deres utbytte sterkt. Vi finner ingen statistisk signifikante forskjeller mellom deltakere med ulik finansieringsordning. Det er imidlertid viktig å merke seg at denne gruppen kun utgjør 13 prosent av utvalget.

Et fåtall valgte å legge inn en kommentar om tilrettelegging ved egen arbeidsplass og læringsutbyttet. En av dem kommenterte på sammenhengen med finansieringsordning:

Jeg ønsket frikjøp for å studere, men fikk stipendordning. Studiet kom da på toppen av 100% stilling, og med ny læreplan i alle fag ble arbeidsbelastningen for stor.

Deltakeren kommenterer på at ønske om vikarordning ikke ble etterkommet, og at endringene som LK20 medførte økte belastningen i fagene også. De fleste

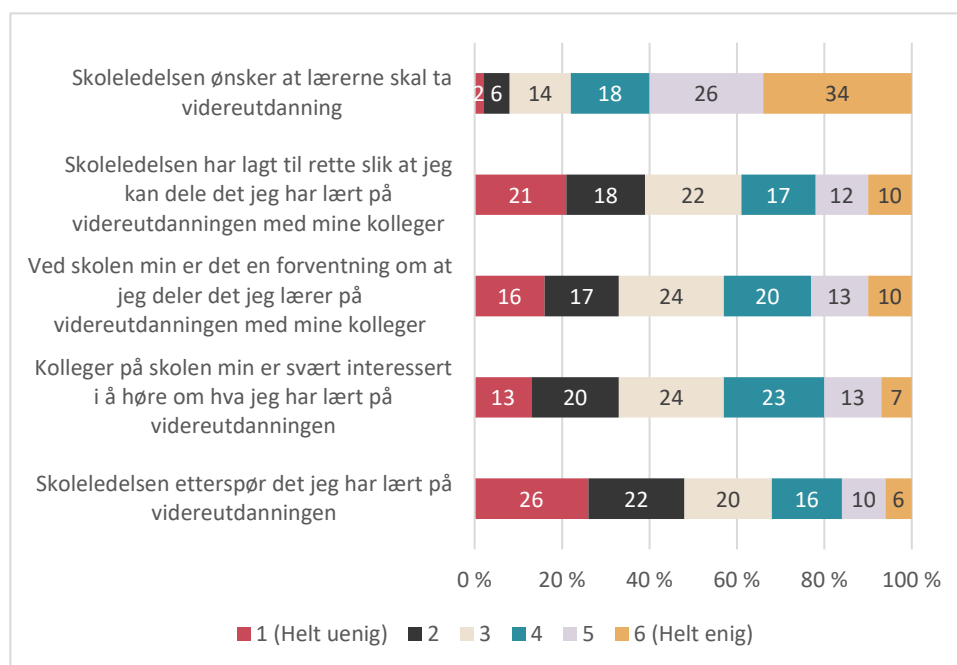
kommentarene omhandler imidlertid helseutfordringer eller at bemannings situasjonen ved skolen endret seg:

Skolen vår fikk en ekstra klasse bestående av elever fra Ukraina. Ergo ble det behov for flere lærere, slik at kabalen skulle gå opp. Jeg takket ja til å steppe inn som vikar i 3 måneder i termin 1. Ergo fikk jeg ikke nok tid og overskudd til å fullføre studiet, men har søkt og kommet inn på nytt

3.4 Kultur for kunnskapsdeling ved skolen

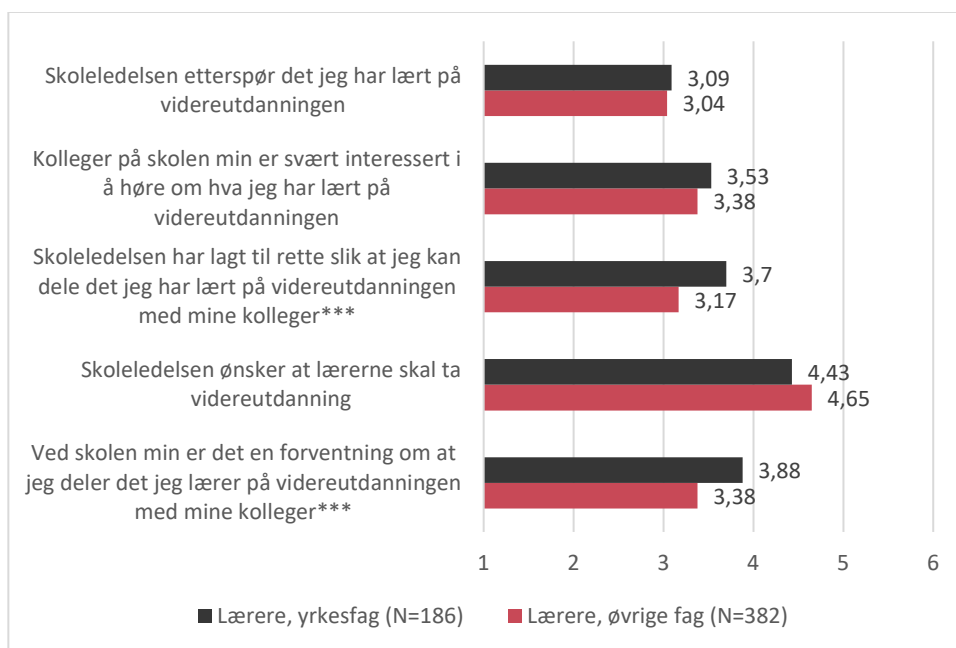
Tradisjonelt har kunnskapsutvikling i læreryrket blitt forstått som et personlig ansvar (Helstad & Mausestagen, 2019). Lærere var primært forventet å dele egne erfaringer og ny kunnskap med kolleger i mer uformelle fora. Nyere syn på profesjonsutvikling i skolen retter oppmerksomheten mot systematiske og kollektive utviklingsprosesser, gjerne initiert av skoleledelsen eller mer hybride lærerroller som ressurslærer, og den tidligere funksjonen lærerspesialist (Helstad & Mausestagen, 2019; Paulsen, 2021). Denne dreiningen nedfeller seg også i læreplanreformer som i den overordnede delen av LK20.

Lærere som besvarte Deltakerundersøkelsen ble bedt om å vurdere hvorvidt de var enige i fem påstander som beskriver ulike aspekter ved arbeidsplassens kultur for kunnskapsdeling, som vist i figur 3.10.



Figur 3.10: 'På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig), vennligst gi din oppfatning av kunnskapsdeling på skolen.' Prosent. N=2595.

Godt over halvparten sier seg enige i at skoleledelsen deres ønsker at lærerne skal ta videreutdanning, og kun 8 prosent sier seg uenig i dette. Det er imidlertid færre som opplever at skoleledelsen legger til rette for at de kan dele det de har lært på videreutdanningen, kun to av fem. Majoriteten opplever også i liten grad at skoleledelsen etterspør det de har lært på videreutdanningen. Deltakernes svar på disse påstandene om arbeidsplassens kultur for kunnskapsdeling kjennetegnes ved høy grad av variasjon. Deltakernes svar skiller seg imidlertid ikke nevneverdig fra lærere som besvarte Deltakerundersøkelsen i 2022. I Oppfølgingsundersøkelsen avdekket vi at lærere ofte ga uttrykk for at de hadde delt presentasjoner eller undervisningsopplegg med noen få kolleger de gjerne ellers også samarbeidet tett med, eller delte kontor med (Lødding m.fl., 2023). Det var imidlertid færre som opplevde at skoleledelsen aktivt la til rette for at ny kunnskap ble diskutert, testet ut i praksis og deretter integrert i mer formelle profesjons- og skoleutviklingsprosesser. Kollektiv diskusjon og utprøving av hvordan nye praksiser kan føre til forbedret undervisning og læring er viktig for endring, men også mer krevende å gjennomføre (Paulsen, 2021). Fagspesifikke videreutdanningstilbud kan også oppfattes som mindre relevante for den delen av personalet som ikke underviser i dette faget. Studien viste at yrkesfaglærere i større grad opplevde interesse for det de hadde lært på videreutdanningen fra kolleger, særlig om de også hadde erfaringer med å prøve ut endringer i praksis først, i egen undervisning. Videreutdanningsstilbudene rettet mot yrkesfaglærere er i større grad fagovergripende og kan derfor være relevante for hele undervisningspersonalet, som for eksempel *Klasseledelse og relasjonsbygging*. Vi undersøkte om vi gjenfant denne forskjellen i spørreundersøkelsens mål på kultur for kunnskapsdeling når vi sammenlignet lærere i videregående skole som tar videreutdanning i yrkesfag med lærere i videregående skole som tar videreutdanning i øvrige fag, som vist i figur 3.11.



Figur 3.11: 'På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig), vennligst gi din oppfatning av kunnskapsdeling på skolen.' Lærere, øvrige fag og lærere, yrkesfag. Gjennomsnitt.

Vi finner kun to påstander der disse gruppene skiller seg tydelig fra hverandre, og forskjellene er statistisk signifikante.⁵ Lærere i videregående skole som tar videreutdanning i yrkesfag oppgir i større grad at de er forventet å dele det de har lært på videreutdanningen med sine kolleger, og at skoleledelsen har lagt til rette for at de kan dele. Vi fant ingen statistisk signifikante forskjeller mellom lærere som underviser på barnetrinnet og barnehagelærere.

I kommentarfeltene var det også lærere som kommenterte på dette med deling og samarbeid, både ved arbeidsplassen og på studiet. En deltaker beskriver det slik:

Jeg håper tilbudet vil fortsette framover. Det har vært svært givende og jeg tror alle mine kolleger ville hatt utbytte av å kunne videreutdanne seg i fag de underviser i. Det opplevdes mye mer praksisnært enn den lærerutdanningen jeg tok for rundt 20 år siden. Det har vært glimrende faglærere. Jeg opplever nok ikke at arbeidsgiver/kommunen ser ut til å tenke at de positive virkningene av videreutdanningen er større enn belastningen av å ha lærere ute i deler av stillingen. Så en viss grad av tvang var muligens et nødvendig onde for at så mange skulle få dette tilbudet om kompetanseheving.

⁵ Forskjellene er signifikante med p-verdi $\leq ,05$, ** p-verdi $\leq ,01$, *** p-verdi $\leq ,001$

3.5 Oppsummering

- Ni av ti lærere hadde høy grad av egenmotivasjon for videreutdanning en økning fra 2022 da andelen var 83 prosent.
- De viktigste grunnene for å ta videreutdanning var interessen for å lære mer om faget og ønsket om å utvikle seg som lærer.
- Lærere som studerer praktiske og estetiske fag eller KRLE og samfunnsfag vektlegger særlig at de ønsket å ta videreutdanning fordi de underviser i et fag de har lite formell kompetanse i.
- En høy andel lærere tar videreutdanning for å kunne bidra til et bedre profesjonsfaglig miljø blant kolleger.
- Det er 69 prosent av lærerne som har hatt vikarordning.
- Blant deltakere som fullførte studiet eller oppgir at de fremdeles studerer, er andelen med vikarordning på 71 prosent. Blant lærere som oppgir at de begynte på studiet, men sluttet underveis, er det halvparten som hadde vikarordning.
- Halvparten opplever at det er krevende å kombinere studier med arbeid og med privat- og familieliv, særlig de som har stipendordning.
- Over halvparten sier at skoleledelsen ønsker at de skal ta videreutdanning, mens kun to av fem opplever at skoleledelsen etterspør eller tilrettelegger for å dele.
- Læreres syn på skolens kultur for kunnskapsdeling kjennetegnes ved høy grad av variasjon og skiller seg ikke nevneverdig fra Deltakerundersøkelsen i 2022.

4 Opplevelse av studiet

Dette kapitlet tar for seg lærernes egne opplevelse av videreutdanningen de har gjennomført. I det følgende presenterer vi hva lærerne opplever som viktig for deres læringsutbytte, hvordan de har jobbet med studiet mellom samlingene, hvordan de opplevde det faglige nivået, praksisnærhet og utdanningens relevans samt oppfatning av undervisningen på nett.

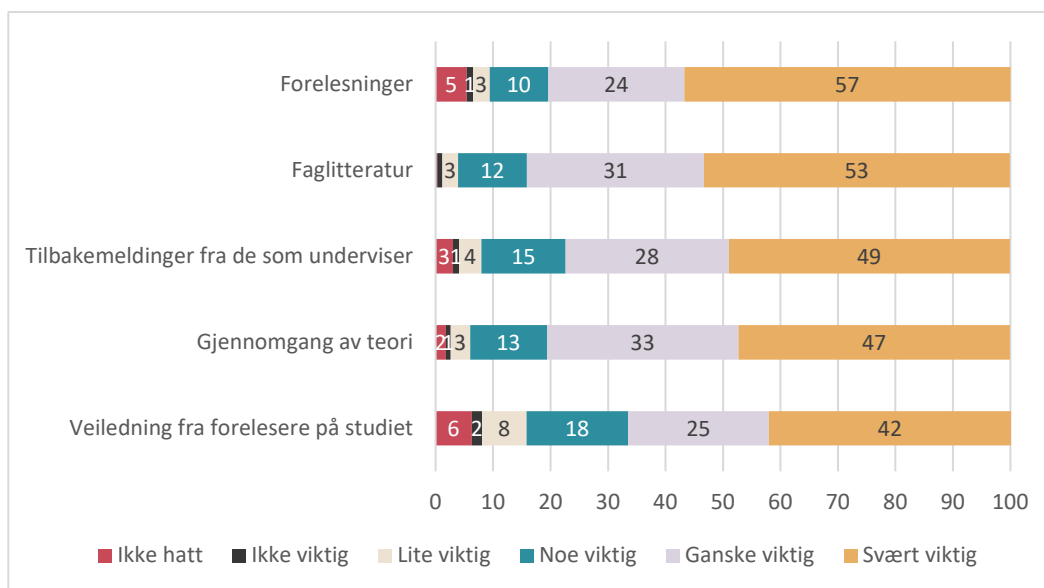
4.1 Hva er viktig for læringsutbytte?

Lærerne har svart på forskjellige spørsmål for å avdekke hva de opplever som viktig for sitt eget læringsutbytte. I tillegg har de hatt muligheten til å utdype sine svar i åpne tekstfelt. Spørsmålet er basert på den teoretiske gjennomgangen i det første kapitlet, samt innholdet i de forskjellige videreutdanningene. Vi skal gå gjennom hvor viktig forskjellige deler av videreutdanningen har vært for læringsutbyttet. Slike deler er undervisningsmåter, arbeidsmåter og fysiske/digitale samlinger. Til sist følger en analyse av hva lærerne opplever som gjennomsnittlig mest og minst viktig for læringsutbytte. Vi vil også inkludere analyser der vi sammenligner lærere på barnetrinnet og barnehagelærere samt lærere i videregående skole som tar videreutdanning i yrkesfag og lærere i videregående skole som tar videreutdanning i øvrige fag.

4.1.1 Undervisningsmåter

Først skal vi se på hvordan lærerne opplever viktigheten av forskjellige typer undervisning for læringsutbytte. De aller fleste lærerne har hatt de forskjellige undervisningsmåtene i sin videreutdanning. Det er høyest andel lærere som ikke har hatt veiledning fra foreleserne på studiet (6 prosent), mens det bare er totalt 8 lærere som har oppgitt at de ikke har brukt faglitteratur. Lærerne som ikke har hatt en undervisningsmåte, har heller ikke vurdert læringsutbytte fra akkurat denne undervisningsmåten.

Figur 4.1. viser at majoriteten av lærerne oppfatter *alle* undervisningsmåtene som ganske eller svært viktig for læringsutbytte.



Figur 4.1: 'Hvor viktig mener du ulike deler av videreutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Dersom du ikke har hatt det som inngår i spørsmålet kan du krysse av for «Ikke hatt».' Prosent. N=2535.

Forelesninger oppfattes i størst grad som viktig, og det er 57 prosent av lærerne som oppfatter dette som svært viktig. Også faglitteratur oppfattes av majoriteten som svært viktig, da det er 53 prosent av lærerne som mener dette. Tilbakemeldinger fra de som underviser (49 prosent), gjennomgang av teori (47 prosent) og veiledning fra forelesere på studiet (42 prosent) oppfattes også i stor grad som svært viktig. En lærer utdyper det slik:

Første semester vær svært pedagogisk lagt opp, der professoren bygget opp innleveringer i form av mappevurdering. Svært gode tilbakemeldinger, der vi korrigerer egen tekst etter disse. Dette gav meget godt læringsutbytte.

Flere av lærerne er i åpne tekstfelt opptatt av at foreleserne ikke nødvendigvis selv underviser på måter de lærer om, hvilket de oppfatter som et paradoks. Flere beskriver mye tavleundervisning om blant annet temaer som elevmedvirkning. Som vist i kapittel 1.2. kan mer utradisjonelle undervisningsmetoder i større grad ha overføringsverdi til praksis i klasserommet (Penuel m.fl., 2007). En lærer beskriver det selv slik:

Forelesere har lært oss opp på samme måte som vi kan ta med i klasserommet. Mye praktiske oppgaver, utfordringer og utforskning. Det har vært lærerikt og inspirerende.

I åpne tekstfelt trekker flere lærere frem manglende tilbakemeldinger fra forelesere. Det gjelder både formelt, som ved arbeidskrav, og flere beskriver at de aldri

får tilbakemeldinger på arbeid de leverer. I tillegg etterlyser flere at forelesere er tilgjengelig på teams, telefon eller etter forelesning for spørsmål og diskusjon. Dette er et tema som går igjen for flere studiesteder og fagområder. En lærer beskriver det slik:

Læringen er en prosess, der vi trenger veiledning i ulik grad og til ulik tid. Muligheten for å ta kontakt med lærerne på studiet var der, men det burde vært oppsatte teams-møter og eventuelt gruppeoppgaver for å tvinge oss til mer samarbeid og hjelp.

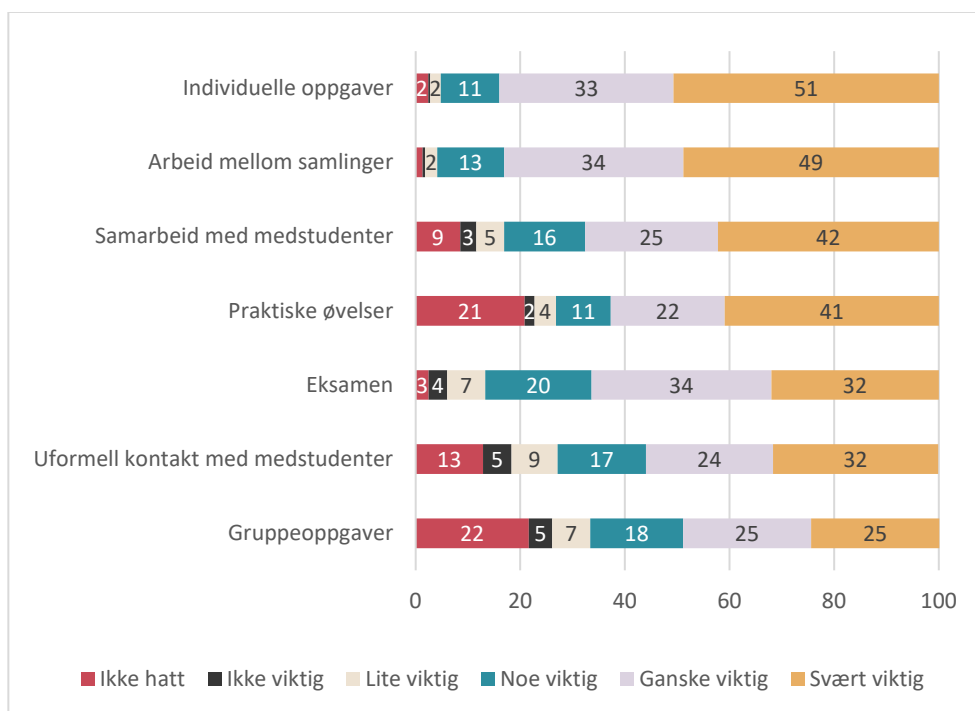
På et annet studiested opplever læreren derimot at tilbyder har fått det til, og forteller:

Det viktigste for læringsutbyttet har vært uformelle samtaler med forelesere/instituttansatte som foregikk i pausene mellom forelesningsøkter. Slike samtaler har bidratt til å oppklare en god del faglige spørsmål. For å få til dette er man avhengig av at foreleser har tid og er fleksibel. Det har også vært en del utbytte ved at foreleser/instituttansatte er tilgjengelige på telefon for svar på aktuelle spørsmål.

Gjennomgående er altså lærerne fornøyde med undervisningsmåtene, men har likevel refleksjoner rundt hva som kunne vært enda bedre.

4.1.2 Arbeidsmåter og samarbeid med medstudenter

Lærerne har svart på hvorvidt forskjellige arbeidsmåter samt samarbeid med medstudenter har vært viktig for læringsutbytte, som vist i figur 4.2. Vi ser at det her er noe spredning i hva slags arbeidsmåter lærerne har hatt, men at for de fleste arbeidsformene har den klare majoriteten hatt denne i studiet. Rundt 1 av 5 (22 prosent) har ikke hatt gruppeoppgaver, og at det samme gjelder for praktiske øvelser (21 prosent). De aller fleste har derimot hatt arbeid mellom samlinger (99 prosent har hatt dette) og individuelle oppgaver (98 prosent har hatt dette).



Figur 4.2: 'Hvor viktig mener du ulike deler av videreutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Dersom du ikke har hatt det som inngår i spørsmålet kan du krysse av for «Ikke hatt».' Prosent. N=2535.

Når vi ser på spredningen i de resterende svarkategoriene, ser vi likevel at det er flest som har svart at uformell kontakt med medstudenter (14 prosent), gruppeoppgaver (13 prosent) og samarbeid med medstudenter (8 prosent) har vært ikke eller lite viktig for læringsutbytte. Det er interessant, da alle disse tre formene for arbeid i utgangspunktet handler om samarbeid. Igjen kan dette sees i kontrast til Penuel og kollegaer (2007) som mener at slike former for arbeid er viktigst for overføringsverdi til klasserommet.

Det er over 97 prosent som mener at arbeid mellom samlinger eller individuelle oppgaver har vært noe til svært viktig, men under 3% mener at dette har vært ikke eller lite viktig. Disse formene for selvstendig arbeid oppleves som de viktigste arbeidsmåtene for læringsutbytte av lærerne. Lærerne vurderer altså at mer tradisjonelle og individuelle undervisningsformer er viktigere.

Det er kanskje særdeles interessant å merke seg da lærernes egne undervisningsformer for sine elever stadig dreies mot mer samarbeidslæring, og samarbeid er inkludert i kompetansemål for læreplaner i flere fag (Utdanningsdirektoratet, 2023). I tillegg er det belyst gjennom flere studier at samarbeidslæring er positivt for elevers læring, blant annet i Hatties sammenstilling (2013). Også i nyere kunnskapsoppsummeringer finner man at samarbeidslæring kan bidra til høyt læringsutbytte (Garzón, Baldiris, Gutiérrez, & Pavón, 2020). Alt dette tatt i betraktning er det interessant at lærerne selv opplever at for egen læring er individuelt arbeid det viktigste i forbindelse med videreutdanningen. Samtidig er det verdt å

trekke frem at lærere tidligere har fortalt om hvordan de har lært om samarbeids- læring under videreutdanning, og så senere inkludert det i undervisning på sin skole (Lødding, m.fl., 2023). Lærerne kan lære om slike metoder, uten at de lærer om det på metoden de lærer om.

I åpne tekstfelt er det flere lærere som setter lys på samarbeid. Noen skryter av godt og lærerikt samarbeid med andre lærere på studiet, og en lærer forteller at:

Samarbeidet med to medstudenter som jeg fysisk møtte en gang i uken ble en viktig suksessfaktor for at studiet har gitt høyt utbytte.

Flere andre lærere forteller om lignende erfaringer, og at både formelt og uformelt samarbeid har vært viktig for læringsutbytte. Andre igjen etterlyser bedre struktur som kan føre til økt samarbeid. Det gjelder særlig elever som har tatt digital undervisning. En lærer som har gjort dette skriver at:

Savner tilrettelegging for kollokviegrupper fra start, da vi var studenter spredd over hele landet. Liten grad av samarbeid med medstudenter bortsett fra helt på slutten av studiet hvor siste arbeidskrav var gruppeoppgave. Opplevde det som utfordrende å både skulle bli kjent og skrive oppgave på teams.

For eksamen ser vi at det er noe spredning i hva lærerne mener. 66 prosent som mener at eksamen var ganske til svært viktig for læringsutbyttet. Samtidig er det 11 prosent som mener at eksamen har vært ikke eller lite viktig for læringsutbytte. I åpent tekstfelt utdyper en lærer det slik:

Skoleeksamen gjør at du må pugge og lære pensum

Flere andre lærere er enige i dette, og skriver at de har fått stort læringsutbytte av eksamen, enten ved å pugge eller ved å ha hjemmeeksamen. Flere lærere forteller også om forskjeller i læringsutbytte ved forskjellige former for eksamen, og en lærer skriver at:

Veldig fornøyd med eksamensformen på studiet. På våren hadde vi nylig en hjemmeeksamen. Læringsutbyttet er større for min del ved slike eksamensformer enn ved en skoleeksamen eller muntlig.

