



DET KONGELIGE  
KUNNSKAPSDEPARTEMENT

# St.meld. nr. 11

(2008–2009)

## Læreren Rollen og utdanningen





# Innhold

<b>Del I</b>	<b>Departementets vurderinger og forslag til tiltak</b> .....	7	4.3.2	Kunnskapsløftet og det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet .....	42
<b>1</b>	<b>Lærer for fremtiden</b> .....	9	4.4	Hva vet vi om hvordan læreren utøver sin rolle .....	43
1.1	Regjeringen satser på læreren ....	9	4.4.1	Læreren i direkte arbeid med elevene .....	43
1.2	Hovedutfordringer og tiltak .....	10	4.4.2	Læreren som del av et profesjonelt fellesskap .....	45
1.3	Disposisjonen i meldingen .....	11	4.4.3	Læreren i relasjon til foresatte og andre aktører rundt skolen .....	45
<b>2</b>	<b>Vurderinger og tiltak</b> .....	12	4.5	Formelle kompetansekrav til lærere	46
2.1	Lærerrollen .....	12	4.6	Oppgaver knyttet til opplæring på ulike trinn i grunnskolen .....	47
2.1.1	Lærerrollens innhold .....	12	4.7	Hva sier forskning om sammenhengen mellom læreres kompetanse og elevers læring ....	47
2.1.2	Kompetanseområder .....	15	<b>5</b>	<b>Beskrivelse av dagens lærerutdanninger for grunnskolen</b> ...	50
2.2	Ny lærerutdanning for grunnskolen	15	5.1	Ulike lærerutdanninger kvalifiserer for arbeid i grunnskolen .....	50
2.2.1	Utfordringene .....	15	5.2	Et variert og spredt tilbud om lærerutdanning .....	52
2.2.2	Styrket faglighet: en lærerutdanning i to løp .....	16	5.3	Nærmere om allmennlærerutdanningen .....	53
2.2.3	En helhetlig og skolenær lærerutdanning .....	19	5.4	Praktisk-pedagogisk utdanning og femårig integrert lærerutdanning ..	55
2.2.4	En krevende utdanning .....	22	5.5	Videreutdanning for lærere .....	55
2.2.5	Masterutdanning for lærere .....	23	5.6	Evaluering av allmennlærerutdanningen .....	56
2.2.6	En styrket forskningsforankring og utviklingsorientering .....	24	5.7	Stjernø-utvalget om profesjonsutdanningene .....	57
2.2.7	En styrket internasjonal og flerkulturell orientering .....	26	5.8	Regionale samarbeidsnettverk for lærerutdanninger .....	58
2.2.8	Samisk lærerutdanning .....	27	5.9	Samisk lærerutdanning .....	59
2.3	Nasjonal styring, arbeidsdeling og koordinering .....	28	5.10	Faglærerutdanning for tospråklige lærere .....	61
2.3.1	Nasjonal styring .....	28	5.11	Grunnskolelærerutdanning i andre nordiske land .....	61
2.3.2	Arbeidsdeling og koordinering ....	29	<b>6</b>	<b>Nærmere om kunnskapsgrunlaget for tiltakene i lærerutdanning for grunnskolen</b> .....	63
2.4	Rekruttere og beholde lærere ....	31	6.1	Styrket faglighet – differensiering mot årstrinn .....	63
2.4.1	Rekruttere flere dyktige lærere til grunnutdanningen .....	31	6.2	En mer helhetlig og skolenær lærerutdanning .....	64
2.4.2	Bedre overgang mellom utdanning og arbeidsliv .....	34	6.3	En krevende utdanning .....	69
2.4.3	Beholde dyktige lærere i skolen ...	35			
2.4.4	Aktørenes ansvar og oppfølging ...	35			
<b>3</b>	<b>Økonomiske og administrative konsekvenser</b> .....	37			
<b>Del II</b>	<b>Statusbeskrivelse og kunnskapsgrunnlag</b> .....	39			
<b>4</b>	<b>Kunnskapsgrunlaget om lærerrollen</b> .....	41			
4.1	Tradisjoner i synet på lærerrollen ..	41			
4.2	Samfunnsmandatet .....	42			
4.3	Forventninger til skolen og læreren	42			
4.3.1	Endringer i samfunnet .....	42			

6.4	Lærerutdanningens lengde – masterstudier for lærere. ....	72	7.2.5	Gjennomføring og frafall i lærerutdanningene .....	90
6.5	En forskningsbasert og utviklingsorientert lærerutdanning.	75	7.2.6	Rekruttering av kandidater fra andre studier .....	91
6.6	En internasjonalt og flerkulturelt orientert lærerutdanning .....	80	7.2.7	Avgang fra yrket: gjennomtrekk og pensjonering .....	91
<b>7</b>	<b>Rekruttere lærere og beholde lærere .....</b>	<b>83</b>	7.2.8	Overgang mellom utdanning og arbeidsliv .....	92
7.1	Læreryrkets status .....	83	7.3	Lærerlønn og karriereveier i skolen	94
7.1.1	Læreryrkets status i Norge .....	83	<b>Vedlegg</b>		
7.1.2	Læreryrkets status internasjonalt ..	84	1	Opptakstall alle lærerutdanningene i 2007 .....	96
7.2	Rekruttering til læreryrket. ....	84	2	Registrerte studenter i alle lærerutdanningene i 2007 .....	97
7.2.1	Tilgang på lærere i årene framover.	84	3	Litteraturliste .....	98
7.2.2	Søking til lærerutdanningene ....	86			
7.2.3	Inntakskvalitet .....	87			
7.2.4	Opptak til lærerutdanningene .....	89			



DET KONGELIGE  
KUNNSKAPSDEPARTEMENT

# St.meld. nr. 11

(2008–2009)

---

## Læreren Rollen og utdanningen

*Tilråding fra Kunnskapsdepartementet av 6. februar 2009,  
godkjent i statsråd samme dag.  
(Regjeringen Stoltenberg II)*



*Del I*

*Departementets vurderinger og forslag til tiltak*





# 1 Lærer for fremtiden

## 1.1 Regjeringen satser på læreren

Elevene er de viktigste i skolen. Regjeringens mål er at skolen skal bidra til å ruste barn og unge til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Skolen skal gi elevene gode muligheter til å utvikle seg ut fra sine egne forutsetninger og interesser, og den skal bidra til danelse, sosial mestring og selvstendighet.

Skolen er felles. Den skal overføre kunnskap og ferdigheter, kultur og verdier fra ett slektsledd til et annet. Den skal fremme sosial utjevning og sikre verdiskaping og velferd for alle.

Læreren har avgjørende betydning for elevenes læring i skolen. Gode lærere gjennomfører opplæringen med struktur og engasjement. De er faglig dyktige, gir relevante og rettfærdige tilbakemeldinger og tilpasser opplæringen til elever og fag.

Akkurat som elevene har forskjellige interesser og ulike forutsetninger, er det ulike mennesker som vil bli lærere. Regjeringen ønsker en lærerutdanning som tar hensyn til at lærerstudentene er forskjellige, og de skal kunne utvikle sine styrker på en god måte.

Gjennom stortingsmeldingene *St.meld. nr. 16 (2006–2007)* og *ingen sto igjen Tidlig innsats for livslang læring* og *St.meld. nr. 31 (2007–2008) Kvalitet i skolen* har regjeringen lagt grunnlaget for en skole av høy kvalitet som gir alle like muligheter.

God og tilpasset opplæring tidlig i opplæringsløpet og kontinuerlig kompetanseutvikling for lærere og skoleledere er sentralt for regjeringens utdanningspolitikk. I denne stortingsmeldingen foreslår regjeringen å differensiere lærerutdanningen. I lærerutdanning rettet inn mot de yngste elevene er det viktig at læreren har bred og relevant kompetanse med vekt på grunnleggende ferdigheter. Lærernes evne til å se elevene og sette inn de riktige virkemidlene tidlig vil være avgjørende. I utdanningen rettet mot de eldre elevene vektlegger regjeringen større faglig fordypping.

For å styrke lærerrollen og skape en læreridentitet som bringer skolen framover, foreslår regjeringen et nytt og utvidet pedagogikkfag. Dette faget skal legge grunnlaget for de kommende

lærernes evne til å lære fra seg. Betydningen av at elevene lærer grunnleggende ferdigheter, skal vektlegges. Pedagogikkfaget skal også sette de kommende lærerne i stand til å møte elevers sosiale problemer og andre forhold som hemmer læring. De skal få innsikt i hvordan skolen i samarbeid med andre instanser kan bidra til å løse slike problemer.

Tiden framover skal brukes til å heve kvaliteten i den fireårige grunnskolelærerutdanningen, bygge opp fagpersonalets kompetanse, utvikle en god samarbeidsstruktur mellom utdanningsinstitusjonene og få på plass mastertilbud i samsvar med grunnskolens behov. Regjeringen ønsker å øke antall lærere i grunnskolen som har en mastergrad.

Regjeringen ønsker en helhetlig oppvekstpolitikk, og vil legge til rette for godt tverrsektorielt samarbeid omkring oppvekst og ivaretagelse av utsatte grupper av barn. Dette forutsetter at alle yrkesgrupper som arbeider med barn og unge, har kjennskap til hverandres oppgaver og roller. De må ha grunnleggende kunnskaper som kan bidra til å avdekke forhold som er knyttet til for eksempel vold eller omsorgssvikt. I tråd med regjeringens handlingsplan mot vold i nære relasjoner er det et klart ansvar for lærerutdanningene og skoleiere å følge opp slike utfordringer. Departementet vil i den nye rammeplanen for grunnskolelærerutdanningen presisere at studentene skal ha kjennskap til, og kunnskap om blant annet seksuelle, fysiske og psykiske overgrep, og innsikt i hvordan slike overgrep kan møtes av hjelpeapparatet. Lærerstudentene skal også kunne forholde seg til ulike familieformer og variasjoner i kjønnsidentitet.

Dagens barn og unge vokser opp i et samfunn preget av en sterk og kontinuerlig strøm av informasjon og påvirkning. Skolen har sterk konkurranse om elevenes oppmerksomhet og læring. Elevene er ikke lengre bare forbrukere av medier, men har helt andre forutsetninger for selv å uttrykke seg og nå ut til mange gjennom bruken av sosiale medier på nettet. Brukervennlig informasjonsteknologi gjør det mulig for alle å bidra til strømmen av nyheter og nyhetsdekning. Dagens lærerstudenter har gode forutsetninger for å manøvrere i mediasamfunnet, men må tilegne seg

kunnskap om hvordan dette påvirker barn og unge og hvordan ny teknologi kan brukes i opplæringen. Lærerutdanningsinstitusjonene må ta inn over seg den medie- og informasjonsteknologiske utviklingen og bidra til studentenes forståelse og bruk av disse.

Norsk skole har mange positive sider. De fleste elever trives godt og utvikler stor grad av selvtillit. Samtidig har internasjonale undersøkelser og nasjonale prøver vist at norske elever har svakere faglige kunnskaper og ferdigheter enn regjeringen ønsker. Evalueringer av lærerutdanningen viser at også denne står overfor viktige utfordringer som det er nødvendig å gripe fatt i. I denne stortingsmeldingen legger regjeringen fram kvalitetshevende tiltak som vil gjøre skolen og lærerutdanningen enda bedre, ved

- økt kvalitet i lærerutdanningen
- bedre rekruttering til læreryrket og lærerutdanningene
- tettere oppfølging av og støtte til nyutdannede lærere
- mer relevant FoU for grunnopplæring og lærerutdanning.

## 1.2 Hovedutfordringer og tiltak

Med utgangspunkt i en beskrivelse av lærerrollen har departementet vektlagt tre innsatsområder i denne stortingsmeldingen.

### *Styrket kvalitet og relevans i utdanning av lærere*

Internasjonale undersøkelser viser at elevenes faglige kompetanse må styrkes. Det er nødvendig med tidlig oppfølging og tilpasset læringsstøtte for elevene. Ny kunnskap om læring og skoleutvikling tas lite systematisk i bruk i skolen. Dagens allmennlærerutdanning er for bred til å gi lærerkandidatene nødvendig faglig og pedagogisk kompetanse for alle trinn og fag i skolen. På nasjonalt nivå vil departementet derfor blant annet sette i verk følgende tiltak:

- etablere en fireårig differensiert grunnskolelærerutdanning som består av
  - trinn 1–7: vekt på begynneropplæring, normalt fire undervisningsfag, hvorav norsk og matematikk er obligatoriske
  - trinn 5–10: normalt tre undervisningsfag på 60 studiepoeng
  - et nytt obligatorisk pedagogikkfag – pedagogikk og elevkunnskap – på 60 studiepoeng for begge løpene

- utrede overgang til femårig masterutdanning for lærere til grunnskolen
- etablere 800 studieplasser på masternivå rettet mot grunnskolen
- etablere sentre for fremragende undervisning i lærerutdanningene
- etablere forskerskole for lærerutdanningene.

### *Kvalitetsutvikling i og styring av lærerutdanningen*

Evalueringer viser at kravene og forventningene til lærerstudentene må bli tydeligere. Ledelsen og lærerutdannerne må sammen kontinuerlig arbeide med å øke studentenes læringsutbytte og studiets relevans.

Lærerutdanningen må være innovativ, utviklingsorientert og tilpassingsdyktig. Ny nasjonal og internasjonal kunnskap om skole og lærerutdanning, og endringer i skole og samfunn, må danne rammen for utdanningene. Dette fordrer at lærerutdanningsinstitusjonene etablerer gode arenaer for faglige drøftinger og samhandling med yrkesfeltet. Kvalitetssikringssystemet må brukes for målrettet utvikling av utdanningen. Lærerutdanningen skal være oppdatert på og bidra til forskning om skole og undervisning, elevenes læring og utvikling og om lærerutdanningen selv.

Gjennomføringen av tiltakene i meldingen forutsetter en felles innsats fra alle de involverte aktørene i sektoren. Utdanningsinstitusjonene har ansvaret for kontinuerlig arbeid med faglig kvalitet og relevans i utdanning og forskning. Skoleeier har ansvaret for å samarbeide med utdanningsinstitusjonene om gode arenaer for praksisopplæringen. Skoleeierne må gi tydelig uttrykk for forventninger til læreres fagsammensetting og fagfordypning.

Departementet styrer kapasiteten i lærerutdanningene i samsvar med behov på ulike trinn og i ulike fag. I rammenplanen fastsettes de overordnede kravene til lærerutdanningsinstitusjonens arbeid. Departementet vil fastsette tydelige mål og et sett av indikatorer som kan måle kvalitetsutvikling over tid. En følgegruppe med bred faglig kompetanse skal vurdere gjennomføringen av reformen både nasjonalt og lokalt.

### *Økt tilgang på dyktige og motiverte lærere*

I årene framover er det nødvendig å øke tilgangen på motiverte lærere med høy faglig og pedagogisk kompetanse i alle deler av landet. Økt kvalitet i skolen krever lærere som bidrar til skoleutvikling, og som kan forbedre sin egen undervisningspraksis gjennom profesjonell egenutvikling.

En god og relevant lærerutdanning er det viktigste virkemiddelet for å sikre skolen tilgang på velkvalifiserte lærere. En god og relevant lærerutdanning vil også bidra til å øke læreryrkets status og omdømme. Økt status for læreryrket vil øke sjansen for at flere søker seg til yrket, og at flere velger å bli i yrket.

For å øke tilgangen på dyktige og motiverte lærere vil departementet sette i verk følgende tiltak:

- bedre rekruttering til lærerutdanningene
  - avskrivning av studielån for lærere i visse fag
  - nasjonal rekrutteringskampanje
- nye rekrutteringsveier til læreryrket
  - en lektor II-ordning
- beholde flere lærere i yrket
  - veiledningsordning for alle nyutdannede lærere.

### **1.3 Disposisjonen i meldingen**

---

Stortingsmeldingen er inndelt i to hoveddeler. Departementets vurderinger og tiltak inngår i del I i meldingen og omfatter kapittel 1, 2 og 3. I del II i meldingen, kapittel 4, 5, 6 og 7, redegjøres det for kunnskapsgrunnlaget. I meldingen behandles særlig endringer og behov i grunnskolen og omleggingen til en ny todelt grunnskolelærerutdanning. De av departementets vurderinger og tiltak som er av generell karakter, omfatter også andre typer lærerutdanninger.

Regjeringen vil legge fram en stortingsmelding om kvalitet og innhold i barnehagen i 2009. Kunnskapsdepartementet har gitt NOKUT i oppdrag å gjennomføre en evaluering av førskolelærerutdanningen. Denne skal etter planen leveres departementet høsten 2010. Førskolelærerutdanningen behandles derfor i mindre grad i denne meldingen.

## 2 Vurderinger og tiltak

### 2.1 Lærerrollen

#### 2.1.1 Lærerrollens innhold

Lærerrollen kan defineres som summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket. Den konkretiseres gjennom den enkelte yrkesutøvers daglige arbeid. Bestemmelser i lov, læreplan og andre forskrifter forplikter alle lærere, og definerer et felles grunnlag for utøvelse av rollen. Dette regelverket gir et stort handlingsrom for lokale myndigheter og for læreren. I tillegg danner nasjonale og lokale systemer for evaluering og rapportering viktige premisser for utøvelse av rollen. Det samme gjør avtaleverket mellom partene i arbeidslivet. Den enkelte lærer må være kjent med de nasjonale og lokale kravene og forventningene, holde seg orientert om og innrette seg etter endringer i disse.

Lærere møter en rekke forventninger som det er utfordrende å forene, og må ofte ta beslutninger som kan få stor betydning for elevene. Mange oppgaver kan ikke løses av læreren alene. De krever samarbeid med andre både innenfor og utenfor skolen. Lærere møter også forventninger om å bidra til å løse problemer som ikke er direkte knyttet til opplæringen, for eksempel omsorgssvikt eller andre problemer i elevens hjemmesituasjon.

Lærerens hovedoppgave er å legge til rette for og lede elevenes læring. Samarbeid med kolleger, ledelse, hjem og instanser utenfor skolen og deltakelse i utviklingen av skolen som organisasjon skal støtte opp om dette.

Lærerrollen vil alltid være i endring, både på grunn av endringer i rammebetingelsene og som følge av lærerens egen utvikling. Utøvelsen av rollen vil også være preget av lokalsamfunnet, av ledelse og kolleger på egen skole og av elever og foresatte. Den vil videre avhenge av på hvilke trinn og i hvilke fag læreren underviser.

For å sikre at samfunnets forventninger til skolen realiseres, er det en grunnleggende forutsetning at lærerne har god innsikt i sin egen rolle og skolens betydning i samfunnet, og at de utøver sin rolle i tråd med skolens styringsdokumenter og verdigrunnlag. Dette innebærer også å være

bevisst sin rolle som formidler av holdninger til for eksempel likestilling og inkludering.

Forenklet kan omtalen av lærerrollen deles inn i tre hovedområder: 1) læreren i møte med elevene, 2) læreren som del av et profesjonelt fellesskap og 3) læreren i møte med foreldre og andre samarbeidspartnere.

#### *Læreren i møtet med elevene*

Opplæringen skal bygge på grunnleggende verdier som «*respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet*», jf. opplæringsloven § 1–1 *Formålet med opplæringa*. I Innst. O. nr. 22 (2008–2009) peker kirke-, utdannings- og forskningskomiteen på viktigheten av verdiformidling i skolen. Komiteen uttaler blant annet at opplæringen «*må ta utgangspunkt i de grunntankene og verdiene som samler oss som samfunn*». Et tydelig verdigrunnlag og en bred kulturforståelse er grunnleggende for et inkluderende sosialt fellesskap og for et læringsfellesskap der mangfold og ulikhet respekteres. Verdigrunnlaget er nærmere konkretisert i læreplanverket.

Forventningene til dagens lærere er mer omfattende enn tidligere. Læreplaner for fag med kompetansemål og innføring av grunnleggende ferdigheter i alle fag vektlegger mer enn tidligere elevenes faglige læring og utvikling. Både læreplanverket og det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet legger stor vekt på å vurdere elevenes faglige læringsutbytte. Dokumentasjon av elevenes kompetanse på ulike trinn skal brukes i det daglige arbeidet med å styrke elevenes læring, og som grunnlag for mer langsiktig utviklingsarbeid. Det er lærernes oppgave å ivareta målet om mer læring i alle fag, og sørge for at arbeidet med fagene skal gi elevene et best mulig læringsutbytte.

Læreren er den påvirkningskilden som har størst betydning for elevenes skoleprestasjoner – ut over elevene selv og hjemmene deres. Til tross for at elever og grupper av elever er ulike og har forskjellige behov, kan man si at gode lærere kan sine fag og vet hvordan de skal undervise. De analyserer, konkretiserer og operasjonaliserer læreplanverket. De leder elevenes læringsarbeid og gjennomfører opplæringen med interesse og enga-

sjement. De følger elevenes læring tett opp, og forteller, spør, kontrollerer, repeterer, sanksjonerer, varierer og tilpasser undervisningen til elever og fag. Fleksibilitet og kreativitet er blant de egenskapene som trekkes særskilt fram som betydningsfulle for å tilpasse og variere undervisningen.

Forskning viser at det er positiv sammenheng mellom lærerens faglige og didaktiske kompetanse og elevenes læringsutbytte. Forskning viser også at elevene er tjent med lærere som er tydelige ledere og har en læringsorientert vurderingspraksis.

Solid faglig kompetanse gir både trygghet og stolthet, og er nødvendig for å kunne differensiere opplæringen på en god måte. Faglig trygghet gir godt grunnlag for å vurdere elevenes faglige nivå og utvikling i forhold til kompetansemålene for faget. Faglig trygghet åpner også for en friere tilnærming til faget og et grunnlag for improvisasjon når det er nødvendig, slik at undervisningen kan varieres gjennom bruk av ulike arbeidsmåter og et bredt repertoar av læremidler. Solid fagkompetanse motiverer ofte for fortsatt faglig utvikling i yrket.

For å sikre høy faglig kompetanse for å kunne tilsettes for undervisning i prioriterte fag i grunnskolen har departementet endret forskrift til opplæringsloven. Ideelt bør alle lærere ha formell kompetanse i de fagene de underviser i. Departementet vil derfor sende forslag til ytterligere skjerping av forskriften ut til høring. Departementet har også startet oppbyggingen av et varig system for videreutdanning for lærere. Dette omtales i kapittel 2.4.

Grunnleggende ferdigheter – å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, å kunne lese og regne og å kunne bruke digitale verktøy – skal integreres i arbeidet med alle fag. Undersøkelser viser at bruk av digitale verktøy i fag er en utfordring for mange lærere. Det er viktig at lærere kan vurdere relevans av og ta i bruk ulike medier i arbeidet med elevenes læring. Det innebærer også å kunne sette seg inn i etiske og juridiske problemstillinger ved bruk av mediene.

Lærere må kunne planlegge, organisere, gjennomføre og vurdere læringsarbeid. Som leder for en gruppe er det spesielt viktig at læreren er synlig og regelbevisst, har legitimitet og tar ansvar for et inkluderende læringsmiljø. Elevene lærer bedre når de forstår hva de skal lære, og hva som forventes av dem. Det er derfor viktig at lærere utvikler og kommuniserer tydelige mål for opplæringen og kjennetegn på måloppnåelse, legger til rette for elevenes egenvurdering og gir tilbakemeldinger som elevene kan lære av. Departementet har satt i

gang arbeid for å få en tydeligere forskrift om en mer faglig relevant og rettferdig vurdering av elevenes arbeid.

Opplæring på barnetrinnet og på ungdomstrinnet stiller ulike krav til læreren, både når det gjelder krav til tilrettelegging og gjennomføring, vurdering og kunnskap om elevenes individuelle, emosjonelle og sosiale utvikling. For elever på de laveste trinnene er det vesentlig å ikke ha for mange voksne å forholde seg til, og lærerne bør derfor kunne undervise i flere fag. På disse trinnene er begynneropplæring og den sosiale læringen viktig. Etter som elevene blir eldre, øker kravene til faglig fordypning. Selv om den sosiale dimensjonen også er viktig for disse elevene, er det behov for faglærere med fordypning i fag.

Uavhengig av hvilket trinn man underviser på, vil det være behov for lærere med solid og relevant kompetanse som er forankret i forskning så vel som i god praksis. Mer spesialisert kompetanse for undervisning på ulike trinn i opplæringsløpet vil kunne styrke læreres forutsetninger for å tilpasse undervisningen. Selv om elevene befinner seg på ulike stadier, er det noe som er felles for all undervisning. Det vil si at lærere trenger både generell og spesialisert kompetanse. Departementet vil på denne bakgrunnen foreslå en lærerutdanning for grunnskolen i to løp – ett for 1.–7. trinn og ett for 5.–10. trinn. Dette omtales nærmere i kapittel 2.2.

Elever er en mangfoldig sammensatt gruppe, faglig, emosjonelt og sosialt. Det er viktig at dette mangfoldet blir brukt til å utvikle et læringsmiljø preget av toleranse, respekt, anerkjennelse, kulturforståelse og demokratiforståelse. Et inkluderende læringsmiljø innebærer at læreren viser respekt for elevenes integritet og ulike forutsetninger, skaper gode samarbeidsrelasjoner mellom elevene og mestrer konflikthåndtering.

Lærere må kunne omgås elevene på en god måte, følge læringen deres tett og kunne se om og når elever trenger økt støtte. Foruten sosial kompetanse og kunnskap om læring på ulike årstrinn fordrer dette tilgang på informasjon om de enkelte elevene og om deres læring og framgang. Ikke minst er dette viktig for at elevene skal få nødvendig hjelp og støtte på et tidlig tidspunkt.

Læreren skal sikre at opplæringen er i samsvar med målene i læreplanverket samtidig som den er tilpasset elevenes ulike forutsetninger og behov. Elevene skal oppleve at de mestrer faglige utfordringer. De skal føle at de er inkludert i et sosialt fellesskap.

Departementet ønsker å understreke viktigheten av å tilhøre en gruppe og har derfor sendt ut til høring et forslag til endring av opplæringsloven

som blant annet framhever at organiseringen av opplæringen skal ivareta elevenes behov for sosial tilhørighet, jf. brev av 04.11.2008 *Høring – Forslag til endring av opplæringsloven og privatskoleloven*.

#### *Læreren som del av et profesjonelt fellesskap*

Gode lærere har godt kjennskap til formålet for skolen, grundig systemforståelse og innsikt i skolen som organisasjon. De ser nødvendigheten og verdien av at skolen har et godt lederskap, kan vurdere eget og skolens handlingsrom og nyttiggjøre seg det potensialet som ligger i samhandling med kolleger, ledelse og andre aktører på skolen.

Det kollektive ansvaret for den enkelte skoles samlede oppgaver har økt. Skolen som lærende organisasjon er i utvikling. Dermed stilles det større krav enn tidligere til samarbeid mellom ledere og lærere og til samarbeid lærere imellom. Det stilles også krav om at lærerne må videreutvikle og fornye sin kompetanse gjennom hele sitt yrkesaktive liv.

Det lokale arbeidet med å omsette læreplanverket til konkrete opplæringssituasjoner stiller nye og økte krav til lærerne. Både de overordnede målene for opplæringen og kompetansemålene i læreplaner for fag må konkretiseres. Lærerne må integrere de grunnleggende ferdighetene, velge ut innhold i fag og fordele innholdet slik at det sikrer god progresjon. Det er også en lokal oppgave å fordele det nasjonalt fastsatte timetallet for de ulike fag og å bestemme hvordan elevene skal organiseres.

Undervisning og opplæring er lagarbeid. Departementet mener at målene for skolens virksomhet i større grad kan nås dersom skolen nyttiggjør seg den samlede kompetansen hos de ansatte. Ulik fagkompetanse og spesialisering hos lærere vil kunne være en styrke for den enkelte skole.

Gode lærere er aktive bidragsyttere i et profesjonelt fellesskap. De ser hvilke muligheter som ligger i endring og utvikling, og bidrar til å utvikle sin egen praksis og skolens læringsmiljø. De ser sin egen kompetanses muligheter og begrensninger, har beredskap til å sette seg inn i ny kunnskap, vurdere den og bruke den i eget arbeid. De har kunnskap om det samfunnet som omgir skolen, har god forståelse for nasjonale og globale utfordringer og evner å se skolens virksomhet som del av samfunnet.

Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet skal bidra til at skolene jevnlig og systematisk vurderer sin egen virksomhet og sine resultater. Det skal gi skolens ledelse og lærerne en oppfatning av felles

utfordringer og et felles grunnlag for å utvikle skolen som organisasjon.

#### *Læreren i møtet med foreldre og andre aktører rundt skolen*

Elevenes foresatte har hovedansvaret for oppdragelsen av egne barn, og har derfor et medansvar i skolen. Samarbeid mellom hjem og skole er et gjensidig ansvar, og de foresatte er viktige støttepillere for elevenes læring og motivasjon. De foresatte må gjøres kjent med målene for opplæringen og med hvordan opplæringen er organisert. De må få kjennskap til elevens framgang og utvikling i skolen. Foresatte er en uensartet gruppe med ulike forventninger. Det er derfor viktig at lærere er lydhøre overfor de foresattes synspunkter og kjennskap til egne barn, og at de bidrar til å sikre et gjensidig og likeverdig samarbeid med hjemmene.

Noen elever trenger spesiell oppfølging som krever kompetanse som den enkelte lærer og skolens kollegium normalt ikke har. Lærerne må delta i vurderingen av behov for eventuelle særskilte tiltak som første ledd i en helhetlig og funksjonell tiltakskjede. Det er derfor viktig at lærere kan vurdere når deres egen kompetanse ikke lenger strekker til, og når pedagogisk og psykologisk spesialkompetanse bør trekkes inn.

Skoleeier har ansvaret for elevenes psykososiale læringsmiljø. Lærerne skal bidra til å ivareta dette. De er blant de voksenpersonene som er mest sammen med barna og de unge, og som kjenner dem best. Gode lærere kjenner sitt ansvar i situasjoner som reguleres av annet lovverk enn opplæringsloven. De kan vurdere elevenes totale lærings situasjon og melde fra dersom det er grunn til bekymring. Det gjelder blant annet for å avdekke og gi støtte til barn som har vært utsatt for omsorgssvikt eller andre former for overgrep, forebyggende arbeid for elever i ulike risikosoner/-grupper og samarbeid med andre instanser som barnevern, barne- og ungdomspsykiatrisk tjeneste og politi.

Godt og systematisk samarbeid mellom barnehage og barnetrinn, barnetrinn og ungdomstrinn og ungdomstrinn og videregående opplæring skal bidra til å lette overgangene mellom de ulike trinn i opplæringsløpet. Skoleeier har overordnet ansvar for å sikre dette, mens skolens ledelse og lærere må stå for den praktiske gjennomføringen.

Lokalsamfunnet er en vesentlig del av elevenes læringsmiljø. Et godt samspill mellom skolens personale og nærings- og arbeidsliv, kunst- og kulturliv og andre deler av lokalsamfunnet kan styrke og

berike læringsarbeidet og gjøre opplæringen i fagene mer konkret, praksisrettet og virkelighetsnær. Samarbeid med lokalsamfunnet gir nye læringsarenaer, fremmer entreprenørskap og bedrer elevenes grunnlag for yrkes- og utdanningsvalg. Det er derfor departementets mening at lærere bør virke sammen med lokalt arbeids- og organisasjonsliv i arbeidet med å kvalifisere barn og unge for framtidig utdanning og arbeidsliv.

### 2.1.2 Kompetanseområder

Lærerrollen forutsetter solid kompetanse på flere områder. Det kan være ulike oppfatninger om hvilke kompetanser som er de viktigste for lærere og om hvordan de skal beskrives. Ut fra krav og forventninger i nasjonale styringsdokumenter og på bakgrunn av hva norsk og internasjonal forskning kan dokumentere, framstår noen grunnleggende kompetanser som viktige for alle. Hver av kompetansene er viktig, men det er summen av dem som danner basis for utøvelsen av lærerrollen. Kompetansene må utvikles i grunnutdanningen og videreutvikles og fornyes gjennom et helt yrkesaktivt liv.

Med utgangspunkt i bestemmelsene i opplæringsloven, læreplanverket og andre forskrifter og på bakgrunn av hva forskning sier om sammenhengen mellom læreres kompetanse og elevenes læring, er følgende kompetanseområder viktige for lærere:

- *Fag og grunnleggende ferdigheter.* Dersom elevene skal få gode faglige resultater, må læreren ha solide kunnskaper i de fagene han eller hun underviser i. Læreren må ha grundig kjennskap til kompetansemålene i læreplanene for fag og kunne velge ut og fordele lærestoff slik at det sikrer god faglig progresjon. Læreren må også ha innsikt i hvordan fagene kan bidra til læring av grunnleggende ferdigheter, og se til at opplæringen gir elevene et best mulig grunnlag for videre læring.
- *Skolen i samfunnet.* Læreren skal forberede barn og unge for videre utdanning og virke i familie-, samfunns- og arbeidsliv. Læreren må derfor ha godt kjennskap til skolens formål og skolens betydning i samfunnet. Læreren må også ha god innsikt i egen rolle.
- *Etikk.* Læreren må handle i tråd med det verdi-grunnlaget som er fastsatt i skolens formål og konkretisert i læreplanverket. I opplæringen må læreren bidra til å utvikle elevenes forståelse for og evne til å handle i samsvar med dette verdigrunnlaget.

- *Pedagogikk og fagdidaktikk.* Læreren må kunne virkeliggjøre læreplanverket gjennom å planlegge, organisere, gjennomføre og vurdere undervisningen på en slik måte at det fremmer elevenes læring. Det innebærer innsikt i hvordan barn og unge lærer, og evne til å skape et godt læringsmiljø der elevene beholder og videreutvikler sin læringslyst og tro på egne evner.
- *Ledelse av læringsprosesser.* Læreren må ha autoritet og kompetanse til å lede læringsarbeid i en mangfoldig sammensatt elevgruppe. Læring forutsetter ro, orden, sammenheng og system i grupper og klasser. Det innebærer blant annet å etablere regler og rutiner for gruppen eller klassens arbeide, og ha evne til å bestemme og ta avgjørelser i et skoledemokrati.
- *Samhandling og kommunikasjon.* Læreryrket krever evne til samarbeid og kommunikasjon med elever, foreldre og andre aktører i og utenfor skolen. Læreren må ha god kjennskap til elevene og deres forutsetninger for å lære, kunne omgås elevene på en god måte og ha et positivt syn på elevenes potensiale. I tillegg må læreren bidra i et profesjonelt fellesskap.
- *Endring og utvikling.* Endrings- og utviklingskompetanse innebærer å kunne bidra i lokalt læreplanarbeid, og med grunnlag i forskning og kritisk refleksjon over egen praksis, kunne samhandle i et faglig kollektiv for skolens utvikling. Lærerne må kunne se hvilke fordeler som ligger i endring og utvikling, og kunne se barn og unges læring og utvikling i lys av endringer i samfunnet. Læreren må være orientert om endringer i styringsdokumentene og i lokale rammer og bestemmelser.

## 2.2 Ny lærerutdanning for grunnskolen

### 2.2.1 Utfordringene

I kapittel 2.1 beskrives de grunnleggende kompetanseområdene som er viktige for alle lærere. Det er behov for ulike lærerkompetanse på ulike trinn og i ulike fag i grunnskolen.<sup>1</sup> Dagens fireårige allmennlærerutdanning gir formell kompetanse for tilsetting i hele grunnskolen. En så bred kompetanse gir ikke rom for den faglige fordypningen som skolen trenger. For å ivareta behovet for spesialisert kompetanse mot fag, årstrinn og funksjo-

<sup>1</sup> Kunnskapsgrunnlaget for vurderinger i dette kapitlet redigjøres for i kapitlene 4, 5 og 6.

ner i skolen er det også aktuelt å vurdere utdanningens lengde.

Lærerrollen er krevende, og kompleksiteten i yrket stiller høye krav til lærerutdanningene. Kravene og kompleksiteten i yrket må reflekteres i utdanningens forventninger til studentene, deres arbeidsinnsats og resultater og til ledelsens og fagpersonalets forpliktelser overfor lærerutdanningsoppdraget. Det er dokumentert store variasjoner i kvalitet og resultater mellom lærerutdanningsinstitusjoner.<sup>2</sup> Lærerutdanningene befinner seg i et spenningsfelt mellom ulike disiplin- og profesjonsfag. Det innebærer involvering av ulike interne og eksterne fagmiljøer. Lærerutdanningsoppdraget stiller derfor spesielle krav til ledelse. Fagpersonalet i utdanningene stilles også overfor høye krav, som gjelder utvikling av egen kompetanse, kvalitet i undervisning og forskning, holdninger og verdigrunnlag, og ikke minst evne og vilje til samarbeid.

Ulike evalueringer peker på utfordringer ved FoU-virksomheten i allmennlærerutdanningen: En varierende andel av fagpersonalet har førstestillingskompetanse, innsatsen er spredd, den tematiske prioriteringen er uklar, det synes å være en svak kultur for publisering, og lærerstudenter og praksisfeltet er for lite involvert i forskning og utviklingsarbeid.

Utviklingen av læreryrket og lærerutdanningen mot de målene som trekkes opp i denne meldingen, avhenger av et samspill mellom flere parter. Lærerutdanning er en kompleks utdanning med store kvalitetsmessige, organisatoriske og styringsmessige utfordringer. Departementet mener dette krever sterkere styring av utdanningen både fra myndighetenes og fra institusjonenes side, se kapittel 2.3.

I tillegg til det arbeidet departementet her legger opp til på nasjonalt nivå, må ledelsen ved den enkelte utdanningsinstitusjonen ta ansvar for at de involverte lokalt arbeider sammen for å realisere de nasjonale målene. Ledelsen må videre ta ansvar for å utvikle sterke partnerskap mellom lærerutdanning og skole som basis for den grunnleggende lærerqualifiseringen og den senere profesjonelle utviklingen i yrket.

En ny lærerutdanning for grunnskolen forutsetter

- at det gjennomføres en samlet nasjonal prosess som sikrer god forankring av nye strukturer, faglige krav og rutiner. Dette sikres ved at alle utdanningstilbyderne og samarbeidspartene deltar i utviklingen av enhetlig oppbygging,

kvalitetskriterier og resultatindikatorer for den nye lærerutdanningen

- at institusjonsstyrene, den øverste ledelsen ved institusjonene og alle involverte i lærerutdanningene tar ansvaret som lærerutdannere
- at de ansvarlige aktørene gjennom tydelige mål og strategier og klarhet om roller skaper en samlende visjon for lærerutdanningsoppdraget ved den enkelte institusjonen
- at ledelsen tar ansvar for å etablere hensiktsmessig intern organisering og effektive og tydelige ledelsesstrukturer.

### 2.2.2 Styrket faglighet: en lærerutdanning i to løp

Regjeringen vil motvirke at sosial bakgrunn er bestemmende for elevenes læringsutbytte i skolen. Den dokumentasjonen om krav til lærerkompetanse som det er referert til i kapittel 4 og kapittel 6.1, viser at dagens brede allmennlærerutdanning kan innebære for svak faglig beredskap for å møte kompleksiteten i læreryrket. Det gjelder særlig målet om forsterket og tilpasset opplæring på tidlige årstrinn, men også behovet for styrket fagkunnskap i skolefag på alle trinn i grunnopplæringen.

For å utdanne faglig dyktige lærere som kan lede gode læringsprosesser tilpasset elever på ulike trinn og med ulike forutsetninger, mener departementet at det er nødvendig å organisere utdanningen i ulike løp. Departementet foreslår derfor en spesialisering som retter seg mot henholdsvis 1.–7. trinn og 5.–10. trinn. En differensiert lærerutdanning vil gi økt spesialisering av den enkelte lærers kompetanse, men spesialiseringen vil være ulik avhengig av hvilke hovedtrinn den rettes mot. Det er ønskelig med en overlappning i lærerkompetanse på de tre mellomste trinnene. Det motvirker skiller i skolens pedagogiske personale og gir større fleksibilitet i tilsetting og fag- og timefordeling.

#### *Lærerutdanning for trinn 1–7*

Det er departementets vurdering at en lærerutdanning for trinn 1–7 normalt bør omfatte minst fire undervisningsfag. Fagkretsen kan likevel ha et skolerelevant fag på inntil 30 studiepoeng som ikke er undervisningsfag (for eksempel IKT, spesialpedagogikk eller norsk som andrespråk). Hovedvekt legges på begynneropplæring. Fagene, fagdidaktikken, praksisopplæringen og deler av pedagogikkfaget vil ha et annet innhold på barnetrinnet enn på ungdomstrinnet. På barnetrinnet er fagene

<sup>2</sup> Utfordringene slik NOKUTs evalueringspanel vurderte dem, samt panelets anbefalinger, refereres i kapittel 5.6.



norsk og matematikk de to største av grunnskolenes fag i antall timer og grunnleggende for innlæring av ferdigheter og begreper. Norsk og matematikk må derfor være obligatoriske fag for lærere som skal undervise på trinn 1–7, og som ofte vil ha en kontaktlærerfunksjon. Ut fra et forståelses- og dannelsesperspektiv bør alle studenter ha minst ett fag i fagkretsen med et omfang på 60 studiepoeng, uavhengig av eventuelle bestemmelser om minstekrav for undervisning.