Gjennomgående er eksamensform et tema som opptar mange av lærerne. Det er flere lærere som bruker åpent tekstfelt til å utdype misnøye med eksamen, enten fordi den oppleves lite relevant for virke som lærere, eller i liten grad samsvarer med undervisning. En lærer skriver blant annet:

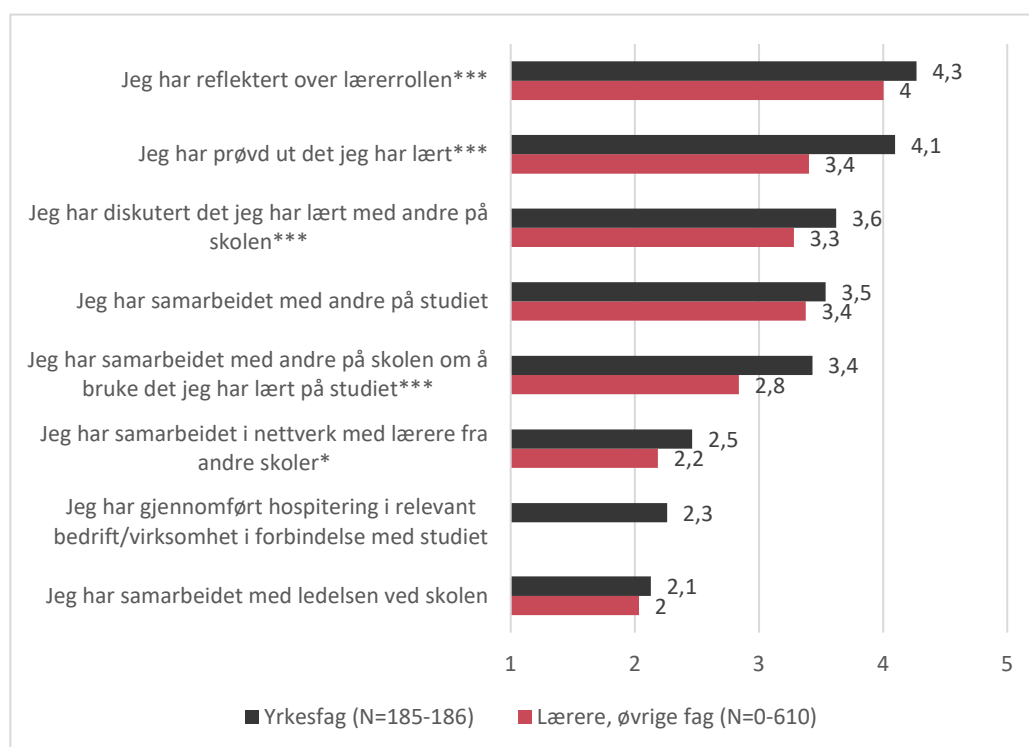
Forelesninger og undervisning hang ikke i hop med eksamen. Fokuset lå på lærerrollen i faget matte i undervisningen, hvordan engasjere og legge til rette for alle elever og hjelpe med misforståelser i undervisningen. Eksamen var en ren test av matematisk problemløsning muntlig under press. Det var ingen sammenheng og

det som ble spurt om på eksamen ble ikke nødvendigvis gjennomgått på forelesning.

Mange lærere er også opptatt av at eksamensformen kan gjøre det vanskelig å vite hvordan man ligger an, og hvor mye man egentlig har lært, når man får bestått/ikke bestått uten kommentarer. Flere andre lærere er også opptatt av at eksamen fører til en økt arbeidsbelastning, som er vanskelig å kombinere med jobb som lærer og familieliv. Det gjelder både hjemmeeksamen og skoleeksamen. En lærer beskriver det slik:

Opplever eksamen som en større belastning enn ventet. Sammenfaller gjerne med de travleste periodene som lærer og gjør at den totale mengden arbeid blir veldig stor. Man ikke har fri fra retting, vikaropplegg og oppfølging av elever selv om man har studiedag.

Perspektivet med at det totalt sett blir en vanskelig arbeidsmengde, er også løftet frem tidligere av lærere som tar videreutdanning (Lødding m.fl., 2023). Figur 4.3. sammenligner lærere i videregående skole som tar videreutdanning i yrkesfag med lærere i videregående skole som tar videreutdanning i øvrige fag. Gjennomsnittet baserer seg på en skala fra 1 (*Ikke viktig*) til 5 (*Svært viktig*).

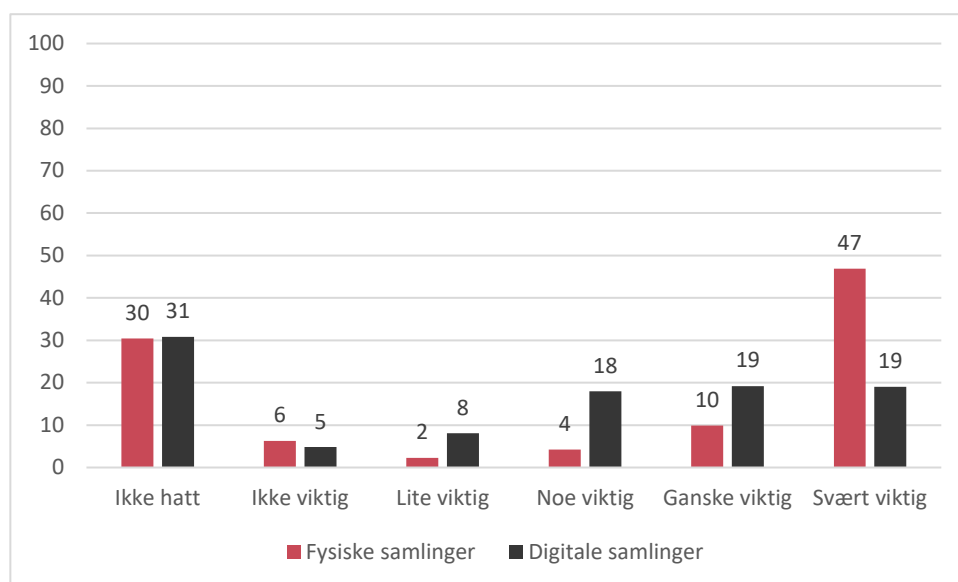


Figur 4.3: 'Vi er interessert i å vite hvordan du har jobbet med studiet mellom digitale eller fysiske samlinger. Vennligst angi i hvilken grad følgende utsagt stemmer.' Lærere i videregående skole som tar videreutdanning i hhv. yrkesfag og øvrige fag.

Gjennomgående ser vi at de som tar videreutdanning i yrkesfag skårer høyere på påstandene sammenlignet med lærere som tar videreutdanning i øvrige fag, og for flere av påstandene er forskjellene statistisk signifikante.⁶ Dette er særlig tilfelle for påstanden om at de har prøvd ut det de har lært mellom samlingene, hvor det er en vesentlig forskjell mellom de to gruppene. Av det kan vi se at det for flere av påstandene er vesentlige forskjeller i hvordan lærerne i de to ulike ordningene har jobbet mellom samlingene.

4.1.3 Fysiske og digitale samlinger

Lærerne har også svart på hvor viktig det er med fysiske og digitale samlinger for læringsutbytte, som vi kan se av figur 4.4.



Figur 4.4: 'Hvor viktig mener du ulike deler av videreutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Dersom du ikke har hatt det som inngår i spørsmålet kan du krysse av for «Ikke hatt».' Digitale og fysiske samlinger. Prosent. N=2358.

Blant deltakere som har hatt fysiske samlinger, er det majoriteten som oppgir at disse har vært ganske eller svært viktige for læringsutbyttet (57 prosent). Tilsvarende andel blant deltakere som har hatt digitale samlinger er 38 prosent. Vi finner at selv om lærerne mener at både fysiske og digitale samlinger har vært viktige for læringsutbytte, oppleves fysiske samlinger i større grad som svært viktige. For både fysiske og digitale samlinger mener få av lærerne at det ikke har vært viktig, henholdsvis 6 prosent for fysiske og 5 prosent for digitale samlinger. En lærer oppsummerer det slik:

⁶ Forskjellene er signifikante med p-verdi $\leq ,05$, ** p-verdi $\leq ,01$, *** p-verdi $\leq ,001$

Å være på fysiske samlinger har vært helt avgjørende for mitt læringsutbytte. Det å samhandle med andre i undervisning og prøve ut undervisningsmetoder har gitt meg materiale jeg kan prøve ut i klasserommet. Foreleserne har også lagt opp til utprøving av metoder, dialog og gruppearbeid, noe som har vært meget nyttig for læringsutbyttet.

Samtidig opplever flere av lærerne at digitale samlinger har andre kvaliteter enn det som er relatert til læringsutbytte, hvilket vi kommer tilbake til i delkapittel 4.6.

4.1.4 Fagområder og læringsutbytte

Gjennomgående ser vi at det er noe spredning i hva lærerne synes er viktigst for læringsutbytte. For å se nærmere på dette, har vi undersøkt forskjeller basert på fagområde. Tabell 4.1. gjengir hvilke av de ulike delene som har høyest og lavest gjennomsnittsskår for viktigheten for læringsutbytte, gruppert etter de forskjellige fagområdene. Fysiske og digitale samlinger er ekskludert fra tabellen, siden lærerne varierer i hva slags erfaringer de har, og det for flere av fagområdene derfor blir få lærere i utvalget.

Tabell 4.1: Høyest skår og lavest skår på læringsutbytte etter fagområder.

Fagområde	Høyest skår	Lavest skår
Begynneropplæring	Arbeid mellom samlinger	Eksamen
Naturfag	Praktiske øvelser	Individuelle oppgaver
Spesialpedagogikk	Faglitteratur	Praktiske øvelser
Praktiske og estetiske fag	Praktiske øvelser	Gruppeoppgaver
Profesjonsfaglig digital kompetanse	Individuelle oppgaver	Gruppeoppgaver
Selvvalgt studietilbud	Individuelle oppgaver	Gruppeoppgaver
Veiledertutanning	Faglitteratur	Gruppeoppgaver
Andrespråkspedagogikk	Faglitteratur	Gruppeoppgaver
Fremmedspråk	Forelesninger	Uformell kontakt med medstudenter
Engelsk	Faglitteratur	Gruppeoppgaver
Matematikk	Arbeid mellom samlinger	Gruppeoppgaver
Norsk	Faglitteratur	Gruppeoppgaver
Programmering	Individuelle oppgaver	Uformell kontakt med medstudenter
Samfunnsfag/KRLE	Individuelle oppgaver	Gruppeoppgaver
Totalt	Faglitteratur	Gruppeoppgaver

Av tabellen ser vi at det er forskjeller mellom fagområder, men at det likevel er noen klare tendenser. For 5 av de 14 inkluderte fagområdene er det faglitteratur som har høyest gjennomsnittsskår som viktig for læringsutbytte, mens det for 4 av 14 er individuelle oppgaver som har høyest skår. Arbeid mellom samlinger har

høyest skår for to av fagområdene, mens det for fremmedspråk er forelesninger som har høyest gjennomsnittsskår. For både naturfag og praktiske og estetiske fag er det imidlertid praktiske øvelser som har høyest gjennomsnittsskår. Praktiske øvelser har derimot lavest gjennomsnittsskår for spesialpedagogikk. Ellers har gruppeoppgaver lavest gjennomsnittsskår for ni av områdene, og også den totalt laveste gjennomsnittsskåren.

Av den store spredningen mellom fagområder, ser vi at det er forskjeller mellom fagområder i hvilke deler av undervisningen som er viktigst for læringsutbytte. Det er naturlig da det er stor variasjon mellom fagområdene. For lærere i naturfag kan vi se av tabellen at praktiske øvelser har gitt gjennomsnittlig høyest læringsutbytte, mens individuelle oppgaver har den laveste gjennomsnittsskåren. For spesialpedagogikk er faglitteratur viktigst for læringsutbytte, mens praktiske øvelser er minst viktig. Dette viser at de forskjellige fagområdene kan forklare noe av forskjellene i hvordan lærerne vektlegger hva som har vært viktig for læringsutbytte.

4.1.5 Hva er viktigst for læringsutbyttet?

Lærerne har også hatt muligheten til å svare på hvorvidt det er andre deler av studiet som har vært viktig for sitt læringsutbytte. I åpent tekstfelt peker en lærer på hvordan det at noe fungerer, kan føre til at helheten kan bli lærerik selv om studiet har vesentlig mangler. Læreren skriver at

Det er stort sett bare formelle og uformelle samtaler med medstudentene som har vært nyttige. Foreleserne var uengasjerte og emnet dårlig strukturert.

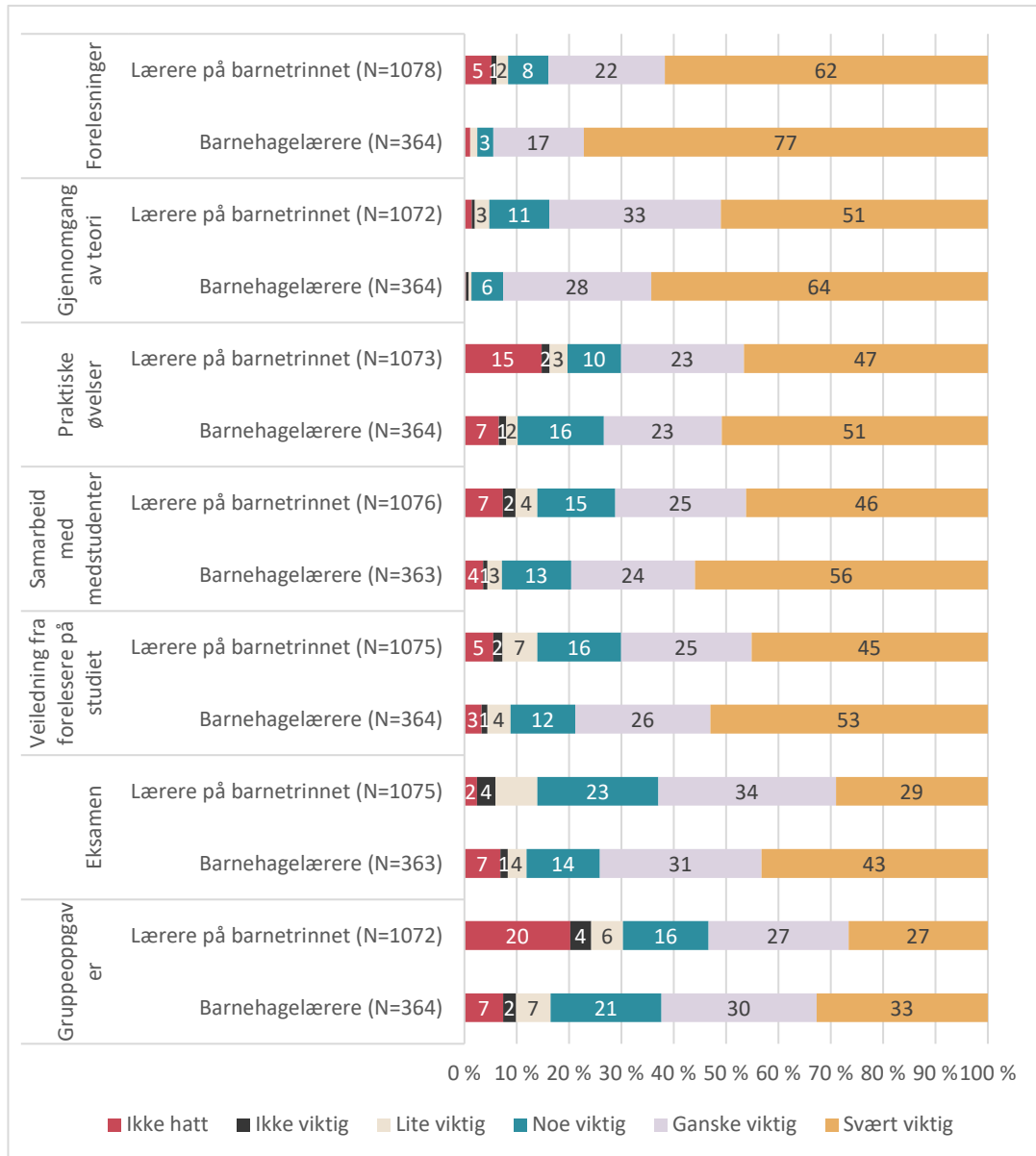
En annen lærer oppsummer sin opplevelse slik

Det er ved arbeidskrav og selvstudium jeg virkelig har lært mest. Samlingene har vært som motiverende, inspirerende og hyggelig krydder på toppen av et fantastisk videreutdanningsår!

Denne læreren vektlegger at det mest læringsrike har vært det individuelle arbeidet, selv om samlinger og samarbeid også har vært viktig. Dette peker på at selv om mange ting kan være viktig, kan det være individuelt hva som er det viktigste for læringsutbytte. Noe av det samme har også gått igjen i tidligere undersøkelser (se f.eks. Lødding m.fl., 2023), som peker på at selv om lærerne gjennomgående er svært fornøyde, varierer grunnen til at de er fornøyde noe.

4.1.6 Sammenligninger mellom grupper av deltakere

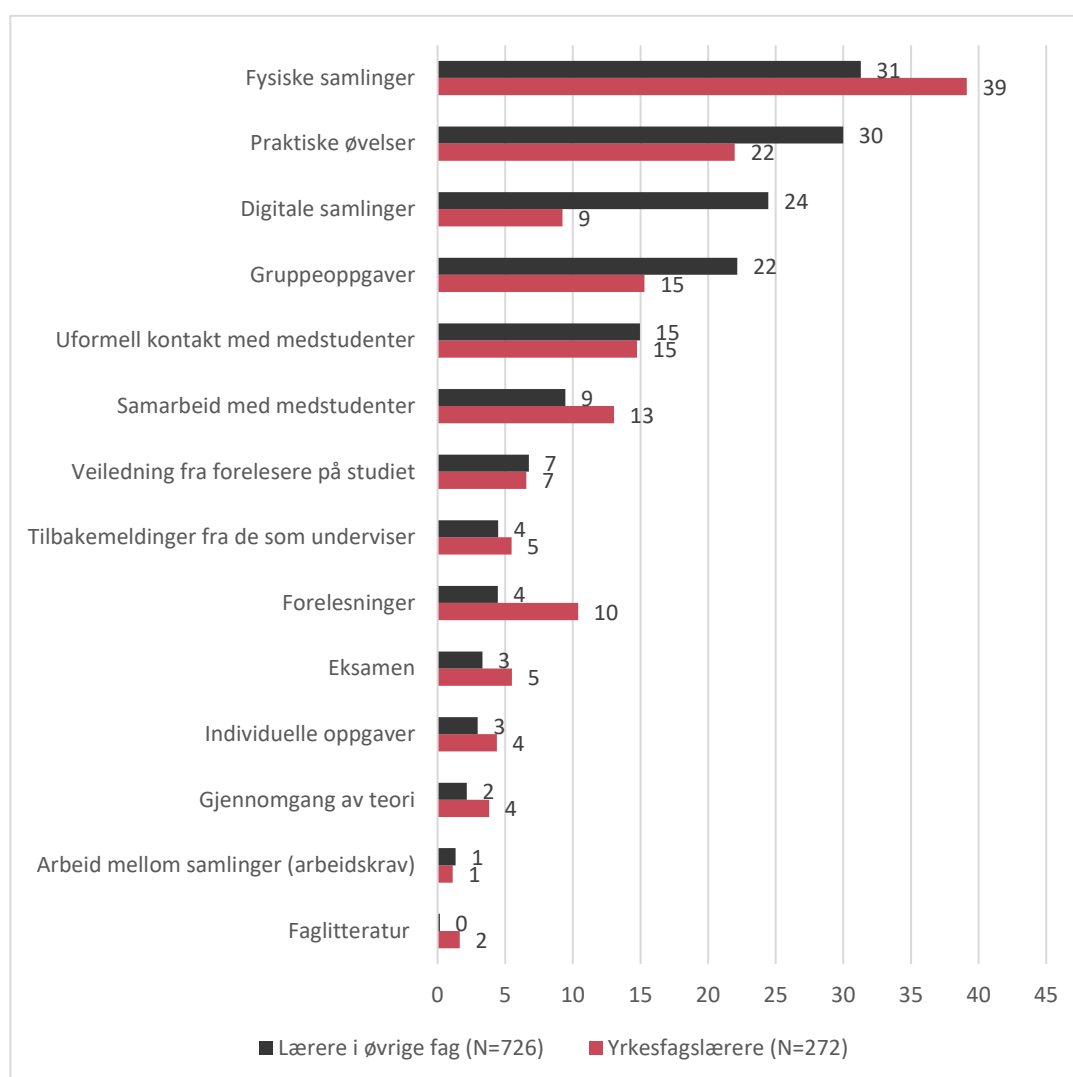
I dette delkapittelet sammenligner vi på tvers av grupper av deltakere. Vi skal først se på lærerne på barnetrinnet (1.-7.-trinn) og barnehagelærere. I figur 4.5 ser vi forskjellene mellom deres oppfatning av hva som er viktig for læringsutbytte. Merk at lærere ved ungdomsskolen, videregående og voksenopplæring ikke er inkludert her.



Figur 4.5: 'Hvor viktig mener du ulike deler av videreutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Dersom du ikke har hatt det som inngår i spørsmålet kan du krysse av for «Ikke hatt».' Sammenligning mellom barnehagelærere og lærere på barnetrinnet. Prosent.

Gjennomgående mener en høyere andel av barnehagelærere enn barneskolelærere at alle faktorene har vært ganske eller svært viktig for læringsutbytte. Det er likevel viktigere å huske at også barneskolelærerne generelt mener at faktorene er viktig for læringsutbytte. Den største forskjellen finner vi ved forelesninger og eksamen, hvor 11 prosentpoeng flere av barnehagelærere enn barneskolelærere mener at det er ganske eller svært viktig for læringsutbytte.

Vi undersøkte også forskjeller mellom lærere i videregående skole som tar videreutdanning i yrkesfag med lærere i videregående skole som tar øvrige fag. Figur 4.6 under sammenligner andelen som oppgir at de ikke har hatt ulike deler i sin videreutdanning. En høy skår tilsvarer at mange ikke har hatt dette. Merk her at lærere ved barneskolen, ungdomskolen og voksenopplæring ikke er inkludert.



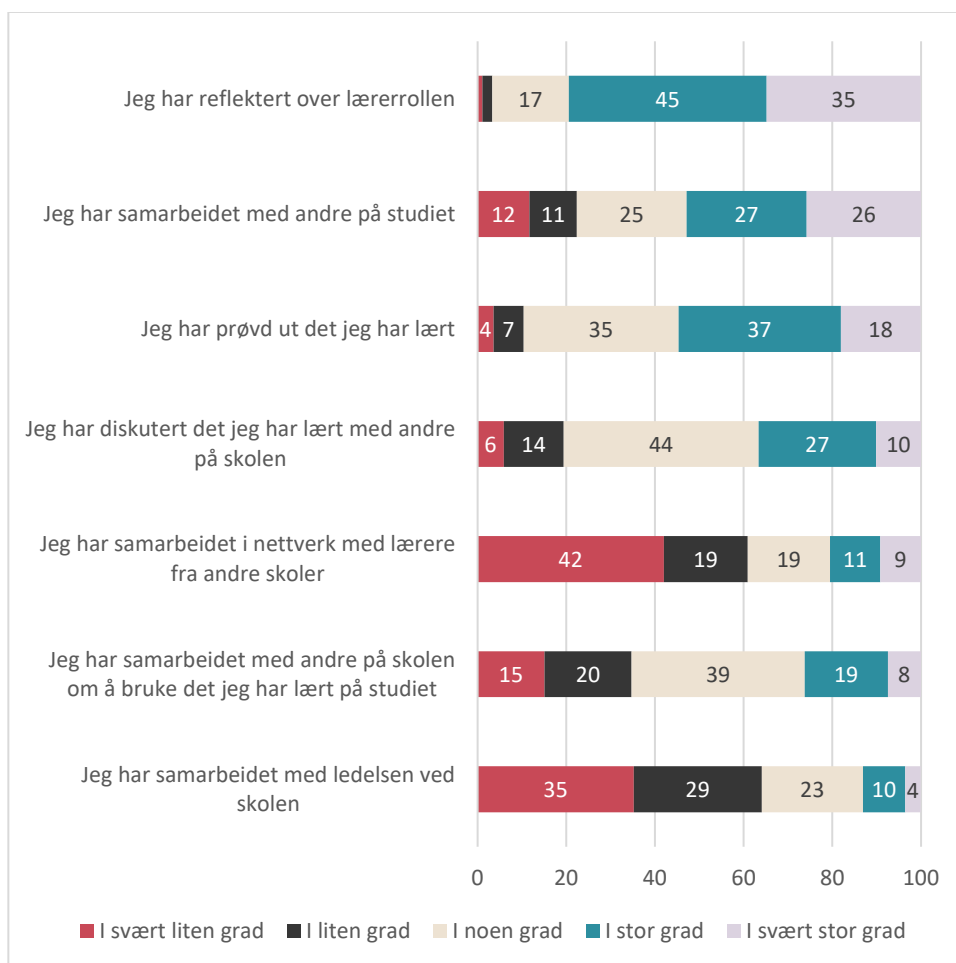
Figur 4.6: «Hvor viktig mener du ulike deler av studiet har vært for ditt læringsutbytte?», Prosentandel som har svart «ikke hatt».