#### *Lærerutdanning for trinn 5–10*

Lærerutdanningen for trinn 5–10 bør normalt ha tre undervisningsfag, hvert normalt på 60 studiepoeng. Ingen av dem bør være obligatoriske. Fagkretsen kan likevel ha et skolerelevant fag på inntil 30 studiepoeng som ikke er undervisningsfag (for eksempel IKT, spesialpedagogikk eller norsk som andrespråk). Spesialiseringen rettet mot trinn 5–10 gir mulighet for å velge fag innenfor et område, for eksempel realfag, språkfag eller praktisk-estetiske fag. For å sikre tilstrekkelig rekruttering og faglig fordyping i alle grunnskolenes fag bør ingen fag være obligatoriske. Gjennom kompetanseforskriften tas det sikte på å sikre tilstrekkelig kompetanse i sentrale fag. Samtidig vil valgfrihet for studentene sikre interesse og motivasjon for de fagene som velges og dermed dyktige og motiverte lærere i alle fag.

I kompetanseforskriften er det fastsatt krav om 60 studiepoeng for å kunne tilsettes for å undervise i norsk/samisk, matematikk og engelsk på ungdomstrinnet. Dette er et kraftig signal om betydningen av å ha minst ett av disse fagene i fagkretsen.

Rammeplanen vil bli fastsatt i forskrifts form etter en forutgående høringsrunde.

#### *Felles for begge hovedretningene*

Felles for begge hovedretningene er at alle undervisningsfag skal omfatte fagdidaktikk, og at de grunnleggende ferdighetene i læreplanverket for grunnskolen skal være integrert i fagene. Vesentlige elementer fra fagene norsk og matematikk ivaretas derfor i de andre fagene. Det nye faget pedagogikk og elevkunnskap har dessuten et overordnet ansvar for at de grunnleggende ferdigheter ivaretas i alle fag. Obligatoriske kjerneelementer i begge hovedretningene vil være pedagogikk og elevkunnskap, veiledet praksis og en bacheloroppgave, se 2.2.3.

Også med ulike spesialiseringer vil det være noe felles i all lærerutdanning. Særlig gjelder det

pedagogikk og ulike tverrfaglige emner, men også skolefag vil ha kjernestoff som er felles for alle alderstrinn. Med den differensieringsmodellen som velges, vil dessuten trinn 5–7 være et område for overlappende lærerkompetanse. Det vil derfor være mulig å organisere emner eller moduler av fag sammen på tvers av hovedretninger. Institusjonene kan også velge å lage helt atskilte løp rettet mot bestemte trinn og/eller fag. Som en del av arbeidet med iverksetting av ny utdanning må det lages overgangsordninger mellom de to hovedretningene.

Fagene i lærerutdanningene må ha et innhold som er tilpasset behovene for lærerkompetanse i skolefagene på de ulike årstrinn. Nytt læreplanverk for hele grunnopplæringen fra 2006 forutsetter at nye fagplaner er utviklet i alle lærerutdanningene. Dette innebærer at de grunnleggende ferdigheter som skal være integrert i alle skolens fag, også er en del av fagene i lærerutdanningene. De faglige emnene, så vel som fagdidaktikk og metodikk knyttet til fagene, skal være i tråd med gjeldende læreplanverk. De nasjonale fagrådene og ulike faglige nettverk må innta en aktiv rolle for å sikre at innholdet i lærerutdanningsfaget samsvarer med skolefaget. I den flerkulturelle skolen er det dessuten nødvendig at lærere i norskfaget har kunnskap om norsk som andrespråk. Norsk som andrespråk må også være en fordypningsmulighet i norskfaget. Videre må norskfaget reflektere læreplanens krav om kunnskap om nordiske språk og nordisk litteratur, foruten kunnskap om samiske språk, tradisjoner og kulturuttrykk.

#### *Krav til undervisningskompetanse*

Regjeringen er opptatt av å styrke lærernes kompetanse. I opplæringsloven med tilhørende forskrift er det fastsatt kompetansekrav for undervisningsstillinger i grunnskolen og i videregående skole. Bestemmelsene er knyttet til tilsetting, og regulerer derfor bare indirekte hvem som kan undervise på ulike nivå og i de forskjellige fagene. I praksis er det rektor som fastsetter hvilke undervisningsoppgaver den enkelte lærer blir tildelt. Selv om en lærer er tilsatt for å undervise i spesifiserte fag, kan vedkommende bli tildelt undervisning i andre fag.

Kompetansebestemmelsene i forskriften, sammen med rammeplanene for lærerutdanningene, er de viktigste virkemidlene for nasjonale myndigheter til å styre lærernes kompetanse. For å sikre høyere faglig kompetanse hos lærerne i prioriterte fag i grunnskolen, har departementet nylig skjerpet kravene i forskrift til opplæringsloven, jf. kapittel 4.5. Med virkning fra 1.8.2008 ble kravet for å bli tilsatt for å undervise i norsk, matematikk og

engelsk på ungdomstrinnet hevet fra 30 til 60 studiepoeng.

Den omleggingen av lærerutdanningen som foreslås i denne meldingen, innebærer at framtidige lærere på ungdomstrinnet normalt vil ha 60 studiepoeng i tre skolefag, mens lærere på barnetrinnet normalt vil ha 30 studiepoeng i tre fag og 60 studiepoeng i ett fag.

Målet er at lærere skal ha relevant utdanning i alle fag de underviser i. For å bidra til dette bør kravene til faglig kompetanse knyttes sterkere til det å undervise og ikke bare til å bli tilsatt.

Departementet vil sende ut til høring forslag om å endre opplæringsloven og tilhørende kompetanseforskrift slik at kompetansekravene knyttes sterkere til undervisning. Departementet vil samtidig foreslå å skjerpe kravene til faglig kompetanse. For barnetrinnet vil det bli foreslått krav om 30 studiepoeng for å undervise i norsk/samisk og matematikk, og for ungdomstrinnet krav om 30 studiepoeng for å undervise i de fagene der det ikke er fastsatt krav om 60 studiepoeng allerede. Forslagene til nye krav i kompetanseforskriften blir etter dette at det

- på barnetrinnet (1–7) kreves 30 relevante studiepoeng for å undervise i fagene norsk/samisk og matematikk
- på ungdomstrinnet (8–10) kreves 60 relevante studiepoeng for å undervise i fagene norsk/samisk, matematikk og engelsk og 30 studiepoeng for å undervise i de øvrige fagene
- i videregående skoler kreves 60 relevante studiepoeng for å undervise i alle fag.

Økte krav til formell kompetanse for å undervise i fag vil ha betydning for hvordan personalet på skolene settes sammen. For små skoler kan det bli utfordrende å skaffe lærere som samlet har kompetanse for undervisning i alle fag. De fleste små skoler er imidlertid barnetrinnsskoler. I denne meldingen forslås obligatorisk 30 studiepoeng i norsk og matematikk i lærerutdanningen for trinn 1–7. Det innebærer at alle nyutdannede lærere vil innfri forslaget til nye krav i kompetanseforskriften for barnetrinnet. Departementet vil også peke på at kommunene har ansvaret for å utnytte den samlede lærerkompetansen i kommunen på best mulig måte.

Det har vært et prinsipp ved tidligere endringer av kompetansekravene at lærere som har godkjent kompetanse etter tidligere regler, beholder sin lærerkompetanse. De nye kompetansekravene vil bare gjelde ved tilsetting av nye lærere, og det vil bli foreslått at innføring av nye kompetansekrav skal skje samtidig med at de første kandidatene

uteksamineres fra ny lærerutdanning. Dette innebærer at de foreslåtte endringene i regelverket blir innført over tid og at kommuner og skoler vil få tid til å tilpasse seg endringene. I høringen vil det bli drøftet om de nye kravene også skal gjelde for midlertidige ansatte og vikarer.

For videregående opplæring kan krav til kompetanse for å undervise i fag kunne innføres tidligere, siden det her ikke foreslås endringer i utdanningen.

Departementet vil spørre høringsinstansene om de mener at de nevnte kompetansekravene bør gjelde på alle trinn og i alle fag.

Det er vanskelig å overskue alle de praktiske konsekvensene av de foreslåtte endringene i regelverket. Uttalelsene i høringen vil derfor bli tillagt stor vekt ved eventuell utforming av endrede kompetansekrav.

#### *Ny lærerutdanning – nytt navn*

En differensiert lærerkompetanse gir grunn til å vurdere nytt utdanningsnavn. Fortsatt assosieres betegnelsen allmennlærer med en lærer som kan undervise i alle fag på alle trinn. Også for å skape avstand til dette innholdet er det grunn til å foreta et navneskifte. Betegnelsen *grunnskolelærerutdanning* brukes på den nye hovedutdanningsveien. Når det er nødvendig, for eksempel på vitnemål, angis den aktuelle trinnspecialisering. Felles tittel i skolen er *lærer*, som i dag.

#### *Forholdet til de andre lærerutdanningene*

I og med den muligheten til å velge faglig spesialisering som ligger i forslaget til ny lærerutdanning, vil hovedretningen for trinn 5–10 kunne ligge tett opp til den eksisterende fireårige faglærerutdanningen i praktiske og estetiske fag og til de integrerte fire- og femårige lærerutdanningene. Innenfor dagens system gir også de sistnevnte utdanningene og minst fire års utdanning inkludert praktisk-pedagogisk utdanning grunnlag for tilsetting i vanligvis to fag fra 5. årstrinn i grunnskolen. En faglig smalere lærerutdanning er de treårige faglærerutdanningene i praktiske og estetiske fag og faglærerutdanning for tospråklige. Også disse utdanningene dekker viktige fagområder i skolen. Det kan være aktuelt å differensiere innholdet i fagene mot årstrinn i tråd med den nye lærerutdanningen. Dette vil for eksempel gjelde norskfaget i den fireårige faglærerutdanningen i praktiske og estetiske fag.

Departementet mener det er ønskelig å beholde alle de ulike lærerutdanningene for å

sikre bredden i rekrutteringen av lærere. Det er nødvendig å se de ulike utdanningsveiene i sammenheng, både med hensyn til faglig innhold, oppbygging og kapasitet, jf. kapittel 2.3.<sup>3</sup> Opplysninger om kandidatens valgfag rapporteres nå til Database for statistikk om høyere utdanning. Der framgår det hvilke valgfag og fordypninger lærerutdanningsinstitusjonene tilbyr. Dette blir en viktig kilde til kunnskap om de nye lærernes fagkrets og faglige fordypning. Hittil har det vært stor bredde i tilbudene ved institusjonene, og studentenes fagvalg har vist god sammenheng med fagfordelingen i grunnskolen. Departementet vil følge nøye utviklingen i søkningen til de ulike utdanningene og i studentenes valg av hovedretning og fag, og treffe nødvendige tiltak dersom det oppstår manglende samsvar med behovene i skolen.

#### Departementet vil

- omforme allmennlærerutdanningen til en lærerutdanning for grunnskolen med hovedretninger mot undervisning på trinnene 1–7 og 5–10 med disse hovedtrekkene
  - *trinn 1–7*: vekt på begynneropplæring, normalt minst fire undervisningsfag, hvorav norsk og matematikk er obligatoriske, minst ett av undervisningsfagene skal være på 60 studiepoeng (tilsvarer ett år). Fagkretsen kan også inneholde et skolerelevant fag på inntil 30 studiepoeng som ikke er undervisningsfag
  - *trinn 5–10*: normalt tre undervisningsfag, hvert normalt på 60 studiepoeng, ingen obligatoriske. Fagkretsen kan også inneholde et skolerelevant fag på inntil 30 studiepoeng som ikke er undervisningsfag
- sende ut til høring et forslag om å skjerpe kompetansekravene for å undervise både på trinn 1–7 og trinn 5–10
- følge utviklingen i tilbud og etterspørsel innenfor de ulike lærerutdanningene og i studentenes fagvalg, og treffe nødvendige tiltak dersom det oppstår manglende samsvar med skolens behov.

### 2.2.3 En helhetlig og skolenær lærerutdanning

Regjeringen vil forbedre kvaliteten i grunnopplæringen, med særlig vekt på tidlig innsats og tettere oppfølging av den enkelte elev. Lærerutdanningen

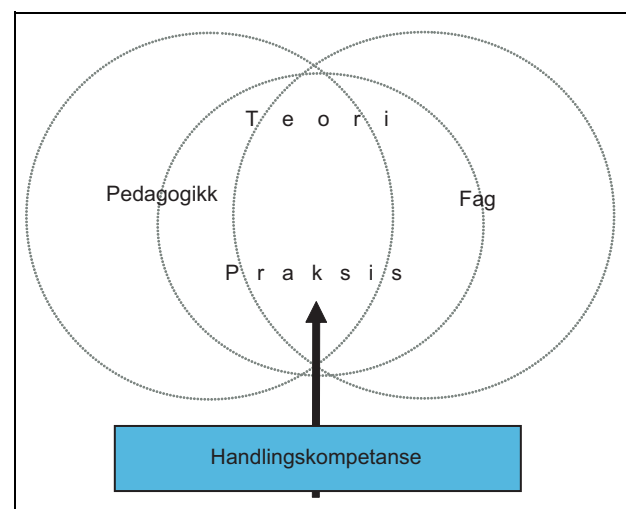
skal legge grunnlaget for at lærere blir gode til å lede og støtte elever med ulike forutsetninger for læring og ulik opplevelse av mestring. Utdanningen må gi en best mulig innføring i alle sider ved lærerrollen, og legge et grunnlag for videre profesjonell utvikling i yrket. Dette forutsetter nærhet til skolen og at de ulike delene i utdanningen har en tydelig profesjonsretting og sammen utgjør en helhet. Teoretisk kunnskap i fagene og kunnskap om hvordan det undervises i dem, må integreres med praktiske oppgaver i skolehverdagen. Fag, fagdidaktikk, pedagogikk og praksis må derfor koples tettere sammen, både innholdsmessig og organisatorisk. Denne sammenhengen er illustrert i figur 2.1.

Målet er å utforme en lærerutdanning for grunnskolen som fungerer som en sammenhengende profesjonsutdanning med kvalitet i alle ledd. Det berører særlig den organisatoriske oppbygging av utdanningen og integreringen av de ulike delene.

#### Organisatorisk oppbygging

Studier referert i kapittel 6.2 viser at profesjonsutdanninger er mer faglig fragmentert enn andre akademiske utdanninger, og at helhetlig profesjonsretting er en særlig stor utfordring i lærerutdanningene. Det er derfor nødvendig å få til en organisering som

- fremmer integrering av teori og praksis, progresjon og gjennomgående profesjonsretting
- forutsetter tettere samarbeid internt og eksternt mellom de ulike faggrupper og berørte aktører
- sikrer god sammenheng mellom aktiviteter i lærerutdanningsinstitusjonen og i praksisperi-



Figur 2.1

Kilde: Sven-Erik Hansén 2006.

<sup>3</sup> Det er gitt en oversikt over de ulike lærerutdanningene og hvilke nivåer i skolesystemet de kvalifiserer for, i kapittel 5.

odene og gjensidig forpliktende samarbeid mellom de to læringsarenaene.

I forbindelse med rammeplanarbeidet vil Kunnskapsdepartementet invitere til en nasjonal prosess som sikrer god forankring av den nye lærerutdanningen i fagmiljøene og hos samarbeidspartner, se kapittel 2.3. Flere viktige hensyn kan ivaretas gjennom en slik prosess:

- Den nye utdanningen vil få en faglig begrunnet oppbygging som gjør den til en bedre profesjonsutdanning.
- En enhetlig oppbygging av utdanningen vil legge til rette for studentmobilitet og institusjonelt samarbeid.
- En enhetlig faglig oppbygging vil gjøre det lettere for studiesøkere og andre å orientere seg om innhold og struktur i norsk lærerutdanning.
- En nasjonal prosess vil kunne mobilisere og stimulere lærerutdanningsmiljøene og samarbeidspartnere til faglige diskusjoner, lokalt og nasjonalt.
- Prosessen kan bidra til økt bevisstgjøring om lærerutdanningsansvaret og kompleksiteten i oppdraget, noe som igjen kan styrke grunnlaget for den fornyingen som må skje i fagene, lærerutdanningskulturen, forskningen og samarbeidsformene.

#### *Et nytt og utvidet pedagogikkfag – pedagogikk og elevkunnskap*

Pedagogikkfaget må være det sentrale og samlende faget i lærerutdanningen, og danne et felles grunnlag for utøvelsen av lærerrollen, jf. kapittel 2.1. Faget skal bidra til at studentene dannes som yrkesutøvere i et profesjonelt fellesskap

- med høy yrkesetisk bevissthet, god vurderings-evne og evne til å lede læringsarbeid i en mangfoldig sammensatt elevgruppe
- med grunnleggende forståelse for skolens formål og mandat, handlingsrom og betydning i samfunnet
- med god innsikt i skolen som organisasjon og som ser nødvendigheten og verdien av at skolen har et godt lederskap
- med forståelse for betydningen av endring og utvikling og med en kritisk reflektert holdning til egen og skolens praksis
- med kunnskaper og holdninger som bidrar til å skape bedre læringsresultater for den enkelte elev og hele skolen.

Pedagogikkfagets innhold og rolle i lærerutdanningene må fornyes. Det nye faget skal fylle tre

hovedfunksjoner: gi en faglig plattform, gi metodisk kompetanse og gi kompetanse til å ivareta relasjonelle og sosiale forhold.

Departementet vil foreslå at faget endrer navn til *pedagogikk og elevkunnskap*. Faget skal fortsatt være det vitenskapelige grunnlaget for lærerutdanningen, men den praksisrettede opplæringen i faget skal styrkes.

Gjennom Kunnskapsløftet er betydningen av grunnleggende ferdigheter løftet fram i alle fag og definert. Også i lærerutdanningen skal opplæring i grunnleggende ferdigheter være knyttet til det enkelte faget, men lesing, skrivning og å kunne uttrykke seg muntlig framstår som ferdigheter av grunnleggende betydning for læring generelt. I tillegg til særlig norskfaget vil opplæring i disse grunnleggende ferdighetene måtte vies særlig oppmerksomhet også i faget pedagogikk og elevkunnskap.

*Faglig plattform:* Faget pedagogikk og elevkunnskap skal gi studentene den lærerfaglige plattformen gjennom undervisning i en pedagogikk som har god sammenheng med virkeligheten i skolen. Den lærerfaglige plattformen må skapes i samarbeid med de andre fagene og praksisopplæringen om grunnleggende og felles utfordringer, som verdier, formål, arbeids- og vurderingsformer. Pedagogikklærerne må samarbeide med fag- og praksislærere om undervisning, praktiske oppgaver og FoU-prosjekter der teori og praksis kan møtes. Faget må både være praksisnært og forskningsbasert. Forskningsmessig må faget pedagogikk og elevkunnskap utvikles, slik at det kan være et redskap for utvikling av evne til kritisk refleksjon over og fornying av egen praksis for lærerstudenter, lærere og lærerutdannere. Faget må bidra til at studentene i sin læring blir aktive brukere av fagkunnskap.

*Metodisk kompetanse:* Faget pedagogikk og elevkunnskap skal ivareta utviklingen av den mer instrumentelle delen av læreryrket. Faget må fange opp praktiske pedagogiske og faglige problemstillinger som læreren står overfor i skolehverdagen. Faget må også ha et overordnet ansvar for at studentene, uavhengig av hvilke trinn og fag de velger, får den nødvendige kompetansen til å undervise elever i de grunnleggende ferdighetene definert i Kunnskapsløftet. Dette forutsetter tett samarbeid med fag- og praksislærere. Faget skal bidra til at lærerne kan gi tilpasset opplæring. Dette forutsetter forståelse for mangfoldet blant elevene, både i bakgrunn, faglige forutsetninger og i måter å lære på, og kjennskap til muligheter for å variere arbeidsmåtene blant annet gjennom god medie- og IKT-bruk og gjennom bruk av krea-

tive arbeidsmåter og kulturelle uttrykk. Faget skal gi studentene kunnskap om bruk av kunst og kultur som læringsmetode.

*Relasjonell og sosial kompetanse:* Faget pedagogikk og elevkunnskap skal gi studentene en forutsetning for å innta en samfunns- og dannelsesrolle. Faget skal bidra til refleksjon om skolens formål, pedagogisk grunnsyn, etikk og holdninger. Innholdet i faget må reflektere utfordringene i å lede læringsarbeidet i en inkluderende skole med stort elevmangfold. Faget skal gi kunnskap om den flerkulturelle og flerspråklige skolen og om de særskilte læringsutfordringene minoritetsspråklige elever har. Faget har et særlig og helhetlig ansvar for å ivareta skolens formål, læreryrkets verdigrunnlag og for å utvikle studentenes relasjonelle kompetanse. Faget skal fremme toleranse og respekt og bidra til dialog mellom mennesker med ulike bakgrunn, tro og seksuell orientering, og dermed bekjempe mobbing i skolen. Faget skal også bidra til utvikling av det personlige aspektet i lærerrollen og av læreren som individ og deltaker i et faglig kollektiv. Lærerne må kunne forholde seg til sosiale fenomener utenfor skolen, og sammen med øvrige ansvarsinstanser ha kompetanse til å ivareta særlig utsatte barn, for eksempel barn som er utsatt for overgrep.

Til sammen skal faget pedagogikk og elevkunnskap gi studentene en felles identitet som lærere i hele skolen og en plattform for en profesjonell utvikling i et yrkeslangt perspektiv. Skal faget være relevant for læreryrket, må det kontinuerlig utvikles og tilpasses samfunnets og skolens utvikling. For at faget skal kunne favne de nye momentene og være det samlende profesjonsfaget, foreslås det å øke omfanget til 60 studiepoeng. Det må likevel prioriteres mellom hvilke innholdskomponenter som må inngå i grunnutdanningen av lærere, og hvilke som bør være en del av den videre kompetanseutviklingen i yrket. Faget bør fordeles over flere år og relateres til både fagstudier/fagdidaktikk, praksisopplæring og en obligatorisk bacheloroppgave.

Det nye faget krever faglærere med oppdatert kunnskap om skolen og relevant forskningskompetanse. En utvidelse med flere tverrfaglige elementer tilsier også at andre enn fagpedagoger trekkes inn som lærere i faget.

Også i de andre lærerutdanningene må pedagogikkfaget få nytt innhold. Retningsgivende er de overordnede føringene gitt ovenfor: at faget danner den lærerfaglige plattformen i utdanningen, at det er praktisk rettet, og at det er et verdi- og dannelsesfag. Fagets omfang må ses i forhold til den enkelte utdanningens lengde. Utvidelse av faget

gjelder foreløpig bare den nye grunnskolelærerutdanningen.

### *Praksisopplæringen*

På bakgrunn av dokumentasjon referert i kapittel 6.2 er det departementets vurdering at hovedutfordringene i praksisopplæringen er mangel på nasjonale kvalitetskrav og svak kopling til teorifagene i utdanningen. Det er først og fremst kvaliteten i praksisopplæringen og sammenheng mellom praksis og andre deler av studiet som må endres og ikke omfanget av praksisopplæringen. Praksisopplæringen er ikke tildelt egne studiepoeng (omfanget tilsvarer ca. 30 studiepoeng), men skal inngå som en del av fagene. Dersom omfanget økes betydelig innenfor en fortsatt fireårig utdanning, blir det mindre tid til fagstudier.

En utdanning som er spesialisert mot årstrinn i skolen, vil innebære mer konsentrert og tematisk målrettet praksis for den enkelte student enn dagens allmennlærerutdanning gir. For å skape en mer helhetlig profesjonsutdanning bør praksisopplæringen inngå i alle fire årene i studiet og legges til både de lavere og de høyere årstrinnene innenfor de hovedtrinnene som utdanningen skal kvalifisere for.

For å oppnå bedre kvalitet i praksisopplæringen er det nødvendig å fastsette tydeligere rammer og krav enn dem som framgår av dagens rammeplan og retningslinjer til øvingslæreravtalen. Det er nødvendig

- å etablere et system for kvalitetssikring av praksisskoler, praksislærere og av den praksisopplæringen som gis, med klare kriterier og krav som må oppfylles
- å sette tydelige mål for de enkelte praksisperiodene med innebygget progresjon mellom periodene
- å utarbeide felles rammer for vurdering av studentenes læring i praksis
- å kople temaer for praksis til aktiviteten i fagene, samt til bacheloroppgaven i det tredje året.

Lærerutdanningsinstitusjonene har det faglige ansvaret for innhold, kvalitet og vurdering i praksis, og for progresjon mellom praksisperiodene. Dette ansvaret må klargjøres, samtidig som skoleeiers og praksisfeltets roller og medansvar må synliggjøres. Rollen som praksisskole og praksislærer må gjøres mer attraktiv, og de beste skolene og lærerne må stå for opplæringen. Alle praksislærere skal ha gjennomgått opplæring i praksisveiledning. Praksislærerne er sammen med faglærerne de

mest sentrale aktørene i den lovpålagte fortløpende vurderingen av studentenes skikkethet for yrket.

Lærerutdanning og praksisskole må samarbeide om undervisningsopplegg i pedagogikk og elevkunnskap, praksisopplæring og teorifag. Det må derfor utvikles tettere samarbeidsformer og gode rutiner for å sikre bedre koordinering mellom de to læringsarenaene. Samarbeidet må i større grad omfatte utveksling av kunnskap og lærerkrefter. De gode praktikerne må i større grad trekkes inn i lærerutdanningene, og faglærerne og forskerne i lærerutdanningene må oftere bidra i skolens virksomhet. Studentene må utfordres til å reflektere over og bruke teoretisk kunnskap i praktisk lærerarbeid.

Samarbeidet mellom skoleeier/skoler og lærerutdanningsinstitusjoner må imidlertid utvikles og styrkes på flere områder. Dette er nødvendig for å oppnå bedre kvalitet og faglig sammenheng mellom grunnutdanning og praksis. Det er også nødvendig med tettere samarbeid om utvikling av forsknings- og utviklingsprosjekter i lærerutdanning og skole, om veiledning av nyutdannede lærere og om en kontinuerlig kompetanseutvikling av både lærere, skoleledere og lærerutdannere.

Departementet mener det er behov for mer strukturerte rammer for samarbeidet mellom lærerutdanning og skole-/barnehageeier, og vil innføre et system med obligatoriske partnerskapsavtaler. Partene bør sammen klarlegge og utvikle sine samarbeidsområder og nedfelle omforente ordninger og rutiner i lokale partnerskapsavtaler.

#### *Departementet vil*

- utvide pedagogikkfagets omfang til 60 studiepoeng i den nye grunnskolelærerutdanningen. Det nye fagets navn skal være *pedagogikk og elevkunnskap*
- fornye fagets innhold og rolle i lærerutdanningene og gjøre det til den lærerfaglige plattformen studentene trenger i utdanningen og i framtidig yrkesutøvelse ved
  - å styrke fagets praksisnærhet og forskningsorientering
  - å styrke faget som lærerens redskap til å møte elevene i en kompleks skolehverdag
  - å styrke faget som verdi- og dannelsesfag
- stille krav til kvaliteten i studentenes praksisopplæring, blant annet ved
  - å utvikle et system for kvalitetssikring av praksisskoler, praksislærere og den praksisopplæringen som gis
  - å innføre obligatorisk opplæring av praksislærere
  - å utvikle felles rammer for vurdering av studentenes praktiske læringsresultater
  - å innføre et system med obligatoriske partnerskapsavtaler mellom lærerutdanningsinstitusjoner og skole-/barnehageeier som klargjør roller, ansvar og gjensidige forpliktelser i praksisopplæringen
- gi føringer for en organisering av lærerutdanningsprogrammene som fremmer integrering av teori og praksis, progresjon og gjennomgående profesjonsretting
- oppfordre institusjonenes styrever, den øverste ledelsen og alle involverte i lærerutdanningene til å ta ansvar som lærerutdannere ved å skape en samlet visjon for utdanningen med tydelige mål og strategier, hensiktsmessig intern organisering og effektive og tydelige ledelsesstrukturer.

#### **2.2.4 En krevende utdanning**

Den nye lærerutdanningen skal ha høy kvalitet og være krevende å gjennomføre slik at lærerkandidatene har gode forutsetninger for å møte forventninger og krav i læreryrket. Kravene til faglig innsats må være like høye i begge hovedretningene som utgjør den nye utdanningen. Alle lærerstudentene skal møtes med høye faglige forventninger i et stimulerende og krevende læringsmiljø gjennom hele studieløpet. Mange forhold bidrar til høy kvalitet i utdanningen, men i siste instans er det studentenes egen innsats, motivasjon og studiestrategi som er avgjørende for læringsutbyttet.

I kapittel 6.3 er det dokumentert store utfordringer knyttet til kvalitet og krav i dagens allmennlærerutdanning. Flere undersøkelser viser at studieinnsats og motivasjon til mange lærerstudenter er for lav. Det framgår også av evalueringer at studentene ikke opplever at det stilles tilstrekkelig krav til dem. Det synes å ha utviklet seg en læringskultur der studentene i mindre grad enn i andre profesjonsstudier arbeider selvstendig med fagstoffet og deltar mindre aktivt i et faglig fellesskap med lærere og medstudenter. I drøftinger av allmennlærerutdanningen pekes det ofte på en «lærerutdanningskultur» som en forklaringsfaktor når det gjelder kvaliteten i allmennlærerutdanningen. Flere studier kan tyde på en avstand mellom studenters og lærerutdanneres forventninger og krav til utdanningen og til hverandre.

Undervisningsformene og måten lærerstudentene arbeider på er av vesentlig betydning for at de skal bli gode lærere. Også på nasjonalt nivå er det

et problem at allmennlærerutdanningen omtales som lite krevende. Det gir utdanningen dårlig omdømme og kan ha negativ innvirkning på rekrutteringen.

Dette er forhold som den enkelte institusjon har et hovedansvar for å endre. I tråd med mål i Kvalitetsreformen for høyere utdanning må det arbeides for en mer aktiviserende og krevende læringskultur, og mer oppmerksomhet må rettes mot studentenes egen innsats, arbeidsmåter og læringsstrategier. Forventninger og krav til studentene i fagene og i praksisopplæringen må synliggjøres i arbeids- og undervisningsformer og i utdanningsplanene. Studenter som har svake eller manglende forkunnskaper for å kunne velge eller følge undervisningen i prioriterte fag, bør få tilbud om forkurs. Institusjonen må fastsette i fagplanene hvor det er velegnet med obligatoriske krav. Obligatoriske krav i studiet skal i første rekke stimulere til læring, ikke fungere som kontroll. Det er grunn til å anta at studentaktive arbeidsformer medfører økt studieinnsats. Studentene har et selvstendig ansvar for å bidra til å høyne kvaliteten i utdanningen gjennom økt egeninnsats.

Karakterstatistikker i lærerutdanningen viser at det er klare forskjeller i karaktersetting både mellom fagene ved den enkelte institusjon og nasjonalt mellom institusjonene og mellom fagene. Nasjonal sammenlikning av karakterdata er vesentlig hvis karakterer fra ulike institusjoner skal være en målestokk på kvalitet. Derfor må den enkelte institusjon utarbeide gode lokale statistikker som fører til at karakterer i lærerutdanningen over år kan sammenliknes med karakterer i andre utdanninger.

Universitets- og høgskolerådet gjør et viktig arbeid for å oppnå nasjonal samordning og utvikle en felles forståelse for hvordan karakterskalaen skal brukes. Departementet vil at rådet fortsetter dette arbeidet i tråd med St.meld. nr. 7 (2007–2008) og Innst. S. nr. 150 (2007–2008) *Statusrapport for Kvalitetsreformen*. Omfanget av ekstern sensur i lavere grads studier skal kartlegges. Dersom kartleggingen viser behov for mer ekstern sensur, skal endring av dagens lovbestemmelse vurderes. Det er også aktuelt at en ekstern instans gjennomfører resensur av besvarelser, som korleksjon til institusjonenes karaktersetting.

Også på andre områder vil det være nødvendig å følge utviklingen. En portal for lærerutdanningene i Database for statistikk om høgre utdanning vil inneholde relevant statistikk. Det vil være aktuelt å følge opp med nye undersøkelser for eksempel av krav og studieintensitet i utdanningen, jf. omtale av følgegruppe i kapittel 2.3.

Departementet vil etablere ett til to sentre for fremragende undervisning i lærerutdanningene. Hensikten er – i tråd med forslag fra Stjernø-utvalget – å stimulere til høy kvalitet i undervisningen, utvikle gode læringsmiljøer og formidle god praksis, jf. omtale i kapittel 6.3. I første omgang skal dette være et pilotprosjekt som kan være en modell som kan gjelde også andre profesjonsutdanninger. Det er satt i gang et utredningsarbeid av hvordan ordningen kan utformes, og hvilke kriterier som bør gjelde.

#### *Departementet vil*

- etablere et pilotprosjekt med sentre for fremragende undervisning i lærerutdanningene
- fortsette arbeidet med å utvikle godt statistisk materiale og stimulere til nasjonal koordinering og enhetlig praksis institusjonene imellom.

#### **2.2.5 Masterutdanning for lærere**

Kvalitet, lengde og nivå på den nye grunnskolelærerutdanningen har stått sentralt i arbeidet med denne meldingen, jf. dokumentasjon i kapittel 6.4. Det har også spørsmål som gjelder rekruttering til lærerutdanningene og framtidig behov for nye lærere, jf. situasjonsbeskrivelser i kapitlene 5 og 7 og vurderinger og tiltak i kapitlene 2.3 og 2.4. Det er nødvendig å veie flere hensyn mot hverandre før endelig beslutning tas om den nye lærerutdanningens lengde.

Departementet vil videreføre en ordning der både fireårig og femårig lærerutdanning kvalifiserer for arbeid i grunnskolen. Et hovedmål nå er å styrke kvaliteten i den fireårige lærerutdanningen. Samtidig har grunnskolen behov for «spesialistlærere» som har fagkompetanse også utover den som gis i den nye spesialiserte grunnskolelærerutdanningen. Flere faglige og pedagogiske forhold gjør det ønskelig å øke antallet lærere som har høyere grads utdanning i grunnskolen. Det er positivt for elevenes læringsmiljø at lærere med mer spesialisert faglig og pedagogisk kompetanse på masternivå inngår som del av et fagfellesskap i grunnskolen. Departementet ønsker å stimulere denne utviklingen og rette relevante mastertilbud for lærere mot barnetrinnet.

Som det er redegjort for i kapittel 6.4 kan lærere oppnå mastergraden gjennom ulike løp. Det er viktig å rekruttere lærere med høy faglig kompetanse gjennom de femårige integrerte lærerutdanningene. Slike femårige løp bør i økende grad også innrettes mot grunnskolens trinn 1–7. Det vil

fortsatt også være viktig å rekruttere flere lærere med ulike disiplinrettede masterstudier gjennom praktisk-pedagogisk utdanning. Slike tilbud bør gis på både heltid og deltid og ha god nasjonal spredning.

Den viktigste rekrutteringen av lærere med masterutdanning tilpasset grunnskolenes behov vil i de nærmeste årene skje gjennom masterstudier av to års omfang. Slike studier kan tilbys enten ved å kombinere tre år av den fireårige lærerutdanningen med toårige masterstudier, forutsatt at fagvalgene i de tre årene fyller kravene i grunnlaget for mastergraden. Eller de kan tas som videreutdanning etter fullført fireårig utdanning og eventuelt etter noen års arbeid i skolen. Flere høyskoler har mastertilbud som er relevante for lærerstudenter/lærere, og søkingen tilsier at stadig flere studenter ønsker et slikt tilbud.

En full overgang til femårig lærerutdanning på masternivå vil kreve et stort antall nye faglige årsverk og en kraftig heving av kompetansenivået hos de faglig ansatte for å tilfredsstille NOKUTs krav til akkreditering. For mange av dagens allmennlærerutdanningsinstitusjoner vil ikke dette være realistisk på kort sikt. Samtidig vil en utvidelse til femårig utdanning innebære redusert antall uteksaminerte kandidater i innføringsfasen. Det er også uvisst om utvidet studietid for alle grunnskolelærere vil føre til økt eller redusert søkning.

NOKUT skal vurdere om et mastertilbud ved en høyskole fyller kravene for å bli akkreditert, med mindre høyskolen har doktorgradsrett på det aktuelle fagområdet<sup>4</sup>. Det er ikke realistisk at alle de institusjoner som i dag har fireårig allmennlærerutdanning, kan bygge ut et variert tilbud av masterstudier i begge de to løpene for grunnskolen. Institusjonene må derfor inngå forpliktende samarbeid om studieløp på masternivå som er tilpasset en differensiert grunnskolelærerutdanning, slik at flere studenter etter tre års studium kan søke seg direkte inn på et relevant mastertilbud.

Den foreløpige målsettingen er at det innen 2014 skal tilbys 800 studieplasser på masternivå for grunnskolelærere. Tiden framover brukes til å heve kvaliteten i den fireårige grunnskolelærerutdanningen, bygge opp fagpersonalets forskningskompetanse, utvikle en god samarbeidsstruktur mellom institusjonene og utvikle mastertilbud i samsvar med grunnskolenes behov. For å sikre at det utvikles mastergradstilbud som skolen har behov for og som imøtekommer faglige krav knyt-

tet til masternivået, vil departementet nedsette et sakkyndig utvalg. Utvalget skal blant annet utrede

- innhold i og organisering av utdanningen
- behovet for ulike spesialiseringer på masternivå i bredde og fordypning
- samarbeid mellom ulike lærerutdanningsinstitusjoner, herunder utfordringer for de minste høyskolene
- om og eventuelt når det er hensiktsmessig med en full overgang til en femårig utdanning for alle lærere til grunnskolen.

#### *Departementet vil*

- utrede overgang til femårig masterutdanning for lærere til grunnskolen
- gradvis utvikle femårige tilbud, slik at det innen 2014 tilbys 800 studieplasser i masterstudier særlig tilpasset behov på barne- og ungdomstrinnet; studiene kan organiseres som femårige integrerte løp eller som toårige løp
- stimulere til utvikling av femårige integrerte lærerutdanninger for grunnskolen.

#### **2.2.6 En styrket forskningsforankring og utviklingsorientering**

Lærere i skolen trenger kunnskap fra forskning i de fagene de underviser i, og om hvordan fagene kan formidles og læres. Det er derfor nødvendig for lærere å kunne orientere seg i den aktuelle skoleforskningen og pedagogiske forskningen og kunne ta ny kunnskap i bruk. Den læreren som har en reflektert holdning til sin egen undervisningspraksis, og som selv er motivert for å delta i og gjennomføre systematisk utviklingsarbeid, vil være best i stand til å bidra til utvikling ved egen skole. Det er et mål at studentene i lærerutdanningen utvikler sine evner til kritisk refleksjon over sin egen og skolens kollektive praksis, til å samhandle og til å ta i bruk ny kunnskap. Forsknings- og utviklingsarbeid i lærerutdanningene må ha et profesjonsperspektiv og knyttes nær til det nye faget pedagogikk og elevkunnskap.

Evalueringer og studier referert i kapitlene 5.6 og 6.5 viser at dagens allmennlærerutdanning har utfordringer når det gjelder fagpersonalets kompetansenivå, særlig i undervisningsfagene i skolen. Fagpersonalet må utvikle både forskningsbasert og erfaringsbasert kompetanse, herunder kunnskap om skolen. Utdanningen må også i større grad rette sin forskning og sitt utviklingsarbeid mot grunnskolen, gjøre studentene og yrkesfeltet kjent med FoU-virksomheten og involvere studentene og skolene i FoU-prosjekter.

<sup>4</sup> Universitetene har selv myndighet til å opprette nye masterstudier.



Lærernes grunnutdanning er fundamentet for den videre yrkeslange profesjonelle utviklingen. Lærerstudentenes kontakt med pågående forsknings- og utviklingsarbeid vil kunne bidra til en reflektert holdning både til forskningens betydning for egen utdanning og for framtidig utviklingsarbeid i yrket. Bachelor- og eventuelle masteroppgaver kan knyttes til pågående prosjekter i lærerutdanning og praksisskole. Slik vil studentene få en innføring i vitenskapsteori og -metode og dermed en mulighet til å utvikle evnen til kritisk refleksjon over sin egen praksis. Gjennom arbeidsmåter som stiller krav til åpen og etterprøvbart kildebruk, selvstendighet, analyse og refleksjon i egne arbeider, vil utdanningen kunne bidra til å legge et grunnlag for en mer positiv og aktiv holdning til forskning og bruk av kunnskap blant studenter og lærere, jf. forskning referert i kapittel 6.

Selv om det er påpekt svakheter knyttet til allmennlærerutdanningenes FoU-virksomhet, er det en positiv utvikling på dette området, når det gjelder både omfang, kvalitet og relevans. Forskningsmiljøene er imidlertid små, mange i fagpersonalet har svak forskerkompetanse og lav forskningsaktivitet, og studentene er fortsatt lite involvert i FoU-arbeid. Forskningsarbeid drives ofte som smale, individuelle prosjekter, og personer som er tatt opp på doktorgradsprogram, arbeider ofte isolert.

Det er institusjonens ledelse som må sørge for en hensiktsmessig organisering og ledelse av FoU-arbeidet i lærerutdanningen. Det må vurderes hvordan det må prioriteres, dersom institusjonen skal ha forskerteam som kan hevde seg nasjonalt, nordisk og internasjonalt. Variasjonen av FoU-prosjekter må balanseres mot ønsket om større forskerteam med felles forskningsområder.

Institusjonene må kvalitetssikre oppfølging av FoU-strategier og at vedtak om fordeling av blant annet FoU-ressurser og andre FoU-prioriteringer blir realisert. Hvis institusjonens ledelse skal kunne analysere konsekvensen av eget arbeid, må det utvikles gode indikatorer som viser utvikling over tid.

Det er grunn til å vente en heving av fagpersonalets formelle kompetanse i tiden framover. Mange tilsatte er inne i et doktorgradsprogram eller i et førstelektorprogram. Dersom lærerutdanningsinstitusjonene skal nå de krevende målene som er satt for kvalitet i utdanning og forskning, er det nødvendig med en raskere økning i antall fagpersoner med høy og relevant fagkompetanse. Departementet vil derfor bidra med midler til egne nasjonale forskerskoler for lærerutdannere. Fors-

kerskoler for lærerutdannere må ses i sammenheng med forskerskoler innenfor beslektede områder, som utdanningsvitenskap. Nasjonale forskerskoler vil være med på å skape faglig kontakt mellom doktorgradsstudenter ved ulike læresteder, bidra til kvalitet og bredde i forskerutdanningen og til utvikling av mer samarbeid i forskerutdanningen.

Profesjonsperspektivet og nærhet til yrkesutøvelsen må vektlegges i arbeidet med kompetanseheving av alle faggrupper i lærerutdanningene. Det er et poeng at de som oppnår høy forskerkompetanse, beholdes som en faglig ressurs i grunnutdanningen. Men et endelig mål om oppnådd doktorgrad kan ikke gjelde for alle. Stillingsstrukturen ved universiteter og høyskoler omfatter muligheter for ulike kvalifiseringsveier fram til førstestillingskompetanse (førstelektor eller førsteamanuensis) og kompetanse på toppstillingsnivå (dosent eller professor). Når det gjelder førstelektorprogrammer, bør også slike programmer i større grad utvikles i et samarbeid mellom flere institusjoner.

Det nye utdanningsforskningsprogrammet i Norges forskningsråd *Utdanning 2020* vil bidra til en langsiktig og forutsigbar satsing på utdanningsforskning. Her vil viktige innsatsområder som fag- og yrkesdidaktikk, ledelse, styring og organisering av utdannings- og forskningsinstitusjoner, vurdering, vurderingsformer og kvalitetsutvikling bli vektlagt. Lærere, lærerutdannere og andre som arbeider med grunnopplæringen har behov for bedre informasjon om utdanningsforskningen. Departementet vil utrede etablering av et kunnskapssenter for utdanning.

Samfunnsutviklingen stiller nye krav til den grunnleggende lærerutdanningen, også som basis for kontinuerlig profesjonell utvikling gjennom hele yrkeslivet. Gjennom grunnutdanningstilbudet skal lærerutdanningsinstitusjonene forberede studentene til læreryrket, gjennom skolerettet forskning bidra til ny kunnskap om undervisning og læring og gjennom etter- og videreutdanning bidra til læreres kontinuerlige faglige og pedagogiske utvikling i yrket. Grunnutdanningen skal gi studentene et grunnlag for oppdatering av kompetanse til å analysere sin egen undervisning og elevenes læring, til å endre og fornye praksis og læringsformer og utvikle og fornye det faglige innholdet i undervisningen gjennom hele lærerkarrieren. Lærerutdanningsinstitusjonene må gjennom forskning frambringe kunnskap om læreres læring i yrket og utvikle etter- og videreutdanning som bygger på slik kunnskap.

*Departementet vil*

- etablere nasjonale forskerskoler for lærerutdannere for å styrke fagpersonalets FoU-kompetanse
- styrke utdanningsforskningen om og for sektoren
- vurdere å etablere et kunnskapssenter for utdanning
- følge opp institusjonenes strategiske arbeid med organisering av FoU-virksomheten, prioritering av forskningsområder og involvering av studentene i FoU-arbeid
- følge opp lærerutdanningsinstitusjonenes rolle i gjennomføringen av strategi for kontinuerlig og målrettet videreutdanning av yrkesaktive lærere.

**2.2.7 En styrket internasjonal og flerkulturell orientering**

Det er et mål at internasjonalisering skal heve kvaliteten i norsk utdanning og gjøre utdanningsinstitusjonene til mer attraktive samarbeidspartnere. Videre er det et mål at internasjonalisering av utdanning skal fremme kulturell forståelse og global solidaritet gjennom å gi økt internasjonal kunnskap og erfaring og bedre språkferdigheter. I den kommende stortingsmeldingen om internasjonalisering av utdanning understrekes det blant annet at institusjonene må

- utvikle og iverksette en integrert strategi for internasjonalisering med god forankring i ledelse og på alle nivåer i institusjonen
- arbeide systematisk med å integrere internasjonale og globale aspekter i fagene og utdanningene
- legge til rette for samarbeid og utveksling av studenter og lærere gjennom etablering av avtaler med relevante kvalitetsinstitusjoner i utlandet
- sikre formaliserte, faglig gode og relevante samarbeidsavtaler
- oppfordre studentene til å benytte seg av muligheten til utenlandsopphold som del av studiet.

Skole og lærerutdanning er viktige ledd i en politikk for økt internasjonalisering av kunnskapspolitikken. Det globale perspektivet er understreket i den generelle delen av skolens læreplan og i prinsippene for opplæringen i Kunnskapsløftet. Komende lærere må å ha god forståelse for de globale spørsmålene og hvordan de krever ny kunnskap. Internasjonalisering av arbeidslivet innebærer at

barn og unge trenger språkkunnskaper og internasjonale erfaringer. Den internasjonale, flerkulturelle og globale orienteringen må derfor også prege lærerutdanningene. Studenter har nytte av kunnskap om utdanning, forskning og profesjonspraksis i andre land. Flere lærerstudenter trenger språk- og kulturkunnskap og kan ha stort personlig og profesjonelt utbytte av et opphold i et fremmed miljø. Endelig er internasjonalisering av lærerutdanningene viktig for å fremme flerkulturell kunnskap og forståelse i skolen og i samfunnet.

En internasjonal orientering kan utvikles ved å utnytte i undervisningen de samarbeidsrelasjonene som etableres internasjonalt. På samme måte kan den internasjonale forståelsen styrkes ved bevisst å ta i bruk de flerkulturelle ressursene og den flerspråkligheten som nå finnes i alle læringsmiljøer i Norge.

Som dokumentert i kapittel 6.6 viser tilgjengelig statistikk at det generelt er lav internasjonal mobilitet på lærerutdanningsområdet. Det er et mål å øke mobiliteten i lærerutdanningene og legge til rette for at flere norske lærerstudenter kan delta i de europeiske og nordiske utvekslingsprogrammene. Det innebærer at utdanningens relativt stramme struktur og tidsramme ikke må være til hinder for delstudier i utlandet. Også lærermobiliteten i lærerutdanningene bør økes betydelig. For å få størst utbytte for virksomhetens kvalitet er det viktig at både student- og lærermobilitet er forankret i en faglig og institusjonell strategi, og at det er god kopling mellom utdanning og forskning også innenfor den internasjonale satsingen. Et tettere nasjonalt nettverk mellom lærerutdanningsinstitusjonene som også omfatter internasjonalt samarbeid, vil kunne bety en styrking av denne satsingen samlet sett.

For å øke studentmobiliteten i lærerutdanningene er det nødvendig å skape rom organisatorisk og tematisk for et internasjonalt semester eller liknende i de fireårige utdanningsprogrammene. Dette er relativt enklere innenfor masterprogrammene. I internasjonaliseringsmeldingen er et av tiltakene et pilotprosjekt for innpassing av et internasjonalt semester i de tre- og fireårige profesjonsutdanningene. I arbeidet med rammeplan og nasjonal struktur for den nye lærerutdanningen vil innpassing av et internasjonalt semester inngå i mandatet for dette arbeidet. I tillegg til mulig utenlandsopphold må et internasjonalt semester ha et opplegg for internasjonalisering «hjemme» for de studentene som ikke reiser ut. Den internasjonale dimensjonen må ellers synliggjøres i fagene, i valg av pensum og tema, bruk av internasjonale gjestelærere og opplegg for seminarer med internasjo-

nale gjester. Blant annet kan økt internasjonal kunnskap og forståelse tilføres studiet ved å utnytte flerspråklighet og flerkulturell bakgrunn hos studentene og lærerne.

Når det gjelder mobilitet, er det ikke bare snakk om antall studenter/lærere som reiser ut eller inn, og hvor lenge oppholdene varer. Det må også stilles krav til utenlandsoppholdet i form av faglig kvalitetssikret kontrakt, krav om dokumentert læringsutbytte (avlagte studiepoeng), enten ved vertsinstitusjonen i utlandet eller etter retur til hjemmeinstitusjonen.

#### *Departementet vil*

- innpasse et internasjonalt semester i organiseringen av ny lærerutdanning.

### **2.2.8 Samisk lærerutdanning**

Samisk høgskole skal ivareta, videreformidle og utvikle samiske språk og samisk kultur- og tradisjonskunnskap. En sentral forpliktelse er å utdanne lærere til samiskspråklige barnehager og skoler og lærere med faglig og pedagogisk kompetanse til å arbeide i norskspråklige barnehager og skoler med samiske barn. Verdifullt er det samarbeidet som er etablert innenfor Sápmi, utdannings-samarbeidet på Nordkalotten og med ulike urfolk-sorganisasjoner. Samisk lærerutdanning kvalifiserer for arbeid i Sverige og Finland.

Som referert i kapittel 5.9 er søkningen til de samiske lærerutdanningene svært lav, og søkningen har gått ned over en periode. Det er derfor en hovedutfordring å rekruttere nok samiskspråklige lærere til samiske og norske barnehager og skoler, ikke minst lærere med lulesamisk og sørsamisk kompetanse. Videre er det nå særlig behov for samiskspråklige lærere til skoler utenfor de samiske kjerneområdene. Samisk høgskole opplyser at det er særlig de norske skolene i sjøsamiske områder som mangler samiskspråklige lærere. Dette kan også gjelde skoler med samiske barn i andre deler av landet, for eksempel i Oslo.

Med de små studentkullene som blir tatt opp annethvert år til lærerutdanningene ved Samisk høgskole, vil det være problematisk å gjennomføre en spesialisert samisk grunnskolelærerutdanning etter den nye nasjonale modellen, jf. kapitlene 2.2.1 og 2.2.2. Samisk høgskole har få lærere i hvert fag og må basere seg på gjestelærere/timelærere i flere fag. Særlig er matematikk, norsk og engelsk problematiske fag.

Det er nødvendig å sette inn tiltak for å styrke rekrutteringen av samiskspråklige lærere. For å få

bedre kunnskap om rekrutteringsgrunnlaget er det nødvendig å kartlegge den gruppen av elever som går ut av videregående opplæring med samisk som førstespråk og dessuten har generell studiekompetanse. Det er også nødvendig å skaffe data om lærerdekningen i samiske skoler og om behovet for samiske lærere i skoler utenfor de samiske områdene. Departementet vil gjennomføre en kartlegging av rekrutteringsgrunnlaget og behovet for samiskspråklige lærere.

Tilbud om ulike innføringskurs og kvalifiseringskurs både i språk og kultur, slik som både Samisk høgskole og Universitetet i Tromsø har utviklet, er viktig og bør opprettholdes og eventuelt utbygges. I tillegg er det viktig å videreføre bredden av kompetansegivende studier i samisk ved disse institusjonene og ved høyskolene i Bodø og Nord-Trøndelag.

Departementet mener muligheten for samarbeid mellom Samisk høgskole og andre lærerutdanningsinstitusjoner om å tilby kurs i samisk for lærere ikke er utnyttet. Det må bli et tettere samarbeid mellom Samisk høgskole og høyskolene i Bodø og Nord-Trøndelag for å få et godt og forutsigbart tilbud om lærerutdanning i lulesamisk og sørsamisk. Samisk høgskole bør vurdere hvilke tiltak som kan være aktuelle for å møte behovet for samiskspråklige lærere i Oslo. En løsning kan være å legge studietilbud helt eller delvis utenfor Kautokeino, i samarbeid med andre aktuelle tilbydere. Høyskolen selv ser gode muligheter i å samarbeide med de samiske språksentrene om kurs og studier i samisk språk. Høyskolen vil være faglig ansvarlig for desentraliserte tilbud, mens andre vil kunne stå for praktisk tilrettelegging. Slike tiltak må samordnes med den satsingen på samisk språkopplæring som varsles av Sametinget, se referanse i kapittel 5.9.

Departementet vil vurdere en ordning for ettergivelse av utdanningsgjeld for å stimulere flere til å ta samisk lærerutdanning eller skaffe seg kompetanse i samisk som en del av lærerutdanningen. Ordningen vil tilsvare den som innføres i 2009 for låntakere som har fullført visse lærerutdanninger, blant annet masterprogram i lærerutdanning med språk eller realfag. Her ettergis deler av utdanningslånet når utdanningen er fullført. Denne ordningen vil også gjelde personer som har tatt minimum 60 studiepoeng i samisk som en del av grunnutdanningen som lærer.

Lærere som allerede er i arbeid kan få finansiert videreutdanning i samisk på inntil 60 studiepoeng i *Kompetanse for kvalitet – strategi for videreutdanning av lærere*. Det finnes også allerede en generell ordning i studiefinansieringen for delvis

ettergivelse av studielån for personer som har bodd og arbeidet i Finnmark eller Nord-Troms i minst tolv sammenhengende måneder.

Det vil trolig ikke være mulig for Samisk høyskole å gjennomføre nivådifferentierte fagplaner i alle skolens fag. Bestemmelser i kompetanseforskriften om utdanningskrav for lærere i norsk/samisk, matematikk og engelsk på ungdomstrinnet ivaretar kravet om lærerkompetanse ved nytilsetting i disse fagene på ungdomstrinnet i både samiske og norske skoler. Det vil bli vurdert å gi bestemmelser om utdanningskrav for lærere i norsk/samisk og matematikk også på barnetrinnet, jf. kapittel 2.2.2. Behovet for å gi nasjonale føringer for innhold i samisk grunnskolelærerutdanning bør ses på bakgrunn av endelige bestemmelser i kompetanseforskriften.

For å kunne ha den nødvendige fleksibilitet bør Samisk høyskole fristilles fra framtidig nasjonal rammeplan for sin lærerutdanning for grunnskolen. Departementet tar sikte på å delegere sin myndighet til Samisk høyskole for så vidt gjelder struktur og oppbygging av den nye lærerutdanningen. Det vil være aktuelt å gi overordnede bestemmelser (forskrift) om lengde, hovedkomponenter i oppbyggingen (fag, pedagogikk, praksis etc.) som skal gjelde også for samisk grunnskolelærerutdanning. Sametinget har fastsatt rammeplaner for de samiske fagene i dagens samiske lærerutdanninger.

#### *Departementet vil*

- delegere til Samisk høyskole å fastsette rammeplan/studieplan for samisk lærerutdanning innenfor rammen av nasjonale bestemmelser av overordnet karakter (forskrift)
- vurdere å ettergi deler av studielånet for lærerutdannede som har tatt minst 60 studiepoeng i samisk som del av sin grunnutdanning som lærer
- kartlegge rekrutteringsgrunnlaget for samisk høyere utdanning og behovet for samiskspråklige lærere
- støtte kurs og studier i samisk på ulike nivåer som organiseres i samarbeid mellom Samisk høyskole, andre lærerutdanningsinstitusjoner og samiske språksentre.

## **2.3 Nasjonal styring, arbeidsdeling og koordinering**

NOKUTs evalueringspanel og Stjernø-utvalget reiser spørsmålet om nåværende organisering av lærerutdanningstilbudet er den mest hensiktsmes-

sige måten å disponere de samlede ressursene på. Det etterlyses at staten tar et tydeligere samlet ansvar for å styrke kvaliteten i utdanningene og dimensjonere studiekapasiteten.<sup>5</sup>

### **2.3.1 Nasjonal styring**

Etablering av den nye todelte grunnskolelærerutdanningen krever et omfattende arbeid ved den enkelte institusjon. Departementet vil sette klare resultatmål for kvalitetsutvikling og koordinere og stimulere lærerutdanningsinstitusjonenes arbeid. Det er samtidig viktig å finne det riktige balansepunktet der myndighetenes styringsform ikke fratru institusjonene nødvendig frihet, ansvar og initiativ for å kunne organisere sin egen virksomhet.

#### *Studiekapasitet*

En god grunnopplæring i alle deler av landet forutsetter at det utdannes nok lærere med kompetanse skolen har behov for, og at det er en god geografisk fordeling av utdanningstilbudene. Lærerne må ha kompetanse som er i samsvar med skolens behov på alle fagområder, for eksempel i praktisk-estetiske fag. I tillegg er det viktig å sikre en viss variasjon av utdanningstilbud rettet mot særlige arbeidsområder, for eksempel undervisning av minoritetsspråklige elever. Vi må samtidig ha en nasjonal fordeling og struktur på lærerutdanning som bidrar til en hensiktsmessig utnyttning av faglige og økonomiske ressurser. Kapasiteten i lærerutdanningene må derfor vurderes nasjonalt og lokalt, både ut fra geografiske kriterier, i lys av kostnader og ut fra hva som sikrer faglig kvalitet på og bærekraft i utdanning og forskning. Departementet vil styre kapasiteten i lærerutdanningen med sikte på å få en hensiktsmessig dimensjonering som sikrer tilstrekkelig tilgang på lærere som er godt kvalifiserte for de ulike nivåene i skolen, og som har kompetanse i alle skolens fag i samsvar med behov i sektoren. Departementet vil følge nøye utviklingen i søkningen til de ulike utdanningene og i studentenes valg av hovedretning og fag, og treffe tiltak dersom det oppstår manglende samsvar med behov i skolen.

Reduksjon i søkningen har i de siste årene ført til at mange studiesteder har langt færre studenter i hvert årskull i allmennlærerutdanningen enn tidligere. En viss minstepørrelse på det enkelte årskull er nødvendig for å sikre faglig kvalitet og studentenes valgmuligheter mellom fag. To ulike studieløp

<sup>5</sup> Kunnskapsgrunnlaget for vurderingene i dette kapitlet redigjeres for i kapitlene 5 og 6.

til grunnskolelærerutdanningene vil forsterke spørsmålet om hva som er den minste forsvarlige kullstørrelse. Samtidig kan samarbeid mellom institusjoner bidra til å sikre fagtilbud den enkelte ikke vil kunne make på egen hånd.

Det er i dag ikke fastsatt årlige aktivitetskrav<sup>6</sup> for de ulike typer lærerutdanninger, slik det er for enkelte andre profesjonsutdanninger. Bakgrunnen for dette er at søkertallene til både allmenn- og førskolelærerutdanningen har variert mye de siste årene. Det har vært vanskelig for institusjonene i ulike år å fylle et gitt aktivitetskrav. Institusjonene har derfor blitt gitt muligheter til å disponere studieplasser utover ordinær grunnutdanning av lærere, i første rekke til videreutdanningstilbud. Departementet vil i den videre prosessen ta i bruk aktivitetskrav for lærerutdanningen.

#### *En nasjonal følgegruppe*

Departementet vil sette ned en nasjonal følgegruppe med bred faglig kompetanse. Følgegruppen skal hente inn nødvendig informasjon for å sikre overblikk og vurdere utviklingen både nasjonalt og lokalt når det gjelder prosesser, kvalitet og resultater. På dette grunnlaget skal følgegruppen gi råd til departement og institusjoner. Dette arbeidet skal i hovedsak starte opp i 2010. Departementet legger vekt på at det skal være mulig å foreta nødvendige justeringer og presiseringer i gjennomføring av reformen for å sikre kvalitet i det faglige arbeidet.

#### *Nasjonal struktur*

Departementet vil fastsette en overordnet rammeplan med forskrift for grunnskolelærerutdanningen med klare krav til læringsutbytte for fag og praksisopplæring. Rammeplanen må utvikles i lys av det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket og et eventuelt sektorrammeverk for lærerutdanningene. Rammeplanen skal bidra til en mest mulig enhetlig nasjonal oppbygging av grunnskolelærerutdanningen. Dette vil øke studentenes muligheter for mobilitet mellom utdanningsinstitusjonene dersom de ønsker særlige fagvalg uten tap av tid. I tillegg blir det lettere for institusjonene å samarbeide om ulike fagtilbud, jf. kapittel 2.2.2.

Departementet tar sikte på at ny rammeplan for grunnskolelærerutdanningene kan foreligge tidsnok til at institusjonene kan utarbeide kvalitativt gode lokale modeller og planer til studiestart høst-

ten 2010. Studenter som starter i 2009, vil fases inn i den nye grunnskolelærerutdanningen fra 2010 og med full tyngde fra 2011. Det er viktig å gi informasjon til studentene og skoleeier om overgangsordninger, for eksempel knyttet til valg av studieløp mot grunnskolen.

#### *Krav om kvalitet*

For å bidra til god nasjonal koordinering og oversikt over utviklingen av ulike sider ved reformen vil departementet utvikle nasjonale indikatorer som kan måle endring over tid. Dette vil gjelde både kvalitative og kvantitative forhold. Departementet vil på dette grunnlag vurdere om det er hensiktsmessig å videreføre den ordningen med årlig rapportering av kvalitetsforbedring som er innført for oppfølging av NOKUTs evaluering.

Departementet vil i den årlige styringsdialogen med den enkelte institusjonen vektlegge arbeidet med å forbedre kvaliteten i utdanningene. I den sammenheng vil departementet vurdere å utforme en form for avtale eller kontrakt med utvalgte institusjoner på særskilt viktige områder, som blant annet lærerutdanning. Dette vil innebære at departementet spesifiserer forventningene til institusjonenes innsats på området og utvikler et sett med kvalitetskriterier som institusjonene skal arbeide mot. Sammen med følgegruppen nevnt foran, kan dette være et egnet virkemiddel for å heve kvaliteten på lærerutdanningene.

Departementet har merket seg evalueringer og innspill der det blir pekt på behovet for en styrket finansiering av de ulike lærerutdanningene. Særlig gjelder dette finansieringen av praksisopplæringen. Departementet vil vurdere lærerutdanningenes finansiering i tilknytning til de årlige statsbudsjetter og i forbindelse med den pågående evalueringen av finansieringssystemet. I evalueringsarbeidet legges det vekt på hvordan økonomiske virkemidler kan benyttes for å stimulere til økt kvalitet. Dette kan særlig være aktuelt overfor utdanninger av stor samfunnsmessig betydning eller der departementet ser særskilt behov for kvalitetsutvikling, som for lærerutdanningene. En slik vurdering av styrket finansiering vil ses i sammenheng med tydeligere forventninger fra departementets side og eventuell innføring av kvalitetskriterier som nevnt over.

#### **2.3.2 Arbeidsdeling og koordinering**

Sammen skal utdanningsinstitusjonene tilby den fulle bredde av grunn-, etter- og videreutdanning for lærere i alle deler av landet og utføre og for-

<sup>6</sup> Aktivitetskravet viser antall 60-studiepoengsenheter som skal avlegges første studieåret i en utdanning.

midle forskning og utviklingsarbeid av høy kvalitet og relevans.

### Utfordringer

Flere land konsentrerer den nasjonale tilbuds- og institusjonsstrukturen innenfor lærerutdanning. I Finland er målet å redusere antall universiteter som tilbyr lærerutdanning, fra elleve til åtte. I Danmark er et stort antall lærer- og pedagogseminarer slått sammen med andre yrkesutdanninger til åtte profesjonshøyskoler.

I Norge er lærerutdanningene spredt på 32 institusjoner. De fleste institusjonene tilbyr forskjellige typer lærerutdanninger som samlet omfatter et stort antall fagområder. Nåværende allmennlærerutdanning tilbys av 20 institusjoner, fordelt på 24 permanente studiesteder. Bare tre av disse institusjonene tok opp flere enn 150 allmennlærerstudenter i 2007.

Ulike utredninger peker på følgende utfordringer for tilbudsstrukturen:

- Mange lærerutdanninger har fagområder med ustabil rekruttering. Dette kan over tid svekke studiemiljøet og kvaliteten på utdanningen.
- Et svakt studentgrunnlag gjør at det er vanskelig å utvikle og opprettholde et sterkt og stabilt fagmiljø som kan drive med utdanning og forskning av høy kvalitet.
- Antall fagpersoner med høy forskningskompetanse er lavt ved flere institusjoner og i mange fag.
- Mange allmennlærerutdanninger har en utydelig faglig profil på utdanning og forskning.
- Ved flere institusjoner er tallet på videreutdanningsstudenter uforholdsmessig stort i forhold til tallet på grunnutdanningsstudenter.

### *Økt kvalitet gjennom prioriteringer og forpliktende samarbeid*

Få institusjoner vil alene kunne gi fullt tilbud om alle skolefagene i begge de to lærerutdanningsløpene for grunnskolen. Det er derfor nødvendig med større grad av spesialisering, arbeidsdeling og faglig samarbeid mellom institusjonene. Departementet vil bidra med å koordinere og stimulere institusjonenes arbeid på dette området. Dette vurderes blant annet som del av evalueringen av finansieringssystemet, der økonomiske virkemidler vurderes sammen med andre typer virkemidler for å legge til rette for og stimulere til mer og bedre samarbeid.

Den enkelte institusjonen er ansvarlig for å utnytte sine ressurser best mulig. Dette krever at

institusjonens ledelse aktivt styrer arbeidet med å utvikle tilbudsstrukturen i lærerutdanningen. I små fagmiljøer kan det over tid være vanskelig for fagpersonalet å være oppdatert på ny forskning og samtidig følge endringer i skolen. På bakgrunn av sine faglige forutsetninger, studenttilgang og ressursituasjon må derfor den enkelte institusjonen vurdere hvordan den ønsker å profilere og utvikle sin egen grunnskolelærerutdanning. Innenfor prioriterte innsatsområder kan institusjonene lykkes bedre med å utvikle robuste fagmiljøer som kan tilby høy kvalitet på utdanning og forskning. Omlegging, reduksjon eller oppbygging av fagmiljøer må i tillegg nøye vurderes opp mot den samlede virksomheten ved institusjonen.

Det er nødvendig at institusjonene bruker tilstrekkelig tid på å utvikle en bærekraftig profil på utdanningstilbudene. Det må blant annet legges opp til gode prosesser internt ved institusjonene som sikrer at tilsatte blir involvert i det strategiske arbeidet. I tillegg er det naturlig å ha kontakt med regionalt samfunns- og arbeidsliv og å involvere studentene.

Få institusjoner har muligheter til selv å dekke de ulike behovene som en nærliggende region har for faglig og pedagogisk kompetanse i grunnopplæringen. En klarere institusjonell profilering og spesialisering vil bedre denne situasjonen ved at institusjonene må redusere dagens brede tilbud. De interne vurderingene ved den enkelte institusjonen må derfor ses i sammenheng med andre faglige nettverk, nærliggende institusjoner eller med institusjoner som har en særlig nasjonal oppgave.

På kort sikt er det særlig viktig å etablere mer forpliktende nettverkssamarbeid om fag og spesialiseringer som ny lærerutdanning for grunnskolen skal bestå av, og som skolen har bruk for. Studenter ved grunnskolelærerutdanningen ved ulike institusjoner skal ha gode valgmuligheter. Studentene vil gjøre ulike avveininger ved valg av studie- sted basert på for eksempel faglige ønsker, geografiske hensyn, familiære forhold, studiekvalitet eller studiemiljø. Det er derfor ønskelig å utvikle en felles nasjonal struktur på grunnskolelærerutdanningen i forbindelse med rammeplanarbeidet.

Det er en krevende prosess å utvikle en klarere lokal profil og å etablere et konstruktivt samarbeid mellom institusjoner som delvis konkurrerer om de samme studentene, de samme fagpersonene og de samme ressursene. Styret og ledelsen ved de samarbeidende institusjonene må derfor ønske å få i stand et samarbeid, og må dertil fastsette rammene for grad av faglig og institusjonelt samarbeid i lærerutdanning.

Flere av lærerutdanningsinstitusjonene har allerede gått inn i ulike former for regionale allianser og nettverk. Dette gjelder Midt-Norsk nettverk, Universitetsalliansen OSLO, Oslofjordalliansen, Rådet for høyere utdanning i Nord-Norge og UH-nett Vest.

Det er naturlig at innretningen på, graden og omfanget av samarbeidet vil variere. I første omgang kan det være nærliggende med en særlig oppmerksomhet mot hvilke institusjoner som vil tilby de ulike innretningene i den nye grunnskolelærerutdanningen, og hvilke fagområder som den enkelte institusjonen selv kan tilby eller vil samarbeide med andre om. For mange institusjoner kan samarbeidet omfatte ulike typer mastertilbud, andre typer lærerutdanninger, regionale forskerskoler og større forskningsprosjekter. For noen institusjoner kan det faglige samarbeidet om lærerutdanning være en del av et strategisk samarbeid som omfatter flere organisatoriske og administrative forhold, der et langsiktig mål er en sammenslåing av institusjonene.

For å stimulere til ytterligere faglig strategisk arbeid i lærerutdanningen har departementet på bakgrunn av St.prp. nr. 1 (2008–2009) bedt institusjonene gjennomgå sin egen profil og inngå samarbeid med andre institusjoner i regionen. En første vurdering fra institusjonene som viser retningen på det strategiske arbeidet når det gjelder den lokale profilen og det regionale samarbeidet om lærerutdanning, blir levert departementet sommeren 2009.

Departementet vil nøye følge institusjonenes arbeid med å utvikle den nye lærerutdanningen. Tilbud ved nærliggende institusjoner bør supplere hverandre. Dersom det viser seg at det ikke blir utviklet tilstrekkelig antall studietilbud for visse nivåer i skolen eller på de ulike fagområdene, vil departementet koordinere og styre utviklingen gjennom blant annet styringsdialog og dimensjonering.

#### *Departementet vil*

- dimensjonere lærerutdanningene i samsvar med behov på ulike trinn og i ulike fag
- ta i bruk aktivitetskrav for lærerutdanningen
- etablere en følgegruppe for innføring av reformen i lærerutdanningen
- forskriftsfeste rammeplaner med klare krav til læringsutbytte
- stille tydelige forventninger til lærerutdanningen gjennom etatsstyringen
- vurdere dagens finansiering av lærerutdanningene

- stimulere institusjonene til mer forpliktende samarbeid om lærerutdanningstilbud.

## **2.4 Rekruttere og beholde lærere**

Dyktige lærere utvikler seg faglig og personlig gjennom hele yrkeslivet. Det er derfor nødvendig med et helhetlig og godt system for å rekruttere, utdanne, veilede, beholde og videreutvikle dyktige lærere. Dette er i tråd med anbefalinger fra både EU og OECD, som begge understreker at lærerutdanning må betraktes som en kontinuerlig prosess.

### *Utfordringer*

Framskrivninger utarbeidet av Statistisk sentralbyrå (SSB) viser at det kan bli stor mangel på lærere fram mot 2020 dersom det ikke settes inn tiltak<sup>7</sup>. Underdekningen er en konsekvens av stor aldersavgang fra yrket og en viss forventet vekst i elevtallet, økning i timetallet, samtidig som det har vært en betydelig svikt i rekrutteringen.

Norge har mange minoritetsspråklige elever, og det er behov for flere lærere med minoritetsspråklig bakgrunn. Det er også ønskelig med flere mannlige lærere. På det samiske utdanningsområdet er det spesielt store utfordringer med å rekruttere lærere.

God sammenheng mellom utdanningen og læreryrket er viktig for at nyutdannede skal utvikle seg til dyktige lærere og velge å bli i yrket. Dette ivaretas gjennom flere av forslagene i meldingen, spesielt nytt pedagogikkfag og styrking av praksis. Nyutdannede lærere trenger likevel trening og veiledning i å håndtere den praktiske delen av læreryrket, i et omfang som utdanningen ikke kan gi. Forskning viser at det er behov for systematisk veiledning og oppfølging av nyutdannede lærere de første årene i læreryrket.

### **2.4.1 Rekruttere flere dyktige lærere til grunntdanningen**

Et av de viktigste tiltakene for å bedre rekrutteringen til lærerutdanningene er å skape en god og relevant utdanning. Ved at utdanningen får et godt rykte, vil det øke sjansen for å tiltrekke flere og bedre søkere. Dyktige studenter bidrar i seg selv til å øke kvaliteten i utdanningen. Læreryrkets status og omdømme har også betydning for rekrutte-

<sup>7</sup> Kunnskapsgrunnlaget for dette kapitlet er gjengitt i kapittel 7.

ringen. Det er også grunn til å tro at en god utdanning fører til at flere blir i yrket.

Undersøkelser referert i kapittel 7.1 viser at lærerne har en relativt høy status i samfunnet, men at mange lærere selv opplever at de får liten anerkjennelse for det viktige arbeidet de gjør. De senere år har læreryrket og skolen fått mye negativ omtale, og dette kan ha hatt negativ innvirkning på søkningen til yrket. Departementet mener at den sterke satsingen på kvalitet i lærerutdanningen som nå foreslås, sammen med satsingen på kvalitet i skolen, vil få læreryrket til å framstå som det spennende og viktige yrket det er.

For å øke rekrutteringen av dyktige studenter til lærerutdanningene og bedre skolenes tilgang på kompetanse har regjeringen i budsjettet for 2009 tatt initiativ til tre større satsinger: rekrutteringskampanje, avskrivning av studielån og lektor II-ordning – med et samlet omfang på 52 mill. kroner, jf. Innst. S. nr. 12 (2008–2009). Disse tiltakene er omtalt kort nedenfor, sammen med de tiltakene som presenteres i denne meldingen.

#### *Økt rekruttering til lærerutdanningen*

Departementet har satt i gang arbeid med en bred rekrutteringskampanje som har som mål å styrke læreryrkets status i befolkningen generelt og blant utdanningssøkere spesielt. Kampanjen skal tiltrekke flere søkere til lærerutdanningene og dermed bedre rekrutteringen til læreryrket. Den skal få fram at lærerutdanning er et attraktivt utdanningsvalg, og at arbeid i skolen åpner for mange muligheter. Kampanjen settes i verk våren 2009.

Det er behov for flere lærere med høy fagkompetanse i språk og realfag. Fra 2009 opprettes det derfor en ordning med delvis ettergivelse av utdanningsgjeld for studenter som fullfører lærerutdanning i realfag og fremmedspråk. Ordningen er ment både som et rekrutteringstiltak og som et tiltak for å få dem som allerede har påbegynt slik utdanning, til å gjennomføre. Ordningen omfatter studenter som fullfører følgende utdanninger

- integrert masterprogram i lærerutdanning med realfag eller fremmedspråk
- toårig fagdidaktisk masterprogram for lærere i realfag eller fremmedspråk
- praktisk-pedagogisk utdanning (PPU), dersom låntakeren tidligere har fullført mastergrad eller hovedfag i matematisk-naturvitenskapelige fag, teknologiske fag/sivilingeniørutdanning eller fremmedspråk
- praktisk-pedagogisk utdanning (PPU), dersom låntakeren tidligere har fullført ingeniørutdanning.

Studenter med de nevnte utdanningene vil få avskrevet inntil 50 000 kroner av studielånet. Som omtalt i kapittel 2.2.8 vil departementet også delvis ettergi studielån til studenter som tar minimum 60 studiepoeng samisk som en del av en lærerutdanning.

Det er skoleeier som ansetter lærerne. De har et ansvar for å bidra til å informere om læreryrket og hvilke typer kompetanse det er behov for. Det er behov for å rekruttere lærere av begge kjønn og fra ulike grupper av befolkningen, slik at elevene kan finne rollemodeller. Skoleeierne må bidra til dette blant annet gjennom yrkes- og utdanningsrådgiving til elever i grunnopplæringen.

I Handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnopplæring 2008–2010 oppfordres universitetene og høyskolene til å arbeide for å få til en bedre kjønnsbalanse blant studentene i lærerutdanningene. Rekrutteringskampanjen som skal gjennomføres, vil rette seg mot flere målgrupper og blant annet ta sikte på å få flere menn til å søke seg til lærerutdanningen.

Å ha gode rollemodeller med flerkulturell bakgrunn er viktig. Flerkulturelle lærere har erfaringer som er verdifulle både for elever med flerkulturell bakgrunn og for elever med norsk bakgrunn. Det er også behov for lærere med tospråklig kompetanse i skolen, for å styrke den tospråklige opplæringen i fag. Rekruttering av flerkulturelle lærere inngår i rekrutteringskampanjen.

#### *Opptakskrav*

Dyktige og motiverte studenter er viktig for kvaliteten på utdanningen. Andre land har hatt positive erfaringer med ulike utvelgelsesmetoder ved opptak til lærerutdanningene. Det er påvist en klar sammenheng mellom inntakskarakterer og gjennomføring og karakterer i lærerutdanningen. Forskingen gir imidlertid ikke grunnlag for å fastsette bestemte kriterier for å velge ut og forutsi hvem som vil bli gode lærere.

I de senere årene har det vært liten konkurranse om å komme inn på lærerutdanning i Norge. Resultatet er at en del av lærerstudentene har hatt relativt svake karakterer fra videregående opplæring og et svakt faglig grunnlag i skolefagene.

Dette er bakgrunnen for at det fra og med opptaket i 2005 ble innført spesielle opptakskrav til allmennlærerutdanningen. Kravene er minst 35 skolepoeng og minst karakteren 3 i norsk og matematikk. Innføringen av spesielle opptakskrav hadde den ønskede effekt i form av bedre gjennomsnittskarakterer fra videregående blant studentene. Samtidig førte det til en betydelig reduksjon i



antall kvalifiserte søkere til allmennlærerutdanningen. Nedgangen i tallet på søkere med gode og middels karakterer tyder imidlertid på at det også er andre årsaker til nedgangen. En forklaring kan være at det i perioden 2004–2005 var relativt høy arbeidsledighet blant lærere.

Ett av de sentrale målene for denne meldingen er å sørge for at lærerutdanningene holder høy kvalitet og dermed framstår som krevende og attraktive for godt kvalifiserte og ambisiøse søkere. Departementet har vurdert om opptakskravene bør skjerpes, men har etter en samlet vurdering kommet fram til at dette ikke vil være formålstjenlig nå. Endringene som nylig er vedtatt i forskrift om opptak til universiteter og høyskoler, vil medføre en automatisk skjerping av kravene, fordi det blir færre realfags- og ferdypningspoeng. Målsettingen på lengre sikt er at søkningen til lærerutdanningene skal øke, og at opptakskravene skjerpes som følge av økt konkurranse om studieplassene. Departementet vil imidlertid følge utviklingen framover nøye, herunder også se nærmere på spørsmålet om opptakskrav.

Departementet understreker at lærerutdanningsinstitusjonene må stille høye krav til studentene, jf. kapittel 2.2.4, og sørge for opplæring av god kvalitet. På prioriterte områder, for eksempel realfag, oppfordres institusjonene til å tilby forkurs til studenter som mangler nødvendige forkunnskaper, dersom dette er nødvendig for å sikre en god rekruttering til enkelte fag.

Departementet ønsker mer forskning om søkning til lærerutdanningene og motivasjon og syn på utdanning og yrke blant lærerstudenter og nyutdannede lærere, for å få et bedre kunnskapsgrunnlag for arbeidet med rekruttering til og gjennomføring i lærerutdanningene.

### *Studiekapasitet*

Bedre søkning til lærerutdanningene er en forutsetning for å bedre tilgangen på lærere. Generelt er det vår vurdering at en ny og bedre lærerutdanning og økt kvalitet i skolen vil bidra både til bedre rekruttering, til at flere fullfører utdanningen og at flere blir i yrket.

For raskt å øke tilgangen på nye lærere vil departementet styrke kapasiteten i den ettårige praktisk-pedagogiske utdanningen (PPU). PPU gis til personer som alt har fullført bachelor- eller masterutdanning eller en yrkesrettet utdanning. Det er god søkning til denne utdanningen og frafallet er relativt lavt. Lærere med PPU kan undervise både i videregående opplæring, på ungdomstrinnet og mellomtrinnet. Departementet har derfor i bud-

sjetten for 2009 bevilget midler til å øke opptaket til PPU med 180 studieplasser, jf. Innst.S. nr. 12 (2008–2009). Departementet vil i de årlige budsjetter vurdere dimensjoneringen i lærerutdanningen.