Vi ser at det er noen forskjeller i hva slags type samlinger lærerne har hatt. De som tar videreutdanning i yrkesfag har i mindre grad hatt fysiske samlinger, og også naturligvis da i større grad hatt digitale samlinger. Vi ser også at det er en høyere andelen blant lærere som tar videreutdanning i øvrige fag som ikke har hatt praktiske øvelser og gruppeoppgaver. Blant lærere som tar videreutdanning i yrkesfag, er det en høyere andel som ikke har hatt samarbeid med medstudenter eller forelesninger. I de resterende kategoriene er det svært lite forskjell. Det er også svært få som ikke har hatt de ulike delene i videreutdanningen sin, som eksamen, tilbakemeldinger fra de som underviser, individuelle oppgaver, gjennomgang av teori, faglitteratur og arbeidskrav mellom samlingene.

4.2 Arbeid med studiet mellom samlingene

Lærerne har også svart på spørsmål om hvordan de har arbeidet med studiet mellom samlingene. Videreutdanningen er lagt opp med opphold mellom samlinger, hvor lærerne i utgangspunktet skal jobbe selvstendig med studiene i mellomtiden. Som vi så over, mente mer enn 8 av 10 at arbeid mellom samlingene er svært eller ganske viktig for læringsutbyttet. Det var bare 1 prosent av lærerne som oppga at de ikke hadde arbeidet med studiet mellom samlingene, hvilket peker på at nesten alle lærere har gjort det. Figur 4.7 viser at det er spredning i *hvordan* lærerne har jobbet med studiet mellom samlingene. Vi ser likevel noen generelle tendenser.

Vi ser at også her er det selvstendig arbeid som de fleste har gjort i stor eller svært stor grad. 80 prosent av lærerne har reflektert over lærerrollen i stor eller svært stor grad. 55 prosent av lærerne har prøvd ut det de har lært i stor til svært stor grad. Det er likevel her verdt å merke seg at 1 av 10 av lærerne (11 prosent) *i svært liten eller liten grad* har prøvd ut det de har lært mellom samlingene, hvilket tilsvarer 248 lærere. Det er imidlertid bare 3 prosent som ikke har reflektert over lærerrollen mellom samlingene, hvilket peker på at den klare majoritet altså har gjort dette. I første kapittel så vi at det er vesentlig å prøve ut det man har lært for å overføre kunnskap til kollegaer (se Miettinen & Piesa, 2002). En manglende utprøving kan derfor også gå utover hva skolen som helhet får ut av lærerens individuelle videreutdanning.



Figur 4.7: 'Vi er interessert i å vite hvordan du har jobbet med studiet mellom digitale eller fysiske samlinger. Vennligst angi i hvilken grad følgende utsagn stemmer.' Prosent. N=2580

I tekstfeltet er det flere lærere som beskriver hvorfor det er viktig å prøve ut det som de lærer. En lærer beskriver dette slik:

Det har vært viktig for meg å prøve ut ting med elevene etter hvert som jeg lærer det, hvis det er noe som var relevant.

De fleste av lærerne har også samarbeidet med andre på studiet mellom samlingene, og 53 prosent har gjort dette i stor til svært stor grad.

Det er noe mindre utbredt å involvere andre på skolen i arbeidet mellom samlinger, og det er henholdsvis 37 prosent som har diskutert det de har lært med andre på skolen eller samarbeidet med andre på skolen om å bruke det de har lært på skolen (26 prosent), i stor til svært stor grad. Tidligere undersøkelser har vist at en motivasjon for å ta videreutdanning kan være å bli like faglig sterke eller oppdaterte som kollegaer, slik at de selv tør å delta i diskusjoner (Lødding m.fl., 2023). I slike tilfeller er det kanskje naturlig at dette tar tid å integrere i skolehverdagen. I samme studie var det også lærere som løftet frem at de synes det var

utfordrende å overføre det hen hadde lært til andre lærere på skolen, og opplevde at andre ikke var interesserte. Det beskrives også der at det er forskjeller mellom delingskulturen mellom skoler, og at det på noen skoler oppleves som er norm om kollektiv faglig utvikling. Lærerne trekker der også frem at det er forskjeller i individuell endringsvilje, og at ikke alle lærere er interessert i nye måter å undervise på.

Figuren viser også at det er få lærere som i stor til svært stor grad samarbeider med ledelsen ved skolen (14 prosent) eller samarbeide i nettverk med lærere (20 prosent) fra andre skoler. I tidligere studier (Lødding m.fl., 2023) har noen lærere pekt på det positive i en engasjert ledelse i forbindelse med videreutdanningen, og det fører til økt deling av det de har lært på videreutdanningen. Noen lærere fremhever i samme undersøkelse at selv om ledelsen kanskje er interessert i å engasjere seg i den enkelte lærers videreutdanning, har de ikke nødvendigvis tid til det. Intervjuer av ledelsen peker på at forventningene om hva kollegiet skal få ut av den enkelte lærers videreutdanning kan være mer implisitt enn eksplisitt, og reflekterer over at det derfor kanskje ikke er tydelig for den enkelte lærer hvordan hen skal involvere resten av skolen.

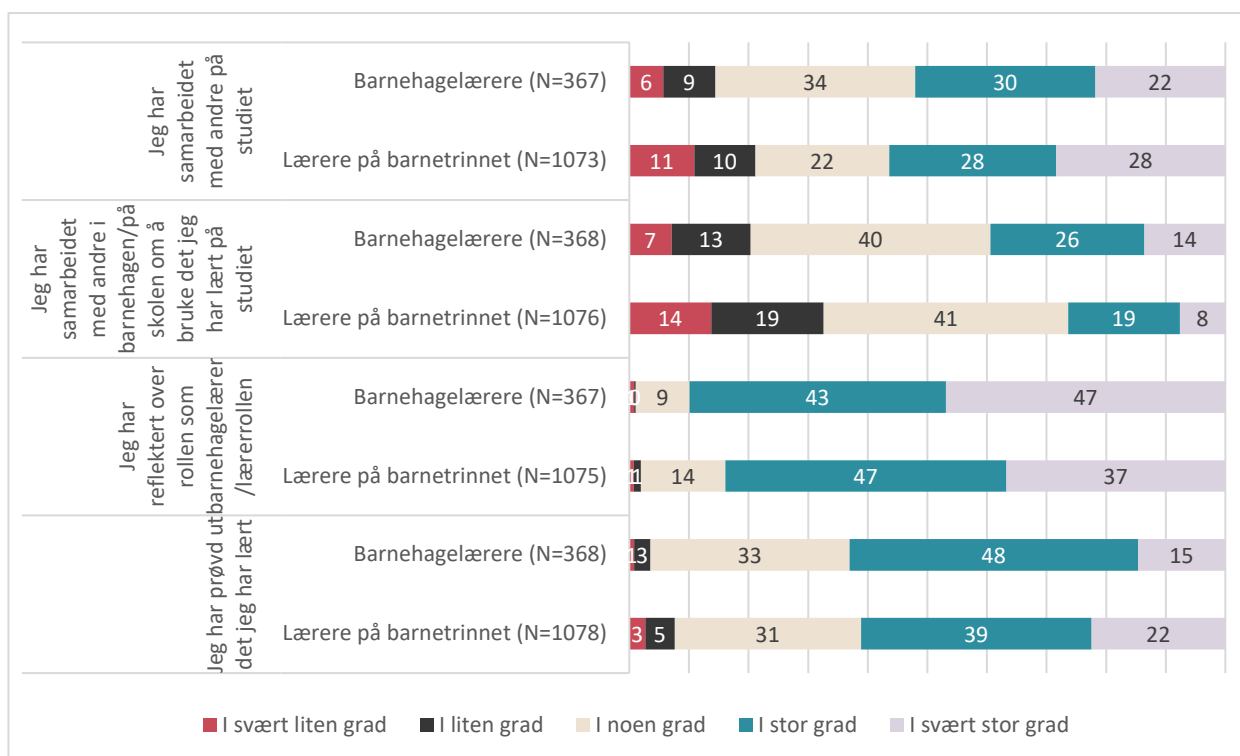
Det er naturlig at lærerne i mindre grad har anledning til å involvere andre fra skolen, både ledelsen og andre, i sitt arbeid mellom samlinger. 4 av 5 lærere har likevel diskutert det de lært med andre på skolen i noen til svært stor grad, mens det er noe færre som har samarbeidet med andre på skolen om det. Det er også naturlig, da det er mer tidkrevende, og lærere som kjent generelt er presset på tid (se f.eks. Pedersen m.fl., 2022). Samtidig vet vi at kollegafellesskapet er viktig for å overføre kunnskap og erfaringer til de andre på skolen, som diskutert i 1.2. (se for eksempel Darling-Hammond & Richardson 2009; Postholm & Rokkones, 2012; Darling-Hammond, 2017). En lærer forklarer også manglende samarbeid med andre lærere ved skolen slik:

Grunnen jeg ikke har delt med kolleger/ledelse er at det er mange på min skole som kan det samme, så det jeg har lært er ikke noe særlig banebrytende fra deres ståsted.

4.2.1 Sammenligning med barnehagelærere

Figur 4.8. viser sammenligning mellom barneskolelærere og barnehagelærere. Andre lærere er ikke inkludert i figuren. Det er vesentlig variasjon mellom barnehagelærere og lærere på barnetrinnet mellom i hvilken grad de sier seg enig i påstanden «Jeg har samarbeidet med andre i barnehagen/ på skolen om å bruke det jeg har lært på studiet». Barnehagelærerne har i større grad gjort dette – det er 39 prosent av barnehagelærerne mot 26 prosent av lærerne ved barnetrinnet som har gjort dette i stor eller svært stor grad. Barnehagelærerne har i noe større grad

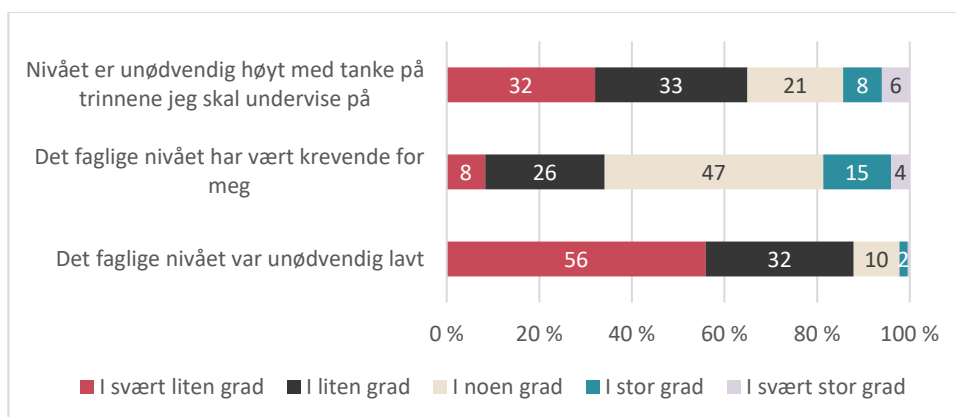
reflektert over rollen som lærer i stor til svært stor grad enn hva lærere i barnehagen har gjort, henholdsvis 90 prosent vs. 84 prosent. Ellers er det ikke substansielle forskjeller mellom lærere i barnehagen og barnehagetrinnet når det kommer til arbeid med studiet mellom samlinger.



Figur 4.8: Vi er interessert i å vite hvordan du har jobbet med studiet mellom digitale eller fysiske samlinger. Vennligst angi i hvilken grad følgende utsagn stemmer. Prosent. Sammenligning mellom lærere ved barnetrinnet og i barnehagen

4.3 Faglig nivå og relevans

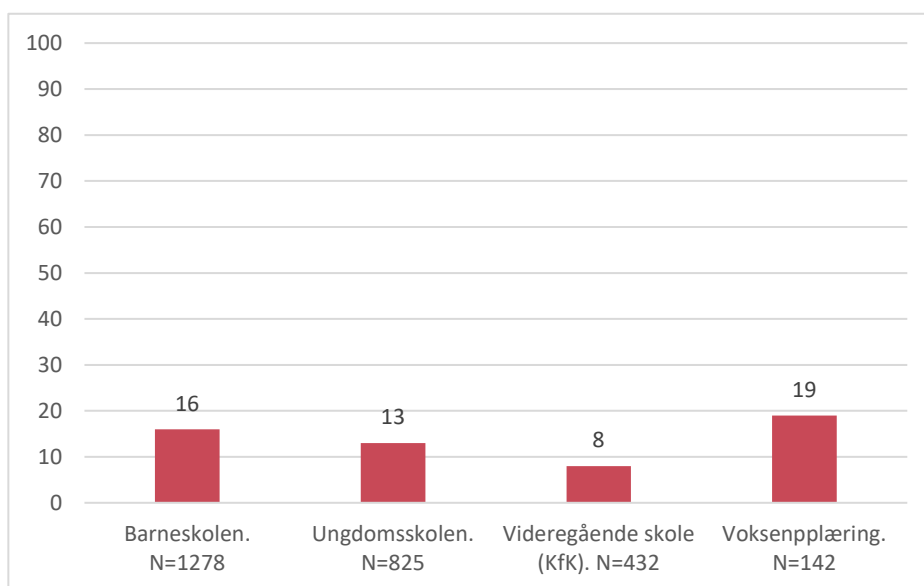
Lærerne har også svart på spørsmål om det faglige nivået på studiet. Som nevnt i kapittel 1 er det sentralt at videreutdanning oppleves både relevant og praksisnært, slik at det har høy overføringsverdi til virket som lærer (Darling-Hammond, 2006). Figur 4.9 viser svar på spørsmål om det faglige nivået.



Figur 4.9: 'I hvilken grad stemmer disse utsagnene?' Faglig nivå. Prosent. N=2296

Vi ser at lærerne generelt er uenig i at nivået har vært for lavt. 88 prosent av lærerne mente dette i svært liten til liten grad. Samtidig er det 2 prosent av lærerne som i stor til svært stor grad er enige i at nivået har vært unødvendig lavt. Lærerne har også svart på i hvilken grad det faglige nivået har vært krevende for dem. 19 prosent mener at det i stor til svært stor grad har vært krevende, mens 47 prosent mener at det har vært det i noen grad.

Lærere har også svart på hvorvidt nivået har vært unødvendig høyt med tanke på trinnene de skal undervise på. Vi ser her at 15 prosent mener at det i stor til svært stor grad har vært det, mens 21 prosent mener det har vært unødvendig høyt i noen grad. Siden lærerne varierer i hvilket nivå de underviser på, har vi undersøkt hvorvidt det er forskjeller mellom lærerne basert på hvor de til daglig underviser. Figur 4.10. viser forskjeller mellom skoletyper for påstanden om at nivået har vært unødvendig høyt med tanke på trinnene de skal undervise på.



Figur 4.10: Nivået er unødvendig høyt med tanke på trinnene jeg skal undervise på. Etter undervisningsnivå. Prosent. KfK = Kompetanse for Kvalitet.

Vi ser at det særlig har vært for høyt for lærere på voksenopplæringen, hvor 19 prosent av lærerne i stor til svært stor grad var enige i at nivået var unødvendig høyt. Det var naturlig nok færrest lærere fra videregående som opplevde at nivået var for høyt for trinnet, og kun 8 prosent av lærerne ved videregående mente dette. En lærer ved barneskole utdyper det slik:

Emne og opplegg kunne være mer relevant. De burde fokusere mer på hvordan vi skal undervise faget på barneskolen, og komme med flere interessante og nye undervisningsmetoder for å motivere elever i matte i stedet for å kjøre så avanserte teori som ikke gjelder nivå i barneskole. Jeg er ikke fornøyd med studiested jeg valgte.

Samtidig er det ikke slik at alle mener at videreutdanningen er laget for grunnskolen. En annen lærer forteller at

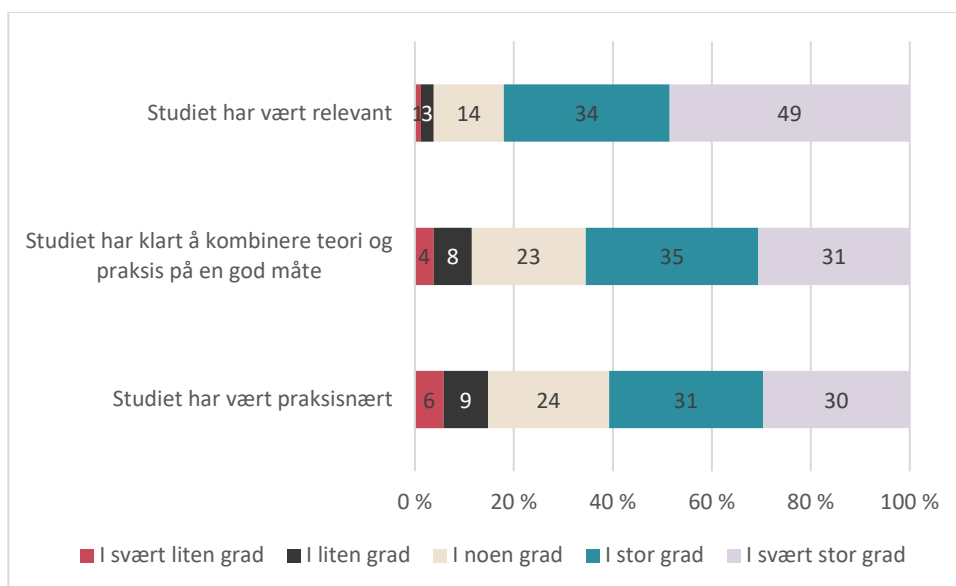
Studiet var mer tilrettelagt for grunnskolen enn vgs.

En tredje lærer har et annet perspektiv igjen, og skriver at

Jeg har økt min kompetanse i faget. Selv om det faglige nivået har vært høyere enn de trinnene jeg underviser, har det hjulpet med å øke min kompetanse slik at jeg bedre kan tilrettelegge for elevene mine.

4.4 Praksisnærhet og relevans

Hvis videreutdanningen ikke er praksisnær eller oppleves til å ha høy relevans, får den liten overføringsverdi til skolehverdagen. Dette krever undervisningsformer som bidrar til at lærerne selv klarer dette (se Penuel m.fl., 20027; Webster-Wright, 2009). Lærerne har derfor svart på spørsmål om relevans, praksisnærhet og faglig nivå, som vist i figur 4.11.



Figur 4.11.: I hvilken grad stemmer disse utsagnene? Praksis og relevans Prosent. N=2296

Majoriteten av lærerne opplever at studiet har vært både relevant og praksisnært, som vist i figur 4.11. 83 prosent av lærerne mener at studiet i stor til svært stor grad har vært relevant. Dette tyder på at innholdet som tilbys i studiet passer til lærernes arbeidshverdag. Kun 4 prosent av lærerne mener at studiet i svært liten til liten grad har vært relevant. En av disse lærerne utdyper det slik

Studiet jeg har tatt har vært svært virkelighetsfernt og ingen av foreleserne har selv jobbet i skolen. Vi har drevet med en del som ikke er relevant ut fra læreplanen

Flere andre lærere som ikke er fornøyde med relevansen, utdyper i tekstfelt at det handler om at foreleserne ikke kjenner til hvordan dagens situasjon i klasserommet er. Flere mener at foreleserne er utdaterte. En annen lærer forklarer det slik

For meg var ikke forelesninger i Programmering særlig nyttige. Jeg opplevde at jeg ikke forsto noen ting av forelesningene, de var på alt for høyt nivå for meg. Det er klart at jeg helst skulle ha vært på dette nivået, men det var jo derfor jeg søkte dette studiet, for at jeg trengte å lære. Dersom man behersker det de gjennomgår på forelesninger, så bør man absolutt ikke få frikjøp for å ta studiet! Frikjøp burde være for de som trenger hjelp til å lære seg programmering, ikke for de som kan mye fra før. (...) Jeg opplevde at forelesningene ikke var tilstrekkelig tilpasset det jeg får bruk for i klasserommet. Jeg kunne ønske meg at foreleserne satte seg noe inn i læreplaner som vi skal undervise etter på vgs. og omfang av programmering der.

Her løfter læreren frem at videreutdanning for mange lærere ikke handler om å tilegne seg flere studiepoeng, men om å øke sin kompetanse. I intervjuer med

lærere som har tatt videreutdanning, har disse perspektivene også blitt løftet frem tidligere (Lødding m.fl., 2023). Der betraktet lærerne positivt når videreutdanning var konkret tilpasset skolehverdagen, og at de hadde et reelt ønske om bedre kompetanse i det aktuelle teamet.

På de to spørsmålene som omhandler praksis, er det store bildet lignende. Vi ser at 60 prosent av lærerne mener at studiet har vært praksisnært i stor til svært stor grad, mens 14 prosent mener at det i svært liten til liten grad har vært praksisnært. 66 prosent av lærerne mener at studiet har klart å kombinere teori og praksis i stor til svært stor grad. Samtidig er det 12 prosent av lærerne som mener at studiet i svært liten til liten grad har klart dette. I åpent tekstfelt forteller en lærer at:

Det kan virke som at man ønsker å utdanne ledere og koordinatore, heller enn lærere. Det er svært lite av det jeg har lært som har noen praktisk verdi inn mot det jeg jobber med i det daglige. Mye fokus på praksisendring og organisasjonsteori. Lite fokus på gruppene og enkeltmenneskene som vi jobber med, ulike utfordringer og måter å møte dem på.

Dette er også et perspektiv som har vært diskutert av lærere tidligere (Lødding m.fl., 2023), hvor det oppleves som et forsøk på å teoretisere aktiviteter lærerne allerede gjør i skolen. I stedet for at de lærer noe nytt de kan bruke i undervisningen, lærer de navn på forskere og nye faguttrykk. I slike tilfeller opplever lærerne naturligvis videreutdanningen som lite praksisnær. En annen lærer beskriver det derimot slik:

Jeg har lært ting i forelesning på tirsdag og gjort det samme med elevene mine på onsdag. Veldig praksisnært.

En annen lærer beskriver det slik

Måten samlingene har vært lagt opp med å løse oppgaver, samtale, gjøre praktiske aktiviteter i grupper, har gjort innholdet i studiet virkelighetsnært og relevant, og derfor enkelt å ta med seg tilbake til klasserommet. Min studiegruppe har møttes fysisk hver uke. Frem mot eksamen møttes vi også i helgene.

Totalt sett ser vi at forskjellige lærere har forskjellige opplevelser. For å undersøke dette nærmere, har vi sett på gjennomsnittsskåren for de tre variablene. Dataene er presentert i tabell 4.2. En høyere gjennomsnittsskår tilsvarer at lærerne er mer enig med påstanden. For påstanden «Studiet har vært relevant», kan vi se at det er liten spredning mellom fagområdene. Alle fagområdene har en gjennomsnittsskår mellom 4 og 4,5, hvilket tilsvarer at alle har en skår mellom at de er enige i stor til svært stor grad med påstanden. Av dette kan vi tyde at alle fagområdene i tabellen opplever at studiet har vært relevant.

Tabell 4.2: 'Praksisnærhet og relevans. Etter fagområder. Gjennomsnitt mellom 1 og 5, hvor 1 tilsvarer i svært liten grad, og 5 tilsvarer i svært stor grad. N=1879.

	Studiet har vært relevant	Studiet har kombinert teori og praksis	Studiet har vært praksisnært	Antall
Begynneropplæring	4,5	4,3	4,3	44
Naturfag	4,5	4,4	4,2	47
Spesialpedagogikk	4,3	3,6	3,5	275
Praktiske og estetiske fag	4,6	4,4	4,5	115
Profesjonsfaglig digital kompetanse	4,3	4,0	4,0	44
Veilederutdanning	4,4	4,2	4,3	64
Andrespråkspedagogikk	4,4	3,9	3,7	73
Fremmedspråk	4,0	3,6	3,5	21
Engelsk	4,2	3,9	3,8	265
Matematikk	4,0	3,8	3,6	268
Norsk	4,1	3,6	3,5	241
Programmering	4,1	3,7	3,6	115
Samfunnsfag/KRLE	4,0	3,6	3,4	32
Selvvalgt studietilbud	4,4	3,7	3,5	275
Total	4,3	3,8	3,7	1879

For påstanden «studiet har kombinert teori og praksis» er det noe mer spredning. Vi ser at flere fagområder har en gjennomsnittsskår på 3,6 – dette gjelder spesialpedagogikk, fremmedspråk, norsk og samfunnsfag/KRLE. Samtidig har lærerne tilhørende fagområdene naturfag og praktiske/estetiske fag en gjennomsnittsskår på 4,4, hvilket tilsvarer at disse lærerne i større grad mener at studiet har klart å kombinere teori og praksis. For påstanden «studiet har vært praksisnært», ser vi at lærerne som tar videreutdanning i praktiske og estetiske fag igjen opplever dette i større grad enn hva lærere som tar videreutdanning i andre fagområder gjør. Lærerne tilhørende fagområdet KRLE/samfunnsfag opplever derimot i minst grad av alle fagområdene at studiet har vært praksisnært. En lærer som har tatt videreutdanning i praktiske og estetiske fag forteller at

På samlingene var det mye praktiske KH oppgaver. Hvor vi fikk arbeide med forskjellige materialer og verktøy.

Av tabellen ser vi at fagområdet spesialpedagogikk skårer lavere enn de fleste andre områder på begge spørsmålene tilknyttet praksis. Det ser vi også av åpne tekstfelt. Noen lærere som har tatt spesialpedagogikk forteller om manglende tilpasning, og at faget har vært for akademisk. Flere trekker frem fokus på akademisk språk, referanser og lignende, hvilket de opplever som mindre relevant for dem selv. En lærer som har tatt videreutdanning i spesialpedagogikk forteller at

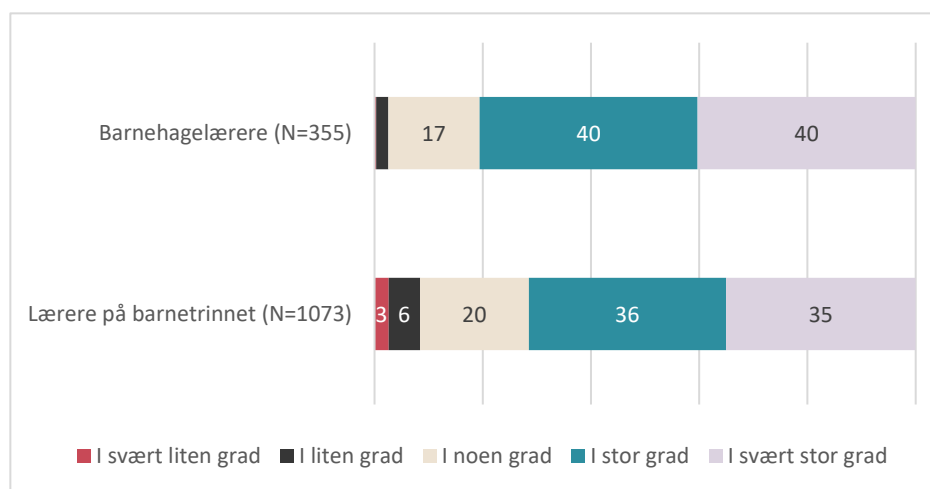
Studieopplegget til høgskolen jeg gikk på følte jeg bommet veldig på det som ville vært til hjelp i det daglige arbeidet. Hovedfokus lå på å skrive en korrekt akademisk oppgave fremfor å formidle noe jeg kan bruke for å hjelpe elever med utfordringer. Dette gjør studiet meningsløst og demotiverende.

En annen lærer har derimot følgende opplevelse:

Faglig påfyll er viktig for oss i videreutdanning. Praksis har vi nok av i jobben vår!

4.4.1 Sammenligning mellom barneskolelærere og barnehagelærere

Igen har vi sammenlignet hva lærere ved barnetrinnet og barnehagelærere mener. Merk at andre lærere ikke er inkludert i sammenligningen. Figur 4.12. sammenligner i hvor stor grad de to forskjellige gruppene er enige med påstanden «Studiet har klart å kombinere teori og praksis på en god måte».

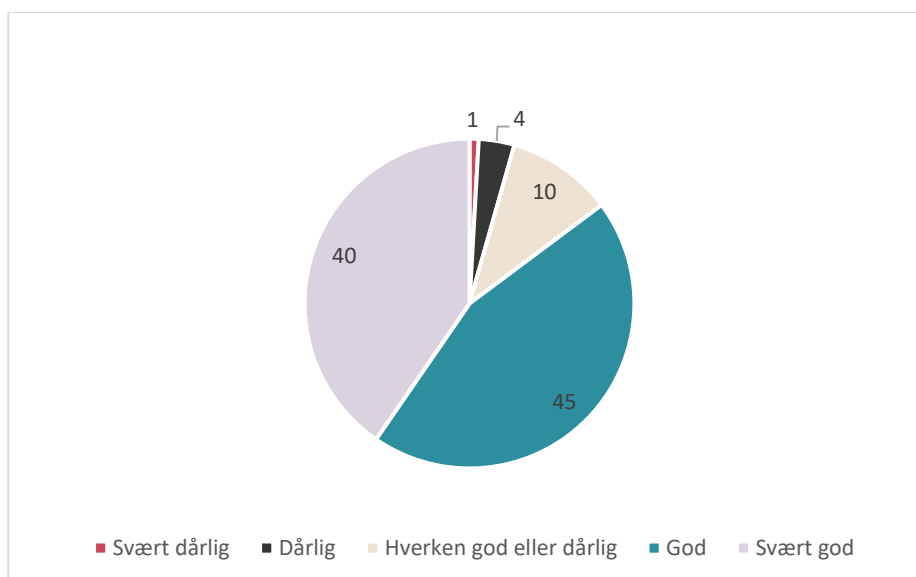


Figur 4.12: 'Studiet har klart å kombinere teori og praksis på en god måte.' Sammenligning mellom barnehagelærere og lærere på barnetrinnet. Prosent.

Som figuren viser, er det noe forskjeller mellom de to gruppene. Det er noe flere barnehagelærere enn barneskolelærere som mener at studiet har klart dette i både stor og svært stor grad. Totalt er det 9 prosentpoeng flere av barnehagelærerne som mener dette. Det er likevel verdt å merke seg at begge grupper generelt mener at studiene de har tatt har klart dette i stor til svært stor grad.

4.5 Opplevd kvalitet

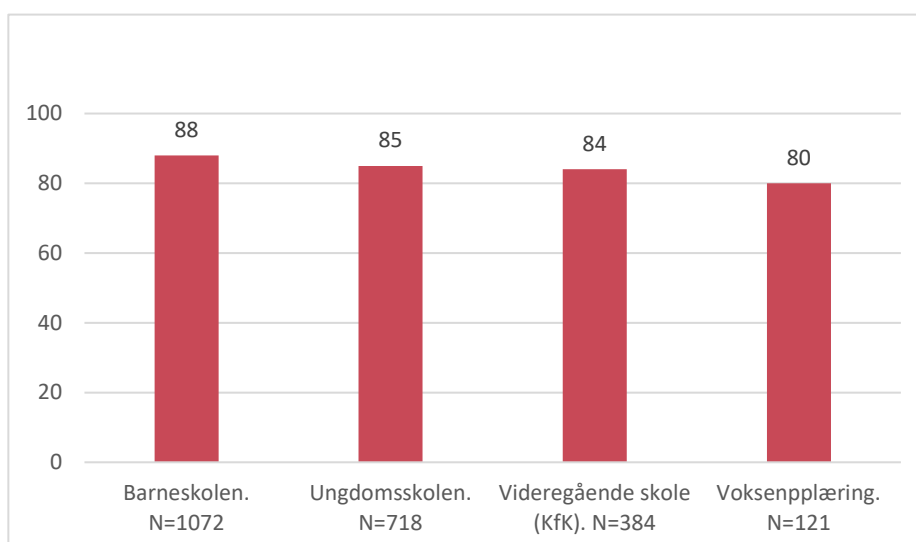
Lærerne har også svart på spørsmål om opplevd kvalitet av studiet, som vist i figur 4.13. De turkise og syrinfargete kakestykkene tilsvarer henholdsvis godt og svært godt hovedinntrykk av kvaliteten på studiet.



Figur 4.13: 'Alle forholdene ved studiet tatt i betraktning: Hva er ditt hovedinntrykk av kvaliteten?' Prosent. N=2439

Til sammen har 85 prosent av lærerne krysset av for disse kategoriene, som er den klare majoritet. Samtidig er det verdt å merke seg at til sammen 5 prosent av lærerne mener at kvaliteten var svært dårlig (rødt kakestykke) eller dårlig (sort kakestykke). Dette er svært sammenlignbart med tidligere år, i 2022 svarte lærerne i all hovedsak det samme.

Når vi ser på forskjeller etter undervisningsnivå (barneskolen, ungdomsskolen, videregående eller voksenopplæring), viser bildet at det ikke er store forskjeller mellom de forskjellige skolenivåene, som vist i figur 4.14.



Figur 4.14: 'Alle forholdene ved studiet tatt i betraktning. Hva er ditt hovedinntrykk av kvaliteten på studiet?' Etter skoletype. Prosentandel som svarer «god» eller «svært god». KfK = Kompetanse for Kvalitet.

Det er ikke store forskjeller mellom undervisningsnivåene, men vi ser at lærere ved barneskolen i størst grad mener kvaliteten er god eller svært god (turkis farge, 88 prosent), og lærere ved voksenopplæringen i minst grad mener dette (oransje farge, 80 prosent). Men forskjellene er ganske små, og gjennomgående er alle fornøyde. Vi ser heller ikke noen stor forskjell heller på de andre fordelingene.

En annen lærer beskriver helheten slik:

Studiet har gitt meg verktøy i form av kunnskap til å takle de utfordrende situasjoner som kan oppstå i et klasserom. Ikke bare det, det har i tillegg stilt selvran-sakende spørsmål om hvorfor en velger de metoder en gjør og hvilke konsekvenser det kan få.

Til sist er det en lærer som har følgende refleksjon rundt studiet kvalitet:

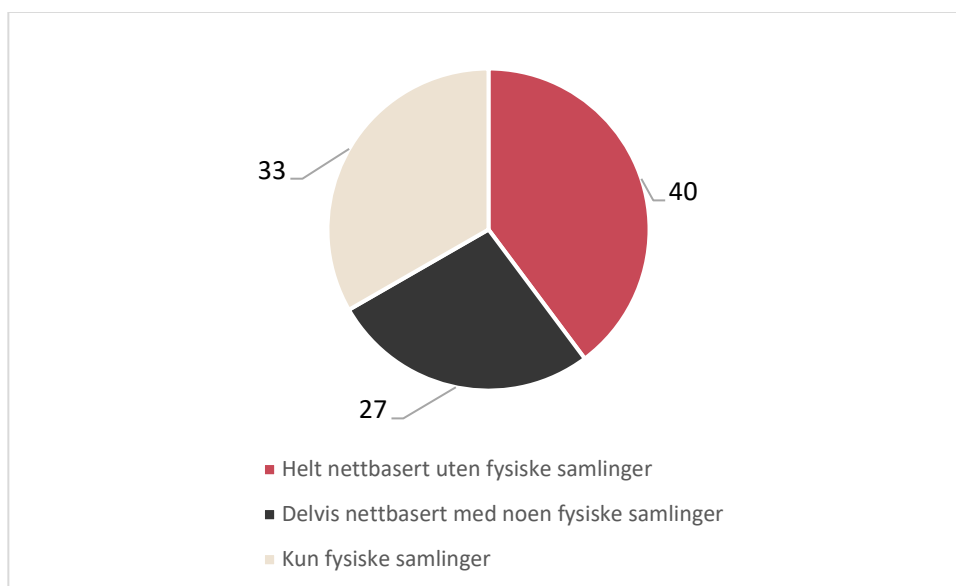
Eg har fått bedre kunnskap om svært mykje (alt frå kulturelle aspekt til grammatiske «finessar» og digitale hjelpemiddel m.m.) som eg har teke med meg inn i undervisninga. Eg har lært meg å like forskning og eg har lese mange spennande artiklar som har utfordra meg i mi eiga undervisning.

Flere andre tekstsvar peker i samme retning, hvor læreren forteller entusiastisk om opplevd god kvalitet av videreutdanningen. Samtidig er det også lærere som benytter tekstfelt til å beskrive det de opplever som manglende kvalitet. En norsklærer utdyper kvaliteten slik:

Jeg skulle få nye perspektiver på norskdidaktikken, men sitter egentlig bare igjen med en følelse av at det jeg gjør, er godt nok. Jeg kan ikke si at læringsutbyttet er i nærheten av det jeg forventet.

4.6 Undervisning på nett og opplevelser av nettbaserte studier

Lærerne har også svart på spørsmål om hvorvidt studiet de har gjennomført har vært lagt opp som et helt eller delvis nettbasert studium. Etter koronapandemien har det vært en økning i andel som deltar på nettbaserte studier. Figur 4.15. under viser fordelingen. Av denne ser vi at 40 prosent av lærerne har gått på studier som har vært helt nettbaserte uten fysiske samlinger. 33 prosent har gått på samlinger som bare var fysiske, mens 27 prosent har hatt delvis nettbasert med noen fysiske samlinger.



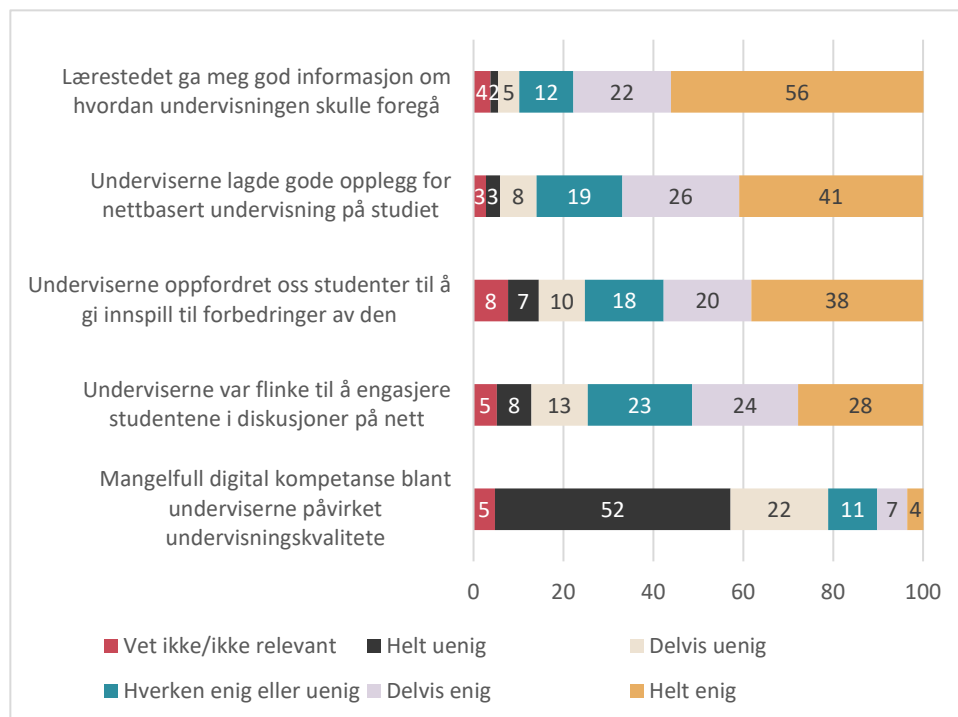
Figur 4.15: 'Er studiet lagt opp som et helt eller delvis nettbasert studium?' Prosent. N=2581

4.6.1 Opplevelse av nettbaserte studier

Lærerne som har hatt nettbaserte studier har svart på spørsmål om disse studiene. Merk at 33 prosent av lærerne kun har hatt fysiske samlinger, og derfor ikke svart på spørsmålene om nettbaserte studier. Som vi ser av figuren under, figur 4.16, er det gjennomgående bildet positivt også her.

Lærerne har svart på hvor enige de er i forskjellige påstander om undervisningen som har foregått på nett. Vi ser at 78 prosent av lærerne er delvis eller helt enig i at de har fått god informasjon fra lærestedet om hvordan undervisningen skulle foregå. Det er 6 prosent av lærerne som er delvis eller helt uenig i dette, og altså mener at de ikke har fått god nok informasjon.

For spørsmålet om hvorvidt underviserne lagde gode opplegg for nettbasert undervisning på studiet, er trenden lignende. 67 prosent er delvis eller helt enig i dette. 11 prosent er derimot helt eller delvis uenig i dette.

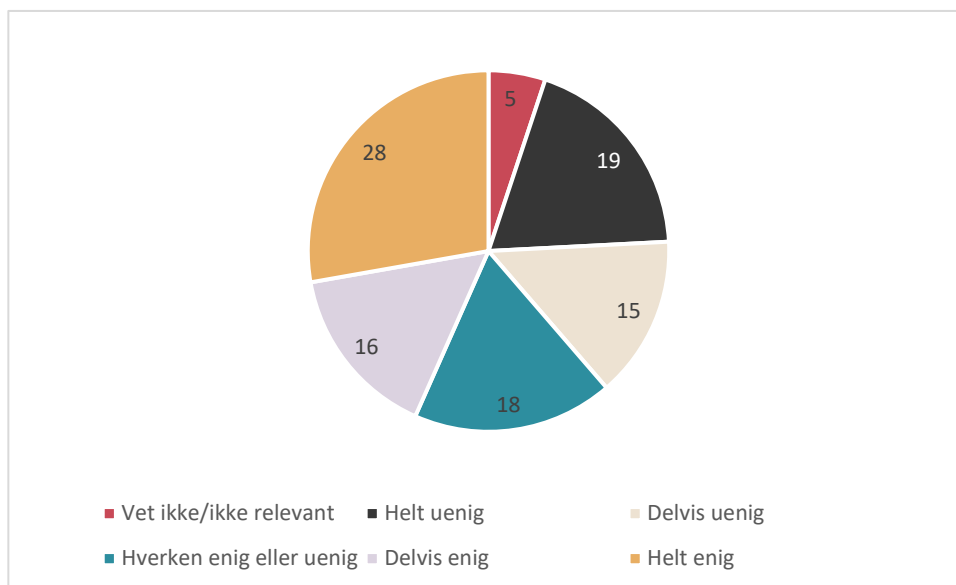


Figur 4.16: 'Hvor enig er du i de følgende påstandene om undervisningen som har foregått på nett?' Prosent. N=1544.

Til sist ser vi en negativ påstand, nemlig at mangelfull digital kompetanse blant underviserne påvirket undervisningskvaliteten. 10 prosent er delvis eller helt enig i dette, og mener altså at den digitale kompetansen hos underviserne har påvirket studiet negativt. 74 prosent er delvis eller helt uenig i dette, som gjør det naturlig å anta at de ikke mener at den digitale kompetansen hos underviserne har vært mangelfull. Det er verdt å merke seg at selv om den store majoriteten, 74 prosent, er fornøyd, tilsvarer 10 prosent av de som har svart 154 lærere, som altså opplever at underviserne har hatt manglende kompetanse.

4.6.2 Fysiske eller digitale samlinger?

Lærerne som har hatt nettbaserte samlinger, har også svart på hvorvidt nettbaserte samlinger og forelesninger med fordel kan erstatte fysiske uten at det går utover læringsutbyttet, som figur 4.17. Dette spørsmålet viser svært stor spredning blant lærerne. Det er 44 prosent av lærerne som er delvis (syrinfarget kakestykke) eller helt (oransje kakestykke) enig i dette. Samtidig er det 34 prosent som er helt (sort kakestykke) eller delvis (beige kakestykke) uenig i det, mens 18 prosent hverken er uenig eller enig (turkist kakestykke). Dette vitner om at det er en stor spredning i hvordan lærerne har opplevd dette.



Figur 4.17: 'Nettbaserte samlinger og forelesninger kan med fordel erstatte fysiske uten at det går utover læringsutbyttet.' Prosent. N=1541.

Vi har derfor gjennomført videre analyser av dette spørsmålet, for å se om lærernes svar følger noen spesifikke mønstre. Vi finner ikke at lærernes alder er signifikant tilknyttet deres holdninger til dette. Lærerne ved grunnskolen er mer positive til nettbaserte samlinger enn hva lærere hva videregående er, som vi ser av tabellen under. En t-test viser at forskjellen mellom lærere ved grunnskolen og videregående er signifikant.

I åpne tekstfelt forteller mange av lærerne om sine erfaringer med fysiske eller digitale samlinger. Det er tydelig at dette er et tema som er vesentlig for mange av lærerne. En lærer forteller at:

Vi mistet mye av erfaringsdelingen og samarbeidet fordi alt ble digitalt f.o.m. våren 2020. Fikk ikke komme tilbake på samling etter covid heller. Det var veldig uheldig.

En annen lærer vektlegger det positive med fysiske samlinger slik:

Det å møte mennesker fra ulike deler av laget rundt barnet har vært så spennende! Det å komme deg ut av huset og dra langt bort for å treffe nye folk har vært supert! Jeg fortsetter å dra ut fordi jeg kommer til å visne hen med å kun bli på arbeidsplassen videre fremover.

Denne tankegangen går igjen hos mange lærere, som er opptatt at muligheten til å samarbeide med andre. Flere vektlegger at det er slik de lærer, og at det er vanskelig å lære for dem uten samspill med andre lærere. Dette samsvarer med teori om samskapt læring gjennom kollegafellesskap, hvor læring foregår i en sosial kontekst (Vygotsky og Cole, 1978). En annen lærer er derimot mer positiv til digitale samlinger, og forteller at:

Må poengtere at nettbasert studie slik det ble lagt opp i min studie var meget bra! Svært hensiktsmessig, tidsbesparende og økonomisk lønnsomt!

Denne læreren understreker poenget fra 1.2. om at fleksibel opplæring er særlig viktig ved videreutdanning, da disse aktørene gjerne har ansvar både på jobb og familiært ved siden av studier (Veletsianos & Houlden, 2019, Jonker, März, & Voogt, 2020).

En annen lærer mener at hvorvidt fysiske eller digitale samlinger passer best, også handler om erfaring og interesse for fagområdet. Læreren beskriver det slik:

For meg har nettbasert undervisning passet godt. Også fordi jeg har mye erfaring og er veldig interessert i matematikk. Det kan nok være utfordrende hvis man selv synes matematikk kan være komplisert - da vil jeg nok anbefale fysiske samlinger fremfor nettbasert undervisning.

Dette perspektivet passer godt med tidligere studier, som understreker at digitale studier setter høyere krav til selvregulert læring (Wollscheid m.fl., 2020).

Totalt sett tegnes det et bilde av at lærerne har forskjellige behov. Samarbeidet kan bli dårligere ved digitale samlinger, men andre lærere vektlegger at digitale samlinger er nødvendig for å kunne gjennomføre i en travel hverdag. En lærer velger å oppsummere det hele slik:

Jeg vil si at å ta et fullt nettbasert studium er en slags nødløsning. Jeg ville ikke hatt muligheten til å studere nå hvis det ikke var for at det var nettbasert, så jeg er veldig glad for den muligheten, men jeg mener at nettbasert aldri fullt ut kan erstatte det å studere sammen med mennesker man blir kjent med. Det er noe helt annet.

I det kvalitative intervjuene i oppfølgingsundersøkelsen (Lødding m.fl., 2023) løftet lærerne frem flere vurderinger om forskjeller mellom digitale og fysiske samlinger. De opplevde at fysiske samlinger var bedre egnet til faglig arbeid, da det

kan være kjedelig å sitte svært lenge i digitale møter. De fremhevet likevel at digitale samlinger kan ha praktiske fordeler, som begrensning av reisevei.

4.7 Oppsummering

- Lærerne har en overordnet positiv opplevelse av studiet. Generelt opplever de alle arbeids- og undervisningsmåter ved studiet som vesentlig for læringsutbytte. Det viktigste er individuelt arbeid, herunder arbeid mellom samlinger.
- Samlingene under studiet har vært fysiske (33 prosent), kun digitale (40 prosent) eller en kombinasjon (27 prosent). Lærerne mener at både fysiske og digitale samlinger har vært viktige for læringsutbytte, men de opplever i større grad fysiske samlinger som svært viktige for læringsutbyttet. Lærere fra forskjellige fagområder, opplever at det er forskjellige undervisningsmåter og arbeidsmåter som er viktigst for læringsutbytte.
- Mellom samlingene har lærerne hovedsakelig arbeidet individuelt. 55 prosent har prøvd ut det de har lært i stor til svært stor grad, mens 10 prosent i liten grad har gjort dette. Tidligere forskning har avdekket at det er viktig å prøve ut det man lærer for å overføre kunnskap til kollegaer.
- 15 prosent mener i stor til svært stor grad at nivået har vært unødvendig høyt med tanke på trinnene de skal undervise på. Det er særlig lærere på voksenopplæringen som opplever nivået som unødvendig høyt.
- 82 prosent av lærerne mener at studiet i stor til svært stor grad har vært relevant. Dette tyder på at innholdet som tilbys i studiet passer til lærernes arbeidshverdag.
- 60 prosent av lærerne mener at studiet har vært praksisnært i stor til svært stor grad, mens 66 prosent av lærerne mener at studiet har klart å kombinere teori og praksis på en god måte. Samtidig mener henholdsvis 14 prosent og 12 prosent at studiet i svært liten til liten grad har klart det.
- 85 prosent av lærerne har et godt eller svært godt hovedinntrykk av kvaliteten på studiet. Samtidig er det 5 prosent av lærerne som mener at kvaliteten var svært dårlig eller dårlig. Det er ikke vesentlig forskjeller mellom lærere som underviser på forskjellige utdanningsnivå.
- Lærerne som har hatt nettbaserte samlinger er spredte i sine svar på hvorvidt nettbaserte samlinger og forelesninger med fordel kan erstatte fysiske uten at det går utover læringsutbyttet. Videre analyser viser at dette ikke er tilknyttet lærerens alder, men at lærerne ved grunnskolen er mer positive til nettbaserte samlinger enn hva lærere hva videregående er.