### *Bedre gjennomstrømning og redusert frafall*

For å øke tilgangen på lærere er det nødvendig å redusere frafallet i lærerutdanningene. Selv om frafallet ved lærerutdanningene ikke er spesielt høyt sammenliknet med andre utdanninger, finnes det mulighet for å bedre gjennomføringen og redusere frafallet. Departementet vil følge opp utviklingen i gjennomstrømningen i lærerutdanningene, og forutsetter at lærerutdanningsinstitusjonene iverksetter tiltak for å redusere frafallet og bedre gjennomstrømningen.

### *Rekruttering av lærere fra andre studier og yrker*

Departementet vil utvikle et eget trainee-program for svært dyktige kandidater fra andre utdanningsløp enn lærerutdanning. Fra USA og England har man gode erfaringer med slike programmer. Teach First er på kort tid blitt en attraktiv karrierevei i England.

Formålet med programmet er både å øke den faglige kompetansen i skolen og å tilføre ny og annerledes kompetanse, samt å åpne for nye rekrutteringsveier til læreryrket.

Det finnes ulike måter å organisere et slikt program på. Hovedgrepet er at aktuelle kandidater først gis en intensiv innføring i lærerprofesjonen. Etter endt kurs får de undervisningsansvar i skolen innenfor sitt fagfelt. Parallelt med undervisningen følges de opp med veiledning og ledertrening. Trainee-programmet kan gi verdifull erfaring som kandidatene kan bruke som et springbrett for en videre karriere i skoleverket eller arbeidslivet forøvrig. Departementet vil sammen med NHO og andre relevante aktører igangsette en pilotering av et trainee-program for svært dyktige kandidater.

Departementet har videre satt i gang arbeid med en lektor II-ordning for å få yrkesaktive til å undervise på fagområder der skolene har behov for bedre kompetanse, jf. Innst.S. nr. 12 (2008–2009).

Lektor II-ordningen innebærer at personer fra næringslivet kan undervise på deltid innenfor fagområder der skolene har særskilte behov. Formålet med ordningen er å gi elevene relevant, aktuell og praksisnær opplæring. Lektor II-ordningen skal åpne for at de som blir rekruttert til skolen på denne måten, kan fortsette som lærere. I tillegg kan ordningen stimulere fagpersoner som arbei-

der i skolen uten godkjent undervisningskompetanse, til å fullføre nødvendig pedagogisk utdanning.

Departementet vil gjennomføre et pilotprosjekt våren 2009, med sikte på å sette i gang et større prosjekt fra august 2009. Pilotprosjektet vil i første omgang rette seg mot realfag, men ved en utvidelse av ordningen kan andre fag bli aktuelle.

#### **2.4.2 Bedre overgang mellom utdanning og arbeidsliv**

##### *Tilbud om veiledning til alle nyutdannede lærere*

Lærerutdanningene skal gi lærerstudentene best mulige forutsetninger for å bli dyktige profesjonsutøvere, men kan ikke fullt ut forberede dem på hverdagen som venter i skolen. Enkelte sider av yrkesutøvelsen erfares og læres best i selve yrkespraksisen.

De første årene i lærerkarrieren er viktige. Nye lærere får et daglig ansvar for elevenes læring og ønsker å prøve ut yrket i samsvar med sine idealer. Det er særlig i denne perioden læreren utvikler sin profesjonelle identitet. Nye lærere framstår ofte som flinke og ivrige, men det er mye nytt de skal sette seg inn og reflektere over.

Forskningen referert i kapittel 7.3 viser at det er et tydelig behov for systematisk veiledning og oppfølging de første årene lærerne er i arbeidslivet. God veiledning er viktig for at nye lærere skal utvikle god kompetanse og mestre yrket. God veiledning kan også bidra til at flere velger å bli i yrket.

I en rekke land eksisterer det ordninger for å lette overgangen fra utdanning til yrket. Obligatoriske introduksjonsprogrammer og bruk av veileder/mentor er vanlige tiltak for å introdusere nyutdannede til læreryrket. I 1997 ble det, etter et vedtak i Stortinget, satt i gang forsøk med veiledning av nyutdannede lærere i Norge. Fra 2003 har man hatt ordningen «Veiledning av nyutdannede lærere» der lærerutdanningene tilbyr skoleeier støtte i deres arbeid med oppfølging og veiledning av nyutdannende lærere i barnehage og skole. Tilbudet gis i dag i alle fylker, men ikke alle kommuner deltar.

SINTEF har evaluert ordningen, og funnet at to av tre som deltok var svært godt eller godt fornøyd med veiledningen. Både de nyutdannede, ledelsen og de lokale veilederne synes det opplegget de har vært igjennom, har bidratt til å gi bedre refleksjon over egen praksis, tro på egne evner, samt bedre mestring av møtet med elevene og arbeidssituasjonen.

Departementet mener at erfaringene med et veiledningsopplegg for nyutdannede lærere er så gode, og tiltaket så nødvendig, at alle nyutdannede lærere skal tilbys veiledning. Tilsvarende mener KS i sin Utdanningspolitiske plattform at alle kommuner skal tilby mentorordning for nytilsatte lærere. Det er arbeidsgiver som er ansvarlig for at nyutdannede lærere får den nødvendige opplæring og veiledning til å utføre læreroppgaget.

I 2009 dobles tildelingen til ordningen «Veiledning av nyutdannede lærere» til totalt 33 mill. kroner. Dette åpner for en betydelig vekst i antall lærere i grunnskolen og videregående opplæring som kan tilbys veiledning. Departementet er i dialog med KS med sikte på å inngå et forpliktende samarbeid for å kunne tilby alle nyutdannede lærere i grunnskolen og videregående opplæring veiledning fra skoleåret 2010–2011. Veiledning av førskolelærere i barnehagen vil bli behandlet i stortingsmeldingen om kvalitet i barnehagen, som framlegges våren 2009.

##### *Sertifisering av nyutdannede lærere*

Flere yrker har en type sertifisering, autorisasjon eller yrkesgodkjenning som er påkrevd for å praktisere i yrket. Departementet vurderer på lengre sikt å innføre krav om sertifisering/autorisasjon/yrkesgodkjenning – heretter referert til som sertifisering – for nye lærere. Sertifisering vil være en videreføring av veiledning av nyutdannede lærere.

Det finnes ulike måter å organisere sertifisering på. Hovedgrepet er at nye lærere etter endt utdanning gjennomfører et prøveår i skolen. I et slikt prøveår inngår veiledning og vurdering av en erfaren mentor. De nyutdannede lærerne er avhengig av en positiv vurdering, basert på nasjonale kriterier for hva som kreves av en lærer, for å bli sertifisert. Sertifisering er nødvendig for å bli fast ansatt i skoleverket. Sertifisering som lærer kan også tilbakekalles.

Hensikten med sertifisering er å sikre at lærere er kvalifisert til å oppfylle de kravene og det ansvaret som følger med en jobb i skoleverket. En sertifiseringsordning kan videre bidra til å tydeliggjøre hva som forventes av nye lærere – hvilken kompetanse og hvilke kvalifikasjoner nyutdannede lærere må beherske for å kunne arbeide i skoleverket. I tillegg kan høye krav til nye lærere bidra til å øke læreryrkets status og omdømme.

Å innføre sertifisering for nyutdannede lærere på nasjonalt nivå er en omfattende og kostnadskrevede prosess som må utredes nærmere. Departementet vil invitere sentrale samarbeidspartnere til å delta i en slik utredning.

### 2.4.3 Beholde dyktige lærere i skolen

Læreryrket er et kunnskapsyrke. Lærerne har derfor behov for kontinuerlig faglig oppdatering og utvikling. Mulighetene for faglig utvikling og karriere er også viktig for mange når de skal velge utdanning og yrke. Slik sett er utviklingsmuligheter avgjørende for hvem som søker seg til yrket og hvem som velger å bli i yrket – og dermed for kvalitet i skolen.

#### *Etter- og videreutdanning*

Den viktigste arenaen for lærernes læring er deres praksis i skolen og deltakelse i lokalt FoU-arbeid. Det er imidlertid også viktig at lærerne får nødvendig etter- og videreutdanning i regi av universiteter og høyskoler. Kommunen, fylkeskommunen og private skoleeiere har ansvaret for kompetanseutvikling av sine ansatte, jf. opplæringsloven § 10–8. Staten har de siste årene bidratt med betydelig støtte til kompetanseutvikling, senest gjennom «Kompetanse for utvikling – strategi for kompetanseutvikling i grunnsopplæringen 2005–2008».

I St.meld. nr. 31 (2007–2008) *Om Kvalitet i skolen*, jf. Innst. S. nr. 42 (2008–2009), la regjeringen fram forslag om etablering av et varig system for videreutdanning. Staten vil i større grad enn tidligere støtte videreutdanning. Det er nylig inngått en avtale om et varig system for videreutdanning mellom Kunnskapsdepartementet, KS, lærerorganisasjonene og Universitets- og høyskolerådet. Partene er blitt enige om et system for finansiering der staten dekker alle kostnader til studieplasser. Staten dekker i tillegg 40 prosent av kostnadene til vikar, det samme gjør kommunene. De siste 20 prosentene er lærernes eget bidrag.

Videreutdanningen blir først og fremst rettet mot fagområder og emner som det på landsbasis er behov for å styrke. Fra 2009 prioriteres videreutdanning i norsk, samisk, matematikk, engelsk på ungdomstrinnet og leseopplæring, fortrinnsvis på barnetrinnet. Videreutdanning i andre fag prioriteres ut fra lokale behov. Opplegget gir videreutdanning til lærere i et omfang på inntil 60 studiepoeng i det enkelte fag eller område. Ordningen skal omfatte både lærere som ikke har fordypning fra før, lærere som har noe fordypning, og lærere som ønsker å la videreutdanningen gå inn i en mastergrad.

#### *Karriereveier i skolen*

Læreryrket har tradisjonelt vært et yrke med flat struktur, små lønnsforskjeller og få karriereveier, annet enn å bli skoleleder.

Læreryrket er de senere årene blitt noe mer spesialisert og preget av arbeidsdeling, blant annet gjennom satsing på faglige spesialister, rådgivere, veiledere og økt vekt på skoleledelse. Muligheten for videre karriere er likevel fortsatt begrenset for de av lærerne som ønsker å bli i klasserommet.

I kapitlene 2.2.3 og 2.4.2 er det gjort rede for tiltak knyttet til praksisopplæring og veiledning for nyutdannede lærere. Kvaliteten på disse tiltakene avhenger av at det finnes dyktige og kvalifiserte lærere som ønsker å bli praksis- og mentorlærere, samt at det gis gode opplærings- og oppfølgingstilbud til disse lærerne.

Etter hvert er det blitt flere lærere med mastergrad. Det utdannes også spesialistlærere med mastergrad i for eksempel lese- og skriveopplæring og andrespråksopplæring. Dette åpner for større grad av spesialisering i skolen, og dermed også for karrieredifferensiering.

Departementet mener det er viktig å tiltrekke og ta vare på gode lærere i disse spesialistfunksjonene – for eksempel gjennom bruk av ulike stillings- og lønnsinsentiver. Flere faglige karriereveier i skolen kan gi dyktige lærere nye muligheter til profesjonell videreutvikling, samt bidra til at skolen oppleves som en vital og spennende arbeidsplass.

Det er opp til partene i arbeidslivet å vurdere hvordan nye karriereveier best kan innføres i skolen.

### 2.4.4 Aktørenes ansvar og oppfølging

For at målsettingen om flere dyktige lærere i skolen skal nås, krever det at utdanningsinstitusjonene og skoleeierne tar sin del av ansvaret.

#### *Departementet vil*

- tilby veiledning til alle nyutdannede lærere
- utrede nasjonal sertifiseringsordning for lærere
- prøve ut trainee-program for svært dyktige kandidater
- vurdere dimensjonering av lærerutdanningene i de årlige budsjetter.

#### *Følgende tiltak er allerede vedtatt, jf. Innst.S. nr. 12 (2008–2009)*

- etablere 180 nye studieplasser i praktisk-pedagogisk utdanning 2009
- innføre avdragsordning for kandidater med realfag og fremmedspråk i fagkretsen
- innføre lektor II-program
- gjennomføre en rekrutteringskampanje.

*Det forventes at lærerutdanningsinstitusjonene*

- bidrar til at utdanningen oppfattes som spennende, krevende og utfordrende – både overfor søkere til høyere utdanning og kandidater med relevant utdanningsbakgrunn som allerede er i arbeidslivet – og arbeider for å rekruttere søkere til lærerutdanningene
- arbeider for å bedre gjennomstrømningen og redusere frafallet fra utdanningen
- samarbeider med skoleeier om tilrettelegging, opplæring av lokale veiledere/mentorer og veiledning av nyutdannede lærere
- legger langsiktige planer og utvikler etter- og videreutdanningstilbud som svarer på utfordringene innenfor de prioriterte områdene og er aktive kompetansemiljø for lokalt FoU arbeid.

*Det forventes at skoleeier*

- tar inn veiledning av nyutdannede lærere som en naturlig del av arbeidsgiveransvaret, og forankrer dette på ledelsesnivå
- legger til rette for at lærerne får nødvendig faglig oppdatering og bidrar til at skolen er en arbeidsplass der det skjer kontinuerlig læring og utvikling
- som arbeidsgiver bidrar til rekruttering av studenter til lærerutdanningene
- arbeider for å gjøre læreryrket attraktivt og beholde lærere i yrket fram til pensjonsalder.

### 3 Økonomiske og administrative konsekvenser

#### *Endringer i lærerutdanningen for grunnopplæringen*

Overgang til ny lærerutdanning for grunnskolen medfører etablering av to ulike studieløp, endringer av obligatoriske fag og tydeligere kvalitetskrav til praksisopplæringen. Et mer differensiert tilbud har konsekvenser for institusjonenes fagtilbud fordi de færreste vil ha tilstrekkelig studentgrunnlag for å tilby alle skolefagene i begge studieløpene. I arbeidet med å utvikle rammeplaner må det klargjøres i hvor stor grad fagtilbudene i de to løpene kan ses i sammenheng.

Overgangen til ny grunnskolelærerutdanning forutsetter at institusjonene vurderer sin egen tilbudsstruktur ut fra studentgrunnlag, faglige prioriteringer og økonomiske rammer. Institusjonene må vurdere reduksjon av fagtilbud som over tid har svak søkning, og samtidig legge vekt på å utvikle en klar faglig profil på utdanningstilbudet. Institusjonene må også vurdere om de bare vil tilby ett av de to studieløpene. For å bidra til gode tilbud og bredde i studentenes valg av fagtilbud bør institusjonene inngå i forpliktende faglige nettverk med andre utdanningsinstitusjoner.

Etablering av den nye grunnskolelærerutdanningen vil kreve et administrativt og faglig merarbeid i en innføringsperiode. Parallele løp med differensiering i fag vil kreve både mer administrativt arbeid og økt spesialisering av fagtilbudet. Endringer i omfanget av obligatoriske fag og hvilke fag institusjonen tilbyr, kan ha konsekvenser for tilsettinger i fagpersonalet. Noen fag kan bli overflødige, og noen vil kreve styrket bemanning. Departementet disponerer i 2009 midler bevilget under kapittel 281 for å stimulere endringsprosessen, jf. Budsjettinnst. S. nr. 12 (2008–2009). Departementet vil i de årlige statsbudsjettene vurdere behovet for å styrke institusjonenes økonomiske rammer for at de skal heve kvaliteten på utdanningen og praksisopplæringen.

Det må utvikles ny rammeplan for grunnskolelærerutdanningen. Denne vil bli forskriftsfestet. Dette arbeidet vil starte opp våren 2009. Institusjonene må ta sikte på å etablere den nye utdanningen fra 2010. Studenter som starter i 2009, vil fases inn i den nye grunnskolelærerutdanningen fra 2010 og

med full tyngde fra 2011. Dette forutsetter at studentene er godt informert om overgangsordninger, og at institusjonene tilbyr utdanningen i samsvar med de kvalitetskrav som er vedtatt i Stortinget.

I St.prp. nr. 1 (2009–2010) er det for 2009 satt av 100 mill. kroner til utvikling av lærerutdanningen bevilget over kapittel 281, jf. Budsjettinnst. S. nr. 12 (2008–2009).

Departementet legger opp til at det gjennom nye rammeplaner skal utvikles en helhetlig og felles struktur for lærerutdanningene for grunnskolen. Dette vil bedre institusjonenes muligheter til å samarbeide, lette overganger for studenter mellom ulike institusjoner og bidra til lettere innplassering av internasjonale delstudier. Departementet vil i 2009 benytte midler bevilget under kapittel 281 til rammeplanarbeidet, jf. Budsjettinnst. S. nr. 12 (2008–2009).

Institusjonene må starte sitt planleggingsarbeid parallelt med arbeidet med rammeplanene og en felles, enhetlig struktur. Fagprofil og modell må foreligge i institusjonene på et tidspunkt som gjør at studenter kan søke studiene med oppstart høsten 2010. Fagplaner og studieplaner må også være ferdigstilt i god tid før studiestart.

Institusjonenes ledelse må gjennom fagplaner sikre at det faglige innholdet, praksisopplæring og arbeids- og vurderingsmåter blir utviklet i tråd med behov i skolen.

Universitets- og høyskolerådet vil i løpet av våren 2009 utrede forslag til organisering av sentre for fremragende undervisning. På dette grunnlag vil departementet høsten 2009 sette i gang en ordning med sentre for fremragende undervisning i lærerutdanningene. Videre vil departementet legge til rette for forskerskole for lærerutdanningen i løpet av 2009. Det vil bli nedsatt en følgegruppe med bred faglig kompetanse som skal sikre overblikk og vurdere utviklingen både nasjonalt og lokalt når det gjelder prosesser, kvalitet og resultater knyttet til oppfølging av meldingen. Disse tiltakene vil i 2009 bli finansiert av midler bevilget over kapittel 281, jf. Budsjettinnst. S. nr. 12 (2008–2009).

Departementet vil bevilge 33 millioner kroner til universiteter og høyskoler i 2009 slik at de kan

utvide tilbudet om veildning av nyutdannede lærere. Det er et mål at alle nyutdannede lærere i grunnskolen og videregående opplæring tilbys veiledning fra skoleåret 2010–2011. Departementet tar derfor sikte på å øke tildelingen til universiteter og høyskoler til om lag 40 mill. kroner i 2010. Departementet vil dekke kostnadene med en slik veiledningsordning med midler som er bevilget over kapittel 281. En eventuell sertifisering av lærere vil bli utredet.

Departementet vil i de årlige statsbudsjetter vurdere eventuelle behov for økning av midler knyttet til de ulike tiltakene.

Departementet tar sikte på at det i løpet av 2014 skal være 800 studieplasser på masternivå tilpasset den nye grunnskolelærerutdanningen. Masterutdanningen kan delvis finansieres ved at fjerde studieåret blir løftet opp på masternivå. Fullfinansiering av 800 studieplassene, som inkluderer både baskomponenten og undervisningskomponenten i finansieringssystemet, blir om lag 100 mil kroner. Eventuelt behov for økte bevilgninger til institusjonene i denne sammenheng vurderes i forbindelse med de årlige statsbudsjett.

#### *Rekruttering*

SSBs framskrivninger viser at det blir behov for flere lærere framover. Departementet vil fastsette

aktivitetskrav for lærerutdanningen og vurdere dimensjonering i de årlige statsbudsjetter. Det er i denne sammenhengen også viktig å vurdere kapasiteten for lærerutdanninger som særlig er spesialisert mot fag- eller arbeidsområder. Departementet har bevilget om lag 6 mill. kroner over kapittel 281 for å etablere 180 studieplasser i praktisk-pedagogisk utdanning i 2009.

I St.prp. nr. 1 (2008–2009) er det for 2009 satt av 52 millioner kroner til ulike rekrutteringstiltak, jf. Budsjettinnst. S. nr. 12 (2008–2009). Tiltakene knyttes til avskrivning av studielån for lærere i fremmedspråk og realfag og utprøving av en lektor II ordning for å få yrkesaktive til å undervise på fagområder der skolene har behov for bedre kompetanse. Departementet vil også i samarbeid med NHO og andre relevante aktører pilotere et trainee-program for svært dyktige kandidater. Det blir også satt i gang en rekrutteringskampanje i samarbeid med relevante aktører.

Departementet vil bedre statistikkgrunnlaget for samiskspråklige elever og vurdere tiltak for å styrke rekrutteringen av samiske studenter til høyere utdanning generelt og lærerutdanning spesielt.

*Del II*  
*Statusbeskrivelse og kunnskapsgrunnlag*





## 4 Kunnskapsgrunnlaget om lærerrollen

I dette kapittelet blir det redegjort for det kunnskapsgrunnlaget som ligger til grunn for departementets vurderinger av utfordringer og er knyttet til lærerrollen og kompetanser lærere bør ha.

### 4.1 Tradisjoner i synet på lærerrollen

Med bakgrunn i den finske forskeren Hannele Niemis arbeid<sup>1</sup> kan man grovt forenklet si at det finnes to tradisjoner i synet på lærerrollen. Den ene karakteriserer lærerne ut fra en instrumentell mål-middel-tenkning, der lærerne i møtet med elevene følger «oppskrifter» for å nå læreplanens mål. Friheten lærerne trenger for å utøve sin rolle, er begrenset, da gode tekniske ferdigheter anses som en av de vesentligste kompetansene lærerne bør ha. Slike ferdigheter vil ifølge denne tradisjonen tilegnes gjennom en praktisk orientert lærerutdanning, som kontrolleres gjennom til dels smale normer. Kvaliteten på læring og lærernes kompetanse defineres av smale, målbare kriterier.

Innenfor den andre tradisjonen karakteriseres lærerne som aktører i et profesjonelt fellesskap. Den etiske og samfunnsmessige betydningen av læreryrket tillegges her større vekt. Kompetanse knyttet til barns læring og evne til å lede læringsprosesser i en mangfoldig elevgruppe anses som grunnleggende. Lærerne må delta aktivt i arbeid med å forbedre sin egen og skolens praksis, og de må gjennom det søke etter læringsmuligheter for alle. Kollegialt samarbeid anses som vesentlig, og for å utøve rollen må lærerne ha profesjonell autonomi. Refleksjon og evaluering er nødvendige kompetanser.

I norsk skoletradisjon formidler myndighetene gjennom lov, forskrift, læreplaner og bestemmelser for lærerutdanningene hvilke lærerroller samfunnet på gitte tidspunkter ønsker. I hele etterkrigstiden har lærerrollen slik det framgår av styringsdokumentene, ligget relativt nær det Niemi definerer som «profesjonell aktør». Lærerrollen er på ulike måter gitt ansvar i det store «danningsprosjektet» som skal gjøre samfunnet til et bedre sted å være for alle.<sup>2</sup> Utviklingen har gått i retning av

økt handlingsfrihet og økt ansvar for oppgaver som forutsetter samarbeid i profesjonelle fellesskap. I de senere årene har det også vært en utvikling mot sterkere oppfølging fra myndighetenes side, blant annet gjennom innføringen av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet, samt andre lokale systemer for oppfølging av skolers virksomhet.

Lærerens rolle som formidler av kunnskap og ferdigheter har likevel vært ulikt vektlagt. Fra å være den dominerende oppgaven er den gjennom ulike lærerplanrevisjoner dreid mer i retning av læreren som tilrettelegger for elevenes læring. Mens læreplanen av 1974<sup>3</sup> framhever lærerens rolle som tilrettelegger for elevenes refleksjon og bevisstgjøring om egen identitet<sup>4</sup>, kommer lærerens rolle som både tilrettelegger og formidler tydeligere fram i læreplanen av 1987<sup>5</sup> og dette forsterkes i læreplanverket av 1997<sup>6</sup>. Reform 97 bidro til å styrke lærerens rolle som formidler av kulturarven og faglige kunnskaper og ferdigheter. Samtidig ble lærerens rolle som forbilde og leder av elevenes sosiale, kulturelle og demokratiske utvikling framhevet. Med Kunnskapsløftet er lærerens profesjonelle frihet utvidet samtidig som ansvaret for elevenes læringsutbytte er styrket. Dette omtales i kapittel 4.3.2 og 4.4.2.

Fra 1970-årene har norske lærere vært forpliktet til å delta aktivt i målrettet kvalitetsutvikling av sin egen skole, og dette er videreført og forsterket i senere læreplanverk. Ulike nasjonale prioriteringer, satsinger og strategier har i samme periode formidlet klare forventninger om at læreren blant annet gjennom deltakelse i lokalt utviklingsarbeid og etter- og videreutdanning skal fornye og videreutvikle sin kompetanse.

Lærerrollen er også utvidet fra i hovedsak å være knyttet til arbeidet med elevene, til økt ansvar for den enkelte skoles samlede oppgaver. Læreren skal være aktør i et profesjonelt fellesskap, og bidra i utviklingen av planer og i målrettet utviklingsarbeid. Dette stiller mer enn tidligere krav til samarbeid mellom ledere og lærere og mellom

<sup>1</sup> Niemi 1999

<sup>2</sup> Briseid 2008

<sup>3</sup> KUD 1974

<sup>4</sup> Telhaug 2002

<sup>5</sup> KUD 1987

<sup>6</sup> KUF 1996

lærere. Det stiller også krav om at lærerne må ha beredskap til å sette seg inn i aktuell forskning og videreutvikle og fornye sin kompetanse gjennom hele sitt yrkesaktive liv.

Også i Danmark mener man at det har foregått en tilsvarende forskyvning i forståelsen av lærerrollen.<sup>7</sup>

## 4.2 Samfunnsmandatet

Formålet og målene for opplæringen er nedfelt i opplæringsloven og utdypet i tilhørende forskrifter, herunder læreplanverket. Læreplanverket for

### Boks 4.1 Formålet for opplæringa

Opplæringa i skole og lærebedrift skal skje i samarbeid og forståing med heimen. Opplæringa skal opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.

Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon.

Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng. Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.

Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav, og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast.

Kunnskapsløftet består av generell del, prinsipper for opplæringen og læreplaner for fag.

## 4.3 Forventninger til skolen og læreren

### 4.3.1 Endringer i samfunnet

Kunnskapen skolen skal forvalte, er lokal, nasjonal og global. Forventningene om at kunnskapen skal være oppdatert, stiller særlige krav i et samfunn i sterk utvikling.

Som en konsekvens av at det generelle utdanningsnivået i samfunnet har økt, er kunnskap mer og mer blitt allemannseie. Lærernes tidligere faglige fortrinn er dermed redusert, noe som har fått innvirkning på lærernes status. Det generelle utdanningsnivået i samfunnet har ført til at foreldre forventer mer av sine egne barns læring og derfor også av skolen.

Den raske teknologiske utviklingen gir skolen nye, og til dels ukjente, utfordringer. Skolen må legge til rette for god infrastruktur, integrere bruken av digitale medier i den etablerte undervisningspraksisen og på den måten sikre at utdanningen elevene får, dekker behovene barn og unge har i den «digitale hverdagen». Ikke minst gjelder dette etiske og juridiske problemstillinger knyttet til barn og unges bruk av Internett, der problemstillingene ofte er komplekse og krever god vurderingsevne.

Det flerkulturelle Norge gjenspeiles i skolen. Siden 1980 er innvandrerbefolkningen mer enn tredoblet. Mangfoldet blant elevene og foreldrene har økt. Mangfold kombinert med prinsippet om likeverd og tilpasset opplæring for alle stiller store krav til fleksibilitet og tilpassing. Samtidig har befolkningen blitt mer rettighetsbevisst. Kravet om at skolen skal kunne begrunne og dokumentere sin virksomhet, har økt.

Arbeidslivet stiller økte krav til arbeidstakeres kompetanse. Elever som faller ut av grunnopplæringen, går en usikker skjebne i møte. Å legge til rette for og gjennomføre opplæring der alle er med, er derfor en viktig og krevende oppgave for skolen og læreren.

### 4.3.2 Kunnskapsløftet og det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet

På bakgrunn av den generelle utviklingen i samfunnet og økt kunnskap om hvordan skolen fungerer, viderefører og endrer Læreplanverket for Kunnskapsløftet forventningene til skolen og læreren.

<sup>7</sup> København kommune 2008

Stortinget gikk våren 2003 inn for å etablere et nasjonalt system for kvalitetsvurdering, jf. Innst. S. nr. 268 (2003–2004). Systemet skal danne grunnlag for lokalt vurderings- og utviklingsarbeid, bidra til åpenhet og dialog om skolens virksomhet og gi utdanningssektoren informasjon som grunnlag for beslutninger. En videreutvikling av systemet er behandlet i St.meld. nr. 31 (2007–2008) *Kvalitet i skolen* jf. Innst. S. nr. 42 (2008–2009).

Skoleeier har ansvaret for at opplæringen er i samsvar med lov og forskrift, i tråd med menneskerettighetene og tilpasset lokale og individuelle forutsetninger og behov.<sup>8</sup> Den enkelte skole skal sette læreplanene ut i livet slik at hver enkelt elev får best mulig utbytte av opplæringen.<sup>9</sup>

Det innebærer at viktige avgjørelser om organisering av opplæringen, valg og fordeling av lærestoff, bruk av arbeidsmåter og opplegg for vurdering må tas av lærere og ledere ved den enkelte skole. I tillegg skal læreren delta i et kontinuerlig arbeid med kvalitetsutvikling.

Samtidig må læreren i sitt daglige arbeid ivareta en rekke samarbeidsrelasjoner.

Opplæringsloven framhever at opplæringen skjer i samarbeid og forståelse med hjemmet<sup>10</sup>. Læreplanverket for Kunnskapsløftet og Rammeplan for barnehager<sup>11</sup> framhever behovet for gode overganger fra barnehage til fullført videregående opplæring, og fra skole til arbeidsliv. Gode overganger mellom ulike institusjonstyper krever systematisk samarbeid der både skoleledere og lærere har aktive roller. Læreplanverket forutsetter også samarbeid med lokalt organisasjons- og arbeidsliv.

Som tidligere læreplaner for grunnskolen stiller Kunnskapsløftet store krav til at opplæring skal være tilpasset elevenes ulike forutsetninger og behov, samtidig som elevene skal være en del av et skolefelleskap. For at dette også skal gjelde elever med særskilte behov, må læreren ofte samarbeide med andre instanser som helsetjeneste, pedagogisk-psykologisk tjeneste og eventuelt barnevern.

Gjennom Kunnskapsløftet er de av lærerens oppgaver som ikke direkte er knyttet til undervisning og læring, både videreført og utvidet. For å forenkle det lokale arbeidet med læreplaner har departementet tatt initiativ til at det blir utviklet veiledninger til læreplaner i sentrale fag. Regjeringen har også nedsatt et utvalg som skal vurdere og gi

råd om tiltak som kan bidra til at læreren kan bruke mer tid på direkte arbeid med elevene.

Kunnskapsløftet og det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet framhever betydningen av elevenes læring. Elevene skal utvikle grunnleggende kompetanser, ferdigheter og holdninger som kan danne grunnlag for deres egen utvikling i et samfunn som endres raskt<sup>12</sup>. Å bidra til danning er en av skolens viktigste oppgaver. Danning skjer i en prosess som veksler mellom individuell og kollektiv læring, og utvikles gjennom refleksjon.<sup>13</sup> Skolens bidrag til danningen skjer i hovedsak i arbeidet med fagene<sup>14</sup>, men også i andre situasjoner i skolehverdagen.

Det framgår av læreplanverket at opplæringen skal bidra til at elevene utvikler grunnleggende ferdigheter (som å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, å kunne lese, regne og bruke digitale verktøy), at disse grunnleggende ferdighetene skal integreres i arbeidet med alle fag, og at elevene på ulike trinn skal kunne nå kompetansemål i fagene. Det stilles sterkere krav til dokumentasjon av elevenes læringsutbytte. Vurdering som grunnlag for videre læring framheves. Lærerens rolle som leder av elevenes læringsarbeid er med dette blitt tydeligere.

Økt frihet og ansvar for lokalt arbeid med læreplaner og for god opplæring kombinert med økt vekt på elevenes læringsutbytte stiller store krav til lærerens faglige, fagdidaktiske og pedagogiske kompetanse.

## 4.4 Hva vet vi om hvordan læreren utøver sin rolle

### 4.4.1 Læreren i direkte arbeid med elevene

I det direkte arbeidet med elevene står læreren overfor kompliserte oppgaver som krever handlingsberedskap. Problemstillingene de møter, er ofte sammensatte og kan vanligvis ikke løses ved enkle grep alene. Dette innebærer at de må ta valg som kan være kompliserte og lite forutsigbare, men som kan ha stor betydning for den enkelte elev. Mange læreres hverdag preges derfor av en balanse mellom sikkerhet og usikkerhet.<sup>15</sup>

Læreren er blant de voksne som barn og unge treffer mest. Sammenhengen mellom elevenes motivasjon og innsats i skolen og deres forhold til læreren er sterk<sup>16</sup>. Uavhengig av trinn, fag og fag-

<sup>8</sup> KD 2006a

<sup>9</sup> KD 2006a

<sup>10</sup> KD 2008a

<sup>11</sup> KD 2006b

<sup>12</sup> KD 2006a

<sup>13</sup> EUREKA 2008

<sup>14</sup> St.meld. nr. 30 (2003–2004)

<sup>15</sup> Munthe 2005

<sup>16</sup> Utdanningsdirektoratet 2007, 2008

lig nivå vil læreren ha vesentlig innvirkning på elevenes forhold til kunnskap, fag og skole.

I en gjennomgang av aktuell norsk klasseromsforskning supplert med data fra undersøkelser med andre metodiske tilnærminger finner Peder Haug<sup>17</sup> to hovedtendenser i hvordan det arbeides i klasserommene

- gradvis endring av arbeidsformene i klasserommene over tid
- stor variasjonen mellom måtene det blir arbeidet på i ulike klasserom og i ulike fag

Selve undervisningsmønsteret synes likevel å være relativt stabilt. Læreren styrer og regulerer virksomheten. Elevene lytter og utfører oppgaver. Læreren har ordet 2/3 av den tiden det blir snakket. Det viktigste nye er at omfanget av individuelt arbeid med oppgaver er økt, og at omfanget av kollektiv undervisning er gått noe ned.

Relasjonene mellom lærere og elever er endret. Flere undersøkelser framhever de gode forholdene, den uformelle måten samværet skjer på, og nedbyggingen av den autoritære lærerrollen<sup>18</sup>.

Det er blitt viktigere å legge til rette, rettlede og inspirere enn bare å formidle fagstoff. Flere forskere peker på at det synes som om idealet er at læreren skal være mer tilbaketrukket og distansert, og at læringsarenaen i større grad blir overlatt til elevene. Lærere som formidler, forteller, motiverer, kontrollerer, repeterer, spør, sanksjonerer, som går på og som er engasjerte, ser forskerne mindre av. Samtidig viser internasjonal forskning at det er slike aspekter ved lærerrollen som er med på å avgjøre om undervisningen virker godt for elevene eller ikke.

Omfanget av individuelt arbeid på bekostning av klasseundervisning er en stor endring når en ser undersøkelser over tid. Dette må ses i relasjon til at kravet om tilpasset opplæring ofte er forstått som individualisering. Ulike typer arbeidsplaner er hyppig brukt, men omfanget av slik bruk varierer mye mellom klasser og mellom fag. Et av de sikreste resultatene fra klasseromsforskningen er at noen elever profitterer mer på det store frirommet arbeidsplaner gir, enn andre. En del elever blir værende uvirksomme og får ikke gjort de oppgavene det var ment de skulle gjøre. Når det gjelder tilpasset opplæring, knyttes differensieringen i stor grad til vanskelighetsgrad og antall oppgaver som skal utføres. Det er mindre å se av differensiering i form av ulikt innhold.

Aktivitetsnivået i klasserommene er høyt, men målene for aktivitetene er ofte uklare. Selv om det er viktig for elevenes forståelse og læring av faget, er systematikken i det faglige arbeidet lite synlig.<sup>19</sup>

Studier av klasserom viser også at noen lærere klarer å nå, motivere og ha kontroll over elevene sine uten å gjøre noe særskilt overfor den enkelte. Det skjer hos

- lærere som er svært gode fortellere
- lærere med særs gode fagkunnskaper
- lærere som mestrer en rekke undervisningsformer og som varierer opplæringen mye
- lærere som gjennomfører omfattende improviseringer (som ofte viser seg å være planlagte).

Studiene viser at god undervisning i høy grad avhenger av at læreren kan «håndverket». Det vil si at læreren har instrumentelle ferdigheter.<sup>20</sup>

Når det gjelder skolens vurderingspraksis, avdekket evalueringen av Reform 97 en kombinasjon av bruk av allmenn ros og fravær av eksplisitte og klare faglige standarder som et klart trekk i arbeidet på barnetrinnet<sup>21</sup>. Elevundersøkelsen<sup>22</sup> tyder på at elever på ungdomstrinnet i liten grad involveres i vurderingsarbeidet. En nærmere beskrivelse av skolens vurderingskultur er foretatt i St. meld. nr. 16 (2006–2007) ... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring og St.meld. nr. 31 (2007–2008) *Kvalitet i skolen*.

En kartlegging av skolens bruk av IKT i undervisningen<sup>23</sup> viser at det har vært en økning i læreres bruk av IKT. Men kartleggingen viser også at det tross denne økningen er et stort uutnyttet potensial i måten IKT brukes på. Mange tilgjengelige verktøy og funksjoner benyttes bare i liten grad. Lærerne bruker datamaskin særlig til administrative oppgaver og for- og etterarbeid, og mindre til undervisning, noe som betyr at IKT foreløpig ikke er integrert i alle fag.

Opplæringen og praktiseringen av barns rettigheter på skolen kan ifølge NOVA<sup>24</sup> forbedres. Barns kunnskap om barnekonvensjonen varierer mellom kommunene, og mellom klassene på den enkelte skole. Det er ifølge NOVA rimelig å tolke dette i lys av ulik kommunal organisering og ulike prioriteringer på skolene, og blant lærerne.

Rapporten fra NOVA viser at et flertall av elevene ser ut til å ha et godt forhold til læreren. Det er imidlertid ulikheter i hvilken grad de mener at

<sup>17</sup> Haug 2008a

<sup>18</sup> Haug 2008a

<sup>19</sup> Haug 2008a

<sup>20</sup> Haug 2008a

<sup>21</sup> Haug 2006

<sup>22</sup> Utdanningsdirektoratet 2007, 2008

<sup>23</sup> ITU Monitor 2007

<sup>24</sup> NOVA 2008

lærerne forskjellsbehandler elevene. Barn og unge ønsker medinnflytelse. Skolen innfrir dette et stykke på vei, men ikke så mye som elevene selv ønsker. Det er i for stor grad tilfeldigheter eller den enkelte lærers egen motivasjon som avgjør om elevene blir behandlet med respekt, og om de får opplæring i demokratiske prosesser.

Utdanningsdirektoratets analyse av elevundersøkelsen for 2008 viser stor variasjon i elevenes beskrivelse av læringsmiljøet. Spesielt stor variasjon fant de for indikatorene tilbakemelding, veiledning, medbestemmelse og ro og orden. I tillegg fant de stor variasjon på spørsmålene om tilpasning og hjelp og støtte. Dette var knyttet til elevenes opplevelse av læringsmiljøet.<sup>25</sup>

#### 4.4.2 Læreren som del av et profesjonelt fellesskap

En kunnskapsoversikt utarbeidet av Peder Haug<sup>26</sup> viser at det profesjonelle fellesskapet mellom lærere mange steder er blitt tettere og mer aktivt enn før. Kunnskapsoversikten viser også økt fleksibilitet i organiseringen av arbeidsdagen. Timeplanene er mer åpne og samarbeidet mellom lærere mer systematisk. Samtidig er det behov for å forbedre lærernes kompetanse i planlegging, organisering, ledelse og kontroll.

Blichfeldt<sup>27</sup> viser til at forhold rundt skolen er endret over tid, og at dette har konsekvenser for arbeidet i skolen. Det mest påfallende er at medie-samfunnet slår inn i skolen, og at forhold innenfor nasjonal og kommunal forvaltning er endret. En spesielt tydelig følge av utviklingen er at handlingsrommet i skolen er blitt større, noe som har lagt grunnlag for større variasjon mellom skoler og klasser.

Blichfeldt peker videre på en utvikling mot større kollektivt ansvar for undervisningen i arbeidslag. Mens denne utviklingen har kommet langt på noen skoler og i noen klasser, har det skjedd lite i andre. Endringene har imidlertid vært mer omfattende på barnetrinnet enn på ungdomstrinnet. Det bildet Blichfeldt viser til, blir konkretisert og nyansert i andre undersøkelser.

Kunnskapsløftet stiller betydelige krav til lokalt arbeid med læreplanen. Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet skal hjelpe skolen og den enkelte lærer i arbeidet med å vurdere om resultatene er i tråd med målene i styringsdokumentene, og slik gi grunnlag for lokalt arbeid med kvalitetsutvikling.

Eventuelle følger av Kunnskapsløftet er foreløpig lite forskningsmessig belyst.