5 Utbytte av studiet

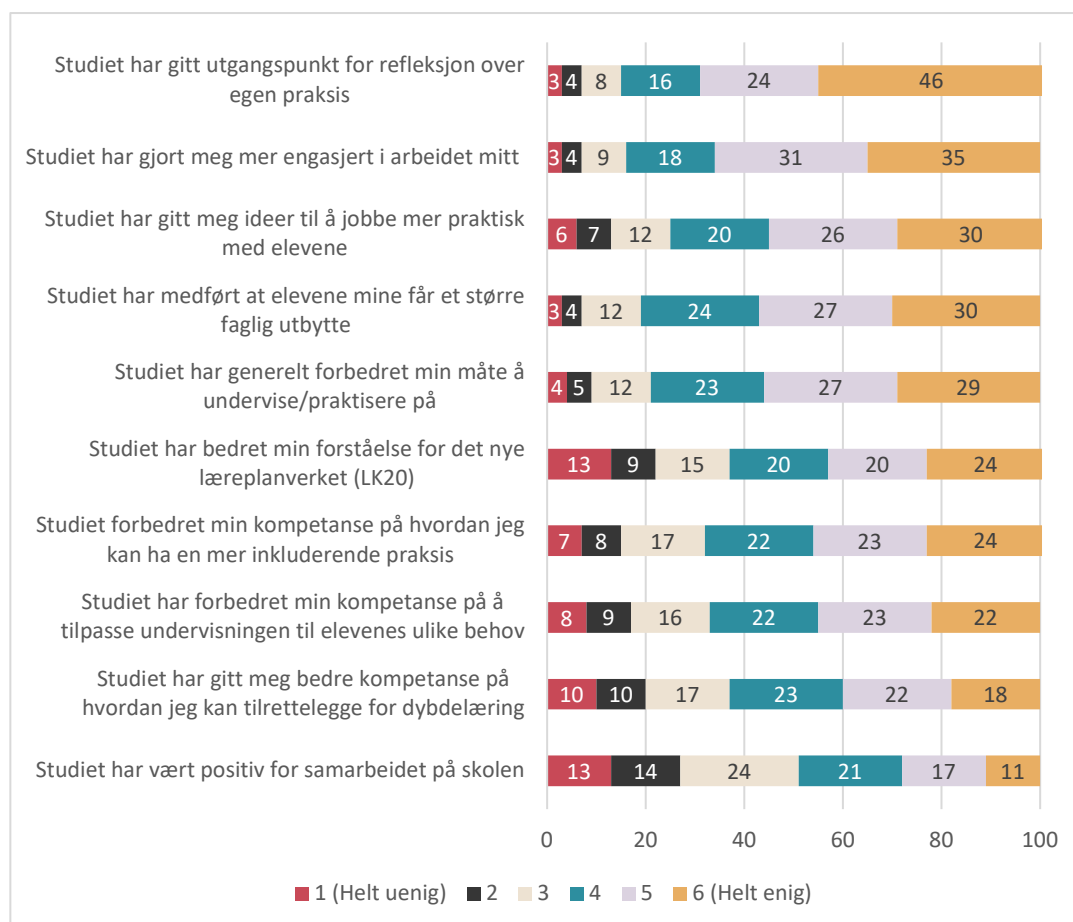
I dette kapitlet vil vi se nærmere på hvilket utbytte lærerne har fra studiet. Vi undersøker også hvordan de har jobbet for å ta i bruk den nye kunnskapen og hvem som har vært viktige for dem i dette arbeidet, både på studiet og ved arbeidsplassen. Kapitlet vil også se på utbytte av videreutdanningen rettet spesielt mot bruk av digitale ressurser i undervisningen.

5.1 Læringsutbytte

Kvaliteten på et videreutdanningstilbud vurderes ikke kun ut ifra hvorvidt deltakeren har tilegnet seg mer kunnskap, men også om denne kunnskapen har medført endringer i praksis, særlig undervisningspraksis, slik at den komme elevene til gode. Praksisendring er imidlertid et produkt av en rekke ulike forhold, som kjennetegnet ved den individuelle lærer, videreutdanningens utforming og arbeidsplassens vilje og evne til å integrere kunnskapen i en kollektiv profesjonsutvikling. Deltakeres opplevde utbytte samt evne og kapasitet til å bringe dette inn i profesjonsfellesskapet på arbeidsplassen er ofte avgjørende for at videreutdanningen skal lede til kollektiv profesjonsutvikling (Lødding m.fl., 2023). Denne atferden betegnes gjerne som en *endringagent*, og endringene kan omfatte både organisatorisk innovasjon, ny praksis eller nye perspektiver (Brown & Woods, 2021).

Videreutdanningens læringsutbytte ble undersøkt ved hjelp av ti påstander deltakerne skulle si seg enig eller uenig i. Påstandene dekker et bredt spekter av forhold som kan inngå i utbytte av studiet, både individuelle og kollektive. To av påstandene er nye av året, og har ikke vært stilt i tidligere deltakerundersøkelser til lærere. Dette gjelder påstanden «Studiet har bedret min forståelse for det nye læreplanverket (LK20)». Funn fra Oppfølgingsundersøkelsen viser at innføringen av LK20 har vært en viktig driver for å ta videreutdanning, særlig blant yrkesfaglærere. Det var derfor relevant å inkludere en påstand som utforsket dette kvantitativt. Den andre påstanden som er ny av året, er «Studiet har forbedret min kompetanse på hvordan jeg kan ha en mer inkluderende praksis». Denne påstanden ble inkludert for å bedre favne føringene i Utdanningsdirektoratets konkurranse-

grunnlag for nye avtaler om videreutdanningstilbud for skoleåret 2023/24.⁷ Dette stiller krav om at studietilbudet skal gi økt kunnskap om hvordan de kan legge til rette for både tilpasset opplæring og inkluderende praksis. Svarfordelingen på alle påstandene vises i figur 5.1.

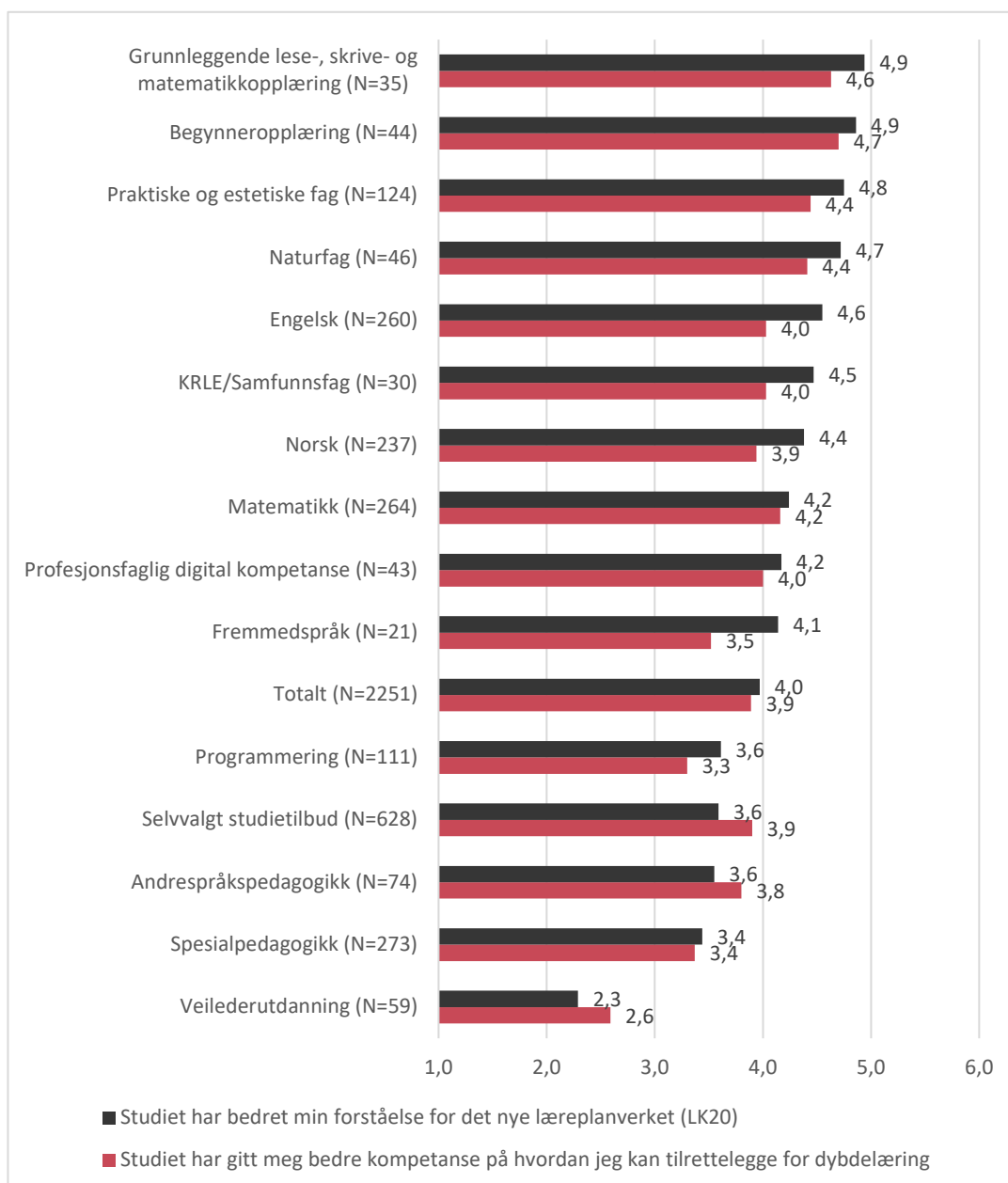


Figur 5.1: 'På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig), vennligst gi din oppfatning av studiets læringsutbytte.' Prosent. N=2246.

Majoriteten er enige i påstander av mer generell karakter, som at deltakeren opplever at studiet har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen praksis og gjort dem mer engasjert i arbeidet som lærer. Rundt 85 prosent er delvis eller helt enige i dette (svar 4-6). Det er også en høy andel som opplever at elevene har fått utbytte av den kompetansen de har med seg fra studiet, både endret undervisningspraksis, faglig kunnskap og ideer til å jobbe mer praktisk med elevene. Dette er det om lag fire av fem som sier seg delvis eller helt enige i. Den påstanden færrest sier seg enige i, er at videreutdanningen har vært positiv for samarbeidet på skolen. Dette er det 49 prosent som sier seg delvis eller helt enige i (svar 4-6).

⁷ Konkurranses grunnlag videreutdanningstilbud hentet fra: <https://www.mercell.com/nb-no/andbud/175234174/videreutdanningstilbud-for-laerere-og-vrkesfaglaerere-anbud.aspx>

Det er 64 prosent som sier seg delvis eller helt enige (svar 4-6) i at «Studiet har bedret min forståelse for det nye læreplanverket (LK20)». Selv om andelen er relativt høy, er den noe lavere enn for de fleste andre påstander. Det samme er tilfelle for påstanden «Studiet har gitt meg bedre kompetanse på hvordan jeg kan tilrettelegge for dybdeløring» som henviser til et sentralt begrep i LK20, nemlig dybdeløring. Det er interessant å se nærmere på disse to påstandene og om fagområdet deltakere har tatt videreutdanning i er relevant for å forstå variasjonen i hvordan de svarer. Gjennomsnittsskårer er vist i figur 5.2.



Figur 5.2: 'På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig), vennligst gi din oppfatning av studiets læringsutbytte.' Gjennomsnitt, etter fagområde.

I Utdanningsdirektoratets konkurransegrunnlag fra 2022 står det som en føring at nye studietilbud skal gi deltakeren «erfaring med analyse av- og arbeid med læreplanen i faget og helheten i læreplanverket Kunnskapsløftet 2020.» Konkurransegrunnlaget omfatter videreutdanningstilbud for lærere i begynneropplæring, naturfag, praktiske og estetiske fag, programmering og spesialundervisning. Lærere som tar videreutdanning innen begynneropplæring og grunnleggende lese-, skrive og matematikkopplæring skårer i snitt høyest på disse to påstandene – etterfulgt av de som tar videreutdanning i praktiske og estetiske fag samt naturfag. Dette kan indikere at tilbydere leverer videreutdanning som oppfyller føringene i konkurransegrunnlaget på dette området. Vi finner imidlertid ikke den samme tendensen for de siste to fagene som konkurransegrunnlaget omfatter, programmering og spesialpedagogikk. Til tross for at programmering har fått en større plass i LK20, sammenlignet med Kunnskapsløftet 2006, skårer deltakere på videreutdanningen noe lavere i snitt sammenlignet med utvalget totalt. Nederst på listen finner vi ikke overraskende de mer fagovergrepene videreutdanningene som spesialpedagogikk og veilederutdanning. Alt i alt kan man likevel få et inntrykk av at videreutdanningens forankring i LK20 kan tydeliggjøres noe mer for deler av fagområdene. Vi undersøkte også om det var forskjeller mellom deltakere ut ifra hvor de studerer eller har studert, som vist i tabell 5.1.

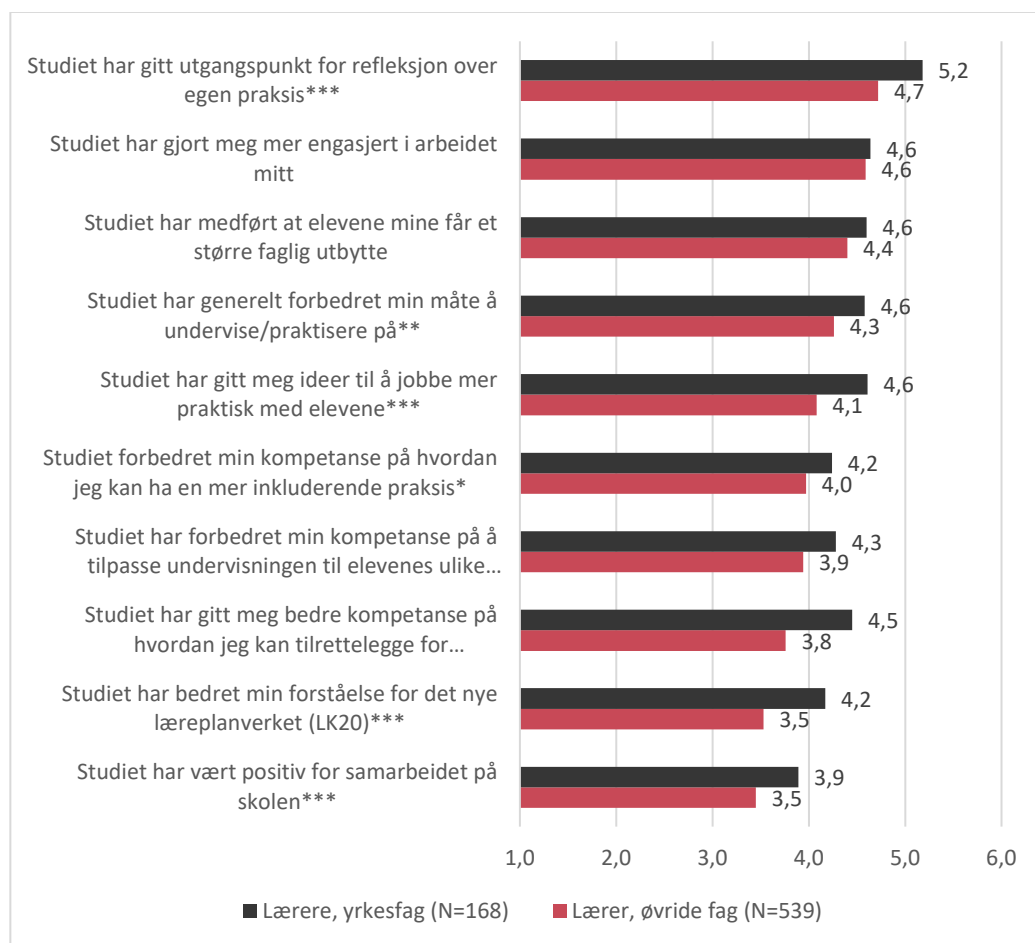
Tabell 5.1: 'På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig), vennligst gi din oppfatning av studiets læringsutbytte.' Gjennomsnitt, etter studiested.

Studiested	Studiet har gitt meg bedre kompetanse på hvordan jeg kan tilrettelegge for dybdelæring	Studiet har bedret min forståelse for det nye læreplanverket (LK20)
Høgskolen i Innlandet (N=133)	3,4	3,7
Høgskolen i Østfold (N=43)	4,3	4,9
Høgskolen i Volda (N=81)	3,8	3,9
Høgskolen på Vestlandet (N=241)	3,9	4,3
NLA Høgskolen (N=39)	3,9	4,3
Nord Universitet (N=119)	3,5	3,8
NMBU (N=26)	3,8	3,7
NTNU (N=207)	3,7	3,8
OsloMet (N=225)	4,2	4,4
UiT Norges arktiske universitet (N=54)	3,9	4,6
Universitetet i Agder (N=79)	3,8	4,1
Universitetet i Bergen (N=59)	3,8	3,9
Universitetet i Stavanger (N=42)	3,9	4,1
Universitetet i Sørøst-Norge (N=262)	4,1	4,4
Totalt (N=2246)	3,9	4,1

Det er viktig å merke seg at til tross for at enkelte forskjeller i gjennomsnitt mellom studiesteder er statistisk signifikante, er forskjellene mindre enn mellom fagområder.⁸ Det kan indikere at ulikhetene primært dreier seg om fagspesifikke ulikheter. Det er likevel interessant å legge merke til at enkelte studiesteder skiller seg ut fra resten ved at deltakere skårer i snitt spesielt høyt. Deltakere på videreutdanning ved Høyskolen i Østfold skårer for eksempel svært høyt, 4,9 i snitt, på påstanden om at «Studiet har bedret min forståelse for det nye læreplanverket (LK20)» sammenlignet med resten av studiestedene. Høyskolen i Østfold har også det høyeste snittet, 4,3, på påstanden om at «Studiet har gitt meg bedre kompetanse på hvordan jeg kan tilrettelegge for dybdelæring.», men her er forskjellene noe mindre. Høyskolen i Østfold tilbyr videreutdanning i fagområdene engelsk, matematikk, norsk, andrespråkspedagogikk og KRLE/samfunnsfag, altså ingen av de fagovergripende studiene. Dette kan være en medvirkende årsak til at deltakere som har studert ved Høyskolen i Østfold også skårer høyt i snitt på disse to påstandene.

Når vi sammenligner deltakernes svar med lærere som bevarte Deltakerundersøkelsen i 2022, finner vi at det er få tydelige endringer. Vi sammenlignet også lærere som underviser i den videregående skolen og som tar videreutdanning i hhv. yrkesfag og øvrige fag, som vist i figur 5.3.

⁸ «Studiet har gitt meg bedre kompetanse på hvordan jeg kan tilrettelegge for dybdelæring»: $F = 4,37$, $p < ,001$. «Studiet har bedret min forståelse for det nye læreplanverket (LK20)»: $F = 5,91$, $p < ,001$



Figur 5.3: 'På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig), vennligst gi din oppfatning av studiets læringsutbytte.' Gjennomsnitt. Lærere som underviser i videregående skole og tar videreutdanning i hhv. yrkesfag og øvrige fag.

Rekkefølgen på påstandene, fra høyest til lavets gjennomsnittsskåre, følger det samme mønsteret for begge grupper. Jevnt over skårer imidlertid lærere som tar videreutdanning i yrkesfag høyere enn lærere som tar øvrige fag på alle påstander unntagen to. Påstander der vi finner en statistisk signifikant forskjell er markert med en eller flere stjerner.⁹ Det er særlig to påstander som utmerker seg. Lærere som tar yrkesfag, opplever i betydelig større grad at studiet har bedret deres forståelse for det nye læreplanverket (LK20) og at det har bedre kompetanse på hvordan tilrettelegge for dybdelæring. I Oppfølgingsundersøkelsen fant vi også at yrkesfaglærere i større grad fremhevet innføringen av det nye læreplanverket sammenlignet med andre lærere - både som en driver for at de ønsket å ta videreutdanning og som et viktig aspekt ved læringsutbyttet (Lødding m.fl., 2023). Majoriteten av videreutdanningstilbudene rettet mot yrkesfaglærere er også i større grad fagovergripende, som *Vurdering for læring i yrkesfag*, og noen er også eksplisitt rettet mot dybdelæring, som for eksempel *Dybdekompetanse og bærekraft i*

⁹ Forskjellene er signifikante med p-verdi $\leq ,05$, ** p-verdi $\leq ,01$, *** p-verdi $\leq ,001$

eget yrke. Dette er i tråd med Utdanningsdirektoratets konkurransegrunnlaget for nye videreutdanningstilbud rettet mot yrkesfaglærere innenfor fire temaområdet.¹⁰ Man kan spørre seg om studietilbudene, særlig de fagspesifikke rettet mot lærere, i tilstrekkelig grad tydeliggjør hvordan de støtter opp under de endringer som LK20 innebærer. Det er imidlertid viktig å påpeke at utvalget med lærere i den videregående skolen også inkluderer lærere som tar selvvalgt studietilbud, utenfor studiekatalogen. Disse utgjør hele 52 prosent av deltakerne som underviser i den videregående skolen. Disse studietilbudene er ikke omfattet av Utdanningsdirektoratets kravspesifikasjoner, og det er naturlig å anta at studiene ikke i samme grad vektlegger det nye læreplanverket.

I kommentarfeltet er det mange lærere som kommenterte på læringsutbyttet i spesifikke fag, eller ved å sammenligne videreutdanning de har tatt i ulike fag. En lærer beskriver det slik:

Videreutdanning er bra. Tok engelsk for noen år siden og har brukt det SÅ mye. Det var nyttig og relevant. Dette mattestudiet har ført til at jeg ikke tror jeg er bra nok i matte til å kunne gjøre den jobben det er å undervise barn. Har fått oppleve at jeg ikke tror jeg får til å gjøre det riktig. Sett fallgruvene for at det skal bli innlært feil, og kjenner meg "redd" for å feile.

En annen lærer fremhever det allmennyttige i videreutdanningen:

Veiledningsstudiet er meget viktig for lærere, man ser seg selv på en annen måte og man møter andre på en mer positiv måte. Denne videreutdanningen er betydningsfull for lærere som hele tiden møter elever, kollegaer og foreldre.

5.2 Flere forhold har sammenheng med opplevd læringsutbytte

Som vist i kapittel 1, er det gjerne en rekke ulike forhold som sammen påvirker deltakerens opplevelse av læringsutbytte. Vi skiller gjerne mellom egenskaper eller trekk ved den individuelle lærer, kvaliteten på videreutdanningstilbudet og hvordan det tilbys og kjennetegnet ved den skolen der læreren jobber. I det følgende vil vi se nærmere på sammenhengen mellom noen av disse forholdene ved hjelp av regresjonsanalyser der deltakernes opplevde læringsutbytte er utfallsmål.

For å undersøke disse sammenhengene benytter vi samlemål, gjennomsnittsskåren av påstandene, og de statistiske analysene som støtter dette er presentert i vedlegget, tabell v8). Vi vil først undersøke sammenhengen mellom opplevd læringsutbytte og *kjennetegn ved den individuelle lærer*. Gjennom flere år har

¹⁰ Konkurransegrunnlag videreutdanningstilbud hentet fra: <https://www.mercell.com/nb-no/andbud/175234174/videreutdanningstilbud-for-laerere-og-yrkesfaglaerere-anbud.aspx>

deltakerundersøkelsene til lærere vist at formålet deres med å ta videreutdanning påvirker læringsutbyttet de opplever i etterkant. Det å ta videreutdanning fordi man ønsker å lære mer om faget eller nye undervisningsmetoder, eller for å bidra til profesjonsutvikling blant kolleger og til skoleutvikling, kaller vi gjerne selvbestemt motivasjon (Deci & Ryan, 2000). En rekke studier viser at selvbestemt motivasjon er positivt relatert til innsats og engasjement i en bestemt atferd eller aktivitet, som det å studere og å endre undervisningspraksis (Ryan & Deci, 2017; Kennedy, 2016). Vi finner at selvbestemt motivasjon har betydning for læringsutbytte¹¹. Det innebærer at deltakere som skårer høyt i snitt på selvbestemt motivasjon for videreutdanningen, har større sannsynlighet for å skåre høyere på opplevd læringsutbytte. Denne sammenhengen er moderat, og bekrefter funn fra forskningslitteraturen, som referert over.

Videre undersøkte vi sammenhengen mellom *forhold ved studietilbudet* og læringsutbytte. Vi valgte i denne sammenheng å benytte deltakernes skåre på spørsmålet «Alle forholdene ved studie tatt i betraktning: Hva er ditt hovedinntrykk av kvaliteten på studiet?». Vi ser opplevd studiekvalitet har betydning for læringsutbytte, og sammenhengen er tydelig sterk.¹² Dette tilsier at deltakernes opplevelse av studiekvalitet i stor grad påvirker deres læringsutbytte, og kan bety mer enn hvorvidt de hadde en selvbestemt motivasjon fra starten av.

Til slutt undersøkte vi om *forhold ved arbeidsplassen* var relatert til deltakernes opplevelse av læringsutbytte. Vi valgte å bruke et samlemål på kultur for kunnskapsdeling som omfatter både det profesjonsfaglige miljøet blant lærere og tilrettelegging og støtte fra skoleledelsen. Vi finner at deltakerens vurdering av arbeidsplassens kultur for kunnskapsdeling også har betydning for læringsutbyttet. Sammenhengen er moderat og tilnærmet lik den vi fant for selvbestemt motivasjon.¹³ Dette funnet viser at selv om læringsutbytte primært omhandler lærerens egen kompetanse og undervisningspraksis, så skjer denne profesjonsutviklingen i en kontekst som både kan forsterke og hemme læringsutbyttet. Man kan også se for seg at lærere med høyt læringsutbytte i større grad opplever både mestring og engasjement, og derfor i større grad tar initiativ til å dele det de har lært og til å anvende det i kollektiv profesjons- og skoleutvikling. Dette funnet er i tråd med forskningslitteraturen på feltet som viser at overføring av kunnskap fra studiet til praksis styrkes når læreren møter positiv interesse og støtte til utprøving i praksis (se f.eks. Miettinen & Peisa, 2002; Darling-Hammond, 2017). Vi skal i neste delkapittel se nærmere på deltakernes erfaringer med overføring av kunnskap til praksis.

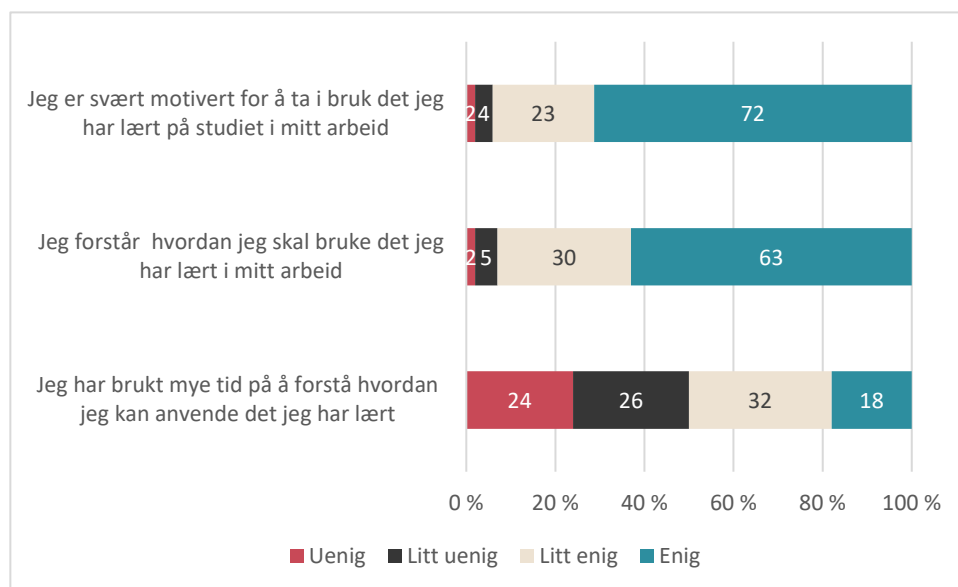
¹¹ Koeffisient (std. B) = 0,277, S.E = 0.018, $p < 0.001$.

¹² Koeffisient (std. B) = 0,612, S.E. = 0,023, $p < 0.001$.

¹³ Koeffisient (std. B) = 0,263, S.E = 0.019, $p < 0.001$.

5.3 Overføring av ny kunnskap til praksis

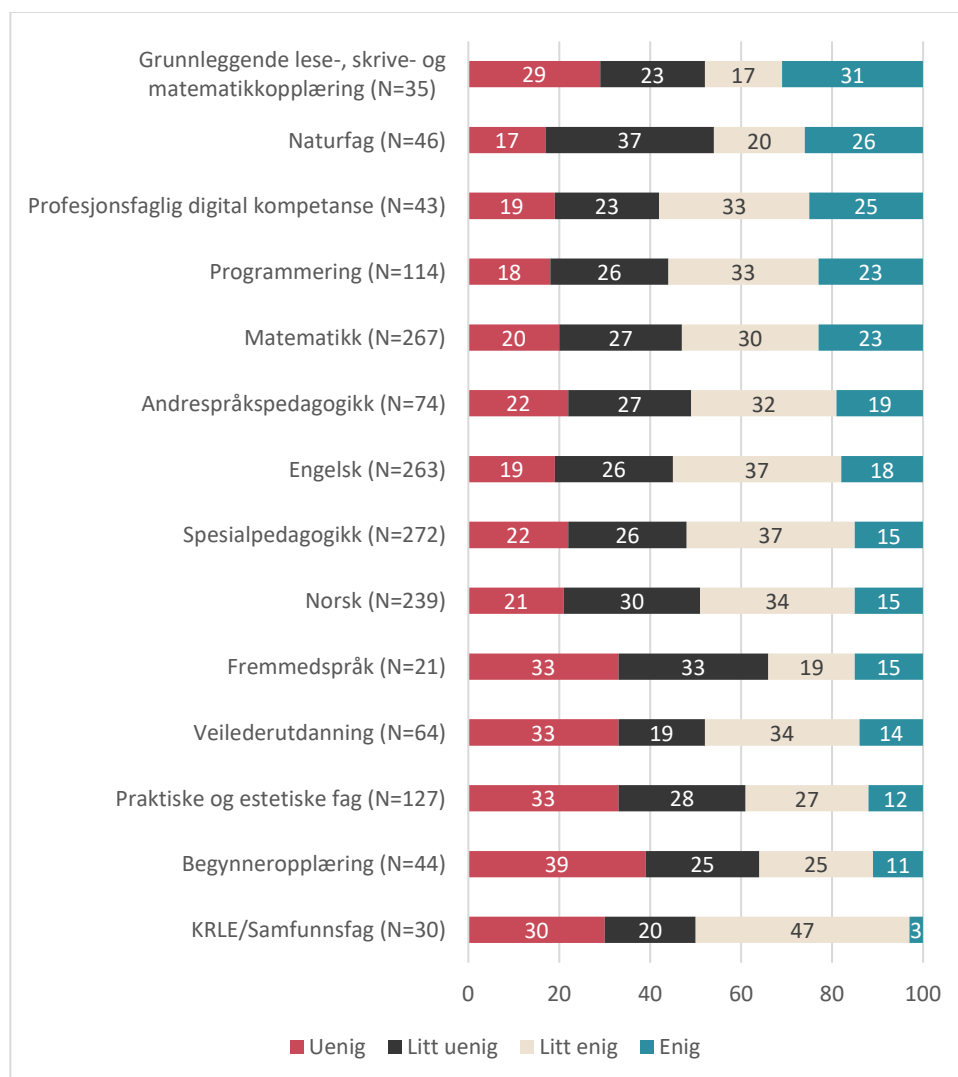
Et godt læringsutbytte må gjerne ledsages av en vilje og evne til å anvende det man har lært i eget virke som lærer for at videreutdanningen skal ha effekt. Deltakerne ble derfor presentert for tre ulike påstander om anvendelse av det de har lært i studiet i eget arbeid, og bedt om å angi hvorvidt de er enige i disse. Resultatene vises i figur 5.4.



Figur 5.4: 'Vennligst ta stilling til følgende utsagn om anvendelse av studiet'. Prosent. N=2279.

Hele 72 prosent oppgir at de er svært motivert for å ta i bruk det de har lært på studiet i sitt arbeid som lærer, og det er svært få, 6 prosent, som oppgir at de er uenige og litt uenige. Det er også en tydelig majoritet, 63 prosent, som oppgir at de forstår hvordan de skal bruke det de har lært i sitt arbeid som lærer. Det er noe mer variasjon blant deltakere i utvalget når det gjelder påstanden om at de har brukt mye tid på å forstå hvordan de kan anvende det de har lært. Om lag halvparten er litt enige eller enige i dette, og en tilsvarende halvdel er litt uenige eller uenige. Vi finner ingen tydelig forskjeller mellom deltakere som besvarte spørreundersøkelsen i 2023 og de som besvarte den i 2022 (Knutsen m.fl., 2022). Vi undersøkte om deltakere som underviser i den videregående skolen skiller seg fra yrkesfaglærere, og her finner vi ingen statistisk signifikante forskjeller.

Vi testet om det var tydelige forskjeller mellom deltakere som tok videreutdanning innenfor ulike fagområder, som vist i figur 5.5.



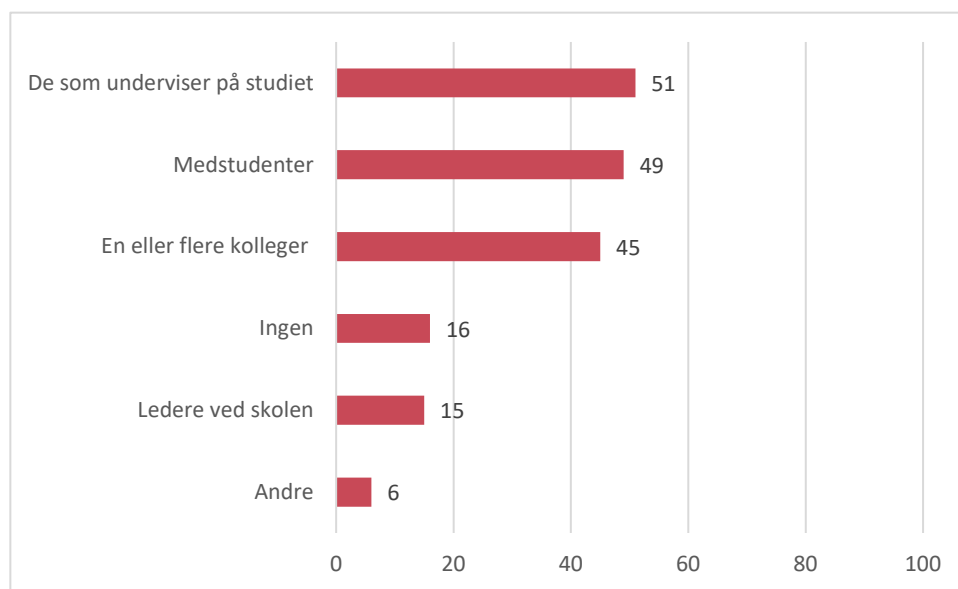
Figur 5.5: 'Jeg har brukt mye tid på å forstå hvordan jeg kan anvende det jeg har lært.' Etter fagområder.

Fagområdene er sortert i rekkefølge ut ifra andelen som svarte enig på påstanden. Vi finner at de som tok videreutdanning innenfor grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring har den høyeste andelen som sier seg enig i at de har brukt mye tid på å forstå hvordan de kan anvende det de har lært. Her er imidlertid andelen som sier seg uenig eller litt uenig også relativt stor, litt over halvparten. På de påfølgende plassene i rekkefølgen finner vi naturfag, profesjonsfaglig digital kompetanse (PfdK), programmering og matematikk. Naturfag og matematikk er klassiske realfag, og funnene kan indikere at for en del så har det ikke vært så enkel å umiddelbart se hvordan de kan anvende det de har lært i en undervisningssituasjon. Vi finner også at deltakere som har tatt videreutdanning innen fremmedspråk, begynneropplæring samt praktiske og estetiske fag har den høyeste andelen som sier seg enig eller litt enig i denne påstanden, godt over halvparten. Det er

imidlertid viktig å legge merke til at det er en tydelig variasjon i deltakernes opplevelse av dette innenfor alle fagområder.

5.4 Støtte til overføring av ny kunnskap til praksis

Tidligere i denne rapporten har vi sett at både studiekvalitet og skolens kultur for kunnskapsdeling har en positiv innvirkning på deltakernes læringsutbytte. I spørreundersøkelsen ble de også spurt om hvem som har vært viktig for dem i arbeidet med å ta i bruk det de har lært i studiet. Svarene er vist i figur 5.6.

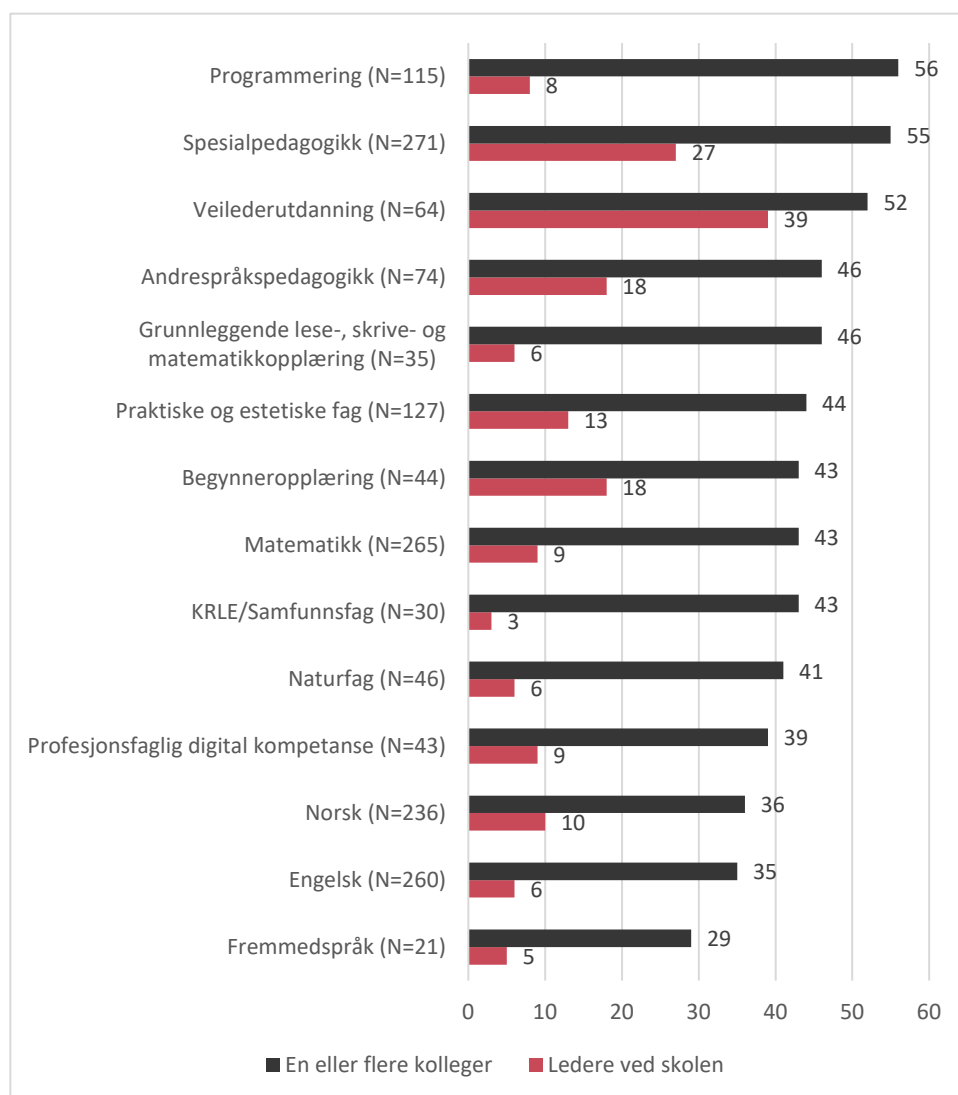


Figur 5.6: 'Hvem har vært viktig for deg i arbeidet med å ta i bruk det du har lært i studiet?' Flere kryss mulig. N=2277.

Rundt halvparten oppgir at de som underviser på studiet og medstudenter har vært viktige, og 45 prosent oppgir også en eller flere kolleger. Det er betydelig færre som oppgir at ledere ved skolen har vært viktige, kun 15 prosent. Dette er i tråd med funn fra andre studier av lærere som tar videreutdanning der man finner at ledelsen er ofte lite involvert i det faglige arbeidet med å anvende ny kunnskap, både underveis i studiet og i etterkant (Lødding m.fl., 2023). De er ofte mer involvert i den praktiske tilretteleggingen for studier. Dessuten fant man at når skolen har et relativt høyt antall lærere som tar videreutdanning samtidig, må ledelsen bruke mye tid på å organisere undervisning med vikarer etc. Dette kan potensielt redusere tid til den strategiske og kollektive profesjonsutviklingen som en videreutdanning kan være relevant for. Funnet skiller seg ikke nevneverdig fra det man fant for lærere i Deltakerundersøkelsen i 2022 (Knutsen m.fl., 2022).

I lys av denne forskningen er det interessant å se nærmere på om det er forskjeller mellom deltakere som tar videreutdanning innenfor ulike fagområder. I

denne sammenheng har vi valgt å kun inkludere ledere og kolleger på arbeidsplassen, som vist i figur 5.7.



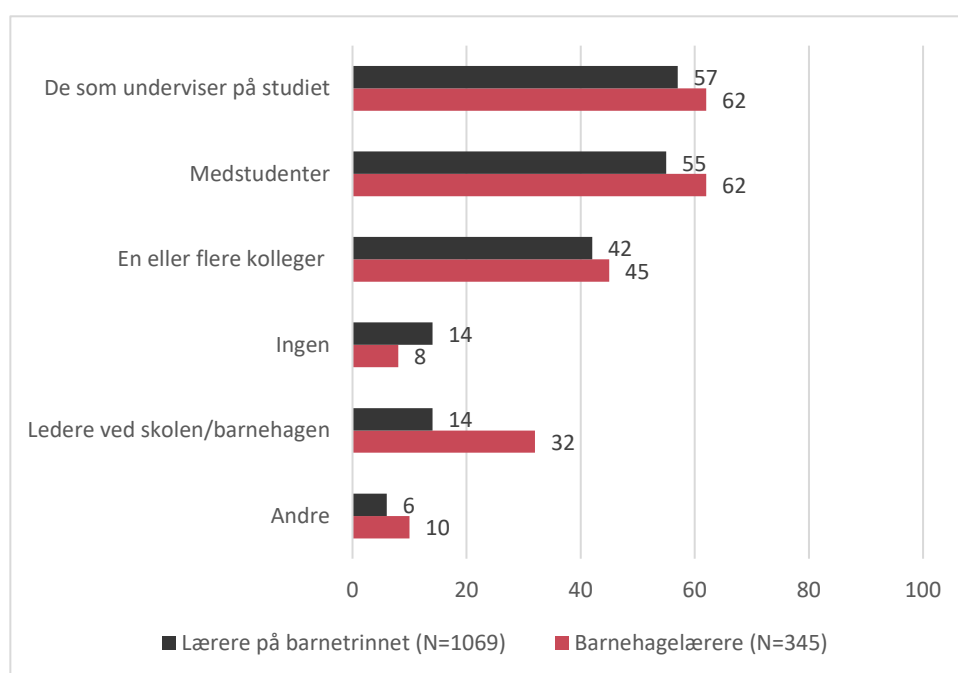
Figur 5.7: 'Hvem har vært viktig for deg i arbeidet med å ta i bruk det du har lært i studiet? Flere kryss mulig. Utvalgte svaralternativer, etter fagområde.

Enkelte fagområder er fagspesifikke, som for eksempel matematikk, naturfag eller engelsk. Andre kan beskrives som mer fagovergripende. Eksempler på sistnevnte kan være PfdK, spesialpedagogikk og veiledning. Man kan se for seg at mer fagovergripende videreutdanninger også kan kreve en større grad av forankring og samarbeid med skolens ledelse, sammenlignet med mer tradisjonelle og fagspesifikke. Dette synes å være tilfelle for veiledning og spesialpedagogikk der henholdsvis 39 og 27 prosent svarer at ledere ved skolen har vært viktige for dem i arbeidet med å ta i bruk det de har lært på studiet. Det er imidlertid kun 9 prosent som svarer det samme blant deltakere som har tatt videreutdanning innenfor

fagområdet PfdK, og dette er under den totale andelen i utvalget på 15 prosent. Flere studier viser at skoleledelsen ofte spiller en sentral rolle i tilrettelegging for bruk av digitale ressurser i undervisning, som infrastruktur og innkjøp, men ofte er lite involvert i den pedagogiske og didaktiske profesjonsutviklingen til lærerne (Tømte, Pedersen, Vennerød-Diesen & Daus, 2023). Når det gjelder betydningen en eller flere kolleger, finner vi at deltakere som tar videreutdanning i spesialpedagogikk og veiledning også har de høyeste andelen her – i tillegg til programmering. Sistnevnte er et relativt nyopprettet studietilbud. Som vist i kapittel 3, var det flere deltakere som kommenterte på behovet for å øke kompetansen på programmering. Dette var fordi tema går igjen i flere fag som for eksempel matematikk, naturfag og musikk etter innføringen av LK20.

Vi undersøkte om det var forskjeller mellom lærere i videregående skolen som tar videreutdanning hhv. Yrkesfag og øvrige fag. Her finner vi kun én forskjell som er statistisk signifikant, og det gjelder svaralternativet «En eller flere kolleger». Blant lærere som tar videreutdanning i øvrige fag er denne andelen 48 prosent, mens den for lærere som tar videreutdanning i yrkesfag er på hele 63 prosent.¹⁴ Dette er i tråd med tidligere funn (Pedersen m.fl., 2022; Pedersen m.fl., 2021).

Det er også interessant å sammenligne lærere som underviser på barnetrinnet med barnehagelærere, som vist i figur 5.8.



Figur 5.8: 'Hvem har vært viktig for deg i arbeidet med å ta i bruk det du har lært i studiet? Flere kryss mulig. Lærere som underviser på barnetrinnet og barnehagelærere.

¹⁴ Z = 3,36, p < ,001

Vi finner ikke den samme forskjellen når det gjelder én eller flere kolleger som vi fant da vi sammenlignet lærere i videregående skole. Barnehagelærere oppgir imidlertid i betydelig større grad at ledere ved barnehagen har vært viktige for dem i arbeidet med å bruke det de har lært på studiet. Blant disse er andelen på 32 prosent, mens den for lærere som underviser på barnetrinnet kun er på 14 prosent. Studier viser at barnehagelærere ofte er færre ansatte og gjerne har en hyppigere kontakt med ledelsen enn lærere i skolen (Lødding m.fl., 2023). Samlet sett gir svarene et bilde av at barnehagelærere har bedre tilgang på ulike personer, både på arbeidsplassen og på studiet, som kan bistå dem i arbeidet med å bruke det de har lært – sammenlignet med lærere på barnetrinnet.

I kommentarfeltet delte lærerne også erfaringer og refleksjoner rundt denne prosessen med å overføre ny kunnskap til praksis. Denne deltakeren fremhever forelesernes vilje til å lytte og respektere den erfaringen de som lærere har med seg inn i studiet:

Svært fornøyd med forelesere. De fleste av dem viser stort engasjement, og tar på alvor all erfaringen som "sitter i rommet".

Andre hadde litt mer blandende erfaringer med den støtten og det samarbeidet de opplevde på studiet, særlig med medstudenter:

Er svært fornøyd med studiet. Fornøyd med foreleserne, innholdet i pensum og arbeidskrav, har trivdes godt i klassen jeg har gått i. Har imidlertid ikke opplevd godt samarbeid i gruppa jeg ble tildelt med tanke på arbeidskravene. For min del ble arbeidet i akkurat denne gruppa mer arbeid, og med tanke på at dette er et studium kombinert med jobb, ble det et mer arbeidsomt år. Ikke jevnt fordelt ansvar i gruppa angående arbeidskravene, og enkelte lærere tar nok dessverre dette studiet for å slippe litt unna lærerhverdagen. Dermed ønsker de heller ikke å investere noe særlig i arbeidskravene. Da blir jo ikke tanken bak gruppearbeidene slik de er tenkt.