Basert på en undersøkelse gjennomført våren 2006, ser det ifølge Bachmann mfl.<sup>28</sup> ut til at skoler har brukt mye tid på utarbeidelse av lokale læreplaner. Lærerne har uttrykt behov for mer informasjon om ideene som ligger til grunn for utformingen av de nasjonale læreplanene for fag. Det krevende analysearbeidet som må ligge til grunn for utarbeidelsen av planene, blir møtt med større usikkerhet på barnetrinnet enn på ungdomstrinnet. Flere lærere hevder at de har blitt mer bevisst på forholdet mellom mål og vurdering, men anser det som et stort og tyngende ansvar å fylle det utvidede handlingsrommet på en god måte. Nye og mer åpne læreplaner, der innholdsmomenter er erstattet av kompetansemål, er ifølge forfatterne både tids- og kompetansekrevende. En utfordring i årene som kommer, vil ifølge Bachmann mfl. være balansegangen mellom planleggings- og vurderingsarbeid.

I en evaluering av kompetanseutvikling knyttet til innføringen av Kunnskapsløftet finner Fafo<sup>29</sup> at det arbeides mer systematisk med kompetanseutvikling enn tidligere, at det er en tendens til at skolene vektlegger kollektiv læring sterkere, og at samarbeid og erfaringsutveksling mellom kollegaer internt på skolen og mellom skoler har økt.

Karen Jensen<sup>30</sup> har sammenliknet hvordan lærere og andre profesjoner på tilsvarende utdanningsnivå arbeider for å ajourføre og utvikle sin praksis. Hun viser til at lærere ser for seg en relativt langsom endringstakt i utviklingen av eget yrke. Utviklingen av læreres profesjonsidentitet er mer praksisorientert og lokalt forankret enn den er for sykepleiere, ingeniører og revisorer. Lærere uttrykker stor interesse for læring, men refererer bare sporadisk til forskning innenfor sin egen profesjon. Læreres strategi for læring bygger i hovedsak på egne erfaringer samt erfaringsutveksling med kolleger. Jensen peker på allmennlærernes brede spekter av disipliner og kunnskapsdomener som mulig begrensende faktor for en mer kunnskapsdrevet praksis med tettere kopling til mer generell kunnskapsutvikling.

#### 4.4.3 Læreren i relasjon til foresatte og andre aktører rundt skolen

Thomas Nordahl viser til tre nivåer i skolens samarbeid med hjemmet: Informasjon, dialog og drøft-

<sup>25</sup> Utdanningsdirektoratet 2008

<sup>26</sup> Haug 2008a

<sup>27</sup> Haug 2008a

<sup>28</sup> Bachmann mfl. 2008

<sup>29</sup> Hagen 2008

<sup>30</sup> Jensen 2008

tinger, medvirkning og medbestemmelse. Han mener at samarbeidet må baseres på likeverd, gjensidighet og anerkjennelse. Skolen er den profesjonelle parten i samarbeidet, og skolen og læreren må være bevisst på hvilken makt det gir. Ifølge Nordahl opplever noen lærere enkelte foreldre som en trussel. Nordahl finner også at noen foreldre ikke sier hva de mener til læreren, fordi de frykter at det skal gå ut over deres egne barn<sup>31</sup>.

Skolens samarbeid med hjemmet ble drøftet i St.meld. nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring*. Her ble det vist til at foreldrene i liten grad deltar i drøftinger om skolens arbeid, at de har liten reell medbestemmelse, og at de er usikre på hvilke forventninger skolen har til dem. Foreldre er usikre på hvordan skolen ønsker at samarbeidet skal være, og samarbeidet mellom hjem og skole avtar etter hvert som elevene blir eldre.

Skal man lykkes med å skape gode overganger mellom barnehage og skole, forutsetter det aktiv deltakelse fra både barnehagens og skolens side. Det finnes lite dokumentasjon på nasjonalt nivå som sier noe om hvordan skoler og lærere følger opp arbeid med å skape gode overganger mellom barnehage og skole. NOVA offentliggjorde i 2004 en rapport om kvalitetssatsing i norske barnehager<sup>32</sup>, der 90 prosent av barnehagene oppga at de hadde tiltak eller rutiner av skoleforberedende karakter. På spørsmål om det var etablert rutiner for samarbeid mellom barnehage og skole på kommunalt nivå, svarte 1/3 av barnehagene positivt på dette. Rapporten viser til at overgangen kan være bestemmende for skolegangen.

Ifølge en rapport fra Utdanningsdirektoratet høsten 2007<sup>33</sup> jobbet de fleste ungdomsskolene aktivt for å få til et samarbeid med videregående skoler og lokalt arbeidsliv når det gjaldt daværende Programfag til valg (nå endret til Utdanningsvalg).

NIFU STEP<sup>34</sup> finner i en undersøkelse fra 2004 at lærere er kritiske til kvaliteten på de tjenestene PPT leverer, og at Statped er lite synlig. Lærerne gir imidlertid uttrykk for at behovet for Statpeds tjenester er noe større enn den faktiske bruken.

Når det gjelder samarbeid mellom barnevern og skole, oppgir SSB at vel elleve prosent av nye saker som endte med barnevernstiltak i 2007, ble meldt fra skoler<sup>35</sup>. Til sammenlikning ble ca. tre prosent av sakene som endte med barnevernstiltak i 2007, meldt fra barnehager. Statistikken sier ikke noe om det var lærere eller andre personer ved

skolen som sto for den faktiske kontakten med barnevernet.

Lærere kan ha behov for mer informasjon om psykiske lidelser og problemer hos barn og unge, og om hvor de kan få hjelp hvis de har mistanke om sykdom. Slik konkluderer Norsk institutt for by- og regionforskning i en rapport fra 2007<sup>36</sup> om brukermedvirkning i psykisk helsearbeid. Ifølge rapporten hadde enkelte elever vonde opplevelser fra skoledagene knyttet til at læreren ikke hadde forstått problemene deres.

#### 4.5 Formelle kompetansekrav til lærere

Opplæringsloven, § 10–1, fastsetter at den som skal tilsettes i grunnskolen og i den videregående skolen skal ha faglig og pedagogisk kompetanse. Lovens krav er ytterligere utdypet i forskrift til loven.

Alle som skal tilsettes i undervisningsstillinger må ha pedagogiske kompetanse i samsvar med kravene i rammeplanene for lærerutdanningene med forskrifter eller ha tilsvarende pedagogisk kompetanse.

De faglige kompetansekravene for tilsetting i grunnskolen er avhengig av hvilke årstrinn tilsettingen gjelder for. Allmennlærere kan som hovedregel tilsettes på alle trinn uten at det er krav om fagspesialisering. For tilsetting i fagene norsk, matematikk og engelsk på ungdomstrinnet kreves det imidlertid fra 01.08.08 at allmennlærere må ha fordypning på minst 60 studiepoeng som er relevante for disse tilsettingsfagene. Førskolelærere kan tilsettes på 1.–4. årstrinn, men bare dersom de har ett års tilleggsutdanning innrettet på undervisning på barnetrinnet. På 1.–4. årstrinn kan det også tilsettes personer med faglærerutdanning i praktiske/estetiske fag og personer med tospråklig faglærerutdanning når de har minst 30 studiepoeng som er relevante for vedkommende tilsettingsfag/fagområde. For tilsetting på 5.–10. årstrinn er de generelle fagkravene til personer med faglærerutdanning eller med annen universitets-/høgskoleutdanning enn lærerutdanning at de må dokumentere minst 30 studiepoeng som er relevante for det faget/fagområdet de skal tilsettes i. Fra 01.08.08 gjelder det også for disse personene at de må ha minst 60 studiepoeng som er relevante for å kunne bli tilsatt i fagene norsk, matematikk og engelsk på ungdomstrinnet.

<sup>31</sup> Nordahl 2007

<sup>32</sup> Gulbrandsen og Sundnes 2004

<sup>33</sup> Utdanningsdirektoratet 2007

<sup>34</sup> Grøgaard mfl. 2004

<sup>35</sup> Statistisk sentralbyrå 2008a

<sup>36</sup> Myrvold mfl. 2007

De generelle faglige kravene for tilsetting i den videregående skolen er at vedkommende innen sin 3- eller 4-årige universitets- og høyskoleutdanning har minst 60 studiepoeng som er relevante for tilsettingsfaget/fagområdet. I tillegg til dette kan det i undervisningsstillinger innen yrkesfag tilsettes personer som har relevant fag-/svennebrev med påfølgende praksis og 2 års yrkesteoretisk utdanning.

Lærerne i grunnskolen har ulik utdanningsbakgrunn og varierende faglig fordypning. I følge Statistisk sentralbyrå<sup>37</sup> har 75 prosent av lærerne i grunnskolen allmennlærerutdanning, 10 prosent har førskolelærerutdanning, 10 prosent har praktisk pedagogisk utdanning i tillegg til fagstudier ved universitet/høyskole og 5 prosent har faglærerutdanning eller annen bakgrunn. Av lærerne i grunnskolen er det de som underviser på 1.–4. årstrinn som har minst fordypning i de fagene der de underviser, mens lærerne på ungdomstrinnet har størst grad av fordypning i sine undervisningsfag.

#### 4.6 Oppgaver knyttet til opplæring på ulike trinn i grunnskolen

Uavhengig av årstrinn, fag og faglig nivå vil læren ha en betydelig innvirkning på elevenes forhold til kunnskap, fag og skole. Undervisning og læring er en mellommenneskelig prosess<sup>38</sup>. Enten elevene er 6 eller 16 år, vil læreren være viktig som rollemodell. Likevel er det forskjeller på lærernes oppgaver avhengig av trinn i opplæringsløpet og fag de underviser i.

Oppgavene lærere må mestre og rammene for utøvelsen av yrket er i noen grad ulike på barnetrinnet (1.–7. trinn) og ungdomstrinnet (8.–10. trinn). Det gjelder både elevenes utviklingstrinn, antall fag elevene skal ha opplæring i, timetallet og innholdet i fagene<sup>39</sup>, og læreres leseplikt.

De yngste elevene på barnetrinnet skal i tillegg til læring i de ulike fagene bli kjent med og tilpasse seg skolens regler og rutiner og lære å arbeide alene og sammen med andre i en gruppe. De yngste elevene har ofte stor lærelyst, men kort oppmerksomhetsspenn. De trenger varierte læringsaktiviteter. Sosialisering til elevrollen og begynnende opplæring i fagene med særlig vekt på grunnleggende begreper, lesing, skriving, regning og bruk av digitale verktøy er sentrale oppgaver.

Etter hvert som elevene blir eldre og bedre kjent med skolens rutiner, øker vanligvis forutsetningene for mer langsiktig og selvstendig arbeid, og for å kunne forholde seg til mer fleksible rammer. Det er likevel stort behov for varierte måter å tilrettelegge undervisningen og arbeide med fagene på. Vekten må fortsatt ligge på begrepsinnlæring, utvikling av grunnleggende ferdigheter og å arbeide med skolens regler og rutiner. Men kravet til fagkompetanse øker. Klasselærere trengs fortsatt for å kunne følge opp elevenes sosiale og faglige utvikling, men behov for faglærere med høy faglig fordypning øker.

På ungdomstrinnet stilles elevene overfor krav om økt faglig fordypning og vurdering ved bruk av karakterer. Faglærere kommer dermed sterkere inn i bildet. Elevene må dessuten ta valg som får betydning for videre utdanning og yrkesvalg.

#### 4.7 Hva sier forskning om sammenhengen mellom læreres kompetanse og elevers læring

Kompetanse kan defineres som summen av lærernes praktiske ferdigheter, kunnskaper, evne til refleksjon og personlige kvaliteter<sup>40</sup>. OECD definerer begrepet på følgende måte: «A competence is defined as the ability to meet demands or carry out a task successfully, and consists of both cognitive and non-cognitive dimension».<sup>41</sup> OECDs definisjon poengterer at den formelle kompetansen ikke er nok i seg selv, men at kompetansen må manifesteres for å danne grunnlag for utførelse av oppgavene. Når vi her snakker om lærernes kompetanse, legger vi OECDs forståelse av begrepet til grunn.

I skolen er læreren den viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring, og langt viktigere enn for eksempel klassestørrelse og nivåspredning. (Elevenes sosiale bakgrunn er av stor betydning for læring. Sistnevnte er behandlet i St.meld. nr. 16 (2006–2007) og St.meld. nr. 31 (2007–2008), og vil derfor ikke bli behandlet i denne stortingsmeldingen.)

Forskningsresultater er relativt entydige når det gjelder hvilke kompetanser hos læreren som er viktig for elevenes læring. Både kunnskapsoversikter og enkeltstudier peker på at solid fagkompetanse, kombinert med evnen til å formidle faget, lede undervisningsarbeidet og inngå i en god relasjon med elevene fremmer elevenes læring.

<sup>37</sup> Lagerstrøm 2007

<sup>38</sup> Norsk Lektorlag 2008

<sup>39</sup> KD 2006a

<sup>40</sup> EUREKA 2008

<sup>41</sup> DeSeCo 2002

Det er først og fremst i USA det er gjennomført studier der en har sett på lærernes fagkunnskap og elevresultater. På grunnlag av et meget omfattende datamateriale – 65 000 lærere i grunnskolens 4. klasse og 8. klasse – finner Darling-Hammond<sup>42</sup>

- positiv sammenheng mellom nivået på lærernes faglige og pedagogiske kompetanse og elevenes resultater
- lærerkvaliteten (målt som sertifisering og fordypning i undervisningsfaget) forklarer mellom 61 prosent og 80 prosent av variasjonen i matematikk- og leseprestasjoner
- ukvalifiserte og lærere med manglende eller svak kompetanse var den mest negative faktoren for elevresultatene.

Darling-Hammond mener at den sterke forklaringskraften til variabelen kvalifiserte lærere beror på kombinasjonen av faglig kunnskap og innsikt i hvordan denne kunnskapen skal formidles. Dette er en kompetanse som lærere erverver seg innenfor en kvalifiserende lærerutdanning.

I en annen artikkel<sup>43</sup> refererer Darling-Hammond til en rekke studier som omhandler hvilke kjennetegn ved lærerkompetansen som påvirker elevenes resultater. Hun oppsummerer at følgende kjennetegn har effekt

- lærerens generelle akademiske og verbale dyktighet
- fagkunnskap
- kunnskap om utdanning og formidling
- undervisningserfaring.

Viktigheten av lærernes fagkompetanse for elevenes læring dokumenteres også i flere andre studier<sup>44</sup>. Blant annet finner Senter for Økonomisk forskning en positiv sammenheng mellom formalkompetanse hos læreren og elevenes karakterer i matematikk til avgangsprøven på ungdomsskolen, og på de nasjonale prøvene på tiende trinn i matematikk og lesing<sup>45</sup>.

Senter for samfunns- og næringslivsforskning (SNF)<sup>46</sup> har gjort en gjennomgang av forskningen relatert til ressursbruk og læringsutbytte i skolen. De finner at det ikke er lett observerbare kjennetegn ved læreren – slik som formidlingsevne og evnen til å motivere – som har størst betydning for læringsutbytte i skolen.

Dansk Clearinghouse<sup>47</sup> har på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet laget en systematisk kunnskapsoversikt over hvilke kompetanser hos lærere som fører til læring hos barn og unge. Studien tar for seg «manifeste kompetanser» – kompetanser slik de kommer til uttrykk gjennom lærerens utøvelse av yrket. Det spesielle med denne studien er at all tilgjengelig forskning på området er gjennomgått systematisk. Det dreier seg om flere enn 6000 pedagogiske og utdanningsvitenskapelige studier. Dansk Clearinghouse er kommet fram til 70 studier som er vurdert egnet til å si noe om hvilke kompetanser hos lærere som er spesielt viktig for elevenes læring.

Ifølge Clearinghouse-rapporten øker elevenes læring når læreren har klare mål og eksplisitt formulerte regler for undervisningen, samt framstår som en synlig leder. Samtidig er det viktig for læringsutbyttet at læreren er støttende og motiverende overfor elevene. Videre viser resultatene fra Clearinghouse-rapporten at det er sammenheng mellom faglig dyktige lærere og elevenes læring. Høy fagkunnskap gir tiltro til egne evner, en «friere» tilnærming til faget og mer variert undervisning.

Samlet sett er det ifølge Dansk Clearinghouse tre hovedkompetanser som er betydningsfulle for elevenes læring i tillegg til de faglige:

- *Relasjonskompetanse*: elevaktivering, elevmotivering og evne til å ta hensyn til ulike elevforutsetninger
- *Regelledelseskompetanse*: tydelig ledelse av undervisningsarbeidet og evne til å gi elevene ansvaret for å opprettholde og utforme regler
- *Didaktikkkompetanse*: høyt faglig nivå kombinert med evne til å formidle faget.

Forskere ved Center for Advanced Studies of Teaching and Learning<sup>48</sup> har gjennom mange år foretatt analyser av forskningslitteraturen om hva som fremmer elevs læring og utvikling. De kommer frem til at klasseroms kvalitet, som er en forutsetning for læring, er avhengig av tre faktorer: emosjonell støtte, organisering av klasserommet og læringsstøtte. En slik forståelse av dynamikken i klasserommet er testet empirisk i mer enn 3000 klasserom.

Peder Haug har på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet foretatt en gjennomgang av norsk klasseromsforskning<sup>49</sup>. På bakgrunn av denne gjennomgangen gir han tre anbefalinger til hvilke kompetanser en lærer bør ha:

<sup>42</sup> Darling-Hammond 1999

<sup>43</sup> Darling-Hammond og Youngs 2002

<sup>44</sup> OECD 2005, Wilson 2001

<sup>45</sup> Falch og Renée Naper 2008

<sup>46</sup> Salvanes mfl. 2008

<sup>47</sup> Nordenbo mfl. 2008

<sup>48</sup> Pianta mfl. 2006

<sup>49</sup> Haug 2008a



- *Elevkunnskap og sosial kompetanse.* Læreren må ha tilgang på, og være i stand til å gjøre seg nytte av informasjon om elevene, deres læring og framgang. I tillegg må læreren kunne omgås elevene på en god måte.
- *Kompetanse til å kunne planlegge og organisere.* Elevenes læring er avhengig av ro, sammenheng og system i undervisningen. Læreren må derfor ha legitimitet til å bestemme og avgjøre, samt vilje og evne til å gjøre det.
- *Faglig og pedagogisk kunnskap.* Dersom læringen skal fremme elevenes arbeid og framgang, må læreren kunne mestre samt formidle fagene vedkommende underviser i.

Videre viser forskning og erfaringer fra Norge og andre land<sup>50</sup> at elever, lærlinger og lære kandidater lærer best når de

- forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem
- får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet deres
- får råd om hvordan de kan forbedre seg
- er involvert i sitt eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid.

Miller og Lavin<sup>51</sup> finner også en positiv sammenheng mellom formativ vurdering og

- forbedring av elevenes selvrespekt, selvfølelse og tillit til egen kompetanse
- utvikling av elevenes selvinnsett
- elevenes følelse av å lykkes med læring.

Det er ikke påvist noen klare sammenhenger mellom lærernes personlighet og elevprestasjoner i skolen. Personligheten kan imidlertid ha betydning for hvordan læreren opptrer og hva læreren

gjør i klasserommet, noe som igjen er av betydning for elevenes prestasjoner. Fleksibilitet og kreativitet er blant de egenskapene det er rimelig å anta at kan ha en viss betydning, i og med at dette kan gjøre det lettere å beherske flere undervisningsstrategier, tilpasse undervisningen og skape større variasjon i arbeidet. Det kan også tenkes at lærernes personlighet kan ha betydning for utvikling av andre områder enn de rent faglige<sup>52</sup>.

På oppdrag fra UNESCO har forskeren Anne Bamford stått i spissen for utarbeiding av rapporten *The Wow Factor* (2006)<sup>53</sup>. Rapporten omhandler kunstfagernes rolle i og innvirkning på læring, akademiske prestasjoner og trivsel. Rapporten omfatter statistikk fra 60 land og mer inngående undersøkelser i 35 land. Den framhever at god undervisning i musikk og andre estetiske fag har positive effekter på barn og unge i skolen. Det bidrar til økt selvtillit, mindre fravær og bedre lese- og skriveferdigheter. Flere nordiske land planlegger nå ulike former for oppfølging av denne rapporten.

Basert på forskningen presentert ovenfor kan man på et overordnet plan utlede fire kompetanser som alle lærere bør beherske:

- *Fagkompetanse*, dvs. solid innsikt i faget eller temaet man skal undervise i
- *Didaktisk kompetanse*, herunder kompetanse i å planlegge, organisere, gjennomføre og vurdere undervisning og læring
- *Ledelseskompertanse*, å kunne lede læring i en mangfoldig elevgruppe, holde ro og orden og etablere gode systemer og rutiner for elevenes arbeidsmiljø
- *Relasjonskompetanse*, i forhold til elever, foreldre, kolleger, ledelse og andre aktører i og rundt skolens virksomhet.

<sup>50</sup> Black og Wiliam 1998, Sadler 1989, OECD/CERI 2005, Hutchinson og Hayward 2005, Hayward 2007, Engh mfl. 2007, OECD 2008a

<sup>51</sup> Miller og Lavin 2007

<sup>52</sup> Kleven (kommer)

<sup>53</sup> Bamford 2008

## 5 Beskrivelse av dagens lærerutdanninger for grunnskolen

### 5.1 Ulike lærerutdanninger kvalifiserer for arbeid i grunnskolen

#### Utdanningsveiene

I kapittel 4 er det redegjort for kravene til lærerkompetanse. Den formelle kompetansen er i dag knyttet til lærerutdanninger som er regulert i nasjonale rammeplaner. Det er flere lærerutdanninger som kvalifiserer for arbeid i skolen.

*Allmennlærerutdanningen* har tradisjonelt kvalifisert for tilsetning i hele grunnskolen (se nærmere beskrivelse i kapittel 5.3). En skjerping av krav for å bli tilsatt for å undervise i norsk, matematikk og engelsk på ungdomstrinnet er innført med virkning ved nytilsetning fra høsten 2008. *Samisk allmennlærerutdanning* er omtalt i kapittel 5.9.

*Fireårig faglærerutdanning i praktiske og estetiske fag* er rettet mot undervisning i hele grunnskolen. Rammeplanen består av 120 studiepoeng obligatoriske fag og 120 studiepoeng valgbare fag. Den obligatoriske delen inneholder like mye norsk og pedagogikk som allmennlærerutdanningen, foruten kunst og håndverk og musikk med 30 studiepoeng hver. Den valgbare delen består av valg av to av følgende fag: heimkunnskap, kroppsøving eller dans og drama, til sammen 60 studiepoeng, og påbygging av fag eller nye fag på til sammen 60 studiepoeng.

*Treårig yrkesfaglærerutdanning* bygger på fullført yrkes-/fagarbeiderutdanning og yrkespraksis, i tillegg til generell studiekompetanse. Utdanningen kvalifiserer primært for undervisning i yrkesfagene i videregående opplæring. Ettårig praktisk-

Lærerutdanning	Barne - hage	Grunnskole			Vgo
		Barnetrinn		Ungdomstrinn	
		0-5 år	6-10 år		
				13-16 år <sup>1</sup>	16-18 (19) år
Førskolelærer – 3 år <sup>2</sup>					
Allmennlærer – 4 år					
Faglærer – 4 år					
Faglærer – 3 år					
PPU – 1 år					
Lektor – 5 år integrert					
Yrkesfaglærer – 3 år					

Utdanningen er i hovedsak rettet mot

Mulighet for tilsetning, avhengig av fagkrets eller videreutdanning

Tilsetning avgrenset til noen fag

Figur 5.1 Flere utdanningsveier til læreryrket.

<sup>1</sup> Fra høsten 2008 kreves minst 60 studiepoeng ved nytilsetning for å undervise på ungdomstrinnet i norsk, matematikk og engelsk.

<sup>2</sup> Fra høsten 2008 kreves ett års relevant videreutdanning ved nytilsetning for å undervise på barnetrinnet.

pedagogisk utdanning i yrkesfag (se nedenfor) gir samme kompetanse som treårig yrkesfaglærerutdanning.

*Førskolelærerutdanningen* kvalifiserer for arbeid i barnehage. Med virkning fra høsten 2008 gjelder ved nytilsetting krav om ett års videreutdanning for førskolelærere som ønsker å arbeide i skolen fra og med 1. til og med 4. trinn. *Samisk førskolelærerutdanning* er nærmere omtalt i kapittel 5.9.

*Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU)* er ettårig og bygger på studier i fag eller på en yrkesutdanning med praksis og yrkesteori og er særlig rettet mot undervisning i videregående opplæring og på ungdomstrinnet. *Lektor-/adjunktutdanning (også kalt integrert fire-/femårig lærerutdanning)* følger rammeplan for PPU når det gjelder omfanget av pedagogikk, fagdidaktikk og praksis, som her er integrert med fagstudier på bachelor-/masternivå. Utdanningen kan gi undervisningskompetanse i grunnskolen i relevant fag à minst 30 studiepoeng. I fagene norsk, matematikk og engelsk må omfanget være minst 60 studiepoeng på ungdomstrinnet. (Se nærmere omtale i kapittel 5.4.)

De treårige faglærerutdanningene *Formgivning, kunst og håndverk, Musikk, dans og drama og Kroppsøving og idrettsfag* kvalifiserer primært for undervisning i de aktuelle fagene i videregående opplæring, men kan også gi kompetanse for undervisning i grunnskolen i relevant enkeltfag på minst 30 studiepoeng. *Treårig faglærerutdanning for tospråklige* er omtalt i kapittel 5.10.

*Allmennlærerutdanning og førskolelærerutdanning for døve* er spesielt tilrettelagt for tegnspråkbukere og kvalifiserer til arbeid med døve og hørselshemmede barn og unge i barnehage og skole. Lærerutdanningene for døve omfatter blant annet fagene norsk tegnspråk og norsk for døve.

#### *Fordeling av pedagogisk personale i grunnsopplæringen*

Kartlegginger viser at tre av fire lærere i grunnskolen har allmennlærerutdanning. Tolv prosent har førskolelærerutdanning, ti prosent har praktisk-pedagogisk utdanning og fire prosent har faglærerutdanning.<sup>1</sup>

Fordelingen av det pedagogiske personalet varierer fylkesvis. I Oslo utgjør allmennlærere knapt 60 prosent og lærere med praktisk-pedagogisk utdanning 31 prosent av det pedagogiske personalet. I Nordland utgjør den samme gruppen henholdsvis 89 prosent og fem prosent. Østfold har den høyeste andelen førskolelærere med 15 pro-

sent av personalet i grunnskolen og har dermed tre ganger så stor andel som i Nordland. Telemark har en spesiell profil når det gjelder faglærerutdanning, ved at tre ganger så mange som landsgjennomsnittet har slik utdanning.

Dersom man ser nærmere på fordeling på trinn, utgjør allmennlærere om lag 74 prosent på trinn 1–4, 87 prosent på trinn 5–7 og 61 prosent på trinn 8–10<sup>2</sup>. Førskolelærere utgjør 20 prosent av personalet på trinn 1–4. Lærere med praktisk-pedagogisk utdanning utgjør om lag 25 prosent på trinn 8–10 og tre prosent på trinn 5–7.

På videregående nivå utgjør lærere med praktisk-pedagogisk utdanning 75 prosent av det pedagogiske personalet. Allmenn- og faglærere utgjør til sammen 19 prosent.

#### *Rammeplaner*

Nasjonale planer for lærerutdanningene skal sikre enhetlig og kvalitativt likeverdig lærerutdanning i hele landet som er i tråd med skolens behov. Rammeplanene skal gi klare mål for studentenes sluttkompetanse i ulike fag. Alle rammeplaner inneholder en del som har forskriftsstatus, det gjelder bestemmelser om organisering og innhold, praksisopplæring, skikkethetsvurdering, bestemmelser om eksamen, vitnemål og fritak fra eksamen. For øvrig har alle rammeplanene et felles kapittel om lærerrollen og lærerutdanningens formål og kompetanseområder. Også den enkelte lærerutdanning har et kapittel som redegjør for formål, oppbygging og organisering, praksisopplæring og prinsipper for arbeids- og vurderingsformer. Et tredje kapittel består av planer for fag og fagområder i den enkelte utdanningen. For allmennlærerutdanningen består denne delen av kortfattede planer for alle grunnskolens fag, med kunnskapsmål for fagets ulike områder (for eksempel faglig og didaktisk kunnskap, arbeidsmåter i faget og samarbeids- og kommunikasjonsformer). Institusjonen skal gi utfyllende bestemmelser om innhold, arbeidsformer, vurderingsformer m.m. i en fagplan som gjelder for hver utdanning.

#### *Kvalifikasjonsrammeverk*

Som del av Bologna-prosessen har Norge forpliktet seg til å utarbeide et nasjonalt rammeverk for kvalifikasjoner innen 2010. I første omgang skal det vedtas et rammeverk for høyere utdanning på nasjonalt nivå. Et grunnleggende element er at kvalifikasjonene beskrives som læringsutbytte

<sup>1</sup> Lagerstrøm 2007

<sup>2</sup> Lagerstrøm 2007

eller læringsmål heller enn innsatsfaktorer tilpasset de enkelte nivåene i utdanningssystem og gradsstruktur. I neste runde forutsettes tilsvarende beskrivelser av forventede kunnskaper, ferdigheter og kompetanse tatt inn i alle studieprogrammer. På litt lengre sikt vil deler av rammeplanens funksjon kunne overtas av et rammeverk for kvalifikasjoner som gjelder for lærerutdanningene. Lærerutdanningsinstitusjonene kan samarbeide, for eksempel i regi av Nasjonalt råd for lærerutdanning, om å lage læringsutbyttmål som er felles og spesifikke for lærerutdanning (sektorrammeverk).

## 5.2 Et variert og spredt tilbud om lærerutdanning

Norge har et variert tilbud om lærerutdanning som er spredt på 32 utdanningsinstitusjoner. Av disse er sju universiteter, nitten statlige høyskoler, to vitenskapelige høyskoler, én kunsthøyskole og tre private høyskoler.

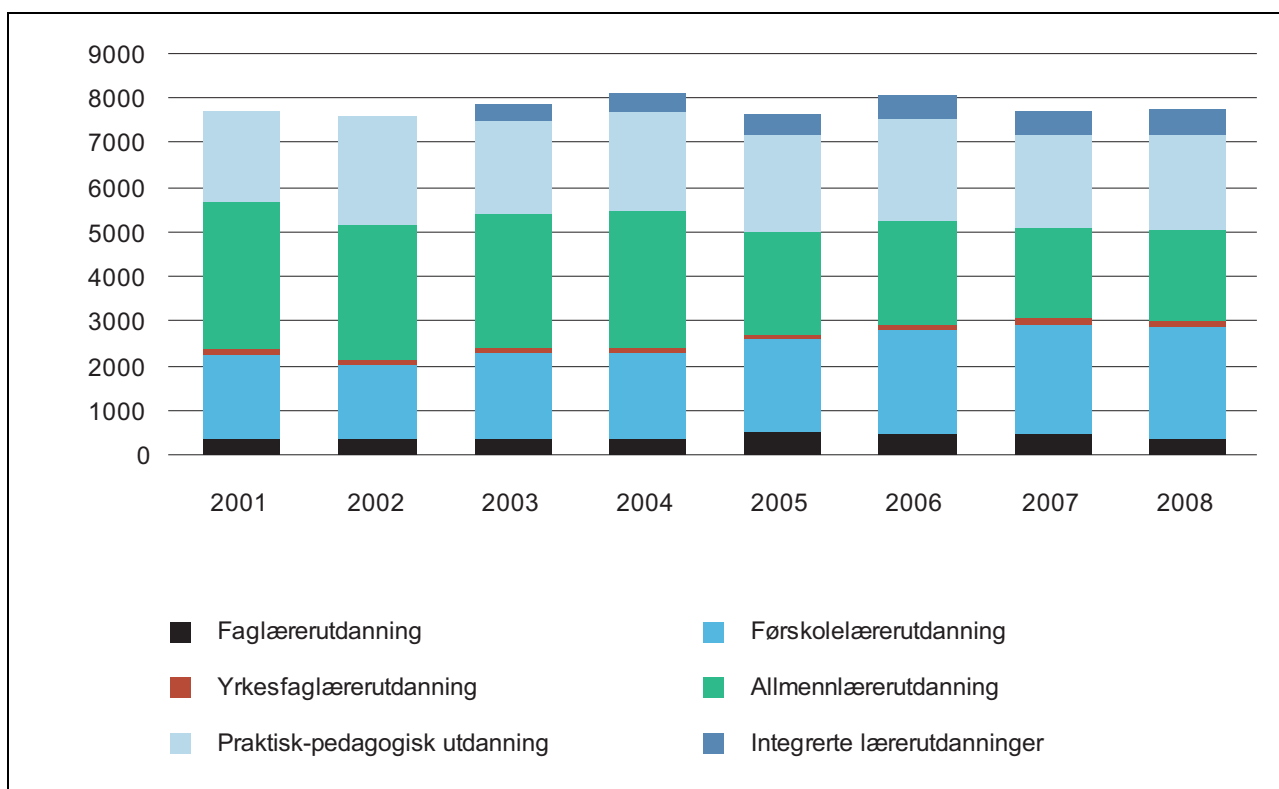
I 2007 ble det tatt opp 7700 nye lærerstudenter. 4972 av studentene ble tatt opp på statlige høyskoler, 2251 på universiteter, 418 på private institusjoner, 45 på vitenskapelige høyskoler og 14 på kunsthøyskole. Førskolelærerutdanningen hadde 31

prosent av studentene, praktisk-pedagogisk utdanning 27 prosent, allmennlærerutdanningen 26 prosent, femårig integrert lærerutdanning sju prosent, faglærerutdanningen seks prosent og treårig yrkesfaglærerutdanning tre prosent.

Figur 5.2 viser at det samlede opptaket til lærerutdanningene har variert mellom 7581 til 8127 i perioden 2001 til 2008. Det har vært en del variasjon mellom utdanningene i perioden. Allmennlærerutdanningen var stabil fram til et betydelig fall i 2005, som har fortsatt til 2008. For praktisk-pedagogisk utdanning varierer tallene noe fra år til år, blant annet grunnet årlige variasjoner i opptak til deltidstilbud. Etablering av en ny treårig yrkesfaglærerutdanning fra 2000 og integrerte lærerutdanninger ved universitetene fra 2003 har gradvis oppnådd stabile opptak. Opptak til førskolelærerutdanningen har fra et lavt nivå på 1658 studenter i 2002 gradvis økt til 2475 i 2008.

Antall registrerte studenter gir et bilde av hvor mange studenter som samlet går på de ulike lærerutdanningene. I perioden 2001 til 2007 varierte antallet mellom 19 349 og 20 999 studenter. I 2007 var ca. elleve prosent av alle studenter i høyere utdanning registrert på et lærerutdanningsprogram.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Her er ikke videreutdanning for lærere talt med.



Figur 5.2 Samlet opptak til alle typer lærerutdanninger 2001–2008.

Kilde: DBH

Vedlegg 1 viser den samlede fordelingen av nye lærerstudenter som ble tatt opp på hver enkelt av de 32 utdanningsinstitusjonene i 2007. Høgskolen i Oslo står i særklasse som den største institusjonen med et opptak på 852 studenter. Dette utgjør elleve prosent av det samlede nasjonale opptaket. Til sammen ti institusjoner tok opp mer enn 300 studenter til lærerutdanningene, mens åtte læresteder hadde et opptak som var mindre enn 100.

Det varierte og spredte tilbudet av lærerutdanningstilbud i Norge har flere forklaringer. Det var ønskelig med mange regionale læresteder for å bidra til at alle deler av landet hadde tilgang på kvalifiserte lærere. Universitets- og høyskoleloven fra 1995 og deretter Kvalitetsreformen i 2002 har på flere områder bidratt til å redusere avstanden mellom høyskoler og universiteter. Høyskoler har i økende grad gitt tilbud om praktisk-pedagogisk utdanning for allmennfaglærere, samtidig som flere universiteter gir tilbud om praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfaglærere. Etablering av nye universiteter med utspring i høyskoler medfører at allmennlærerutdanningen og førskolelærerutdanningen også tilbys ved universiteter. Tilsvarende gir høyskolene nå langt flere tilbud om masterstudier for lærere.

### 5.3 Nærmere om allmennlærerutdanningen

#### *Ny allmennlærerutdanning i 2003*

Lærerutdanningsreformen i 2003 var en del av Kvalitetsreformen i høyere utdanning, som både var en nasjonal oppfølging av målene i Bologna-prosessen og en bredspektret reform for kvalitetsheving av høyere utdanning i Norge.<sup>4</sup> Sentralt i reformen er vektleggingen av studentaktive og læringsorienterte arbeids- og vurderingsformer og tettere oppfølging av studentene, større frihet til institusjoner, ny gradsstruktur, nytt karaktersystem, krav om internasjonalisering, ny intern organisasjons- og ledelsesstruktur og nytt finansieringssystem.

I forbindelse med Kvalitetsreformen ønsket Stortinget en egen melding om lærerutdanning, jf. St.meld. nr. 16 (2001–2002) *Kvalitetsreformen Om ny lærerutdanning Mangfoldig – krevende – relevant* og komiteens innstilling nr. 262. Stortingets vedtak om innhold i allmennlærerutdanningen innebar at pedagogikk, norsk, matematikk (30 studiepoeng hver), kristendoms-, religions- og livssynskunn-

skap (20 studiepoeng) og emnet grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring (10 studiepoeng) ble obligatorisk. Dagens allmennlærerutdanning har dermed en obligatorisk del på 120 studiepoeng. Den valgbare delen er også på 120 studiepoeng, hvorav minst 60 studiepoeng til skolefag. Resterende 60 studiepoeng kan være skolerelevant fag. Praksisopplæringen skal være en integrert del av fagene og tilsvare minst 20 arbeidsuker.

#### *Faglig bredde – faglig dybde*

Lærerutdanningsreformen er beskrevet som *en fagsentrert reform*.<sup>5</sup> Det gjelder i første rekke allmennlærerutdanningen, som fikk færre obligatoriske fag, større fordypning og fagdidaktikk i alle fag. Allmennlærerutdanningen skulle fortsatt være basert på et enhetlig studieløp i den obligatoriske delen, og spesialisering mot lavere eller høyere årstrinn skulle skje gjennom studentenes valg av fag og fordypning. Det ble pekt på muligheten til å fastsette krav i kompetanseforskriften om et bestemt nivå i ett eller flere fag for å bli tilsatt på ulike trinn i skolen.

#### *Profesjonsretting*

Den komiteen som evaluerte fem allmennlærerutdanninger i 2001/2002, registrerte generelt sviktende profesjonsretting, definert som manglende kobling mellom teori og praksis og mellom fag, fagdidaktikk, pedagogikk og FoU-prosjekter. Komiteen registrerte misnøye med den dominerende ordningen for praksisopplæring (basert på individuelle øvingslæreravtaler). Den etterlyste også en tydeligere ledelse av utdanningsprogrammet i høyskolen og utvikling av en helhetlig og tverrgående profesjonskompetanse hos de ansatte, en bevissthet om hva det vil si å være lærerutdanner.<sup>6</sup>

I St.meld. nr. 16 (2001–2002) *Om ny lærerutdanning* ble det foreslått en obligatorisk enhet på 10 studiepoeng i profesjonskunnskap og 10 studiepoeng i verdi- og kulturformidling. Profesjonskunnskap ble forstått som kunnskap om «forhold som for eksempel lærerrolle, yrkesetikk, barnehagens og skolens plass i samfunnet, flerkulturelt læringsmiljø, tilpasset opplæring osv.». Verdi- og kulturformidling skulle kompensere for at KRL ikke ble foreslått obligatorisk. Stortinget var positiv til profesjonskunnskap som eget emne, men fant ikke

<sup>4</sup> St.meld. nr. 27 (2000-2001) og Innst. S.nr. 337, St.meld. nr. 7 (2007-2008) og Innst. S. nr. 150

<sup>5</sup> Kvalbein 2003a. Samme syn ble hevdet fra NOKUT-komiteen på konferansen om midtveisrapporten 21. september 2005.

<sup>6</sup> Norgesnettrådet 2002

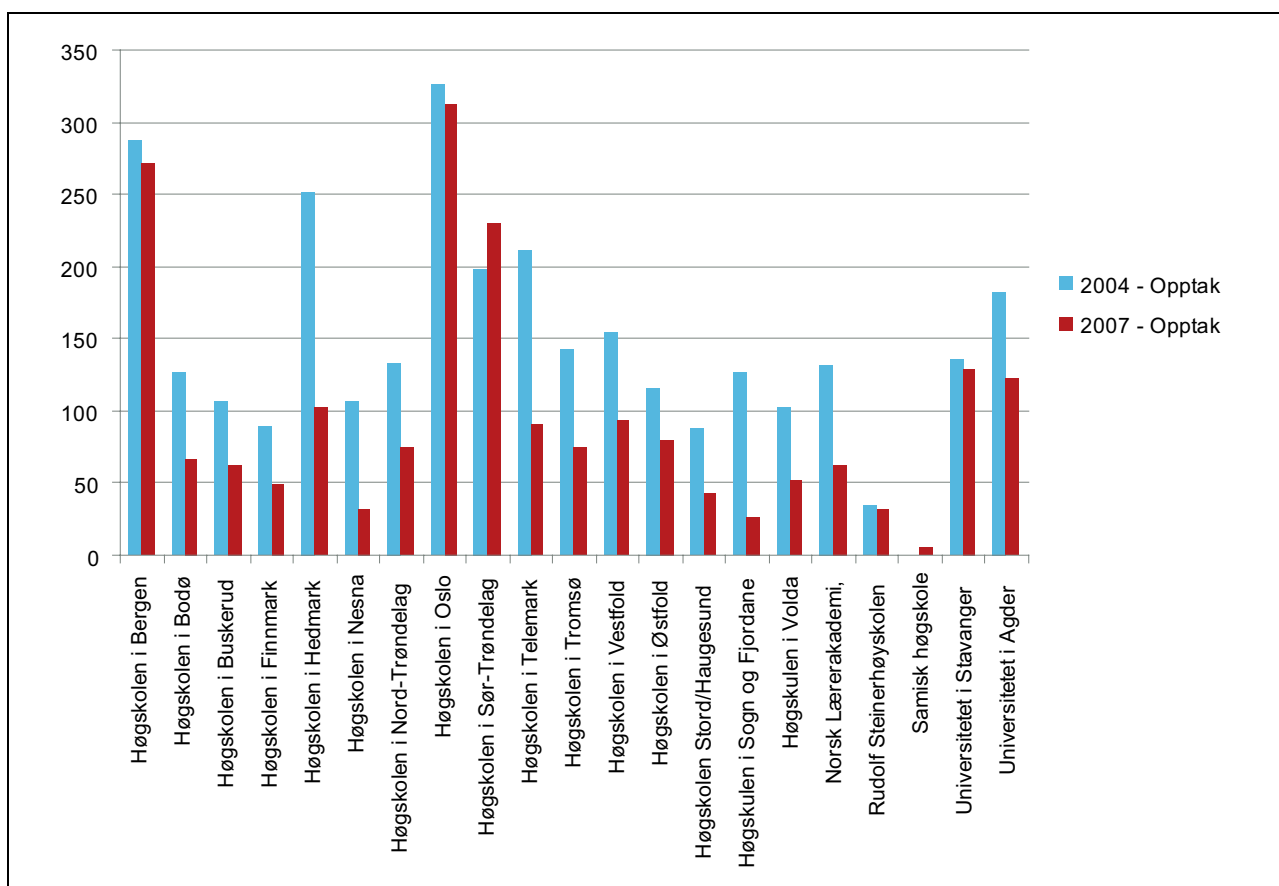
plass til det. Stortinget ønsket å beholde 20 studiepoeng obligatorisk KRL og to års valgfrihet. Et flertall mente at innholdet i de foreslåtte enhetene kunne ivaretas av KRL-faget og pedagogikkfaget. Samtidig forutsatte flertallet at andre forslag i meldingen om styrket kvalitet i praksisopplæring og veiledning av nyutdannede lærere ville bidra til å styrke lærernes profesjonskunnskap.

#### Geografisk fordeling av tilbudene om allmennlærerutdanning

Det er 21 institusjoner som tilbyr allmennlærerutdanning. Av disse er to universiteter og to er private høyskoler. Opptakstallene falt fra 3048 studenter i 2004 til 2013 i 2007 samtidig med innføringen av skjerpede opptakskrav. Antall registrerte allmennlærerstudenter ble i samme periode redusert med 2730 personer (26 prosent), slik at det i 2007 er registrert 7662 allmennlærerstudenter. Reduksjonen i antall registrerte studenter har betydning for bredden i det fagtilbudet som en institusjon kan gi innenfor et allmennlærerutdanningsprogram.

Noen institusjoner har allmennlærerutdanning ved flere permanente studiesteder. I tillegg tilbys allmennlærerutdanning desentralisert, som deltid, samlingsbasert og rettet inn mot spesielle områder. I 2008 kunne studentene gjennom Samordna opptak totalt velge mellom 34 ulike varianter av allmennlærerutdanningsprogrammer.

Det er variasjon mellom institusjonene når det gjelder hvilke fag og omfanget av disse som tilbys som valg i allmennlærerutdanningen. De fleste institusjonene hadde et fagtilbud i alle skolefagene for de studentene som avsluttet et fagstudium i 2007, jf. DBH. Ved flere av fagtilbudene var det imidlertid registrert få studenter. Grunnen til at institusjonene kan opprettholde bredden av tilbud til tross for en stor nedgang i antall registrerte allmennlærerstudenter, er at ulike typer studentgrupper blandes i samme kull. Dette innebærer at det i et fagstudium kan være ulike studentkull i allmennlærerutdanningen, for eksempel videreutdanningsstudenter og førsteårsstudenter, som i utgangspunktet ikke har tenkt å bli lærere. Rapporteringer de siste årene viser at det ved flere institusjoner er



Figur 5.3 Opptakstall allmennlærerutdanningen 2004 og 2007.

Kilde: DBH

vanskelig å holde oppe bredden og fordypningen i fagtilbud, for eksempel i praktisk-estetiske fag.

Figur 5.3 viser at det i 2004 var fire institusjoner som tok opp færre enn 100 allmennlærerstudenter. Dette forholdet var økt til 15 institusjoner i 2007.

#### 5.4 Praktisk-pedagogisk utdanning og femårig integrert lærerutdanning

Universitetenes lærerutdanning har tradisjonelt vært den praktisk-pedagogiske påbyggingen, som siden 1993 har vært av ett års varighet på toppen av fullførte fagstudier på lavere (adjunktkompetanse) eller høyere grad (lektorkompetanse). Utdanningen har kvalifisert for læreryrket innenfor ett til tre allmennfag i videregående opplæring og fra 5. årstrinn i grunnskolen. Tilbud om praktisk-pedagogisk utdanning er nå godt utbygget også ved en rekke høyskoler, både i allmennfag og yrkesfag, sistnevnte i første rekke som påbygging på bachelorgrad.

Praktisk-pedagogisk utdanning tilbys i 2007 ved 26 læresteder, i mange tilfeller desentralisert og på deltid, til lærere som alt arbeider i skolen uten formell pedagogisk kompetanse. Noen få av institusjonene har tilbud bare på ett fagområde og tar opp få studenter. Andre institusjoner har tilbud som omfatter et stort antall tilbud både i fag- og yrkesdidaktikk.

Gjeldende rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning, som er felles for allmennfag og yrkesfag, ble fastsatt i 2003. Omfanget er på 60 studiepoeng og består av 30 studiepoeng pedagogikk, 30 studiepoeng fag-/yrkesdidaktikk og 12–14 ukers praksis integrert i studiene. Utdanningen kan organiseres på heltid, deltid, desentralisert og som nettilbud, den kan tas i etterkant av fagstudier eller inngå som en del av en grad.

I forbindelse med St.meld. nr. 16 (2001–2002) *Om ny lærerutdanning* ble det gjennomført en høring om omfang av og innhold i den praktisk-pedagogiske utdanningen. Det var bred tilslutning til videreføring av modellen for praktisk-pedagogisk utdanning, både som påbyggingsmulighet etter gjennomførte fagstudier og som integrert gradsstudium.

I St.meld. nr. 16 oppfordret departementet universitetene til å legge til rette for lærerutdanninger som i større grad integrerer fagstudier og praktisk-pedagogiske studier fram til mastergraden som alternativ til de ettårige praktisk-pedagogiske studiene. Alle universitetene har organisert og gradvis utbygget femårige lærerutdanninger, og ved de største institusjonene er det tilbud om både språk-

fag, realfag og samfunnsfag. Femårig integrert lærerutdanning ble første tilbudt ved universitetene i 2003 som en ny rekrutteringsvei til læreryrket. Tilbudet har gradvis økt fra et opptak på 364 til om lag 590 i 2008.

I St.meld. nr. 16 ble det uttalt at det er et mål at flere lærere i grunnskolen og videregående opplæring har utdanning på masternivå. Universitetene ble derfor oppfordret til å utvikle faglige masterstudier med didaktisk innretning og andre typer masterstudier rettet mot ulike funksjoner i barnehage og skole, blant annet innenfor skoleledelse. Meldingen oppfordret også til samarbeid mellom universitetene og høyskolene om å utvikle masterstudier som kan rekruttere studenter fra høyskolenes lærerutdanninger. Også denne utfordringen har både universitetene og høyskolene tatt, og det er nå utviklet et stort antall mastertilbud for lærere.

#### 5.5 Videreutdanning for lærere

I tillegg til ordinær grunnutdanning av lærere har lærestedene et omfattende tilbud om videreutdanning. NOKUTs evaluering viser at det i datastatistikken ikke alltid er like klart hva som er et tilbud om videreutdanning for lærere. Det samme videreutdanningsstilbudet kan bli tatt av både ordinære lærerstudenter, av videreutdanningsstudenter, samt av ordinære førsteårsstudenter som kanskje ikke har tenkt å bli lærere. I tillegg har institusjonene en rekke tilbud som ikke i utgangspunktet er didaktisk tilpasset et skolefag, men som mange lærere likevel velger som en videreutdanning. Med disse forbeholdene finner NOKUT at hver enkelt institusjon i gjennomsnitt har 237 videreutdanningsårsverk og 13 etterutdanningsårsverk.

Variasjonen mellom institusjonene er stor. Ved mange institusjoner har lav søkning til ordinær grunnutdanning og ønske om å utnytte fagmiljøene bidratt til at etter- og videreutdanning til sammen er blitt en usedvanlig stor andel av hele utdanningens virksomhet, uten at dette er begrunnet i regionen eller grunnskolens behov. Evalueringspanelet mener at institusjonenes dimensjonering av etter- og videreutdanning kan være problematisk. Det gjelder særlig i de tilfeller der grunnutdanningsstudenter og videreutdanningsstudenter integreres i samme tilbud.

NOKUTs evaluering omfatter bare allmennlærerutdanningsinstitusjoner. De andre institusjonene har også et stort omfang av etter- og videreutdanning av lærere.

I forbindelse med Kunnskapsløftet er det for 2007 registrert at om lag 4522 lærere i grunnopp-

læringen har deltatt i ulike former for videreutdanning<sup>7</sup>.

## 5.6 Evaluering av allmennlærerutdanningen

Lærerutdanningsreformen i 2003 var ikke direkte koplet til reformen i grunnsopplæringen. Denne ble lansert i St.meld. nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring* og Innst. S. nr. 268. Meldingen understreket betydningen av lærernes kompetanse for elevenes læring, og viste til at fundamentet for lærerkompetansen legges i lærerutdanningen. Det ble ikke foreslått ytterligere strukturelle og innholdsmessige endringer i lærerutdanningen, men det ble uttalt at departementet ville igangsette en følgeevaluering av den iverksatte reformen. Evalueringen skulle blant annet undersøke i hvilken grad Stortingets intensjon om profesjonsretting var ivare tatt. Panelet måtte dermed forholde seg til en utdanning i endring og kunne, som det påpekes i evalueringsrapporten, vanskelig fange opp virkninger av den siste reformen fra 2003. Evalueringen fant også sted på en tid med overgang til ny avtale for praksisopplæring, samt pågående intern omorganisering i flere institusjoner.

### *Oppsummering av evalueringens konklusjoner og anbefalinger*

Evalueringspanelet har gitt en rekke vurderinger og anbefalinger av stor betydning for kvaliteten i allmennlærerutdanningen.<sup>8</sup> Panelet finner riktig nok store variasjoner mellom institusjonene innenfor alle de temaene som tas opp, men mener likevel å se mønstre og tendenser i et stort empirisk materiale som gir grunnlag for prinsipielle anbefalinger.

De viktigste oppfølgingspunktene er

- at det utvikles tydeligere ledelse på alle nivåer og en intern organisering som fremmer lærerutdanningen som integrert profesjonsutdanning
- at institusjonenes kvalitetssikringssystem tas i bruk som styrings- og kontrollsystem på alle nivåer, og at nøkkeldata, blant annet om frafall og eksamen, inkluderes i kvalitetsarbeidet
- at den fagdidaktiske delen av fagene styrkes, at pedagogikkfagets funksjon og rolle klargjøres, og at det blir en bedre kopling mellom fag, fagdidaktikk og pedagogikk i teori og praksis

- at det formidles klare forventninger og stilles tydelige krav til studentenes innsats og resultater
- at lærerutdanningene har tilstrekkelig høyt kompetansenivå, særlig i de sentrale undervisningsfagene i skolen
- at forskning og utviklingsarbeid rettet mot grunnskolens erfaringsområder økes, og at studentene og yrkesfeltet gjøres kjent med virksomheten og i større grad involveres i FoU-prosjekter
- at det etableres samarbeidsstrukturer både internt og overfor eksterne aktører, og at praksis er et felles ansvar mellom utdanningen og praksisskolen.

### *NOKUTs anbefalinger til departementet*

Evalueringspanelets anbefalinger til departementet er å

- å vurdere dimensjonering, arbeidsdeling og faglig profilering mellom utdanningsinstitusjonene, dels for å sikre kvalitet i tilbudene, dels for å oppnå at det totale tilbudet av allmennlærerutdanninger med ulike profileringer oppfyller nasjonale behov
- å innføre femårig allmennlærerutdanning
- å sammenlikne karakterdata nasjonalt for å kunne avdekke store variasjoner over tid
- å utvikle rammeplanen med et eksplisitt formulert kompetanseområde som løfter fram samfunnsorienteringen
- å se til at minst fem institusjoner spesialisere seg på flerkulturell rekruttering.

NOKUTs evalueringspanel uttrykker bekymring for at dagens måte å organisere sektoren på kan gå på bekostning av kvaliteten i allmennlærerutdanningen. Organisering og struktur i utdanningstilbudene er forholdsvis lik i institusjonene. For flere institusjoner er det en stor utfordring å samle hele den brede kompetansen som kreves for at utdanningen og forskning skal være av høy kvalitet i samtlige fag. Med en klarere profilering kan en institusjon konsentrere sin utdanning omkring en gruppe emner og fagområder og innenfor disse utvikle høy faglig og forskningsmessig kompetanse. Institusjonene oppfordres til regionalt samarbeid omkring spørsmålet om hvilken profilering hver og en institusjon bør utvikle.

Evalueringspanelet tilrår at departementet har en samordnende funksjon slik at det totale tilbudet av allmennlærerutdanninger med ulike profileringer oppfyller nasjonale behov. Det tilrådes at departementet vurderer dimensjoneringen av allmenn-

<sup>7</sup> Jordfall og Nyen 2008

<sup>8</sup> NOKUT 2006



lærerutdanning, blant annet gjennom å vurdere en bedre arbeidsdeling og profilering mellom utdanningsinstitusjonene. Evalueringspanelet mener det bør defineres en nedre grense for hvor mange heltidsstudenter en utdanning kan ha, før institusjonen må revurdere organisering og tilbud.

Flere av hovedkonklusjonene i denne evalueringen ble trukket fram også i 2002, blant annet manglende helhet og sammenheng. Endringer som ble gjort i rammeplanen fra 2003 på grunnlag av kritikk som kom fram i evalueringen, er mangelfullt fulgt opp, særlig gjelder dette pålegg om å legge inn i fagplanene fagdidaktikk i alle fag, yrkesrettede temaområder på tvers av fagene og tydeliggjøring av rammeplanens kompetanseområder i utdanningsprogrammene.

#### *Oppfølging av evalueringen*

Utfordringene fra evalueringspanelet er fra departementets side så langt fulgt opp i tett dialog med sektoren og berørte aktører og interessegrupper. Den viktigste oppfølgingen er kvalitetshevende tiltak i institusjonene, gjennom det arbeidet som utføres av ledere, fagpersonale, studenter og eksterne samarbeidsparter i de enkelte programmene. Sammen med sektoren er det etablert rutiner for institusjonenes rapportering til departementet om planlagte tiltak, framdrift og gjennomføring. Departementet gir tilbakemelding til hver institusjon om gjennomføringen av oppfølgingsplanen.

Våren 2007 ble noen sentrale organisasjoner og et antall enkeltpersoner med god innsikt i skole og lærerutdanning bedt om synspunkter angående innhold og struktur i framtidens lærerutdanning for grunnskolen. Synspunktene gjaldt: fireårig og femårig utdanning på masternivå, modeller for differensiering for undervisning på ulike nivåer og i ulike fag/fagområder i grunnskolen, krav til fagsammensetting og krav til fordypning i tilsetnings-/undervisningsfag på ulike trinn, hvilke fag som bør være obligatoriske og i hvilket omfang.<sup>9</sup>

Kommentarene ga stor oppslutning om

- å beholde en klasselærerfunksjon, særlig på barnetrinnet
- overgang til femårig utdanning på masternivå, men de fleste mener at det vil ta tid å gjennomføre
- fagdidaktisk spesialisering på masternivå (med utgangspunkt i et skolefag)
- innføring av differensiert lærerutdanning

- styrking av profesjonselementene: pedagogikk (eventuelt nytt profesjonsfag) og praksis
- innføring av større valgfrihet når det gjelder hvilke skolefag utdanningen kan bestå av
- behovet for å utrede både femårig lærerutdanning for grunnskolen og modeller for differensiering
- at all lærerutdanning bør ses i sammenheng.

### **5.7 Stjernø-utvalget om profesjonsutdanningene**

#### *Stjernø-utvalget om kvalitet i utdanningene*

Stjernø-utvalget peker på en rekke utfordringer for profesjonsutdanningene og foreslår følgende tiltak<sup>10</sup>:

- Skjerpe kravene til studentene. Utvalget ber de enkelte institusjonene og Universitets- og høyskolerådets rådsorganer ta initiativ for å få dette til.
- Etablere sentre for fremragende undervisning, supplert med sentre for fremragende profesjonsutdanning for å heve utdanningenes status og understreke deres egenart.
- Heve kvaliteten i praksis og gjennomgå ansvarsdelingen mellom utdanningsinstitusjonene og praksisfeltet med tanke på at de to partene i større grad blir sidestilt som læringsarenaer. Utvalget foreslår at det gjennomføres forsøk og evalueringer med sikte på å få kunnskap om gode løsninger for praksis.
- Opprette program for styrking av kompetansen til personalet med et omfang på 50–100 mill kroner årlig i fem år. Midlene bør konsentreres til et utvalg fagmiljøer og institusjoner som sammen kan dekke hele landet.
- Avskaffe eller redusere bruk av rammeplaner. Nødvendig koordinering kan skje gjennom de faglige rådsorganene under Universitets- og høyskolerådet, og kompetansekrav for de aktuelle yrkene bør fastsettes i yrkesfeltet der kandidatene skal arbeide. Slike krav må være på plass før rammeplanene avvikles.

#### *Stjernø-utvalget om organiseringen*

Bekymringen for utviklingen i profesjonsutdanningene er en viktig begrunnelse for utvalgets forslag om organisering av sektoren i større enheter. Dette vil legge grunnlag for bredere og mer robuste fag- og forskningsmiljøer med bedre forutsetninger for å tilby studentene kvalitet i utdanningen.

<sup>9</sup> KD 2007b

<sup>10</sup> NOU 2008:3

gen. Det bør derfor stimuleres til at det skapes større fagmiljøer og gjerne også nettverk på tvers av institusjonene. I forskningen må det stimuleres til arbeid i større prosjekter. Utvalget påpeker samtidig at det for profesjonsutdanningene er avgjørende å ha tilgang til kvalitativt gode praksisplaser. Dette kan isolert sett være et argument for å opprettholde en relativt desentralisert struktur av studiesteder. Utvalget mener at dette dilemmaet eksempelvis kan løses gjennom desentraliserte utdanninger eller innenfor en flercampusmodell.

Utvalget mener det er særlig viktig å styrke fagkompetansen i lærerutdanningene. Disse er i dag spredt på svært mange av høyskolene. Med en så spredt struktur vil det ikke være mulig å opprettholde den kvaliteten i utdanningen som er nødvendig for å nå de ambisiøse målene som er satt innenfor utdanningspolitikken, blant annet når det gjelder realfag. Det bør derfor vurderes en mer målrettet bruk av ressursene.

Stjernø-utvalget har også vurdert institusjonsstrukturen i høyere utdanning. Utvalget mener at den desentraliserte strukturen Norge har i dag, med mange små institusjoner og studiesteder, vil gjøre det vanskelig å oppfylle de kravene som vil bli stilt nasjonalt og internasjonalt. Dersom høyskolene skal være en regional drivkraft for forskning og innovasjon, vil dette kreve større og mer robuste faglige miljøer. Institusjonene må også ha en størrelse og et sosial liv som er attraktivt for studenter. Den forventede nedgangen i ungdomskullene vil forsterke utfordringene med å rekruttere dyktige studenter.

I høringen av Stjernø-utvalgets utredning sier blant annet Universitets- og høgskolerådet at det ikke nødvendigvis er noen automatisk sammenheng mellom studiestedets størrelse og kvaliteten på den undervisning og forskning som gis. Kvaliteten og robusthet kan bedres gjennom mer forpliktende avtaler mellom store og små studiesteder. Utredningen påpeker også den betydningen som tilbud innenfor høyere utdanning har for kompetanseoppbygging i lokale miljøer.

## 5.8 Regionale samarbeidsnettverk for lærerutdanninger

De siste årene er det etablert flere typer samarbeidsnettverk mellom utdanningsinstitusjoner der lærerutdanning inngår.

### *Midt-Norsk Nettverk*

Midt-Norsk Nettverk (MNN) bygger på en samarbeidsavtale mellom Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Høgskolen i Nord-Trøndelag og Høgskolen i Sør-Trøndelag, Høgskolen i Molde, Høgskolen i Ålesund, Høgskolen i Volda og Dronning Mauds Minne Høgskole for førskolelærerutdanning.

MNN er et organ for faglig og utdanningspolitisk samordning og samarbeid. Det skal være et initierende og koordinerende organ. MNN skal utvikle kontakt og samarbeid mellom utdannings- og forskningsinstitusjoner i Midt-Norge, og arbeide for bedre samordning av både faglig og administrativ virksomhet. Til grunn for MNN ligger en regionbasert Norgesnett-tankegang. Gjennom MNN skal det etableres tettere og mer forpliktende samarbeid på faglige premisser, til fordel for studenter, ansatte og regionen Midt-Norge.

Innenfor lærerutdanning samarbeides det blant annet om flere typer mastertilbud, yrkesfaglærerutdanning og organisering av den årlige FoU-konferansen i lærerutdanning.

### *Universitetsalliansen OSLO*

Universitetsalliansen OSLO består av Universitetet i Oslo, Høgskolen i Oslo, Universitetet for miljø- og biovitenskap og Høgskolen i Akershus. Et av de definerte samarbeidsområdene er knyttet til lærerutdanning i Oslo-regionen. Det er her lagt opp til et nært samarbeid med skoleeiere. En arbeidsgruppe fra institusjonene har framhevet flere aktuelle områder for faglig samarbeid. Det foreslås blant annet å utvikle en felles oversikt for alle lærerutdanningene i Oslo-regionen. Dette gjør det mer oversiktlig for institusjonene å velge mellom ulike løp innenfor lærerutdanningen. Studentene får et samlet bilde av hele tilbudsstrukturen og ser blant annet overgangsordninger mellom institusjonene når det for eksempel gjelder masterutdanning. Arbeidsgruppen har foreslått ulike typer mastergrader, for eksempel i realfag og leseopplæring, som fanger opp behov i grunnopplæringen. Det er også lagt vekt på at samarbeidet skal omfatte forskning.

### *Oslofjordalliansen*

Oslofjordalliansen er et strategisk institusjonelt samarbeid mellom Universitetet for miljø- og biovitenskap, Høgskolen i Buskerud, Høgskolen i Vestfold og Høgskolen i Østfold. Siktemålet med alliansen er gjennom forpliktende samarbeid og arbeids-

deling å tydeliggjøre institusjonsprofiler og prioriteringer for å styrke fagmiljøer og høyne kvaliteten på utdanning og forskning. Alliansen vil gi økte muligheter for studentutveksling og styrke institusjonene i den internasjonale konkurransen. Det arbeides også med å utrede former for organisatorisk samarbeid og eventuell sammenslåing av institusjonene.

Det er etablert en rekke faglige arbeidsgrupper mellom institusjonene, blant annet for lærerutdanning og pedagogiske fag. Hver gruppe skal avklare grunnlaget for felles studieprogram, felles FoU-prosjekter, felles fagutviklingsprosjekter og felles utadrettet virksomhet mot næringsliv og offentlig sektor. Arbeidet forventes slutført innen 1. mars 2009.

#### *UH-nett Vest*

UH-nett Vest er et forpliktende femårig regionalt utdannings- og forskningssamarbeid som består av Universitetet i Bergen, Høgskolen Stord-Haugesund, Høgskolen i Bergen og Høgskolen i Sogn og Fjordane. Nettverkssamarbeidet skal styrke både samarbeid og arbeidsdeling mellom universitetet og de tre høyskolene. De fire institusjonene utfyller hverandre og kan gjennom samarbeidet sikre både mangfoldet og den samlede, faglige virksomheten på Vestlandet.

En arbeidsgruppe er satt ned for særlig å vurdere mulighetene for arbeidsdeling og samarbeid om lærerutdanning. Samfunns- og næringsliv blir viktige samarbeidspartnere.

I tidligere samarbeid har det også blitt lagt til rette for en regional forskerskole knyttet til pedagogikkfaget.

#### *Tromsø-fusjonen*

Universitetet i Tromsø og Høgskolen i Tromsø har fra 1. januar i 2009 fusjonert til Universitetet i Tromsø. En av målsettingene med fusjonen er å utvikle en ny lærerutdanning som vil imøtekomme de utfordringer og krav som stilles til en bedre utdanning med hovedvekt på undervisning og forskning, ledelse og organisering. Fusjonen gir mulighet til å utvikle en helt ny type lærerutdanning som kombinerer det beste fra høyskole og universitetet. Videre vektlegges etablering av en forskerskole, forskning i praksisfeltet og barnehageforskning. En arbeidsgruppe har utredet hvordan man kan tilby femårige løp i hele grunnskolen. Det er blant annet foreslått å tilby femårige integrerte løp for barnetrinnet, ungdomstrinnet og videregående opplæring.

## 5.9 Samisk lærerutdanning

Samisk høyskole er den eneste institusjonen som tilbyr en fullstendig samisk utdanning av lærere til barnehage og grunnskole. Undervisningsspråk er samisk, som i hovedsak er nordsamisk. Høyskolen har også et ansvar for lulesamisk og sørsamisk. Innholdet i de samiske lærerutdanningene er i hovedtrekk som annen førskole- og allmennlærerutdanning med unntak av fagene samisk og duodji.

De samiske lærerutdanningene kvalifiserer for arbeid også i norskspråklige barnehager og grunnskoler, og allmennlærerutdanningen gir dessuten kompetanse som lærer i Sverige og Finland. Samisk i lærerutdanningene tilbys både som morsmålsfag og fremmedspråk og skal kvalifisere studentene til å være lærere både i og på samisk i barnehage og grunnskole. Det skal være mulig å ta lærerutdanning med særlig vekt på nordsamisk, lulesamisk og sørsamisk språk og kultur. Høyskolene i Bodø og Nord-Trøndelag har ansvaret for å gi undervisning i henholdsvis lulesamisk og sørsamisk språk og kultur som del av lærerutdanningen eller som videreutdanning. Samisk høyskole har det nasjonale ansvaret for samisk lærerutdanning og for å koordinere nettverksbygging med de andre høyskolene.

Innenfor de nasjonale rammeplanene for førskolelærer- og allmennlærerutdanningene har Samisk høyskole utviklet modeller for de to utdanningene som er basert på en helhetlig samisk profil. Det foregår en del felles undervisning på tvers av utdanningene i det første og det tredje året. Fagene er strukturert i et hovedtema for hvert år. Valgfagene er organisert i såkalte profilvalg (språkfordypning, pedagogisk fordypning, naturbruk osv.).

Både allmennlærerutdanningen og førskolelærerutdanningen ved høyskolen er små. Det foretas derfor opptak annethvert år til begge utdanningene. I 2007 ble det tatt opp fem studenter til allmennlærerutdanningen og tre til førskolelærerutdanningen. Totalt er det registrert 26 studenter i 2007 ved de to lærerutdanningene, hvorav 18 i allmennlærerutdanningen. Det er en viss rekruttering av studenter fra Sverige, Finland og Russland, og en av praksisperiodene foregår vanligvis i ett av disse landene.

Samisk høyskole er den høyskolen som har høyest andel faglig tilsatte med førstestillingskompetanse (førsteamanuensis eller førstelektor). Høyskolen har prioritert kompetanseutviklingstiltak, blant annet med relativt høy deltaking av faglig tilsatte i doktorgradsprogrammer. Andelen med førstestillingskompetanse varierer imidlertid fort-

satt sterkt fra fag til fag. Det er få lærere i hvert fag, lite kontinuitet i fagstaben, og flere fag baserer seg på gjestelærere/timelærere.

Både Universitetet i Tromsø og Høgskolen i Finnmark er lærerutdanningsinstitusjoner med vekt på samiske fag og/eller samiske perspektiver i andre fag. Universitetets lærerutdanning, primært for den videregående skole og ungdomstrinnet, omfatter tilbud om samisk språk, litteratur og kulturkunnskap både på bachelor-, master- og doktorgradsnivå. Ved siden av Samisk høgskole har universitetet et særlig ansvar for samisk forskning og for utvikling av samisk som vitenskaps- og fagspråk.

#### *NOKUT-evalueringen av allmennlærerutdanningen ved Samisk høgskole*

Evalueringskomiteen fant søkningen bekymringsfullt lav, og mente rekruttering må være ett av satsingsområdene. Komiteen berømmet høyskolens sterke bevissthet om betydningen av samisk språk og kultur og arbeidet med å utvikle faglitteratur, læremidler, terminologi og begreper på samisk som en del av det faglige arbeidet. Ifølge evalueringskomiteen deltar også studentene aktivt i dette arbeidet. Komiteen anbefaler at videreutvikling av samiske læremidler på alle nivåer bør være et satsingsområde.

Komiteen uttrykte samtidig bekymring for at valg av fag knyttet til det samiske kunne skje på bekostning av andre fag og språkfag, både fremmedspråk og norsk. Studentene har praksis bare i samiskspråklige skoler. Komiteen mente det ville være en styrke om studentene (de som tar sikte på å undervise i Norge) fikk mer praksis i skoler med norsk læreplan.

#### *Samisk høgskoles oppfølging av evalueringen*

Samisk høgskole har laget en plan for oppfølging av evalueringen som vektlegger kvalitative tiltak i utdanningen og oppfølging av studentene. Høgskolen vil videreutvikle den valgte modellen for sine lærerutdanninger med årstrinnsprofilert og tematisk organisering. Høgskolen vektlegger muligheten til å la samisk kultur og samiske perspektiver ligge til grunn for utformingen av utdanningsprogrammene. Felles moduler i alle de obligatoriske fagene for de to lærerutdanningene inngår i en videreutvikling av modellen. I tillegg er en praksisperiode i det første semestret felles. Det arbeides med utvikling av langsiktige avtaler med praksisskoler, både for å sikre større forutsigbarhet i kvaliteten i praksisopplæringen og for å styrke samar-

beidet mellom høyskolen og praksisskolene/-barnehagene.

#### *Utbygging av studier i samisk språk og litteratur*

Samisk høgskole har fått akkreditering for masterstudium i samisk. Første kull starter våren 2009. Som et tiltak for å øke rekrutteringen til samisk lærerutdanning og samisk høyere utdanning tilbyr høyskolen kvalifiseringskurs til mulige studenter som ikke kan samisk. Målet med kurset er at studentenes kunnskaper i samisk blir gode nok til at de kan følge undervisningen som gis på samisk ved høyskolen. Forut for nytt opptak til lærerutdanningene høsten 2009 gis både innføringskurs og semesteremne i samisk i høst- og vårsemesterne. Høgskolen legger vekt på å kunne gi tilbud som svarer på behovet om økt generell kunnskap om samiske forhold, språk og kultur hos offentlige myndigheter og i skolen, jf. St.meld. nr. 28 (2007–2008) *Om samepolitikken*.

Sametinget varsler kraftig satsing på samisk språkopplæring i årene framover.<sup>11</sup> Satsingen skal skje i partnerskap med Samisk høgskole og kommuner og fylkeskommuner. Også de åtte samiske språksentrene som finnes, fra Røros i sør til Tana i nord, er sentrale aktører i den planlagte satsingen.

Universitetet i Tromsø har opprettet tilbud om samlingsbaserte videreutdanninger blant annet i tverrfaglig kulturkunnskap for personer som har bruk for kunnskap om samiske spørsmål i arbeid eller studier. Et annet eksempel er et videreutdanningstilbud på 10 studiepoeng til lærere og andre tilsatte i opplæringssektoren i Tysfjord kommune, kalt *Samisk kulturkunnskap med fokus på lulesamisk område*.

Tidligere meldinger, senest St.meld. nr. 23 (2007–2008) *Språk bygger broer*, har framhevet den utfordringen som både Samisk høgskole og de andre høyere utdanningsinstitusjonene med

#### **Boks 5.1 Nytt masterstudium ved Samisk høgskole**

Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) har akkreditert nytt masterstudium i samisk språk og litteratur, og Kunnskapsdepartementet har godkjent studiet opprettet ved Samisk høgskole. Med det nye masterstudiet vil høyskolen ha tilbud om studier i samisk fra begynner- til masternivå.

<sup>11</sup> Sametinget 2008

**Boks 5.2 Lærere vil lære mer om  
lulesamisk historie og kultur***«Stort kunnskapsbehov»*

«Responsen har vært enorm. Over 80 påmeldte møtte til studieåpning og første kurssamling. Det er Tysfjord kommune som har tatt initiativ til dette studietilbudet, og står sammen med Regionalt kompetansekontor for Ofoten som arrangør av studiet. Det faglige ansvaret er lagt til Universitetet i Tromsø.»

Oppslag i NRK Sámi Radio 21.08.08.

ansvar for samiske språk har i å utvikle samisk som fagspråk og vitenskapsspråk. Dette omfatter også ansvar for å utvikle læremidler og faglitteratur på samisk.

**5.10 Faglærerutdanning for  
tospråklige lærere**

Det er et sterkt ønske om å få kvalifiserte lærere med innvandrerbakgrunn i norsk skole. Treårig faglærerutdanning for tospråklige ble etablert i 2004 som et prosjekt med grunnlag i departementets strategiplan for minoritetsspråklige, «*Likeverdige opplæring i praksis*». Målgruppen for tiltaket er morsmålslærere og andre med innvandrerbakgrunn som arbeider i skolen, og som har behov for å komplettere utdanningen sin for å kunne få undervisningskompetanse i ulike fag. Studiet fører fram til bachelorgraden og kompetanse som faglærer i ulike fag/morsmål, primært i grunnskolen. I prosjektperioden har studiet vært tilbudt som et samarbeid mellom ni høyskoler, basert på fleksibel organisering. Nettverkssamarbeidet har blant annet bestått i at institusjonene har praktisert en arbeidsdeling om fagtilbudene. En student kan slik ha tatt fag ved flere høyskoler. I løpet av prosjektperioden har ca. 400 studenter vært tatt opp til bachelorstudiet. En stipendordning som ble etablert for å kvalifisere minoritetsspråklige i skolen, har gitt god rekruttering til studiet.

Gjennomføringen av den nye faglærerutdanningen i prosjektperioden er evaluert, og evalueringsrapporten viser at utdanningen har vært vellykket.<sup>12</sup> Utdanningen er nå permanent etablert på

noen av de ni høyskolene. I rapporten pekes det blant annet på at prosjektet har vært et pionerarbeid som tilfører lærerutdanningen det flerkulturelle og flerspråklige perspektivet. Å ha en stor studentgruppe med innvandrerbakgrunn gir institusjonene verdifull erfaring, kunnskap om andre lands utdanningssystemer og nye perspektiver. Det har vært stor konkurranse om studieplassene, og de opptatte studentene har ofte vist seg både faglig sterke og høyt motiverte.

**5.11 Grunnskolelærerutdanning  
i andre nordiske land***Dansk lærerutdanning*

Dansk lærerutdanning for folkeskolen er fireårig. Utdanningen ble reformert med grunnlag i et bredt politisk forlik med virkning fra 2007. Pedagogikk (ca. 30 studiepoeng) og kristendoms-kunnskap/livsopplysning/medborgerskap (ca. 12 studiepoeng) er obligatorisk. Det er obligatorisk valg av to eller tre linjefag på til sammen 150 studiepoeng, det første linjefaget velges blant fagene dansk, matematikk, natur/teknikk eller fysikk/kjemi. Fagene dansk og matematikk er nivåddifferensiert, enten mot begynner- og mellomtrinn, eller mot mellom- og sluttrinn. Studenten kan velge øvrige linjefag fra samme faggruppe som første linjefag eller fra andre faggrupper. Studentene får samlet tre–fire undervisningsfag. Fagdidaktikk skal være et vesentlig element i fagene. Praksis tilsvarende 24 uker. Sammenhengen mellom praksis, linjefagene og de pedagogiske fagene skal bli bedre. Punktene i det politiske forliket omfatter også innskjerping av studentenes møte- og deltakingsplikt og en heving av adgangskrav og det faglige nivået i utdanningen. Forlikspartene er enige om at lærerne i større grad enn i dag skal undervise i sine linjefag. Endelig vedtok forlikspartene å nedsette en følgegruppe som skal følge og vurdere effekten av reformen fram til 2012.

Fra 2008 foregår den fireårige folkeskolelærerutdanningen i sju profesjonshøyskoler som omfatter de tidligere lærer- og pedagogseminarier. Ved å utvikle større institusjoner sikres det at de faglige miljøene er store nok til å realisere kravene om linjefag i den reformerte lærer- og pedagogutdanningen. Fra 2009 er lærerutdanningen ved universitetene pålagt å samarbeide tettere med lærerutdanningen ved profesjonshøyskolene. Siktemålet er å knytte universitetenes forskning og faglige styrke sammen med det beste fra profesjonshøyskolens lærerutdanning. Samlet skal reformene bidra til å øke antallet lærere og kvaliteten på disse.

<sup>12</sup> Valenta og Berg 2008

### *Finsk lærerutdanning*

I Finland er all lærerutdanning unntatt førskolelærerutdanningen femårige masterstudier. Den finske lærerutdanningsmodellen har tradisjonelt vært sterkt profesjonsrettet (i betydningen pedagogikk-/psykologi-tung) mot barnetrinnet, og svært fagrettet mot ungdomstrinn/gymnas. Klasselærerutdanning kvalifiserer for undervisning i alle fag på de seks første klassetrinn, har stor faglig bredde (moduler av alle grunnskolenes fag) og pedagogikk som hovedfag. Faglærerutdanning er innrettet mot de tre siste av den obligatoriske utdanningen (og mot gymnaset) og har hovedvekt på fagstudiet. Pedagogiske fag, i et omfang av 60 studiepoeng, inngår med 25 studiepoeng på lavere og 35 studiepoeng på høyere nivå. Klasselæreren kan få undervisningskompetanse på høyere årstrinn ved å ta minst 60 studiepoeng i et valgfritt fag (mulig innenfor det femårige løpet). Faglæreren kan få kompetanse som klasselærer ved å ta fag som er undervisningsfag i grunnskolen. I tillegg har spesiallærerutdanningene, som også er femårige (ev. som påbygging på bachelor- eller masterutdanning som klasse- eller faglærer), en svært viktig plass på alle nivåer i utdanningssystemet.

I finsk lærerutdanning gjennomføres integrering av teori og praksis ved konsekvent å bruke studentenes praksiserfaring som referanse for teoriundervisning, og vice versa. Det samme gjelder forholdet til forskning, som inngår i klasselærerstudiet både på bachelor- og masternivå (totalt 70 studiepoeng). I hovedsak foregår studentenes praksis i universitetenes egne øvingsskoler, både på grunnskole- og gymnasnivå, der veiledere/lærere i praksisskolene er en del av fagmiljøet på universitetet.

I Finland har lærerutdanningen for grunnopplæringen vært lagt til universitetene siden 1979. Også førskolelærerutdanningen tilbys ved universitetene, mens yrkesfaglærerutdanningen gis ved de polytekniske høyskolene. Det har vært elleve universiteter som tilbyr lærerutdanning. Det arbeides nå for å redusere antallet til om lag åtte universiteter.

I Finland har en gjennomført et treårig prosjekt der målet har vært en omfattende revidering av studieprogrammene i lærerutdanningene. Bakgrunnen var ønsket om å tilpasse de femårige integrerte masterløpene i Finland til den nye gradsstrukturen med treårig bachelor og toårig master som fulgte av Bologna-prosessen. For å koordinere den faglige utviklingen i denne prosessen ble det etablert et nasjonalt nettverksprosjekt (VOKKE). Dette har bidratt til å skape arenaer på lokalt, regionalt og nasjonalt nivå.