Flere fremhever også skoleledelsens betydning for overføring av kunnskap til praksis, og etterlyser tydeligere føringer:

Å kunne ta videreutdanning er fantastisk, men det burde ligge noen føringer der i forhold til ledelsen ved skolen og interesse for vedkommende og utdanningen en tar.

En annen lærer savner flere gode læringssamtaler, både på studiet og med kolleger:

Veldig bra med tilbud om videreutdanning. Men jeg savner mer samarbeid i alle ledd. Jeg har ikke hatt noen å samarbeide med på jobb eller på studiet. Jeg mener man bør møtes for å få til gode, konstruktive læringssamtaler. Mer konkrete

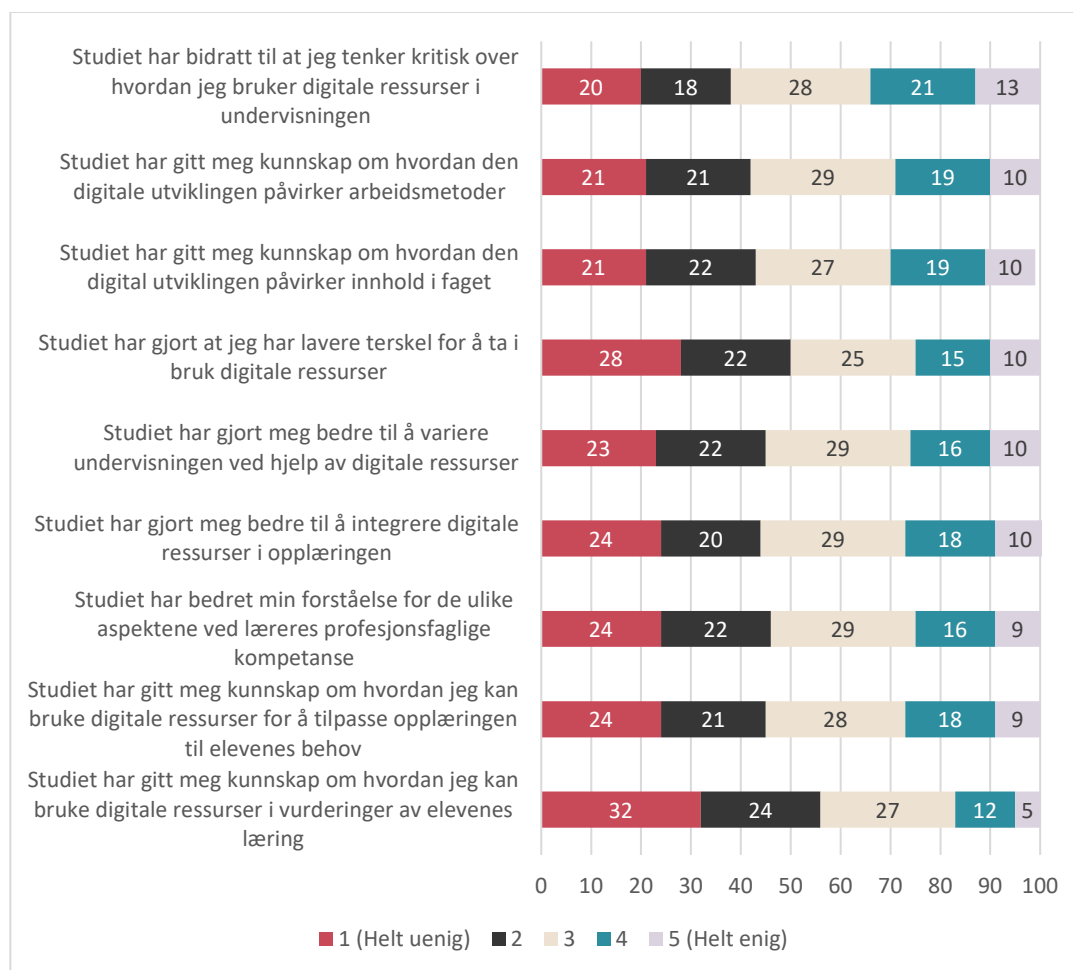
eksempler ift. hvordan man driver begynneropplæring i engelsk. Dvs. eksemplene kunne vi kommet fram til sammen, men vi hadde hatt behov for å møtes og drøfte hva som er essensen, hva må prioriteres, hva kan være godt konkretiseringsmaterieill, osv. God begynneropplæring er viktig for den videre utviklingen av elevens kompetanse. Oppsummert: nettstudiet kan muligens være et god alternativ i noen sammenhenger. Men hvis man virkelig mener at videreutdanningen skal løfte lærernes kompetanse i skolen, er ikke tilbudet godt nok. Da må man møtes for å diskutere og anvende kunnskapen.

Deltakeren avslutter med å fremheve betydningen av fysisk samlinger for at videreutdanningen skal gi et kompetanseløft og endring i praksis.

5.5 Studienes opplæring i bruk av digitale ressurser

Elevenes digitale ferdigheter defineres som en grunnleggende ferdighet og beskrives gjennomgående i læreplanene for de enkelte fag. I dagens grunnopplæring har en svært høy andel elever tilgang til digitale enheter og digitale læremidler. Det forventes derfor at lærere har kompetanse på å benytte digitale ressurser, og kunne integrere dem med faglig kunnskap og pedagogiske metoder i undervisningen. Kravspesifikasjonen til tilbydere av videreutdanning legger derfor føringer om at studiet skal øke deltakernes profesjonsfaglige digitale kompetanse.

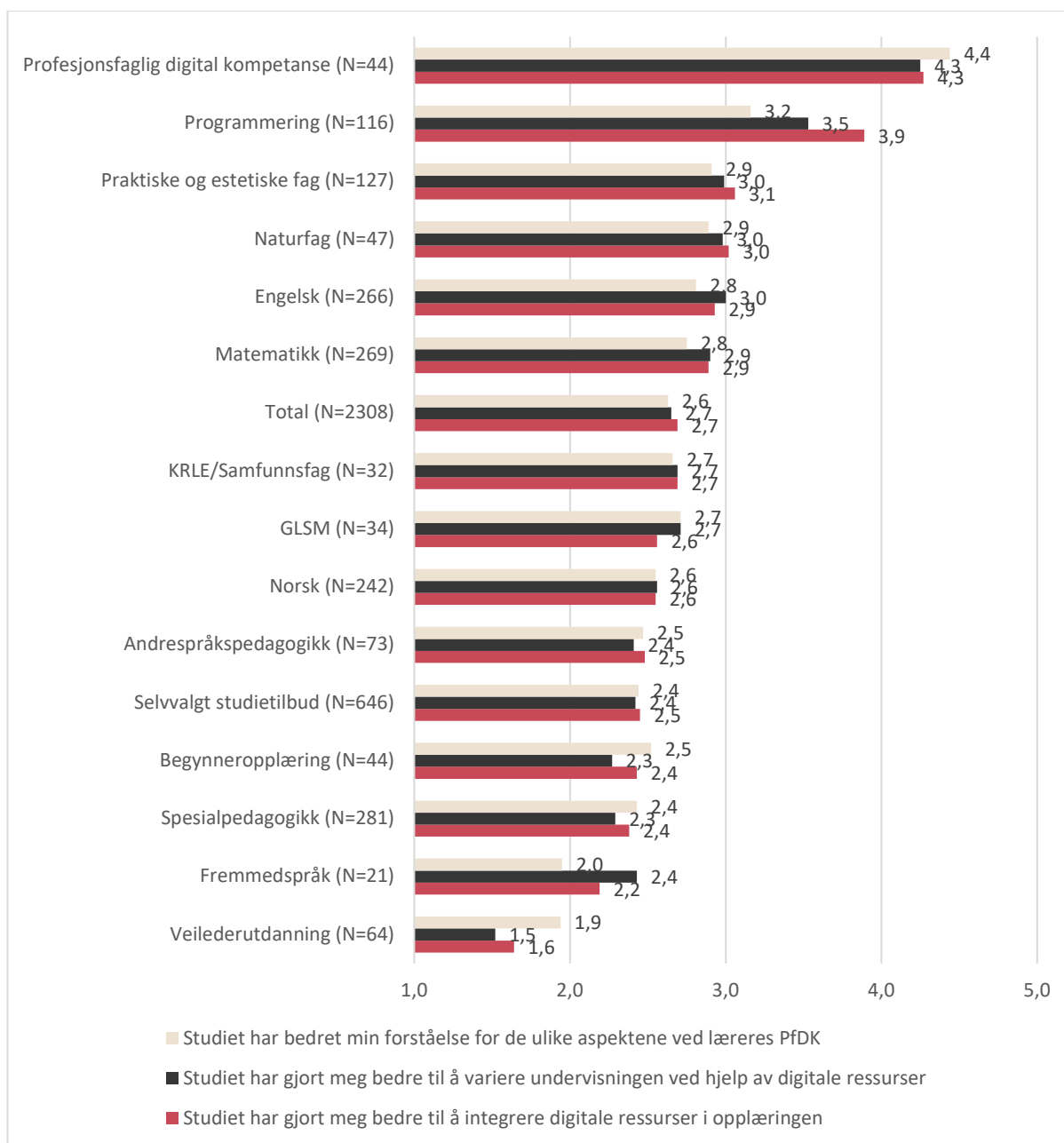
På bakgrunn av dette har Deltakerundersøkelsen til lærere over flere år inkludert spørsmål om hvordan videreutdanningen har påvirket deltakeres refleksjon, kunnskap, holdninger og praksis rundt bruk av digitale ressurser i skolen. Årets spørreundersøkelse er utvidet med tre påstander som ikke har vært inkludert i tidligere års deltakerundersøkelser. Det gjelder påstandene «Studiet har gitt meg kunnskap om hvordan jeg kan bruke digitale ressurser i vurderinger av elevenes læring», «Studiet har gitt meg kunnskap om hvordan jeg kan bruke digitale ressurser for å tilpasse opplæringen til elevenes behov» og «Studiet har bedret min forståelse for de ulike aspektene ved læreres profesjonsfaglige kompetanse». Figur 5.9 viser i hvilken grad deltakerne var enige i de ni påstandene som studiet og egen kompetanse på bruk av digitale ressurser i undervisningen.



Figur 5.9: 'Hvor enig er du i følgende utsagn om studiet og din bruk av digitale ressurser?' Prosent. N = 2288.

Jevnt over finner vi en tydelig spredning i deltakerens svar på så å si alle påstandene. Den påstanden flest sier seg delvis eller helt enige i, er at studiet har bidratt til at de tenker kritisk over hvordan de bruker digitale ressurser i undervisningen. Den påstanden flest sier seg delvis eller helt uenige i, er at studiet har gitt dem kunnskap om hvordan de kan bruke digitale ressurser i vurderinger av elevenes læring. De tre påstandene som er nye av året følger tilnærmet det samme mønsteret som resten av påstandene.

Det er interessant å undersøke om variasjonen blant deltakerne kan relateres til det fagområdet de tok videreutdanning i. Vi testet dette ved hjelp av en variansanalyse, og fant at det var statistisk signifikante forskjeller for alle påstandene. I figur 5.10 har vi valgt å kun vise forskjellene for de to påstandene der forskjellene var størst. Gjennomsnittet baserer seg på en skala fra 1 (*Helt uenig*) til 5 (*Helt enig*).



Figur 5.10: 'Hvor enig er du i følgende utsagn om studiet og din bruk av digitale ressurser?' Gjennomsnitt, etter fagområde.

Følgende påstander er inkludert i figuren: «Studiet har gjort meg bedre til å integrere digitale ressurser i opplæringen»¹⁵ og «Studiet har gjort meg bedre til å variere undervisningen ved hjelp av digitale ressurser»¹⁶. Vi har også inkludert påstanden «Studiet har bedret min forståelse for de ulike aspektene ved læreres PfdK»¹⁷. Dette fordi konkurransegrunnlaget for tilbydere av legger føringer for at

¹⁵ F = 22,14, < ,001

¹⁶ F = 20,64, < ,001

¹⁷ F = 13,00, < ,001

det skal øke kandidatenes profesjonsfaglige digitale kompetanse i henhold til rammeverket for PfdK.¹⁸ Ikke overraskende er det deltakere på videreutdanning i PfdK som skårer høyest i snitt på disse tre påstandene. Dette er særlig fremtredende for påstanden om at studiet har bedret forståelsen for de ulike aspektene ved PfdK. Her skiller disse deltakerne seg betydelig fra resten, også de som tar videreutdanning i programmering og som ellers skårer høyt på de andre påstandene. Deltakere som tar videreutdanning innen veiledning, fremmedspråk og spesialpedagogikk skårer i snitt lavest på disse påstandene. Veiledning og spesialpedagogikk er mer fagovergripende videreutdanninger, mens mer fagspesifikke, som for eksempel naturfag, engelsk og matte, skårer betydelig høyere i snitt. Studier har imidlertid vist at bruk av digitale ressurser kan være særlig egnet for å differensiere undervisningen og tilpasse den til elever med særskilte behov (Larwin og Asparanti, 2019). Man kunne derfor forvente at dette også var tydeligere til stede i videreutdanning innenfor spesialpedagogikk, både i forhold til å integrere digitale ressurser i undervisningen og bruke ressursene for å variere undervisningen. De som tok videreutdanning i spesialpedagogikk skåret imidlertid noe høyere (2,6) på påstanden om «Studiet har gitt meg kunnskap om hvordan jeg kan bruke digitale ressurser for å tilpasse opplæringen til elevenes behov», og denne skåren er den samme som for utvalget totalt.

¹⁸ <https://www.mercell.com/nb-no/anbud/175234174/videreutdanningstilbud-for-laerere-og-yrkesfaglaerere-anbud.aspx>

5.6 Oppsummering

- 85 prosent opplever at studiet har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen praksis og gjort dem mer engasjert i arbeidet som lærer.
- Fire av fem mener også at elevene har fått utbytte av den kompetansen de har med seg fra studiet, som faglig kunnskap og ideer til å jobbe mer praktisk med elevene.
- 28 prosent opplever at studiet har vært positivt for samarbeidet ved skolen.
- Lærere som har høy grad av selvbestemt motivasjon for videreutdanning og opplever interesse og støtte fra skoleledelsen og kolleger (kultur for kunnskapsdeling), opplever også i høyere grad at de har fått et godt læringsutbytte av videreutdanningen.
- Forhold ved studiet, her målt med opplevd kvalitet, synes å bety mer for læringsutbyttet sammenlignet med selvbestemt motivasjon og kultur for kunnskapsdeling.
- 72 prosent oppgir at de er svært motivert for å ta i bruk det de har lært på studiet i sitt arbeid som lærer, og kun 6 prosent er uenige i dette.
- Det er også en tydelig majoritet, 63 prosent, som oppgir at de forstår hvordan de skal bruke det de har lært i sitt arbeid som lærer, mens halvparten sier de har brukt mye tid på å forstå hvordan de kan anvende det de har lært.
- Lærere som tok videreutdanning i *Grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring* har i størst grad brukt mye tid på å forstå hvordan de kan anvende det de har lært. Dette er stort sett førskole- og barnehagelærere.
- Halvparten oppgir at de som underviser på studiet og medstudenter har vært viktige i arbeidet med å ta i bruk det de har lært på studiet, og 45 prosent oppgir også en eller flere kolleger.
- Det er betydelig færre som oppgir at ledere ved skolen har vært viktige, kun 15 prosent.
- Fagovergripende videreutdanninger, som spesialpedagogikk og veiledning, kan kreve større grad av forankring og samarbeid med skolens ledelse, sammenlignet med mer fagspesifikke. Lærere som tok studier i veiledning og spesialpedagogikk oppgir også i større grad at ledere ved skolen har vært viktige for å ta i bruk det de har lært, henholdsvis 39 og 27 prosent.
- Når det gjelder studiets opplæring i bruk av digitale ressurser, finner vi en tydelig spredning.
- Flest sier seg enige i at studiet har bidratt til at de tenker kritisk over hvordan de bruker digitale ressurser i undervisningen. Færrest sier seg enige i at studiet har gitt dem kunnskap om hvordan de kan bruke digitale ressurser i vurderinger av elevenes læring.

Referanser

- Bragg, L. A., Walsh, C. & Heyeres, M. (2021). Successful design and delivery of online professional development for teachers: A systematic review of the literature. *Computers & Education* 166 (2021).
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104158>
- Brown, J. A., & Woods, J. J. (2012). Evaluation of a multicomponent online communication professional development program for early interventionists. *Journal of Early Intervention*, 34(4), 222–242.
<https://doi.org/10.1177/1053815113483316>
- Bunn, M., Bennett, A., & Burke, P. J. (2019). In the anytime: Flexible time structures, student experience and temporal equity in higher education. *Time & Society*, 28(4), 1409-1428.
- Collis, B., & Moonen, J. (2002). *Flexible learning in a digital world. Experiences and expectations*. London: Routledge
- 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.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ertsås, T.I og Irgens, E.J. (2012). *Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse*, i: Postholm, M.B. (red) *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

- Fossland, T. & Tømte, C. E. (2019). Deltaker eller tilskuer? En casestudie om vilkår for deltakelse og samarbeidslæring i et nettbasert masterprogram i økonomi og ledelse (MBA). *Unipub*, 42(1). 41-59.
<https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-01-04>
- Garet, M.S. et al. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4): 915-945.
- Garzón, J., Baldiris, S., Gutiérrez, J., & Pavón, J. (2020). How do pedagogical approaches affect the impact of augmented reality on education? A meta-analysis and research synthesis. *Educational Research Review*, 31, 100334.
- Gjerustad, C. og Kårstein, A. (2013). *Deltakerundersøkelsen 2013 – Resultater av en spørreundersøkelse blant ansatte i skolen som har tatt videreutdanning i regi av strategien «Kompetanse for kvalitet»*. NIFU: Rapport 35/2013.
- Gjerustad, C. og B. Lødding (2014): *Deltakerundersøkelsen 2013- Resultater av en spørreundersøkelse blant ansatte i skolen som har tatt videreutdanning i regi av strategien «Kompetanse for Kvalitet»*. NIFU: Rapport 36/2014.
- Gjerustad, C. og Salvanes, K.V. (2015). *Deltakerundersøkelsen 2015 – Resultater av en spørreundersøkelse blant ansatte i skolen som har tatt videreutdanning innenfor satsingen «Kompetanse for kvalitet»*. NIFU: Rapport 26/2015.
- Gjerustad, C. og Næss, T. (2016). *Deltakerundersøkelsen 2016 – Resultater fra en spørreundersøkelse blant ansatte i skolen som har tatt videreutdanning innenfor satsingen «Kompetanse for kvalitet»*. NIFU: Rapport 28/2016.
- Gjerustad, C. og Ulriksen, R. (2018). *Deltakerundersøkelsen for lærere 2018 - Resultater fra en spørreundersøkelse blant ansatte i skolen som har tatt videreutdanning innenfor satsingen «Kompetanse for kvalitet»*. NIFU: Rapport 26/2018.
- Gjerustad, C. og Pedersen, C. (2019) *Deltakerundersøkelsen for lærere 2019 - Resultater fra en spørreundersøkelse blant ansatte i skolen som har tatt videreutdanning innenfor satsingen «Kompetanse for kvalitet»*. NIFU: Rapport 19/2019.
- Gjerustad, C. og Bergene, A.C. (2020) *Deltakerundersøkelsen for lærere 2020 – En spørreundersøkelse om videreutdanning under Covid-19*. NIFU: Rapport 17/2020.
- Grossman, P., K. Hammerness, M. McDonald og M. Ronfeldt (2008). Constructing coherence. Structural predictors of perceptions of coherence in NYC teacher education programs. *Journal of Teacher Education* 59, no. 4: 273–87.
- Guzman-Valenzuela, C. & Barnett, R. (2013). Marketing time: evolving timescapes in academia. *Studies in Higher Education*, 38(8), 1120-1134.
- 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.
- Hattie, J., & Yates, G. C. (2013). *Visible learning and the science of how we learn*. Routledge.
- Helstad, K & Mausethagen, S. (2019). Nye lærer- og lederroller – nye vilkår for skoleutvikling? i Helstad, K & Mausethagen, S (Red.) *Nye lærer- og lederroller i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jonker, H., März, V., & Voogt, J. (2020). Curriculum flexibility in a blended curriculum. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(1). doi:10.14742/ajet.4926
- Kennedy, M.M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of educational research*, 86(4): 945-980.
- Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of educational research*, 86(4), 945-980. <https://doi.org/10.3102/0034654315626800>
- Kennedy, M. M. (2019). How We Learn About Teacher Learning. *Review of Research in Education*, 43(1), 138-162. <https://doi.org/10.3102/0091732X19838970>
- Knutsen, T. K., Vika, K. S., Gjerustad, C. & Samuelsen, Ø. A. (2022). *Deltakerundersøkelsen for lærere 2022. Resultater fra spørreundersøkelser til deltakere på videreutdanningstilbud*. NIFU-rapport 2022:23. Oslo: NIFU.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Kompetanse for kvalitet - Strategi for etter- og videreutdanning 2012-2015*. Hentet fra: <http://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/5/Kompetanse%20for%20kvalitet.pdf?epslanguage=no>
- Kunnskapsdepartementet (2015). *Kompetanse for kvalitet. Strategi for videreutdanning for lærere og skoleledere frem mot 2025*. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/contentassets/731323c71aa34a51a6febdeb8d41f2e0/kd_kompetanse-for-kvalitet_web.pdf
- Larwin, K. H. & Aspiranti, K. B. (2019). Measuring the Academic Outcomes of iPads for Students with Autism: A Meta-Analysis. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 6(2), 233-241
- 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). NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/3073271>
- Miettinen, R. & Peisa, S. (2002). «Integrating school-based learning with the study of change in working life: the alternative enterprise method». *Journal of Education and Work*, 15(3): 303-319.
- O'Dwyer, L. M., Carey, R., & Kleiman, G. (2007). A study of the effectiveness of the Louisiana Algebra I online course. *Journal of Research on Technology in Education*, 39(3), 289–306.
<https://doi.org/10.1080/15391523.2007.10782484>
- Oxford Research (2011). *Utbytte av videreutdanning. Deltakerundersøkelsen 2011: Utbytte av deltakelse i «Kompetanse for kvalitet. Strategi for videreutdanning av lærere»*. Kristiansand: Oxford Research
- Oxford Research (2012). *Utbytte av videreutdanning - 2. Deltakerundersøkelsen 2: Utbytte av deltakelse i «Kompetanse for kvalitet. Strategi for videreutdanning av lærere»*. Kristiansand: Oxford Research.
- Paulsen, J.M. (2021). *Skoler som lærer kollektivt. Læring i fellesskap gjennom tillitsbasert ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pedersen, C., Gjerustad, C. og Borlaug, S.B. (2021) *Deltakerundersøkelsen for yrkesfaglærere. Resultater fra en spørreundersøkelse blant yrkesfaglærere som har tatt videreutdanning innenfor strategien «Kompetanse for kvalitet»*. NIFU: Rapport 17/2021.
- Pedersen, C., Vika, K. S., Gjerustad, C. & Samuelsen, Ø. A. (2022). *Deltakerundersøkelsen for yrkesfaglærere 2022. Resultater fra spørreundersøkelser til deltakere på videreutdanningstilbud*. NIFU-rapport 2022:24. Oslo: NIFU.
- Penuel, W.R., Fishman, B.J., Yamaguchi, Y. og Gallagher, L.P. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal*, 44 (4): 921 – 958.
- Postholm, M.B. og Rokkones, K. (2012). Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer, i: Postholm, M.B. (red): *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Rambøll (2010) *Videreutdanning 2009 – 2010. Analyse av Deltakerundersøkelsen*. Oslo: Rambøll.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publishing.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sekkingstad, D. & Syse, I. (2019). Spør oss, vi vil bidra»: Lærarar som lokomotiv for å fremje skuleutvikling – ein mogleg modell. I Ø. Helgesen, R. Glavee-Geo,

- G. Mustafa, E. Nettet & P. Rice (Red.), *Modeller: Fjordantologien 2019* (s. 437–455). Universitetsforlaget.
- Selwyn, N. (2011). 'Finding an appropriate fit for me': examining the (in)flexibilities of international distance learning. *International Journal of Lifelong Education*, 30(3), 367-383.
- 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>
- Smeby, J.-C. og K. Heggen (2012). Coherence and the development of professional knowledge and skills. *Journal of Education and Work*. DOI: 10.1080/13639080.2012.718749.
- Stark, R. (2000). Experimental investigations of the transfer problem. *Educational Research* (3): 395- 415.
- Tømte, C., Olsen, D. S., Waagene, E., Solberg, E., Børing, P. og Borlaug, S. P. (2015). *Kartlegging av etter- og videreutdanningstilbud i Norge*. NIFU: Rapport 39/2015. Oslo: NIFU.
- Tømte, C.E., Pedersen, C., Vennerød-Diesen, F.F., & Daus, S. (2023). Early and late adopter effects between schools in a one-to-one computer initiative. *Computers & Education*. doi:<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104927>.
- Ulriksen, R. og Gjerustad, C. (2017). *Deltakerundersøkelsen for lærere 2017. Resultater fra en spørreundersøkelse blant ansatte i skolen som har tatt videreutdanning innenfor strategien «Kompetanse for kvalitet»*. NIFU: Rapport 21/2017.
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Kompetanse for kvalitet. Strategi for videreutdanning for lærere og skoleledere frem mot 2025*. Hentet 2. november fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kompetanse-for-kvalitet/id2439181/>
- Utdanningsdirektoratet (2023). *Sosial læring gjennom arbeid med fag*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/#a153830>
- Utdanningsdirektoratet (2023). *Videreutdanning for lærere – finansiering*. Hentet 5. september fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/videreutdanning-for-larere-finansiering/>
- Utdanningsdirektoratet (2023). *Kompetanse for kvalitet. Revidert strategi for videreutdanning for lærere og skoleledere frem mot 2025*. Hentet 2. november fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kompetanse-for-kvalitet/id2989509/>

- Veletsianos, G., & Houlden, S. (2019). An analysis of flexible learning and flexibility over the last 40 years of Distance Education. *Distance Education*, 40(4), 454-468.
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Wayne, A.J.et al. (2008). Experimenting with teacher professional development: Motives and method. *Educational Researcher*, 37: 469-479.
- Webster-Wright. A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of educational research*, 79(2), 702-739.
- Wollscheid, S.; Bergene, A.C. & Sutherland O. Dorothy. (2020). *Fleksibel opplæring for voksne. En kunnskapsoppsummering*. Rapport 2020:29. NIFU: Oslo.
- Wong, J., Khalil, M., Baars, M., de Koning, B. B. & Paas, F. (2019). Exploring sequences of learner activities in relation to self-regulated learning in a massive open online course. *Computers & Education*, 140, 103595. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103595>

Vedlegg

Tabell v1: Utvalg og populasjon fordelt på studiested. Prosent.