I et departementalt utredningsarbeid har man vurdert blant annet framtidig lærerbehov innen 2020. Her pekes det på at regionale befolkningsendringer gjør at man bør flytte utdanningskapasitet fra de nordøstlige deler av Finland til hovedstadsregionen. Det vises også til mange frittstående filialer som er opprettet av regionalpolitiske grunner, men som er svakt begrunnet ut fra utdannings- og forskningsmessige kvalitetshensyn.

### *Svensk lærerutdanning*

Fra høsten 2001 ble lærerutdanningene i Sverige reorganisert fra en nivåbasert utdanning mot henholdsvis trinn 1–7 og trinn 4–9 til en utdanning med en felles struktur for alle. Innhold og studielengde er avhengig av hvilke årstrinn studentenes valg rettes mot. For tilsetning i barnehage og grunnskolenes lavere trinn forutsettes det 3,5 års utdanning. Grunnskolenes høyere trinn og videregående opplæring har krav om minst 4,5 års utdanning. I den svenske modellen utgjør et «allmänt utbildningsområde» (90 studiepoeng) et felles profesjonsfaglig område for lærerutdanning rettet både mot barnehage, grunnskole og videregående opplæring. En del av dette fellesområdet kan danne felles inngangsport for alle studenter som velger lærerutdanning. Utdanningen har en videre hovedorganisering i «inriktningar» (minst 60 studiepoeng) og «spesialiseringar» (minst 30 studiepoeng). Studentenes frie valg på disse to områdene medfører en differensiering i både faglig bredde og fordypning som etter visse krav gir kompetanse til å arbeide på ulike opplæringstrinn og i ulike fag. For noen av fagene blir det stilt krav om det faglige omfanget for å arbeide i skolen. Lærestedene gir råd om anbefalte studieløp, men det er studentene selv som komponerer sin utdanning. På lærervitnemålet framkommer fagene, omfanget av faglig fordypning og dermed de trinn utdanningen er siktet inn mot.

Den svenske regjeringen har gjennomført en utredning av lærerkompetanse og autorisasjon av lærere, og det er nylig lagt fram en utredning om ny lærerutdanning. Det foreslås at utdanningen skal få en fastere struktur og de ulike utdanningsretningene tydeligere identitet. Innretningene mot ulike nivåer i skolen samles i to hovedutdanninger, grunnlærerutdanning og faglærerutdanning. Alle innretningene mot grunnskolen skal være på fire år. Faglærerutdanningens tre første år er felles for grunnskolelærere for trinn 7–9 og lærere for videregående skole. De studentene som vil undervise i videregående skole må ta ytterligere to års utdanning.

## 6 Nærmere om kunnskapsgrunnlaget for tiltakene i lærerutdanning for grunnskolen

### 6.1 Styrket faglighet – differensiering mot årstrinn

Spørsmålet om en differensiert lærerutdanning og forholdet mellom klasselærerfunksjonen og faglærerfunksjonen har tradisjonelt kommet opp i tider da nye skolereformer har stilt nye faglige krav til lærerkompetansen og lærerutdanningen.<sup>1</sup> Temaet har ofte vært knyttet til diskusjonen om det er pedagogikk og praksis eller allmennfagene som skal ha mest vekt i utdanningen. Videre har det vært et hovedspørsmål i alle lærerutdanningsreformer hvor mange av grunnskolens fag som skal være obligatoriske, og hvor stort rommet for studentens eget valg skal være.

Det er forsket lite på lærerutdanning både i Norge og internasjonalt. Vi har derfor lite forskning å bygge på med hensyn til innhold, lengde og struktur og hvilke organisatoriske modeller som gir den beste lærerutdanningen.<sup>2</sup> Behovet for at lærerne har en solid fagkompetanse i undervisningsfagene, bekreftes imidlertid i en rekke studier, se kapittel 4.7. Faglig trygghet er en forutsetning, men i seg selv ikke tilstrekkelig. Forskning referert i kapittel 4 viser at det er kombinasjonen av faglig kunnskap og innsikt i hvordan denne kunnskapen skal formidles, som fører til læring hos elevene.

#### Lærerutdanning rettet mot ulike årstrinn

Norge er nokså alene om å ha en lærerutdanning der studenter kan utdannes til å undervise elever fra første til tiende trinn. I den nye folkeskolelærerutdanningen i Danmark er det innført såkalt aldersspesialisering mot trinn i grunnskolen i dansk og matematikk, to av de fire grunnleggende linjefagene. Studentene skal velge to eller tre linjefag. Finland og Sverige har gjennomført differensiering av lærerutdanningene. Finland har en egen faglig bred klasselærerutdanning rettet mot trinn 1–6 og en faglærerutdanning med færre fag og større for-

dypning for resten av grunnskolen samt videregående skole. Svensk lærerutdanning er differensiert blant annet mot grunnskolens tidlige år og grunnskolens senere år. De to innretningene har ulik minstelengde og faglig fordypningskrav, begge er basert på valg av fag-/kompetanseområde og spesialisering, enten i bredde eller som fordypning. I utredningen om ny svensk lærerutdanning foreslås det en grunnlærerutdanning med innretning mot grunnskolens trinn 1–3 og 4–6 og en faglærerutdanning med innretning mot grunnskolens trinn 7–9.

Forslag om differensiering av allmennlærerutdanningen er fremmet i flere offentlige utredninger,<sup>3</sup> men er ikke fulgt opp med forslag til Stortinget. Differensiering var også et høringstema forut for utarbeidelsen av St.meld. nr. 16 (2001–2002) *Om ny lærerutdanning Mangfoldig – krevende – relevant*. Det ble innhentet synspunkter på flere mulige løsninger. Dagens modell, med mulighet til spesialisering i studiets to valgfrie år, fikk størst oppslutning foran to nivåddifferensierte modeller, spesialisert mot henholdsvis trinn 1–7 og 5–10. Dagens rammeplan for allmennlærerutdanningen oppfordrer til valg av spesialisering mot trinn i grunnskolen, men rammeplanene for fagene differensierer ikke mot trinn.

Et mål i reformen fra 2003 var å gi allmennlærerutdanningen nytt innhold og vektlegge differensiering av kompetansen. For å understreke dette formålet ble spørsmålet om skifte av navn til grunnskolelærerutdanning kort drøftet i stortingsmeldingen. Konklusjonen den gang var «*at en ny allmennlærerutdanning etter en overgangsperiode sannsynligvis vil assosieres med sitt faktiske innhold og [departementet] er foreløpig innstilt på å beholde betegnelsen allmennlærerutdanning*».

Den desentraliserte skolestrukturen og hensynet til de minste skolenes behov for lærere som kan undervise i mange fag, har vært hovedargumentet mot innføring av differensiering mot årstrinn i allmennlærerutdanningen og i utdanningskrav for tilsetting/undervisning i grunnskolen.

<sup>1</sup> Dahl 1959

<sup>2</sup> Østrem 2008, Forskerforbundet 2007, European Parliament 2008

<sup>3</sup> NOU 1988:28, NOU 2000:14, NOU 2003:16

**Boks 6.1 Forsøk med nivåddifferensiert lærerutdanning for grunnskolen**

Høgskolen i Vestfold gir lærerutdanning rettet mot henholdsvis ungdomstrinnet (fra høsten 2007) og barnetrinnet (fra høsten 2008). Lærerutdanningen for barnetrinnet har en profil som framhever lesing, skriving og regning og kunnskap om ledelse av læreprosesser. Modellen for ungdomstrinnet har fokus på lærerens faglighet og profesjonsbevissthet. Fagplanen inneholder færre obligatoriske fag og større fordypning enn det gjeldende rammeplan legger opp til. Praksisopplæringen er utvidet til 30 uker. Det legges vekt på at høgskolens lærerteam og praksiskolens lærerteam sammen skal fungere som studentenes lærerutdannere.

Utviklingen de siste årene har gått i retning av flere store skoler og færre små skoler. Selv om vel 33 prosent av skolene har færre enn 100 elever, representerer de bare åtte prosent av elevene.<sup>4</sup>

Endringer i forskrift om lærerkompetanse for tilsetning i norsk, matematikk og engelsk på ungdomstrinnet, som er gjort gjeldende fra høsten 2008, vil medføre differensiering også i lærerutdanningen. Ved nyttilsetning vil den nåværende faglig brede allmennlærerutdanningen normalt få et snevrere kompetanse-/tilsetningsområde innenfor det tiårige løpet.

Både høringsuttalelsene, jf. kapittel 5.1.3, og de konsultasjonsmøtene departementet har gjennomført, gir bred tilslutning til en innføring av en differensiert lærerutdanning, med en hovedretning mot trinnene 1–7 og 5–10. Det er videre en utbredt oppfatning at barnetrinnet har mest behov for faglig bredde, gjerne organisert som tverrfaglige arbeidsområder. Mange mener at et undervisningsfag rettet mot barnetrinnet bør være på minst 30 studiepoeng. På ungdomstrinnet hevder flere at det bør stilles krav om 60 studiepoeng, helst i alle undervisningsfag, i det minste i norsk, matematikk og engelsk.

*Valgfag – obligatoriske fag*

Sentralt fastsatte obligatoriske fag i lærerutdanningen skal sikre kompetanse på et visst nivå i enkelte fag. Ett av de mest sentrale spørsmålene i enhver

reform av allmennlærerutdanningen har vært hvilke fag som skal være obligatoriske innenfor den gitte studielengde – og i hvilket omfang. I nær tilknytning til spørsmålet om antall og omfang av obligatoriske fag er spørsmålet om hvor stort rommet for studentenes valg skal være. Ved forrige lærerutdanningsreform var det stor enighet om at valgfriheten burde økes fra det ene året som gjaldt i 1999-planen (i 1992-planen var omfanget 1½ år). Det har videre vært bred oppslutning de senere årene om at norsk og matematikk skal være obligatorisk i allmennlærerutdanningen i tillegg til pedagogikk. Matematikk kom inn som obligatorisk fag i 1990 og ble økt fra ¼ år til ½ år i 1999.

Grunnskolen har ti obligatoriske fag. Strukturen i allmennlærerutdanningen har gitt mulighet til å velge faglig bredde i kompetansen, særlig med tanke på undervisning på barnetrinnet. Det har vært like viktig å gi rom for faglig fordypning i noen få fag, både i de obligatoriske fagene og i valgfag. Dette gjelder særlig for undervisning på ungdomstrinnet. Stortinget bestemte derfor i 2002 at omfanget på den valgfrie delen av dagens fireårige allmennlærerutdanning skulle være to år. Minst ett år skulle bindes til skolefag, øvrige fag måtte være skolerelevante.

I flere av de skriftlige kommentarene til departementet er det kommentert hvilke fag som bør være obligatoriske, jf. kapittel 5.1.3. Det har også blitt påpekt at innholdet i lærerutdanningens skolefag må utvikles i tråd med fagene i skolens læreplaner. I St. meld. nr. 23 (2007–2008) *Språk bygger broer* refereres det til flere rapporter som tar opp dette forholdet, blant annet når det gjelder norskfaget. Det stilles spørsmål om avstanden mellom faget i lærerutdanningene og faget i skolen er blitt for stor, og om faget reflekterer den nye skolen med mange tospråklige elever.<sup>5</sup>

**6.2 En mer helhetlig og skolenær lærerutdanning**

De profesjonsrettede delene pedagogisk teori, praksis og didaktikk er sentrale i all lærerutdanning. Alle senere reformer av lærerutdanningene har framhevet sammenbindingen av disse delene, seg imellom og til de øvrige fagene, som viktig for å skape helhetlige profesjonsutdanninger. To evalueringer så vel som en rekke forskerartikler viser at et innebygget spenningsforhold mellom teori og praksis, akademi og profesjon fortsatt preger all-

<sup>4</sup> Statistisk sentralbyrå 2008b

<sup>5</sup> Utdanningsdirektoratet 2006, Rogne 2008



mennlærerutdanningen.<sup>6</sup> Også internasjonal litteratur viser at mange lærerutdanninger sliter med mangel på helhet og sammenheng i programmene.<sup>7</sup> Samtidig understrekes det at enheten i kunnskapsgrunnlaget er en generell utfordring felles for alle profesjonsutdanninger.<sup>8</sup>

### Organisatorisk oppbygging

NOKUTs evalueringspanel rettet først og fremst en anbefaling til institusjonene om å utvikle tydeligere ledelse på alle nivåer og en intern organisering som fremmer lærerutdanningen som integrert profesjonsutdanning. Likedan må institusjonene arbeide internt med koplingen mellom de ulike elementene i utdanningen og legge til rette for bedre samarbeid mellom de ulike miljøene og partene som har ansvaret for helheten i utdanningen. Ikke minst etterlyses det at den enkelte institusjon arbeider fram «en felles visjon om hva utdanningen skal føre til og en veiledende teoretisk modell for hvordan utdanningens ulike deler skal kunne bidra til dette».<sup>9</sup> Videre sier panelet at som en rød tråd i deres resonnement går «kravene om tydeligere institusjonell ledelse og økt klarhet i hvordan utdanningen fremtrer for den enkelte student og for hele studentgruppen».

Gjeldende rammeplan stiller institusjonene fritt med hensyn til plassering av obligatoriske fag og valgfag i studieløpet. Alle har valgt en 2 + 2-organisering, med de obligatoriske fagene samlet i de to første årene og valgfagene i de to siste. Etter evalueringspanelets vurdering gir dette dårlige vilkår for et gjennomgående profesjonsperspektiv og en helhetlig utdanning. Selv om institusjonene kan gjøre endringer innenfor dagens ramme, anbefaler panelet at myndighetene gir sentrale signaler og insentiver som gjør det rasjonelt å endre retning.

### Pedagogikkfaget

Pedagogikk og didaktiske elementer har helt tilbake til seminarenes tid hatt en sentral, men omstridt og omskiftelig plass i lærerutdanningen. Størst rom hadde pedagogikkfaget i etterkrigstiden, men fra 1975 og utover økte skolefagene sin plass.<sup>10</sup> Fagdidaktikk som begrep kom inn i allmennlærerutdanningen med lærerutdanningsloven i 1973, i form av et fagdidaktisk innføringskurs. Lenge var pedagogisk teori og praksis i allmennlærerutdanningen en samlet enhet av ett års varighet. I rammeplanen fra 1999 ble de to enhetene skilt i individuelle planer. Praksisopplæringen fikk et noe styrket omfang med overgang til fireårig utdanning i 1992, mens pedagogikk ble definert til et ½ års omfang, det samme som i dag (30 studiepoeng). Til gjengjeld skulle fagdidaktikken i fagene styrkes. Sett over tid er omfanget på pedagogikkfaget redusert fra å være ca. 1/3 av utdanningen til ca. 1/8.

Til sammenlikning fikk svensk lærerutdanning et felles tverrfaglig profesjonsrettet fag på 90 studiepoeng som kalles *Allmänt utbildningsområde*. I utredningen om ny svensk lærerutdanning foreslås dette erstattet av den *Utbildningsvetenskapliga kärnan* på 60 studiepoeng.<sup>11</sup> Finsk klasselærerutdanning er en femårig masterutdanning med pedagogikk som hovedfag og fagområde for masteravhandlingen for alle, til sammen 140 studiepoeng. I dansk lærerutdanning har pedagogikkfaget et omfang på ca. ½ år. I en kartlegging av pedagogikkfaget i de nordiske lærerutdanningene vises det til felles nordiske utfordringer for faget.<sup>12</sup>

Flere forskere har hevdet at pedagogikkfaget i norsk lærerutdanning også har fått en svekket rolle.<sup>13</sup> Peder Haug forklarer dagens status for faget slik:

- Utviklingen i pedagogikken har først og fremst skjedd innenfor den akademiske delen av faget.
- Forskningen har i liten grad hatt læreren og læreryrket som adressat.
- Den pedagogiske forskningen i allmennlærerutdanningen har hatt lite omfang.
- De profesjonsrettede perspektivene i faget har tilsynelatende ikke vært prioritert høyt nok, og innholdet i faget har dermed blitt mindre sentralt for læreryrket.
- Fagets stilling er endret i forhold til resten av allmennlærerutdanningen, blant annet ved at

<sup>6</sup> Baune 2001. Ifølge Liv Sundli er historien om forholdet mellom teori og praksis i norsk lærerutdanning historien om dårlig samhandling mellom akademikere og praktikere i lærerutdanningen, jf. Sundli 2003

<sup>7</sup> «Historically, one of the central concerns that has plagued the field of teacher education is the observation that fragmentation characterizes the experience of learning to teach. Too often, university-based teacher education programs consist of a set of disconnected individual courses; separate clinical work from coursework; and lack a vision of teaching and learning. Therefore, some teacher educators have argued that creating structurally and conceptually coherent programs will result in more powerful learning for prospective teachers.» Hamnerness 2006

<sup>8</sup> NOKUT 2006, Grimen 2008

<sup>9</sup> NOKUT 2006

<sup>10</sup> Dahl 1959, Kvalbein 2006

<sup>11</sup> SOU 2008:109

<sup>12</sup> Fossøy og Sataøen 2008

<sup>13</sup> Blant annet Kvalbein 2002, Løvlie 2003, Telhaug 2004, Haug 2008b

skolefagenes plass har økt, mens pedagogikk har fått relativt mindre plass og mindre betydning som sammenbindende element i utdanningen.

Evalueringspanelet uttalte at det må skje en avklaring av pedagogikkfagets funksjon i utdanningen og i forhold til fagdidaktikk og praksis. Panelet uttalte om fagets utydelige og uklare rolle at det ikke ser ut til å forholde seg til profesjonsaspektet i utdanningen, og at det synes å være åpent for mange ulike fortolkninger om funksjon, om innhold og om undervisningsform. Evalueringen viste ellers at et svekket pedagogikkfag ikke oppveies av styrket fagdidaktikk i fagene, til tross for sterk vektlegging i alle rammeplaner siden 1992. Didaktikk er en del av pedagogikken, og prinsipielle utfordringer i de enkelte fagenes didaktikk er grunnleggende utfordringer også i pedagogikkfaget. Dette gjelder «undervisningens og læringsprosessens verdier, formål, innhold, arbeidsmåter og vurderingsformer».<sup>14</sup>

I de tidligere nevnte kommentarene er det stor enighet om at de pedagogiske fagene (dvs. pedagogikk, fagdidaktikk, praksis) styrkes som sentrale og gjennomgående profesjonsrettede elementer i utdanningen. Flere forslag går ut på å opprette et utvidet og fornyet pedagogikkfag som har profesjonsaspektet i utdanningen som kjerne. I innspillene er det entydig tatt til orde for et pedagogikkfag som har et nytt innhold, nytt navn, større omfang og som går over flere år. Noen kaller faget, eller deler av faget, *profesjonsfag*. Viktige emner er sosial kompetanse, ledelsesopplæring, demokratisk interesse, god samfunnsinnsikt, yrkesetikk, skole-hjem-samarbeid, flerkulturelle utfordringer, mobbing, klasseledelse, tverrfaglig arbeid, basiskunnskaper, spesialpedagogikk, forskningskompetanse, større gjensidig samarbeid mellom pedagogikkfaget og praksisfeltet. Det er stor oppslutning om en obligatorisk bacheloroppgave knyttet til profesjonsfaget.

Med støtte fra departementet har en bredt sammensatt gruppe utpekt av Nasjonalt råd for lærerutdanning utarbeidet et grunnlagsdokument om pedagogikkfaget.<sup>15</sup> Dokumentet gir en kritisk vurdering av fagets innhold og rolle sett i forhold til de andre elementene i lærerutdanningene. Faggruppen mener det er nødvendig å få i gang en diskusjon om hva lærere trenger av pedagogisk kunnskap for å fungere godt i sine yrker. Gruppen peker på noen premisser den mener må ligge til grunn

for at den fornyelsen av faget som gruppen foreslår, kan realiseres

- en mer relevant kompetanseplattform for lærerutdannere
- en mer kollektiv lærerutdanningskultur
- en mer profesjonsrelevant innretning på FoU i lærerutdanningen
- lederskap med legitimitet i lærerutdanningen.

Innholdsmessig bør faget å bestå av to deler: et kjernestoff som er felles for alle typer lærerutdanning, og en del som er innrettet mot den målgruppen læreren skal arbeide med. Faggruppen mener faget må ha et omfang på 60 studiepoeng. Gruppen anbefaler at fagets betegnelse blir *profesjonsrettet pedagogikk*. Endelig mener gruppen at det bør iverksettes et målrettet og langsiktig utviklingsarbeid med sikte på å skape et relevant og forskningsbasert pedagogikkfag for lærerutdanningene.

#### Praksisopplæring

Praksisnærhet og kritisk refleksjon over praksiserfaringene er kjerneelementer i lærerutdanningen. Obligatorisk veiledet praksis betraktes derfor som en svært viktig del av lærerutdanningen. Det har vært et mål i alle senere reformer å styrke praksisopplæringens rolle som integrerende element.

Omfanget på praksisopplæringen i allmennlærerutdanningen har vært uendret siden 1992. En kartlegging av Rambøll Management<sup>16</sup> viser at de fleste programmene har et omfang som tilsvarer 20 arbeidsuker, som er rammeplanens minimum. Til sammenlikning er det obligatoriske omfanget i finsk klasselærerutdanning 20 studiepoeng fordelt på fem år, i fireårig dansk folkeskolelærerutdanning er det 0,6 årsverk (ca. 36 studiepoeng), og i svensk lærerutdanning 30 studiepoeng.

Praksis skal i hovedsak legges til grunnskolen, men inntil to uker kan foregå i annen relevant institusjon. Dagens rammeplan sier ikke noe om hvordan praksis skal organiseres. Kartleggingen viser at alle har praksis fordelt over tre år, og at bare noen få studenter får praksis i det fjerde studieåret.

Praksisopplæringen i lærerutdanningene er blant annet basert på avtaler inngått mellom departementet og arbeidstakerorganisasjonene, retningslinjer fra departementet og lokale avtaler mellom lærerutdanningsinstitusjonene og skoleeiere/

<sup>14</sup> Koritzinsky 2006

<sup>15</sup> Universitets- og høgskolerådet 2008

<sup>16</sup> Rambøll Management 2007a. Kartleggingen bestod av en breddeundersøkelse blant de praksisansvarlige i allmennlærerutdanningen, førskolelærerutdanningen og praktisk-pedagogisk utdanning, dybdestudier av to institusjoner i hver gruppe og en heldekkende undersøkelse av kostnader og finansiering av praksisopplæring i utdanningene.

**Boks 6.2 PIL-prosjektet**

Prosjektet *Praksis som integrerende element i lærerutdanningen (PIL)* er et landsomfattende, praktisk rettet utviklingsprosjekt finansiert av Kunnskapsdepartementet, der hovedmålsettingen er å utvikle gode modeller for praksisopplæring i ulike typer lærerutdanning. Det skal bidra til erfaringsspredning og nettverkssamarbeid mellom lærerutdanningsmiljøene, og har ulike former for partnerskap mellom høyskole/universitet og barnehage/skole som sentralt element. PIL har en bevilgningsramme på 10 mill. kroner og består av lokale delprosjekter som gjennomføres fra 2008 til 2010. NTNU og Universitetet i Agder er ansvarlig for gjennomføringen. Hjemmeside: <http://pilprosjektet.com/files/>

**Boks 6.3 Forsøk med ny lærerutdanning**

Høgskolen i Telemark gjennomfører et forsøk med *Skolebasert lærerutdanning*, startet opp høsten 2007 i tett samarbeid med Notodden kommune. Programmet følger rammeplanen når det gjelder fag og fagenes omfang, men er basert på at store deler av andre studieåret organiseres med ukentlige dager i praksisskolen. Et av formålene er å konkretisere at kunnskapsgrunnlaget i utdanningen realiseres både i høyskolen og i skolen, i et samordnet og interaktivt system. Den nye samarbeidsrelasjonen mellom skole og lærerutdanning skal gi en styrket mulighet til kvalitetssikring av begge læringssteder. Telemarksforskning utfører en forskningsbasert følgeevaluering av forsøket.

skoler. Ordningen med øvingslærere direkte tilsatt i en stillingsandel ved lærerutdanningsinstitusjonene opphørte i 2002. Hensikten med omleggingen var at studentene skulle få et bredere innblikk i skolens virksomhet, ved at hele skolen utgjør en læringsarena. Nye avtaler, der denne omleggingen ble ytterligere vektlagt, ble inngått fra høsten 2005.

Retningslinjene fra departementet om hva avtalen lokalt skal inneholde, framhever en variert praksisopplæring og at studentene får innblikk i og tar del i arbeidet med å virkeliggjøre læreplanens intensjoner. Planlegging av praksisperioden skal skje i samarbeid mellom lærerutdanningens lærer, praksisskolens ledelse, øvingslærere og studenter. Den skal ta utgangspunkt både i praksisskolens årsplan og i innholdet i studiet. Det heter i rammeplanen at studentene i praksis skal «*møte de kravene og forventningene som blir stilt til læreren. De skal utvikle sin profesjonskunnskap gjennom å prøve ut og bearbeide egne faglige og didaktiske kunnskaper. Erfaringer og problemstillingene fra praksisfeltet er et sentralt utgangspunkt også for fagstudiene. For å gjøre sammenhengen mellom de ulike læringsarenaene tydelig må studiet legge til rette for didaktisk refleksjon*».

Evalueringer og andre undersøkelser viser at studentene opplever praksisdelen som meningsfull. Det finnes imidlertid lite forskningsbasert kunnskap om kvaliteten i og effekter av praksisopplæring.<sup>17</sup> NOKUTs evaluering gikk i liten grad

inn i praksisopplæringen, men framhevet den som et kritisk element i utdanningen. Rambøll Management fant store forskjeller i ressurser brukt til praksis og til samarbeid om praksis. Kartleggingen viste at institusjonene stort sett er fornøyde med de rammene øvingslæreravtalene gir for organiseringen av praksis, men mange utnytter ikke de mulighetene for samarbeids- og organiseringsformer som ligger innenfor rammene. Rambøll Management fant at mange mener at det gjenstår en hel del for å skape et større utbytte av praksis, både i form av kombinasjon av teori og praksis for studenter, og i å skape en felles forståelse mellom utdanningsinstitusjon og praksisskole. Dette bekreftes i studien til Munthe og Oma Ohnstad. Det er tidligere utført undersøkelser av faglæreres holdning til praksis som kan tyde på at avstand og direkte motsetninger mellom høyskolens lærerutdannere og øvingslærere i skolen heller har økt enn det motsatte.<sup>18</sup>

Vektlegging og omfang av praksis i lærerqualifiseringen koples ofte til syn på læreryrket og lærerutdanning. I den finske klasselærerutdanningen, som er en masterutdanning med tydelig forskningsforankring, legges det sterk vekt på forskningens betydning også for den praktiske opplæringen og for studentenes mulighet til å utvikles til «pedagogisk tenkende lærere»<sup>19</sup>.

Noen av innspillene til ny lærerutdanning går ut på økt omfang av praksisopplæringen (til 26–30

<sup>17</sup> Munthe og Oma Ohnstad 2008, NOKUT 2006, Kvalbein 2006, Østrem 2008

<sup>18</sup> Kvalbein 2004

<sup>19</sup> Jyrhämä 2006

uker). Andre er mer opptatt av organisering og innhold. De fleste mener at praksis bør danne et grunnlag for opplæringen i fag, og at tilknytning til pedagogikk, fagdidaktikk og faglærernes FoU-arbeid er spesielt viktig. Nært samarbeid mellom praksisskole og andre lærerutdannere anbefales. Praksis bør gå over flere år, ha klar progresjon og gjennomføres i et nært samspill mellom lærerutdanningsinstitusjon og praksisskole.

Det er opprettet en rekke partnerskapsavtaler mellom lærerutdanningsinstitusjoner og skoleeiere/praksisskoler om gjensidige forpliktelser, roller og ansvar. Slike avtaler er også en god måte å få koordinert og systematisert hele bredden av samarbeid mellom partene på.

#### *Styrket samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjoner og skoleeier*

Evalueringer og forskningsrapporter har over lang tid vist at forbindelseslinjene mellom lærerutdanningsmiljøene og skole/barnehage generelt er for svake, usystematiske og fragmentariske, noen ganger også preget av mistillit. Dette har gitt dårlig grunnlag for koordinering, oversikt og gjensidig institusjonell læring. Flere av de kritiske punktene i NOKUTs evaluering gjelder samhandling og ansvarsdeling mellom lærerutdanning og praksisfelt og kopling mellom forskning og yrkesutøvelse. Videre er overgangen mellom lærerutdanning og læreryrket et tema som har stor oppmerksomhet, og som er bakgrunn for programmet *Veiledning av nyutdannede lærere*. Evalueringen av dette prosjektet viser betydningen av samarbeid om tiltak for å støtte de nye lærerne i overgangen fra utdanning til yrke.<sup>20</sup>

I evalueringen av kompetanseutviklingsstrategien er det etterlyst et bedre samarbeid mellom skoleeiere og tilbyderinstitusjonene. Ikke minst etterlyses et mer likeverdig samarbeid og også et samarbeid over et bredere felt. I løpet av strategiperioden har det skjedd en positiv utvikling. Både skoleeierne og høyskolene uttaler at samarbeidet dem imellom er blitt tettere, mer omfattende og mer gjensidig utviklende. Høyskolene opplever en læringseffekt gjennom nærheten til praksisfeltet som siden tilbakeføres til grunnutdanningen.<sup>21</sup>

Det finnes eksempler på at parter lokalt har etablert gode og effektive samarbeidsformer på enkeltområder, for eksempel om praksisundervisning av studenter, veiledning av nyutdannede lærere eller kompetanseutvikling for lærere. Men en gjennomgripende endring i forholdet mellom lærerutdanningsinstitusjon og kommune/fylkeskommune må til – med større vekt på likeverd, tillit, ansvarsdeling og gjensidig nytte. Dette er blant annet bakgrunnen for at det i 2006 ble inngått en avtale mellom Kunnskapsdepartementet og KS der det heter at partene vil i fellesskap

- arbeide for å utvikle nettverk mellom skoleeiere og lærerutdanningsinstitusjoner for å sikre effektive bånd mellom praksis og forskning, styrke kvaliteten på lærerutdanningen og sikre rekruttering til yrket
- arbeide for å styrke kontakten mellom skoleeiere og UH-sektoren generelt, blant annet med sikte på nødvendig dimensjonering av, og kvalitet i, utdanningstilbudet, for å få en god utnyttelse av kompetanseutviklingsmidler, og for å legge til rette for en tilpasset, systematisk lederutvikling i skolen.

Fra 2007 finansierer Kunnskapsdepartementet et treårig regionalt prosjekt for å styrke samarbeidet mellom lærerutdanning og skole-/barnehageeier. Målet er å strukturere eksisterende samarbeid og utvikle lokalt/regionalt tilpassede modeller for samarbeid, der samarbeidspartene deltar på likeverdig basis. Modellene skal være systembaserte og institusjonelt forankret. De skal inkludere et bredt felt av felles ansvarsområder og skissere organisering, finansiering, styring og ansvarsdeling. Eksisterende og planlagt samarbeid mellom samarbeidspartnerne gjennom nettverk, samarbeidsfora og samarbeidsprosjekter skal synliggjøres.

Gjennom enkeltprosjektene skal en fange opp og sikre koordinering av tiltak på alle relevante samarbeidsområder som f.eks. innhold i grunnutdanningen av lærere, praksis, gjensidige hospiteringsordninger, veiledning av nyutdannede lærere, lederutvikling, kompetanseutvikling, barnehage-/skoleutvikling, FoU og gjensidig utveksling av kunnskap og erfaring. Prosjektene skal stimulere til institusjonell læring. Målet er varige samarbeidsformer mellom lærerutdanning og skole-/barnehageeier. Ledelsen ved berørte parter skal være sentral i prosjektene. Det er et siktemål med prosjektet, uansett modell, at det etableres et system som kan videreføres og stå på egne ben etter at prosjektperioden er avsluttet.

<sup>20</sup> Dahl mfl. 2006

<sup>21</sup> Hagen mfl. 2008. Det er foreløpig publisert tre rapporter, den siste rapporten viser til en positiv utvikling i samarbeidet sammenliknet med funnene i den første delrapporten. Alle rapportene fra evalueringen viser at andre tilbydere enn universiteter og høyskoler står relativt sterkt på flere kompetanseområder.

**Boks 6.4 Samarbeidsavtale mellom København og Fredriksberg kommuner, København Universitet og hovedstadsregionens to profesjonshøyskoler om styrking av lærernes kompetanse inngått i 2008**

Avtalen omfatter sju samarbeidsområder innenfor

- grunnutdanning for lærere, både på bachelor- og masternivå
- utvikling av flere profilerte praksisskoler
- utdanning av 100 nye praksisveiledere fram til 2012 for å øke antallet praksisplaser
- samarbeid om forsknings- og utviklingsoppgaver og om faglig og pedagogisk utviklingsarbeid i profilskolene
- utvikling av profilskoler til lokale sentre for videreutdanning i samarbeid med universitetet og profesjonshøyskolene
- samarbeid om tilbud av små fag
- oppstart av mindre prosjekter som støtter opp om avtalens målsettinger.

En felles arbeidsgruppe har utarbeidet konkrete tiltak under samarbeidsområdene.

Halvveis i prosjektperioden rapporterer Utdanningsdirektoratet at tiltaket er godt mottatt, og at det ser ut til å svare på et behov. Vel 20 enkeltprosjekter er i ulike faser av utviklingen, avhengig av det grunnlaget for samarbeid som har eksistert fra før. Det er også store regionale forskjeller. Det arbeides med modeller som omfatter samarbeidsområder, samarbeidsformer og samarbeidsnivå. Vanskelighetene ligger blant annet i å involvere eiernivået i praksisfeltet og synliggjøre bredden i samarbeidsområder.

### 6.3 En krevende utdanning

#### Lærerutdanningskulturen

I drøftinger av allmennlærerutdanningen pekes det ofte på en «lærerutdanningskultur». Peder Haug har uttalt: «*Det mest overgripande er retninga av og innhaldet i den kollektive lærarutdanningskulturen ved kvar institusjon. Han har konsekvensar for heile utdanninga.*»<sup>22</sup> Ofte blir denne kulturen en forklaringsfaktor når det gjelder kvaliteten i allmennlærerutdanningen.

Historisk sett er det innenfor norsk lærerutdanning holdt opp en spenning mellom to ulike tradisjoner representert ved de tidligere autonome fag-høyskolene på den ene siden og universitetene på den andre. Distinksjonen er blant annet brukt i beskrivelsen av lærerutdanningen i evalueringen av høyskolereformen i 1994. Den mest sentrale komponenten i framstillingen av de to kulturene er beskrivelsen av relasjonene mellom lærer og student og de mest typiske undervisnings- og studieformene. Det opereres med to sett av motsetninger i de to tradisjonene, se tabell 6.1.<sup>23</sup>

Det understrekes at dette er komponenter i to ulike ideologier som kan kombineres og som kan fungere ulikt i ulike perioder. I rapporten knyttes likevel norsk allmennlærerutdanning i stor grad til den beskrevne seminartradisjonen. Høyskolereformen omtales som en agenda for modernisering av undervisningsformer og relasjoner mellom student og lærer. Omfanget av organisert undervisning i de nye høyskolene ble redusert. Økt selvstudium ble forutsatt. Undersøkelser foretatt i forbindelse med evalueringen tydet ikke på at omfanget av lærerstudentenes selvstudium hadde økt etter reformen. Andre undersøkelser referert i evalueringsrapporten viste også at lærerstudenter i mindre grad enn andre studenter gjorde bruk av kollokvier/gruppearbeid. Lærerutdanningene hadde også ofte problemer med å få studentene til å møte opp og delta i undervisningen.

Inger Anne Kvalbein har undersøkt norsk lærerutdanningskultur gjennom to kasusstudier ved samme institusjon, den ene i 1994 og den andre i 2001/2002. Hennes observasjoner fra 1994 er sammenfallende med trekk i seminartradisjonen, som hun omtaler som den uskrevne seminar-kontrakten mellom lærerne og studentene.<sup>24</sup> Lærernes rolle beskrives som å ta «*ansvar for at studentene skulle ledes gjennom utdanningen i et omsorgsfullt og støttende miljø. De var gjerne forsiktede med å stille krav, og var opptatt av at studentene skulle oppleve å lykkes, selv om innsatsen kanskje ikke var imponerende*». Studentene, derimot, gikk ikke inn i sin del av kontrakten i samme grad: «*De ville fortsatt løses gjennom studiet, men var ikke lenger villige til å betale for dette ved å gi lærerutdanningen stor del av sin frihet eller tid*». I de observa-

<sup>22</sup> Haug 2008b og Haug 2008c. Haug refererer i begge artiklene til studiene av Kvalbein, omtalt senere i dette avsnittet.

<sup>23</sup> Michelsen mfl. 1999. Selv om bruk av seminarbetegnelsen på lærerutdanningsinstitusjonene ble fjernet ved et benkeforslag i Stortinget i 1902, brukes begrepet fortsatt for å antyde bestemte kulturtrekk særlig ved allmennlærerutdanningen, jf. Kvalbein 2003b, 2006.

<sup>24</sup> Kvalbein 2003b

Tabell 6.1 Seminartradisjonen og Universitetstradisjonen

Seminartradisjonen	Universitetstradisjonen
<ul style="list-style-type: none"> <li>– lukket oppdragelsesinstitusjon</li> <li>– studenten bytter en betydelig del av sin frihet mot en form for institusjonell inkludering</li> <li>– tette sosiale sammenhenger, små og tette miljø, vekt på omsorgsfullt og støttende klima</li> <li>– klasseromsundervisning – lærerens forpliktelse rettet mot klassen og mer involvert i studentenes læring</li> <li>– formidling av kunnskap snarere enn produksjon av ny kunnskap</li> <li>– yrkesretting og praksisnært</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– åpen oppdragelsesinstitusjon</li> <li>– maksimal formell frihet, minimal institusjonell inkludering</li> <li>– studentenes selvstendige tilegning av kunnskap og selvsoialisering</li> <li>– forelesningsbasert – lærerens forpliktelse rettet mot faget – det forelesningsbaserte universitet respekterer studentens autonomi</li> <li>– forskningens og undervisningens enhet</li> <li>– profesjonsretting, kunnskapsbasert og utviklingsrettet</li> </ul>

sjonene som ble gjort sju–åtte år senere, beskriver hun kontrakten som «forvitret». Høyskolereformen har medført andre forventninger til studentenes ansvar for egen læring, samtidig som «*det har vist seg å være vanskeleg å bryte tradisjonen med seminar kontrakten, og både auke og premiere studieinnsatsen*».<sup>25</sup>

Også i nyere studier beskrives student- og lærerroller som ikke er mye fjernet fra seminartradisjonen.<sup>26</sup> Noen beskriver en lærerutdanning som er preget av repetisjon og en form for læring som ikke bidrar til en større bevissthet hos studentene om hvordan kunnskapsutvikling skjer, og hva det krever av en lærer. Det stilles spørsmål om allmennlærerutdanningen bidrar til forakt for fag.

Kåre Heggen<sup>27</sup> har ved bruk av materiale i StudData (longitudinelle studier av fire profesjonsutdanninger ved tre høyskoler) gjort funn som kan tyde på at allmennlærerstudenter (og sosialarbeiderstudenter) legger mindre vekt på fagkunnskaper enn studenter i de andre utdanningene gjør. Det gjelder særlig ved slutten av studiet. Ifølge Heggen legger allmennlærerstudentene mer vekt på verdier/holdninger og personlige evner. Han spør om dette også kan ha med sosialisering i studiet å gjøre, for eksempel om en relativ nedvurdering av fagkunnskap kan relateres til organisering av og innhold i studiet.<sup>28</sup> Allmennlærerstudentene har også ifølge StudData-materialet hatt svakere utbytte av utdanningen enn studenter i de andre profesjonsutdanningene.

Kåre Heggen og Lars Inge Terum<sup>29</sup> skriver i en kronikk at allmennlærerutdanningen (sammen med sosialarbeiderutdanningen) er den profesjonsutdanningen som er mest preget av at studentene har relativt lave forventninger til arbeidsinnsatsen i studiet. Dette kan tyde på at allmennlærerutdanningen har et rykte som lite faglig krevende. I NOKUT-rapporten etterlyser studentene strengere krav i utdanningen.

#### *Krav i studiet (arbeidskrav / obligatorisk oppmøte)*

NOKUTs evalueringspanel peker på at de krav studenten møter underveis i studiet, er uklare og svake. Studentenes manglende oppmøte i undervisningen oppleves som et problem av lærerutdannere. Institusjonene har tolket universitets- og høyskoleloven svært ulikt med hensyn til mulighetene for å stille krav om oppmøte. NOKUTs evaluering viser at obligatoriske krav i mange tilfeller er uklart formulert i fagplanene. Fagplanene har også upresise beskrivelser av hvor stort fravær som kan godkjennes og om og hvordan dette må kompenseres. Evalueringspanelets inntrykk blir bekreftet i en intern gjennomgang av fagplanene som er foretatt ved Høgskolen i Oslo. Her finner man svært varierende praksis i de ulike fagplanene for utdanningen. I rapporten pekes det på kopling i fagplanen mellom obligatorisk deltakelse og arbeidskrav og det problematiseres om det i flere tilfeller kan være en sammenblanding av to ulike insentiver, det ene knyttet til fysisk frammøte, det andre også knyttet til kvaliteten på studieinnsatsen.<sup>30</sup>

Både NOKUTs evalueringspanel og studieinnsatsutvalget ved Høgskolen i Oslo påpeker at stu-

<sup>25</sup> Haug 2008b

<sup>26</sup> Østrem 2008, Bulien 2008

<sup>27</sup> Heggen 2003, 2005

<sup>28</sup> Forfatteren tar forbehold om at fagkunnskap kan bli oppfattet ulikt i ulike profesjoner og i de ulike studentgruppene.