Studiested	Utvalg (N=2859)	Populasjon (N=5807)
Active education Oslo	0,03	0,02
Alanus University of Arts and Social Sciences	0,10	0,02
Alanus University of Arts and Social Sciences	0,00	0,09
Barrat Due Musikk institutt	0,03	0,02
Complete Vocal Institute	0,00	0,02
Fagskolen Innlandet	0,03	0,02
Fagskolen i Viken - Norsk reiselivfagskole	0,00	0,02
Folkeuniversitetet	0,03	0,03
Handelshøyskolen BI	0,00	0,03
Høgskolen i Innlandet	7,52	6,78
Høgskolen i Østfold	4,02	3,39
Høgskolen i Volda	4,44	4,48
Høgskolen på Vestlandet	11,72	13,36
Høyskolen Kristiania	0,24	0,26
Høyskolen for yrkesfag	0,00	0,02
Ikke oppgitt	1,40	1,58
Karlstads Universitet	0,03	0,02
Levanger	0,03	0,02
Luleå tekniska universitet	0,03	0,02
MF vitenskapelig høyskole	0,07	0,03
Massey University New Zealand	0,03	0,02
NLA Høgskolen	1,75	1,76
NTNU	13,50	12,85
Nord Universitet	7,31	7,11
Norges idrettshøgskole	0,17	0,19
Norges miljø- og biovitenskapelige universitet	1,22	0,93
Norges musikkhøgskole	0,31	0,24
Noroff	0,03	0,03
Norsk barnebok institutt	0,03	0,03
Oslo Nye Høyskole	0,07	0,09

Studiested	Utvalg (N=2859)	Populasjon (N=5807)
OsloMet	13,01	13,79
Regionalt tilbud ved NTNU Ålesund	0,00	0,03
Rudolf Steinerhøgskolen	0,80	0,93
Sámi allskuvla/Samisk høgskole	0,28	0,19
The Open University UK	0,00	0,03
The university of Edinburgh	0,00	0,02
UiT Norges arktiske universitet	3,04	2,69
Umeå universitet	0,03	0,02
Universidad Nacional de Educacion a Distancia	0,00	0,02
Universitetet i Agder	4,76	5,24
Universitetet i Bergen	3,74	3,50
Universitetet i Bodø	0,03	0,02
Universitetet i Malmø	0,00	0,02
Universitetet i Oslo	0,73	0,88
Universitetet i Stavanger	4,09	3,25
Universitetet i Sørøst-Norge	15,01	15,72
Universitetet i Tromsø Norges arktiske universitet og Oslo Nye Høgskole	0,03	0,02
Universitetet i Umeå	0,00	0,02
University of Dundee	0,03	0,02
University of the People	0,03	0,02
Uppsala Universitet	0,03	0,02
VID vitenskapelige høgskole	0,10	0,10

Tabell v2: Utvalg og populasjon fordelt på fag. Prosent.

Fag	Utvalg (N=2859)	Populasjon (N=5807)
Andrespråkspedagogikk 1: 1-10. trinn	1,64	1,38
Andrespråkspedagogikk 1: 1-13. trinn	1,68	1,53
Begynneropplæring 1: 1-7. trinn	1,92	1,79
Engelsk 1: 1-10. trinn	0,66	0,69
Engelsk 1: 1-7. trinn	5,77	7,35
Engelsk 1: 5-10. trinn	1,64	1,72
Engelsk 1: 8-13. trinn	0,84	0,83
Engelsk 2: 1-7. trinn	0,42	0,50
Engelsk 2: 5-10. trinn	1,15	1,34
Engelsk 2: 8-13. trinn	0,91	0,77
Grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring	1,50	1,33
KRLE 1: 1-10. trinn	0,49	0,29
Kroppsøving 1: 1-10. trinn	0,21	0,17
Kroppsøving 1: 1-7. trinn	0,03	0,09
Kroppsøving 1: 5-10. trinn	0,31	0,50
Kunst og håndverk 1: 1-10. trinn	2,34	1,95
Mat og helse 1: 1-10. trinn	1,54	1,45

Fag	Utvalg (N=2859)	Populasjon (N=5807)
Matematikk 1: 1-10. trinn	0,35	0,38
Matematikk 1: 1-7. trinn	5,18	5,96
Matematikk 1: 5-10. trinn	2,06	2,39
Matematikk 1: 8-13. trinn	0,66	0,77
Matematikk 2: 1-7. trinn	0,63	0,69
Matematikk 2: 5-10. trinn	2,10	2,15
Matematikk 2: 8-13. trinn	1,01	0,83
Musikk 1: 1-10. trinn	0,63	0,67
Naturfag 1: 1-7. trinn	0,24	0,28
Naturfag 1: 5-10. trinn	0,56	0,65
Naturfag 1: 8-13. trinn	0,91	0,64
Naturfag 2: 8-13. trinn	0,42	0,45
Norsk 1: 1-7. trinn	4,23	5,84
Norsk 1: 5-10. trinn	2,45	2,41
Norsk 1: 8-13. trinn	0,52	0,64
Norsk 2: 1-7. trinn	0,49	0,48
Norsk 2: 5-10. trinn	2,17	2,20
Norsk 2: 8-13. trinn	1,22	1,15
Norsk tegnspråk 1: 1-13. trinn	0,24	0,26
Profesjonsfaglig digital kompetanse: 1-10. trinn	1,50	1,48
Profesjonsfaglig digital kompetanse: 11-13. trinn	0,49	0,46
Programmering: 1-7. trinn	0,70	0,91
Programmering: 5-10. trinn	1,54	1,50
Programmering: 8-13. trinn	2,90	2,72
Samfunnsfag 1: 5-10. trinn	0,80	0,74
Selvalgt studietilbud (studietilbud utenfor studiekatalogen)	27,25	25,23
Spansk 1: 5-10. trinn	0,17	0,15
Spansk 1: 8-13. trinn	0,14	0,12
Spesialpedagogikk 1: 1-10. trinn	2,90	2,55
Spesialpedagogikk 1: 5-10. trinn	1,05	1,07
Spesialpedagogikk 1: 8-13. trinn	3,04	2,58
Spesialpedagogikk 2: 1-10. trinn	3,39	3,20
Spesialpedagogikk 2: 8-13. trinn	1,68	1,50
Tysk 1: 5-10. trinn	0,24	0,19
Tysk 1: 8-13. trinn	0,24	0,21
Veilederutdanning	2,76	2,86

Tabell v3: Utvalg og populasjon fordelt på selvvalgt studietilbud. Prosent.

Selvvalgt fagtype fra 2015 (studietilbud utenfor studiekatalogen)	Utvalg (N=779)	Populasjon (N=1465)
Andrespråkspedagogikk	4	4
Annet	1	1
Annet (øvrige fag, ikke praktisk-estetiske fag)	16	15
Annet praktisk-estetisk fag	3	3
Begynneropplæring	1	1
Engelsk	6	7
Fremmedspråk	2	1
KRLE	0	0
Kroppsøving	2	2
Kunst og håndverk	3	3
Mat og helse	1	1
Matematikk	12	14
Musikk	3	3
Naturfag	2	2
Norsk	11	10
Norsk tegnspråk	0	0
Profesjonsfaglig digital kompetanse	2	1
Programmering	0	1
Rådgivning	0	0
Samfunnsfag	2	2
Samisk	2	1
Spesialpedagogikk	23	23
Veilederutdanning	5	4

Tabell v4: Oversikt over hvilke faggrupper lærere som oppgir at de underviser på «videregående yrkesfag» studerer i *Kompetanse for kvalitet*.

	Antall	Prosent
Skolefag*	61	19 %
Fagovergripende fag**	96	29 %
Selvvalgt studietilbud	170	52 %
Totalt	327	100 %

*Skolefag er språkfag og norsk, kroppsøving, kunst og håndverk, mat og helse, matematikk, naturfag og samfunnsfag (jf. tabell 2)

**Fagovergripende fag er andrespråkspedagogikk, profesjonsfaglig digital kompetanse, programmering, spesialpedagogikk og veilederutdanning (jf. tabell 3)

Tabell v5: Oversikt over hvilke videreutdanningstilbud lærere som oppgir at de underviser på «videregående yrkesfag» studerer i *Kompetanse for kvalitet*.

Videreutdanningstilbud (Utdanningsdirektoratets studiekatalog)	Antall
Andrespråkspedagogikk 1: 1-13. trinn	9
Engelsk 1: 1-7. trinn	1
Engelsk 1: 8-13. trinn	4
Engelsk 2: 8-13. trinn	6
Kroppsøving 1: 5-10. trinn	1
Mat og helse 1: 1-10. trinn	1
Matematikk 1: 1-10. trinn	1
Matematikk 1: 5-10. trinn	2
Matematikk 1: 8-13. trinn	4
Matematikk 2: 5-10. trinn	1
Matematikk 2: 8-13. trinn	10
Naturfag 1: 5-10. trinn	1
Naturfag 1: 8-13. trinn	10
Naturfag 2: 8-13. trinn	3
Norsk 1: 1-7. trinn	1
Norsk 1: 5-10. trinn	2
Norsk 1: 8-13. trinn	4
Norsk 2: 8-13. trinn	5
Profesjonsfaglig digital kompetanse	6
Programmering: 8-13. trinn	16
Samfunnsfag 1: 5-10. trinn	1
Selvvalgt studietilbud	170
Spansk 1: 8-13. trinn	1
Spesialpedagogikk 1: 8-13. trinn	33
Spesialpedagogikk 2: 1-10. trinn	3
Spesialpedagogikk 2: 8-13. trinn	19
Tysk 1: 8-13. trinn	2
Veilederutdanning	10
Totalt	327

Tabell v6: Oversikt over hvilke faggrupper lærere som oppgir at de underviser på «videregående yrkesfag» studerer i *Kompetanse for kvalitet*. Inkluderer fag oppgitt som selvvalgt studietilbud.

	Antall	Prosent
Skolefag*	122	37 %
Fagovergripende fag**	205	63 %
Annet (selvvalgt studietilbud) ***	49	15 %
Totalt	327	100 %

*Skolefag er språkfag og norsk, kroppsøving, kunst og håndverk, mat og helse, musikk, matematikk, naturfag og samfunnsfag (jf. tabell v4).

**Fagovergripende fag er andrespråkpedagogikk, profesjonsfaglig digital kompetanse, programmering, rådgivning, spesialpedagogikk og veilederutdanning (jf. tabell v4).

***Annet er fag som er oppgitt som «Annet» i oversikten over selvvalgte studietilbud, jf. tabell v4.

Tabell v7: Oversikt over hvilke videreutdanningstilbud lærere som oppgir at de underviser på «videregående yrkesfag» studerer i *Kompetanse for kvalitet*.

Videreutdanning	Udirds studiekatalog	Selvvalgt studietilbud	Sum
Andrespråkspedagogikk 1	9	11	20
Engelsk	11	10	21
Kroppsøving	1	2	3
Kunst og håndverk	0	3	3
Mat og helse	1	1	2
Matematikk	18	17	35
Musikk	0	2	2
Naturfag	14	4	18
Norsk	12	18	30
Profesjonsfaglig digital kompetanse	6	1	7
Programmering	16	1	17
Rådgiving	0	1	1
Samfunnsfag 1	1	2	3
Samisk	0	2	2
Selvvalgt studietilbud	170	0	0
Spansk 1	1	0	1
Totalt	327	170	327

Tabell v8: Konfirmerende faktoranalyse av samlemålene brukt i delkapittel 5.2.

Variabel	Påstander	Justeringer	Faktor analyse (CFA)
Læringsutbytte	8 av 10 påstander, se figur 5.1	To påstander ble utelatt pga. høy korrelasjon med andre påstander: «Studiet har bedret min forståelse for det nye læreplanverket (LK20)» «Studiet forbedret min kompetanse på hvordan jeg kan ha en mer inkluderende praksis»	p-verdi=0,0193; RMSEA = 0,063; SRMR = 0,054; TIL = 0,981.
Selv-bestemt motivasjon	5 av 11 påstander, se figur 3.3	Følgende påstander ble inkludert: «For å bidra til et bedre profesjonsfaglig miljø blant mine kolleger» «Fordi jeg ville lære nye undervisningsmetoder» «For å bidra til utvikling av skolen jeg jobber på» «Fordi jeg ønsket å utvikle meg som lærer» «Fordi jeg var interessert i å lære mer om faget»	p-verdi = 0,000; RMSEA = 0,052, SRMR = 0,012; CFI = 0,995.
Kultur for kunnskapsdeling ved skolen	Samtlige 5 påstander, se figur 3.12		p-verdi = 0,000; RMSEA = 0,045, SRMR = 0,013; CFI = 0,995

Tabelloversikt

Tabell 2.1: Utvalg, populasjon og svarprosent. Deltakere i formell videreutdanning skoleåret 2022-2023.....	30
Tabell 2.2: Lærernes studiesteder. Antall og prosent. «Andre» inneholder studiesteder med færre enn 20 studenter (detaljert oversikt i vedlegg tabell v2).....	31
Tabell 2.3: Fordeling på fag. Antall og prosent.....	32
Tabell 2.4: Faggrupper, antall og prosent.....	34
Tabell 2.5: Trinn, antall og prosent.....	36
Tabell 2.6: Fylke, antall og prosent.....	37
Tabell 3.1: 'I hvilken grad var du selv motivert for å ta videreutdanning?' Etter fagområder. Gjennomsnitt.....	42
Tabell 3.2: 'I hvilken grad opplever du at dine forventninger til studiet har blitt oppfylt?'. N=2418.....	49
Tabell 3.3: Deltakerens nåværende situasjon, etter finansieringsordning. Prosent.....	50
Tabell 4.1: Høyest skår og lavest skår på læringsutbytte etter fagområder.....	65
Tabell 4.2: 'Praksisnærhet og relevans. Etter fagområder. Gjennomsnitt mellom 1 og 5, hvor 1 tilsvarer i svært liten grad, og 5 tilsvarer i svært stor grad. N=1879.....	77
Tabell 5.1: 'På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig), vennligst gi din oppfatning av studiets læringsutbytte.' Gjennomsnitt, etter studiested.....	89
Tabell v1: Utvalg og populasjon fordelt på studiested. Prosent.....	111
Tabell v2: Utvalg og populasjon fordelt på fag. Prosent.....	112
Tabell v3: Utvalg og populasjon fordelt på selvvalgt studietilbud. Prosent.....	114
Tabell v4: Oversikt over hvilke faggrupper lærere som oppgir at de underviser på «videregående yrkesfag» studerer i <i>Kompetanse for kvalitet</i>	114
Tabell v5: Oversikt over hvilke videreutdanningstilbud lærere som oppgir at de underviser på «videregående yrkesfag» studerer i <i>Kompetanse for kvalitet</i>	115

Tabell v6: Oversikt over hvilke faggrupper lærere som oppgir at de underviser på «videregående yrkesfag» studerer i <i>Kompetanse for kvalitet</i> . Inkluderer fag oppgitt som selvvalgt studietilbud	115
Tabell v7: Oversikt over hvilke videreutdanningstilbud lærere som oppgir at de underviser på «videregående yrkesfag» studerer i <i>Kompetanse for kvalitet</i>	116
Tabell v8: Konfirmerende faktoranalyse av samlemålene brukt i delkapittel 5.2	116

Figuroversikt

Figur 1.1. Teoretisk modell for videreutdanning av lærere.....	27
Figur 2.1: Deltakere i videreutdanning, fordelt i fem aldersgrupper. Prosent. N = 2637.....	36
Figur 2.2: 'Hvor mange videreutdanningstilbud har du tatt i løpet av de siste 5 årene, inkludert inneværende år?' Prosent. N=2243.....	37
Figur 2.3: «Hva var viktige grunner til at sluttet på studiet?» Prosent. N=114.....	38
Figur 2.4: «Hva var viktige grunner til at du ikke begynte på studiet?» Prosent. N=257.....	39
Figur 3.1: 'I hvilken grad var du selv motivert for å ta videreutdanning?' N=2628.....	41
Figur 3.2: 'Hva var viktige og mindre viktige grunner til at du bestemte deg for å søke om videreutdanning?' N=2346.....	43
Figur 3.3: "Hva var viktige og mindre viktige grunner til at du bestemte deg for å søke om videreutdanning?. Gjennomsnitt, etter fagområde.....	45
Figur 3.4: 'Hva var viktige og mindre viktige grunner til at du bestemte deg for å søke om videreutdanning?' Andelen som har valgt svaralternativene «5», «6» og «7 (svært viktig)». Lærere, øvrige fag og lærere, yrkesfag. Prosent.....	47
Figur 3.5: 'I hvilken grad opplever du at dine forventninger til studiet har blitt oppfylt?' N=2418.....	48
Figur 3.6: Andelen deltakere som hadde vikarordning og stipendordning. N=2859.....	50
Figur 3.7: Hvordan deltakere vurderer det å kombinere videreutdanning med arbeid og med privatliv/familieliv. N=2419.....	51
Figur 3.8: 'Samlet sett, opplever du at det har vært manglende tilrettelegging for å ta videreutdanning på din arbeidsplass?' Prosent.....	52
Figur 3.9: Oppfatning av om mangelen på tilrettelegging påvirket utbytte fra videreutdanningen. Kun deltakere som svarte «ja» på spørsmålet om de	

<p>samlet sett opplevde manglende tilrettelegging for å ta videreutdanning ved egen arbeidsplass. Prosent. N=307.</p>	53
<p>Figur 3.10: 'På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig), vennligst gi din oppfatning av kunnskapsdeling på skolen.' Prosent. N=2595.</p>	54
<p>Figur 3.11: 'På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig), vennligst gi din oppfatning av kunnskapsdeling på skolen.' Lærere, øvrige fag og lærere, yrkesfag. Gjennomsnitt.</p>	56
<p>Figur 4.1: 'Hvor viktig mener du ulike deler av videreutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Dersom du ikke har hatt det som inngår i spørsmålet kan du krysse av for «Ikke hatt».' Prosent. N=2535.</p>	59
<p>Figur 4.2: 'Hvor viktig mener du ulike deler av videreutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Dersom du ikke har hatt det som inngår i spørsmålet kan du krysse av for «Ikke hatt».' Prosent. N=2535.</p>	61
<p>Figur 4.3: 'Vi er interessert i å vite hvordan du har jobbet med studiet mellom digitale eller fysiske samlinger. Vennligst angi i hvilken grad følgende utsagt stemmer.' Lærer i videregående skole som tar videreutdanning i hhv. yrkesfag og øvrige fag.</p>	63
<p>Figur 4.4: 'Hvor viktig mener du ulike deler av videreutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Dersom du ikke har hatt det som inngår i spørsmålet kan du krysse av for «Ikke hatt».' Digitale og fysiske samlinger. Prosent. N=2358.</p>	64
<p>Figur 4.5: 'Hvor viktig mener du ulike deler av videreutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Dersom du ikke har hatt det som inngår i spørsmålet kan du krysse av for «Ikke hatt».' Sammenligning mellom barnehagelærere og lærere på barnetrinnet. Prosent.</p>	67
<p>Figur 4.6: «Hvor viktig mener du ulike deler av studiet har vært for ditt læringsutbytte?», Prosentandel som har svart «ikke hatt».</p>	68
<p>Figur 4.7: 'Vi er interessert i å vite hvordan du har jobbet med studiet mellom digitale eller fysiske samlinger. Vennligst angi i hvilken grad følgende utsagn stemmer.' Prosent. N=2580.</p>	70
<p>Figur 4.8: Vi er interessert i å vite hvordan du har jobbet med studiet mellom digitale eller fysiske samlinger. Vennligst angi i hvilken grad følgende utsagn stemmer. Prosent. Sammenligning mellom lærere ved barnetrinnet og i barnehagen.</p>	72
<p>Figur 4.9: 'I hvilken grad stemmer disse utsagnene?' Faglig nivå. Prosent. N=2296.</p>	73
<p>Figur 4.10: Nivået er unødvendig høyt med tanke på trinnene jeg skal undervise på. Etter undervisningsnivå. Prosent. KfK = Kompetanse for Kvalitet.</p>	73
<p>Figur 4.11: I hvilken grad stemmer disse utsagnene? Praksis og relevans Prosent. N=2296.</p>	75

Figur 4.12: 'Studiet har klart å kombinere teori og praksis på en god måte.' Sammenligning mellom barnehagelærere og lærere på barnetrinnet. Prosent.....	78
Figur 4.13: 'Alle forholdene ved studiet tatt i betraktning: Hva er ditt hovedinntrykk av kvaliteten?' Prosent. N=2439.....	79
Figur 4.14: 'Alle forholdene ved studiet tatt i betraktning. Hva er ditt hovedinntrykk av kvaliteten på studiet?' Etter skoletype. Prosentandel som svarer «god» eller «svært god». KfK = Kompetanse for Kvalitet.....	79
Figur 4.15: 'Er studiet lagt opp som et helt eller delvis nettbasert studium?' Prosent. N=2581	81
Figur 4.16: 'Hvor enig er du i de følgende påstandene om undervisningen som har foregått på nett?' Prosent. N=1544.....	82
Figur 4.17: 'Nettbaserte samlinger og forelesninger kan med fordel erstatte fysiske uten at det går utover læringsutbyttet.' Prosent. N=1541.	83
Figur 5.1: 'På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig), vennligst gi din oppfatning av studiets læringsutbytte.' Prosent. N=2246.	87
Figur 5.2: 'På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig), vennligst gi din oppfatning av studiets læringsutbytte.' Gjennomsnitt, etter fagområde.....	88
Figur 5.3: 'På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig), vennligst gi din oppfatning av studiets læringsutbytte.' Gjennomsnitt. Lærere som underviser i videregående skole og tar videreutdanning i hhv. yrkesfag og øvrige fag.....	91
Figur 5.4: 'Vennligst ta stilling til følgende utsagn om anvendelse av studiet'. Prosent. N=2279.....	94
Figur 5.5: 'Jeg har brukt mye tid på å forstå hvordan jeg kan anvende det jeg har lært.' Etter fagområder.	95
Figur 5.6: 'Hvem har vært viktig for deg i arbeidet med å ta i bruk det du har lært i studiet?' Flere kryss mulig. N=2277.....	96
Figur 5.7: 'Hvem har vært viktig for deg i arbeidet med å ta i bruk det du har lært i studiet? Flere kryss mulig. Utvalgte svaralternativer, etter fagområde.....	97
Figur 5.8: 'Hvem har vært viktig for deg i arbeidet med å ta i bruk det du har lært i studiet? Flere kryss mulig. Lærere som underviser på barnetrinnet og barnehagelærere.....	98
Figur 5.9: 'Hvor enig er du i følgende utsagn om studiet og din bruk av digitale ressurser?' Prosent. N = 2288.....	101
Figur 5.10: 'Hvor enig er du i følgende utsagn om studiet og din bruk av digitale ressurser?' Gjennomsnitt, etter fagområde.	102

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no