<sup>29</sup> Terum og Heggen 2005

<sup>30</sup> Høgskolen i Oslo 2008

dieintensiteten kan forbedres ved å formulere klare arbeidskrav og stille krav til deltakelse og frammøte. Den varierende og uklare bruken av krav gir ikke studentene den forutsigbarheten som de ønsker for å kunne planlegge eget studium. Det kan synes å mangle helhetlig styring ved mange institusjoner. Det er svak sammenheng mellom ulike aktiviteter knyttet til undervisning, prosjekter med veiledning og tilbakemelding, kollokvier, arbeidsmåter, vurderingsformer og eksamener. Mange fagplaner kan peke i ulike retninger ved samme institusjon. Dette tyder blant annet på mangel på fora der fagpersonalet kan drøfte faglige spørsmål og enes om hvordan man kan arbeide mot felles mål for utdanningen. Et utgangspunkt for slik drøfting kan være en identifisering og vurdering av ulike faktorer som påvirker studentenes studieinnsats og arbeidsvaner, slik studieinnsatsutvalget ved Høgskolen i Oslo har gjort.

### Skikkethetsvurdering

Skikkethetsbegrepet kom inn i lov om lærerutdanning av 1973. Lovens formulering var: «*Ved slutten av ei lærerutdanning skal høgskolen ta endeleg stilling til om kandidaten er skikka for læreryrket.*» Ifølge Egil Gabrielsen ble det reist få saker om skikkethet de første årene. En av årsakene var etter hans syn at det tok lang tid før det ble utarbeidet kriterier for vurderingen, og at det ble oppfattet som problematisk at den bare kunne skje ved slutten av studiet.<sup>31</sup> Oppfatningen var dessuten at skillelinjene var uklare mellom grunnlaget for stryk i praksis, for vurdering av en student som uskikket for yrket og det som er lovens grunnlag for bortvisning. Først i 1999 ble det fastsatt forskrift med kriterier for skikkethetsvurdering i alle lærerutdanningene på grunnlag av lovbestemmelse om at denne vurderingen skulle foretas gjennom hele studiet.

Skikkethetsvurdering av studentene skal foretas løpende i forbindelse med undervisningen og praksisopplæringen. I de fleste tilfeller der en student ikke er skikket, vil studenten slutte på grunnlag av stryk i fag eller praksis, eller av egen vilje på grunnlag av veiledning. En særskilt skikkethetsvurdering med behandling av sak i skikkethetsnemnd er en mulighet som bare skal benyttes i helt spesielle tilfeller, når andre formelle og uformelle virkemidler underveis i studiet ikke har kunnet løse situasjonen.

Våren 2004 ble det gjennomført en kartlegging av praktiseringen av ordningen med skikkethets-

vurdering i femårsperioden etter at forskriften ble gjort gjeldende. Det framgår at av ca. 200 tvilsmeldinger var bare ca. 20 skikkethetssaker gjennomført. Antall nye lærere i perioden var ca. 27 000. Det ble samtidig rapportert fra institusjonene at mange studenter blir veiledet ut av studiet uten at det blir en skikkethetssak av det.<sup>32</sup>

Vurderingen fra institusjonene er at det vil være bedre for studentene å bli veiledet ut enn å gå gjennom en skikkethetssak. Det forekommer også at studenter blir veiledet ut av faglærere under kontaktlærersamtaler eller liknende hvis det ser ut til at studentene ikke kommer til å gjennomføre studiet. Disse studentene er ikke med i det statistiske grunnlaget, og samtalene kan være uformelle. Uten at det kan dokumenteres, er det grunn til å anta at en del av det relativt høye frafallet i lærerutdanningene kan skyldes at det skjer en aktiv veiledning overfor noen studenter om å avbryte studiet.

### Sluttkompetanse (vurdering, eksamen og karaktersetting)

Lovens krav til eksamenssensur er at det skal være ekstern evaluering av vurderingen eller vurderingsformene og minst én ekstern sensor ved bedømmelse av mastergradsoppgaven og ved ny sensurering. Den enkelte institusjonen står dermed fritt til å bruke ekstern sensor ved eksamen på lavere grad. Vurderingsformer og eksamen er avgjørende styringsvirkemidler for lærerutdanningen. Evalueringspanelet mener at utdanningsinstitusjonene må gjennomgå kravnivået til studentene slik det kommer til uttrykk i vurderingsformer, eksamen og karaktersetting.

Kvalitetsreformen vektla bruk av varierte og mer læringsorienterte vurderingsformer og tettere oppfølging av studentene. Økningen av skriftlige oppgaver og tilbakemelding underveis trekkes frem som et av de mest positive resultatene av reformen.<sup>33</sup> Det settes imidlertid spørsmålsteget ved om kvaliteten på tilbakemeldingene er tilstrekkelig gode. Det oppfattes som lite motiverende for studentene å jobbe med en oppgave som får overfladisk eller uforståelig tilbakemelding lenge etter innlevering. Tilsvarende problematikk er også aktuell for lærerutdanningen.<sup>34</sup>

Flere undersøkelser kan tyde på at mange lærerstudenter har en pensum- og eksamensorientert studiestrategi.<sup>35</sup> Dette står i motsetning til en

<sup>31</sup> Gabrielsen 2005

<sup>32</sup> Gabrielsen 2005

<sup>33</sup> Aamodt mfl. 2006

<sup>34</sup> Høgskolen i Oslo 2008

studiestrategi kjennetegnet ved at studentene arbeider selvstendig med fagstoffet og deltar aktivt i et faglig fellesskap med lærere og medstudenter. En aktiv studieadferd er preget av dypere læring, kritisk tenking, bærekraftig kunnskap og livslang læring.

Nyere læringsteori trekker fram formativ vurdering som en av de viktigste forutsetningene for læring. En rask konstruktiv tilbakemelding gir retning for hvordan studentene kan arbeide videre for å forbedre seg ytterligere. En slik endring i vurderingsform kan bidra til at allmennlærerstudentene går bort fra den mer passive pensum- og eksamensorienterte studiestrategien og til en mer aktiv studiestrategi. Det kan også bidra til at studentene blir mer utviklingsorienterte. En slik aktiv studiestrategi kan henge sammen med hvordan studiene er strukturert.<sup>36</sup> Formativ vurdering oppfattes som tidkrevende av lærere. Økt bruk av respons fra medstudenter vil derfor kunne være et viktig supplement.

NOKUTs evalueringspanel finner stor variasjon i karaktersetting. Dette gjelder både mellom fagene ved den enkelte institusjon og nasjonalt mellom institusjonene og mellom fagene. I pedagogikkfaget varierer for eksempel strykprosenten fra en til 19 prosent, i matematikk fra fire til 43 prosent og i norsk fra fire til 35 prosent. NOKUT fant også store variasjoner i karaktersetting mellom de enkelte institusjonene. I 2005 varierte andelen A fra 4,2 prosent til 10,9 prosent. Andelen F varierer fra 3,9 prosent til 16,8 prosent. Det er en del endringer i dette bildet fra 2005 til 2006 for den enkelte høyskole, men hovedtendensen er at det er større variasjoner mellom institusjonene enn mellom tidspunktene. Når allmennlærerutdanningen sammenliknes med andre lærerutdanninger og gjennomsnitt for andre typer utdanninger, viser karakterdata fra 2007 at det i gjennomsnitt ble gitt flere stryk og færre toppkarakterer i allmennlærerutdanningen.

Den store variasjonen i karaktersetting kan føre til utvikling av lokale karakterkulturer og i siste instans til forskjellsbehandling av studentene. Universitets- og høyskolerådet har oppnevnt en rekke karakterpanel for å oppnå nasjonal koordinering og en felles forståelse av bruk av karakterskalaen på tvers av fag og institusjoner og på de forskjellige fagnivåer.<sup>37</sup>

I forbindelse med behandlingen av St.meld. nr. 7 (2007–2008) *Statusrapport for Kvalitetsrefor-*

*men i høgre utdanning* og Innst. S. nr. 150 (2007–2008) er det besluttet å kartlegge bruken og omfanget av ekstern sensur i lavere grads studier. På bakgrunn av en slik kartlegging vil behovet for å endre universitets- og høyskoleloven i retning av mer bruk av ekstern sensur bli vurdert.

#### Sentre for fremragende undervisning

Stjernø-utvalget foreslo opprettet sentre for fremragende undervisning, jf. omtale av utvalgets forslag i kapittel 5.7. Ifølge utvalget er hensikten å «stimulere til og premiere høy kvalitet i undervisningen, gi grunnlag for videreutvikling av særlig gode læringsmiljøer og legge til rette for spredning av god praksis». Utvalget beskriver et senter for fremragende undervisning slik: «et sterkt fagmiljø med en gjennomtenkt, helhetlig tilnærming til undervisning og pedagogisk tilrettelegging og gjerne nyskapende praksis på området, og med dokumentert gode resultater». Utvalget nevner som aktuelle kriterier

- høyt faglig nivå
- sammenheng mellom forskning og undervisning
- pedagogisk tilrettelegging med fokus på læringsutbytte
- samarbeid med arbeids- og næringsliv
- student-/kandidattilfredshet
- nettverk/samarbeid med andre miljøer innenfor eller utenfor institusjonen
- formidling/overføringsverdi.

Utvalget foreslår at Universitets- og høyskolerådet i samarbeid med NOKUT gis i oppdrag å foreta en nærmere utredning av kriterier og prosedyrer, og at internasjonale eksperter bør inngå i vurderingen av søkerne. Utvalget ser for seg at en fullt etablert ordning kan ha et omfang på 10–20 sentre med en samlet finansiering på 50–100 mill. kroner årlig, og at hvert senter får tildeling for fem år. Utvalget mener ordningen først bør etableres som en programsatsing med et begrenset omfang og at den evalueres før eventuell innlemming i det ordinære finansieringssystemet. Utvalget nevner flere eksempler på tilsvarende ordninger i Finland, England og Sverige.

## 6.4 Lærerutdanningens lengde – masterstudier for lærere

### Synspunkter på femårig grunnskolelærerutdanning på masternivå

NOKUTs evalueringspanel anbefalte at Norge innfører en femårig allmennlærerutdanning. Panelet

<sup>35</sup> Dæhlen og Havnes 2003, Frøseth og Smeby 2007

<sup>36</sup> Dæhlen og Havnes 2003

<sup>37</sup> Universitets- og høyskolerådet 2006



ser det som uheldig at allmennlærere underviser i fag der de har lav eller ingen formell utdanning. Det ses også som hensiktsmessig med en utvidelse dersom større spesialisering skal innføres, enten det er i retning av barneskole eller ungdomsskole. I rapporten vektlegges det at en utvidelse kan gi plass for sammenholdende og profesjonsspesifikke elementer gjennom hele eller større deler av utdanningen.

Innspill fra enkeltpersoner og organisasjoner gir tilslutning til evalueringspanelets tilrådning om en utvidet tidsramme. Blant argumentene som blir vektlagt er at en utvidelse vil

- gi større rom for å styrke det helhetlige profesjonsaspektet slik at fag, fagdidaktikk, pedagogikkfaget og praksisopplæringen kan settes i klarere sammenheng
- gi bedre muligheter for spesialisering av kompetanse både når det gjelder innretning mot fag, klassetrinn og funksjoner i skolen
- gi større rom for faglig fordypning
- styrke forskningsorienteringen og bidra til mer utviklingsorienterte kandidater som har gode forutsetninger til å ta i bruk ny kunnskap og bidra til lokalt skoleutviklingsarbeid
- gi lærere et analytisk fundament til kritisk å kunne vurdere pedagogiske trender og motestrømninger
- heve utdanningens og yrkets status
- få til en optimal tilpassing av lærerutdanningen til Bologna-modellen slik at grunnskolelærerutdanningen blir integrert i det høyere utdanningssystemet på en mer likeverdig måte enn i dag
- medføre at det samlede lærerkorpset kan gi et forbedret læringstilbud for elevene.

KS er en av de organisasjonene som anbefalte en femårig lærerutdanning utredet og innført på lengre sikt. Hovedstyret i KS har vedtatt å anbefale at en femårig masterutdanning for grunnskolelærere innføres nå. Begrunnelsen er blant annet at en femårig lærerutdanning vil gi større tiltrekningskraft på framtidens utdanningssøkere.<sup>38</sup>

De som har uttalt seg til departementet om utdanningens lengde, har også påpekt ulike forhold det må tas hensyn til i vurdering av en femårig utdanning:

- Mange læresteder vil ikke kunne gi et bredt og fullverdig tilbud på masternivå. Institusjonene som mangler en slik bredde i tilbudene, vil få rekrutteringsproblemer. Mange studenter vil

måtte bytte studiested for å kunne fullføre en mastergrad.

- En obligatorisk masterutdanning av høy kvalitet kan medføre redusert antall institusjoner som tilbyr lærerutdanning. Det blir i alle fall behov for å vurdere mer konsentrerte, spesialiserte og derav avgrensede tilbud ved flere institusjoner. Det vil medføre behov for mer samarbeid og arbeidsdeling mellom institusjonene.
- Etablering av flere masterstudier vil kreve styrking av FoU og utbygging av forskningsmiljøer.
- Etablering av masterutdanning krever akkreditering fra NOKUT, og dermed kan framdrift og tidsperspektiv være usikkert.
- Femårig masterutdanning vil innebære høye krav til lærerutdannernes kompetanse. Institusjonene må ha tid til å bygge opp FoU-kompetanse. Det er viktig å ikke redusere kvaliteten i andre deler av utdanningstilbudene når mer resursskrevende mastertilbud utvikles og etableres.
- Femårig lærerutdanning vil innebære økte utgifter for kommunene.
- Etablering av en femårig lærerutdanning har store økonomiske konsekvenser for utdanningsinstitusjonene.
- I overgangen mellom fire- og femårig grunnskolelærerutdanning vil det bli en betydelig reduksjon av nye lærerkandidater som må erstattes på annen måte.

Spesialiseringsretninger på masternivå er i de fleste foreslåtte modellene fagdidaktiske med utgangspunkt i et skolefag. En anbefaling gjaldt pedagogikk som spesialisering på masternivå. Andre mener det vil være behov for begge variantene, for eksempel pedagogikkmaster for barnetrinnet og fagdidaktisk master for ungdomstrinnet. Noen få peker på at det kan være problematisk å sikre masternivået når fagenhetene på bachelornivået, som spesialiseringen i masterstudiet skal bygge på, består av 30–60 studiepoeng. Mange av forslagsstillerne peker på de store konsekvensene en utvidelse vil ha, at spørsmålet bør utredes grundig, og at det vil ta tid å gjennomføre.

Lengden på lærerutdanning for barnetrinnet varierer mye fra land til land.<sup>39</sup> I mange land er utdanningen på mellom 4 og 4,5 år og er tilbudt som et integrert løp. En stor gruppe land har lærer-

<sup>38</sup> Enstemmig vedtak i hovedstyrets møte 14.10.2008

<sup>39</sup> EURYDICE 2002. Oversikten fra EURYDICE gir ikke et bilde av hvordan utdanningen er plassert i forhold til bachelor- og masternivå.

utdanning som er 5 til 5,5 år. Noen svært få land har 3 til 3,5 års utdanning. Tilsvarende har noen få land minimumskrav om 6 år. I Norden har Finland femårig masterutdanning for alle lærere, unntatt førskolelærere. Danmarks folkeskolelærerutdanning er fireårig, mens Island har vedtatt å gjøre sin nåværende treårige lærerutdanning femårig. Svensk lærerutdanning er fra tre til vel fem år, avhengig av faglig fordypning og hvilket nivå i skolen den sikter mot.

#### Tilbud om masterstudier for lærere

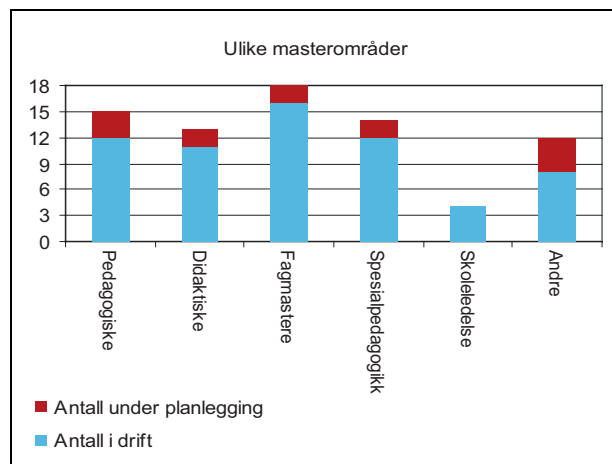
En lærer kan oppnå mastergrad på ulike måter<sup>40</sup>

- mastergrad av 120 studiepoengs omfang (§ 3). Ved opptak kreves fullført utdanning på lavere grads nivå der det inngår fordypning i fag, emne eller emnegruppe på minimum 80 studiepoeng eller integrert yrkesrettet utdanning på minimum 120 studiepoeng innenfor fagområdet for mastergrad
- erfaringsbasert mastergrad av 90 eller 120 studiepoengs omfang (§ 5). Ved opptak kreves fullført utdanning på lavere grads nivå. I tillegg kreves minimum to års relevant yrkeserfaring
- mastergrad av 300 studiepoengs omfang (§ 5).

I en femårig integrert mastergrad (§ 5) skal det inngå selvstendig arbeid av et omfang på minimum 20 studiepoeng. For de andre mastergradene er kravet minimum 30 studiepoeng.

Universitetene har myndighet til selv å etablere mastertilbud og høyskoler med doktorgradsrett kan opprette masterstudier innenfor doktorgradens fagområde. Andre høyskoler må søke NOKUT om akkreditering og departementet om endelig godkjenning for nye mastertilbud. NOKUT akkrediterer masterstudier i henhold til departementets forskrift for mastergraden og de standarder og kriterier for studier på masternivå som NOKUT selv har fastsatt. På bakgrunn av sentralt gitte rammer fastsetter institusjonene nærmere opptakskrav til masterstudier og krav til og omfang av masteroppgavene. NOKUT stiller i sin forskrift om akkreditering krav om at minst 50 prosent av fagmiljøet til høyere grads utdanning skal bestå av ansatte med førstestillingskompetanse, av disse skal minst 25 prosent være professorer. Kravet gjelder både for femårig integrerte mastertilbud og for kortere mastertilbud.<sup>41</sup>

Allmennlærerutdanningen er en fireårig yrkesutdanning og avviker dermed fra gradssystemets



Figur 6.1 Ulike mastertilbud.

hovedmodell i Norge, som er treårig bachelor og toårig master. Alle fire årene i allmennlærerutdanningen er normalt på bachelornivå, men det fjerde året kan innpasses helt eller delvis i en mastergrad, avhengig av de fagvalgene som er gjort i de tre første årene, lærestedenes tilbud og krav i opptaksreglement til masterstudiet. Dette innebærer at allmennlærerstudenter kan oppnå mastergraden etter fem år. For noen kan veien til mastergraden være seks år fordi faglig fordypning i allmennlærerutdanningen ikke gir grunnlag for fritak på det masterstudiet som studenten blir tatt opp på.

Kvalitetsreformen har bidratt til en gradvis økning av mastertilbud. Departementet har innhentet en kartlegging som viser at ved de 21 universiteter og høyskoler som har allmennlærerutdanning, var det i 2008 over 60 masterstudier som i ulik grad kan ses som relevante for allmennlærerstudenter. Flere studietilbud er også under utvikling. Foreløpig er de færreste tilbudene eksplisitt tilpasset allmennlærerstudenter. Til mange av studiene rekrutteres det erfarne lærere, studenter i allmennlærerutdanningen eller kandidater med annen motivasjon for masterstudiet enn å bli lærer. I noen av studiene er lærerstudenter i mindretall. Det er et mangfold av ulike fagretninger, titler og ulike målsettinger med mastertilbudene ved de ulike institusjonene. En stor del av tilbudene har en klassisk faglig kopling. Andre er mer didaktiske eller rettet mot pedagogikk og spesialpedagogikk.<sup>42</sup>

Det er stor variasjon mellom institusjonene i antall mastertilbud til allmennlærerstudenter. De mindre høyskolene har få mastertilbud som direkte er tilpasset lærerutdanningen. De siste

<sup>40</sup> UFD 2002

<sup>41</sup> NOKUT er i ferd med å vurdere dette kravet.

<sup>42</sup> Sarromaa Hausstatter mfl. 2008

### Boks 6.5 Masterstudiet i grunnskoledidaktikk ved Høgskolen i Oslo

Masterstudiet i grunnskoledidaktikk ved Høgskolen i Oslo gir toårig fordypning for allmennlærere og andre lærere i grunnskolen og for studenter med lærerutdanning av minst tre års varighet. Studiet bygger på et fagstudium tilsvarende 60 studiepoeng, slik at en etter fem år samlet har en tre års faglig fordypning. En kan velge mellom to spesialiseringer, enten fagdidaktikk med vekt på et obligatorisk fag i grunnskolen eller på grunnskoledidaktikk.

Studieemnene vitenskapsteori, forskningsmetoder, allmenndidaktikk og allmenn fagdidaktikk er felles for spesialiseringene. En fordyper seg også i ett annet skolefag av minst 20 studiepoengs omfang. Begge spesialiseringene har følgende en hoved- og en tilleggsfordypning. Den fagdidaktiske hovedfordypningen må være i ett av grunnskolens obligatoriske fag, og tilleggsfordypningen i et annet grunnskolefag. En slik flerfaglig profil gjør studiet til noe mer enn en sum av fagdidaktikker. En ser fag og deler av fag i en sammenliknende og profesjonsrettet sammenheng.

årene er det utviklet tilbud som er bedre tilpasset arbeid i grunnskolen. Noen av disse er tverrfaglige og åpner for større muligheter til å velge ulike fagkombinasjoner på masternivå som delvis bygger videre på fordypning fra det tre første årene, men som også kan være nye fagdidaktiske områder, jf boks 6.5.

Noen institusjoner har etablert samarbeid for å få flere mastertilbud for allmennlærerstudenter. Dette gjelder blant annet Høgskolen i Sør-Trøndelag, som samarbeider med NTNU om mastertilbud, og Høgskolen i Østfold, som samarbeider med Universitetet for miljø- og biovitenskap.

Det synes foreløpig som flere av studentene bruker mer enn normert tid på å fullføre et masterstudium. Forklaringen er usikker.<sup>43</sup> Mange av studentene er eldre og må kombinere studier med familie og jobb. For denne gruppen kan også langt fravær fra studiesituasjonen være problematisk. Samtidig hevdes det at eldre studenter kan være mer motiverte enn yngre og derfor kan lykkes

bedre. Skrivekurs for eldre studenter og utvikling av oppgaveprogrammer med definerte masterprosjekter er blant tiltak som vurderes for å styrke gjennomstrømningen.

Ved universitetene har mange av kandidatene som tar en praktisk-pedagogisk utdanning, en masterutdanning som faglig grunnlag. En rekke fagdidaktiske eller disiplinorienterte masterstudier ved universitetene er i tillegg relevante som videreutdanning for lærere. Femårige integrerte masterstudier for lærere er tilbudt siden 2003 ved universitetene.

På bakgrunn av kartleggingene av mastertilbud ved høyskoler og universiteter kan følgende trekk observeres:

- Ved universitetene er det en rekke masterstudier som er relevante for lærere som vil fordype seg i ett sentralt skolefag, funksjon eller arbeidsområde.
- Det finnes noen fagdidaktiske mastertilbud ved allmennlærerutdanningsinstitusjoner som er rettet mot ett fag (matematikkdidaktikk, naturfagdidaktikk, norskdidaktikk, historiedidaktikk). En del fagdidaktiske mastertilbud er rettet mot praktisk-estetiske fag som formgivning, duodji, dramapedagogikk, musikkpedagogikk.
- En rekke mastertilbud ved universiteter og høyskoler er rettet mot spesialpedagogikk, tilpasset opplæring og utdanningsledelse.
- Noen masterutdanninger som tilbys, er ikke direkte skolefag, men kan være viktig kunnskap for lærere.
- Alle allmennlærerutdanningsinstitusjoner har minimum ett akkreditert mastertilbud.

## 6.5 En forskningsbasert og utviklingsorientert lærerutdanning

### *Forskningsbasert undervisning*

Lærerutdanningene er gjennom universitets- og høyskoleloven forpliktet til å tilby forskningsbasert undervisning. I rammeplanene for lærerutdanningene betones derfor forskningstilknytningens betydning for kvalifiseringen av profesjonelle lærere. Forskningsbasert undervisning er et begrep som kan forstås og defineres på ulike måter. En grunnleggende forutsetning er at den som underviser, skal formidle både vitenskapens normer for kritiserbarhet og alternative synspunkter, samt anerkjent, forskningsbasert kunnskap. Den som underviser, må selv forske eller være en del av et fagmiljø der det forskes og publiseres på

<sup>43</sup> Sarromaa Hausstatter mfl. 2008

områder som er relevante for studieprogrammet.<sup>44</sup> Undervisning kan likevel ofte skje på andre områder i faget enn der forskningen foregår. Dette gjelder for både enkeltforskere og fagmiljøer, og innebærer at det vil være varierende grad av tematisk samsvar mellom det faglige personalets forskning og undervisning. Det er derfor nødvendig at det samlede fagmiljøet er oppdatert på det siste av vitenskapelig litteratur, metoder og tilnæringsmåter som er relevante for undervisningen på både nasjonalt og internasjonalt nivå.

Samlet innebærer kravet om forskningsbasert undervisning en rekke utfordringer for lærerutdanningen som kan realiseres på ulike måter. Det kan skje gjennom utdanningens tilknytning til forskning og pedagogisk utviklingsarbeid, gjennom studentenes kjennskap til og delaktighet i forsknings- og utviklingsarbeid, og ved at undervisningen vektlegger problemstillinger og temaer som er med på å utvikle en profesjonell refleksjonsbasis for det kommende lærerarbeidet. Det kan ikke minst skje ved at studentene orienteres tematisk mot konkrete forskningsprosjekter i lærerutdanning eller praksisskole, for eksempel gjennom sitt arbeid med skriftlige oppgaver.<sup>45</sup>

NOKUTs evalueringspanel understreker betydningen av at kvalifiseringen til læreryrket har en vitenskapelig tilnærming. Det handler blant annet om at lærerutdanningen bare kan være en innføring til yrket, og at utdanningen må ha en tilstrekkelig komponent med vitenskapelig skolering for at ny kunnskap kan tas i bruk i yrkesutøvelsen. Panelet løfter fram noen trekk som det mener er sentrale i en profesjonsrettet lærerutdanning: «Den bygger på vitenskapelig generert kunnskap, er på samme tid praksisnær og teoriorientert, gir rom for selvstendighet (autonomi) i yrkesutøvelsen, og den utvikler både evnen til kritisk refleksjon over praksis og evnen til å utnytte ny kunnskap i egen yrkesutførelse.»<sup>46</sup> Også i finsk lærerutdanning understrekes forskningens betydning for den profesjonelle lærerkvalifiseringen, ikke for at klasse-læreren skal bli forsker, men for at han skal bli en lærer som gjennom sin akademiske utdanning har «beredskap att systematisk och reflekterande utforska och därigenom utveckla sin egen praktik».<sup>47</sup>

### *Allmennlæreres og allmennlærerstudenters bruk av profesjonskunnskap*

I kapittel 5.2.3 er det vist til en studie som kan tyde på at allmennlærerstudenter legger mindre vekt på fagkunnskap for profesjonell yrkesutøvelse enn studenter i førskolelærer- og sykepleierutdanningene. I studien stilles spørsmål om dette kan ha noe med organisering av og innhold i studiet å gjøre.<sup>48</sup>

En annen studie finner samsvar mellom måter en møter kunnskap på i utdanningen og de strategier som benyttes for å søke kunnskap i yrkeslivet: «Utdanningens betydning er slik ikke bare knyttet til hva man lærer, men også til hvordan man oppsøker kunnskap og utvikler mer varige kunnskapstilknytninger.»<sup>49</sup> Studien viser at allmennlærere ønsker å orientere seg innenfor et bredt spekter av områder, men savner støtte i et ekspertisefelleskap. Den kunnskapen de forholder seg til, er lite systematisert. De har begrenset tilgang på ressurser som er utviklet spesielt for å støtte dem, og som kan bidra til å bygge bro mellom lokal praksis og utvikling innenfor større kunnskapsnettverk. Videre læring er overlatt til personlig initiativ. I arbeidsmiljøet er muntlig erfaringsutveksling med kolleger den viktigste kunnskapskilden. Allmennlærernes profesjonsidentitet er mer praksisorientert, og de skiller seg fra andre profesjoner ved at en begrenset bruk av kunnskapsressurser er hentet utenfor lokalmiljøet. Lærerne er dermed i mindre grad enn andre yrkesutøvere deltakere i læringsfremmende utvikling som ligger i møtet mellom ny kunnskap og praktiske situasjoner.<sup>50</sup>

### *Ledelse og organisering av forskning ved utdanningsinstitusjonene*

Det synes som om det innenfor allmennlærerutdanningen særlig finnes en motsetning mellom en forskningsorientering og en praksisorientering når det gjelder den konkrete planleggingen og gjennomføringen av undervisningen. Dette kan ifølge NOKUTs evalueringspanel antyde at utdanningene ikke makter å vise den relevansen som forskning og systematisk utviklingsarbeid kan ha for å utvikle en lærerprofesjonalitet. Evalueringspanelet mener at institusjonene gjennom faglig ledelse og organisatoriske grep må få forskningstilknytningen tydelig fram i utdanningen og sørge for at forsk-

<sup>44</sup> St.meld. nr. 35 (2001-2002)

<sup>45</sup> Niemi 2008

<sup>46</sup> NOKUT 2006

<sup>47</sup> Hansén mfl. 2005

<sup>48</sup> Heggen 2003, 2005

<sup>49</sup> Jensen 2008

<sup>50</sup> Jensen 2008

ningen knyttes nærmere opp til grunnskolenes erfaringsområder.

En gjennomgang som NIFU STEP har foretatt av høyskolenes strategiske planer, viser at profilering og prioritering av forskningsfeltet, og hvordan dette er plassert på institusjonsnivå, varierer.<sup>51</sup> Mål om praksisrettet FoU og studentinvolvering er omtalt i varierende grad.

#### *Fordeling av tid til forskning*

I 2005 oppga 80 prosent av lærerpersonalet at de bruker tid på FoU. I gjennomsnitt brukte personalet i lærerutdanningene 20 prosent av arbeidstiden til FoU og 60 prosent til undervisning. Det er samme andel som i 1997 og på linje med samlet gjennomsnitt for høyskolene.<sup>52</sup>

NOKUTs evalueringspanel mener at en særlig strategisk utfordring er såkalt «flat» tildeling av FoU-tid til hele fagpersonalet i allmennlærerutdanningen. Panelet mener at en slik FoU-ressurs ofte er så liten at det er vanskelig å se hva den kan brukes til på en hensiktsmessig måte. I tillegg rapporteres det sjelden hva tiden brukes til. NIFU STEP viser til at høyskolenes tidsressurs til FoU gjerne fordeles gjennom to helt forskjellige prosedyrer. De ulike typene FoU-stipend og prosjektmidler fordeles etter søknad, mens andelen av arbeidstiden som kan brukes til FoU, er fastsatt i et regelverk eller som en del av de individuelle arbeidsplanene. Personalets stillingsnivå har en klar betydning for tidsressurs satt av til FoU.<sup>53</sup>

#### *Innretningen på FoU i allmennlærerutdanningen*

NOKUTs evalueringspanel finner relativt store forskjeller mellom institusjonene både når det gjelder typen forsknings- og utviklingsarbeid og omfanget av det. Panelet peker på at det ikke foreligger gode nok data om relevansen av forskningen, men det ser ut til at denne virksomheten de senere år har blitt mer konsentrert om virksomheten i klasserom og skole. En del faglærere er engasjert i fagdidaktisk FoU, men et stort antall gir inntrykk av ikke å være oppdatert på den forskningen som finnes. Evalueringspanelet mener at institusjonene bør ha en strategisk fordeling av FoU-ressursene og knytte minimum 50 prosent av FoU-midlene til

emner som omhandler grunnskolenes undervisning og skoleutvikling.

I en studie av NIFU STEP oppgir 60 prosent av lærerutdanningspersonalet (ekskl. høyskolelærere) ved høyskolene at FoU-arbeidet er rettet mot praksisfeltet eller profesjonsutdanningen. Slike prosjekter utvikles til vanlig i samarbeid med praksisfeltet. I halvparten av prosjektene oppgir personalet at studenter i noen eller stor grad er delaktige. Begrunnelsen til fagpersonale som ikke driver FoU rettet mot praktiske formål, er at man blant annet har eller er interessert i andre oppgaver. Manglende finansieringskilde, eller at det er lite meritterende å drive med denne typen FoU-arbeid, blir ikke sett på som noen viktig forklaring. Om lag halvparten av personalet i lærerutdanningen er helt eller delvis enig i at høyskolen prioriterer FoU rettet mot praktiske formål ved tildeling av midler og tid.<sup>54</sup>

Det er vanlig å organisere praksisnær FoU som samarbeidsprosjekt, men flere oppgir at de både har individuelle prosjekter og samarbeidsprosjekter. I en tredel av prosjektene samarbeides det med ansatte i skole/barnehage.

#### *Fagpersonalets kompetanse*

I lærerutdanningene ved høyskolene er tre prosent av fagpersonalet professorer, og to tredeler er høgskolelektorer. Vel ti prosent har doktorgrad, mens ca. en firedel arbeider med eller har planer om å ta en doktorgrad.<sup>55</sup>

NOKUTs evalueringspanel viser til at 69 prosent av årsverkene ikke er på førstestillingsnivå i allmennlærerutdanningen. Det er stor variasjon mellom institusjoner og særlig mellom ulike fagområder. Mens noen institusjoner stiller større forskningsmessige krav til sine faglærere, stiller svært mange av studentene høye krav til grunnskoleerfaring. Dette innebærer en trippelkompetanse, fagkompetanse, didaktisk kompetanse og praksiskompetanse, som det tar tid å bygge opp. Kravene viser også spenningen mellom yrkesretting og FoU og mellom profesjonskvalitet og akademisk kvalitet. Den faggruppen som har utredet pedagogikkfaget i lærerutdanningen, jf. kapittel 5.2.1, mener det må legges større vekt på relevant kompetanse hos pedagogikklererne, og at de har oppdatert kunnskap om skolen i dag.

<sup>51</sup> Kyvik 2008

<sup>52</sup> Marheim Larsen og Kyvik 2006

<sup>53</sup> Kyvik 2008

<sup>54</sup> Marheim Larsen og Kyvik 2006. Undersøkelsen omfatter en spørreundersøkelse blant fagpersonalet i allmennlærerutdanning, praktisk-pedagogisk utdanning, faglærerutdanning.

<sup>55</sup> Marheim Larsen og Kyvik 2006

### Studentenes involvering i FoU

Evalueringspanelets inntrykk er at studentene i liten grad møter relevant forskning i utdanningen, og at de får lite kjennskap til eventuelt pågående lokalt skoleutviklingsarbeid. Studentene mener at mange ansatte har forskningsprosjekter som tematisk har lite med grunnskole og didaktikk å gjøre. De kandidatene som har erfaring med forsknings- og utviklingsarbeid fra utdanningen, opplever det som meget positivt. NIFU STEP finner at majoriteten av fagpersonene som utfører praksisnært FoU-arbeid i noen eller stor grad, knytter dette til undervisningen.<sup>56</sup> Dette tyder på at det er en viss ulikhet i hvordan fagpersoner og studenter opplever at pågående FoU-arbeid blir dratt inn i undervisningen. Et trekk ved finsk lærerutdanning er at forskningselementer integreres i studentenes praksis og danner grunnlag for bachelor- og masteroppgaver.<sup>57</sup>

### Publisering

Muntlige formidlingsformer er viktigere i lærerutdanningen og blir rangert høyere av fagpersonalet enn ulike skriftlige formidlingskanaler, der rapportserier er det vanligste.<sup>58</sup> 50 prosent av personalet oppgir at de hadde publisert faglige/vitenskapelige arbeider i den foregående treårsperioden, 28 prosent at de hadde publisert populærvitenskapelige artikler, og 20 prosent artikler som kunne karakteriseres som innlegg i samfunnsdebatten. Dette er i hovedsak på linje med gjennomsnittet for høyskolene og delvis bedre enn for ingeniør- og helseutdanningen.

Det har vært en liten økning i gjennomsnittlig antall faglige/vitenskapelige artikler fra perioden 1995–1997 (2,1) til 2003–2005 (2,6). En forklaring kan være at det er en tidkrevende prosess å utvikle forskningskompetanse i miljøer med manglende tradisjoner for forskning. Ifølge NIFU STEP bør det forventes en gradvis forbedring av forskningspersonalets kompetanse, blant annet fordi antall stipendiatstillinger har økt og mange av de fast ansatte holder på med doktorgraden. Det stilles likevel spørsmål om denne utviklingen går for sakte. Det er verd å merke seg at FoU-arbeidet til høgskoleansatte professorer og førsteamanuenser i lærerutdanningen er på noenlunde tilsvarende nivå som professorer og førsteamanuenser ved universiteter og de vitenskapelige høyskolene.<sup>59</sup>

### Nasjonale FoU-programmer

Evalueringer av utdanningsforskning gir samlet et inntrykk av et forskningsområde der fagpersonalet har svak forskerkompetanse, at publikasjonsomfanget er lavt og innsatsen er fragmentert.<sup>60</sup> Store og viktige politikkområder som barnehagene, videregående opplæring (særlig fag- og yrkesopplæringen) og læring for voksne er i mindre grad gjenstand for forskning. Det har i større grad vært forsket på grunnskolen. I denne forskningen finnes det imidlertid også svakheter og manglende satsinger. Det finnes også mye lik forskning, mange like forskningsaktiviteter, forskningsmiljøer og resultater når det gjelder utdanningsfeltet.<sup>61</sup> Samtidig har utdanningssektorens mange ulike brukere behov for å få belyst et bredt sett av forskningsspørsmål på en rekke områder.

Kunnskapsdepartementet har de siste årene styrket den nasjonale innsatsen innenfor utdanningsforskning og praksisnær og profesjonsorientert forskning gjennom flere forskningsprogrammer. Det er utarbeidet en strategi for utdanningsforskning der det redegjøres for en rekke satsingsområder. Dette gjelder blant annet et nytt program for utdanningsforskning i Norges forskningsråd, *Utdanning 2020*. Programmet skal være operativt fra 2009 med en årlig ramme på 24 mill. kroner i en tiårsperiode. Det nye programmet avløser forskningsprogrammet *Kunnskap, utdanning og læring (KUL)* som ble avsluttet i 2008, og som hadde en årlig bevilgningsramme på 14 mill. kroner årlig.

Tre tematiske områder skal vektlegges i det nye programmet: a) fag- og yrkesdidaktikk, b) ledelse, styring og organisering av utdannings- og forskningsinstitusjoner og c) vurdering, vurderingsformer og kvalitetsutvikling. Områder og temaer som i dag er underforsket, kan stimuleres. Dette gjelder også dannelses- og verdimeslige problemstillinger knyttet til oppvekst og opplæring i barnehage og skole. Etter den første femårsperioden gjennomføres en midtveivurdering av programmet for å se om en er på rett vei. Et nasjonalt forum for utdanningsforskning skal videreutvikles som en møteplass for dialog og kunnskapsdeling mellom forskere, brukere og myndigheter.

Et tiltak for å styrke kunnskapsgrunnlaget og forskningskompetansen innenfor profesjonsfag og lærerutdanning var programmet *Kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøving*

<sup>56</sup> Marheim Larsen og Kyvik 2006

<sup>57</sup> Niemi 2008

<sup>58</sup> Marheim Larsen og Kyvik 2006

<sup>59</sup> Marheim Larsen og Kyvik 2006

<sup>60</sup> Spord Borgen mfl. 2007, Rambøll Management 2007b

<sup>61</sup> Rambøll Management 2007b

(KUPP) som ble avsluttet i 2004. Programmet hadde en bevilgningsramme på ca. 50 mill. kroner til totalt 32 prosjekter, hvorav ca. halvparten gjaldt lærerutdanning. Programstyrets sluttrapport pekte på programmets betydning som en mulighet for kompetanseheving, kunnskapsutvikling og styrking av kunnskapsbasert undervisning på sentrale fagområder som tradisjonelt har hatt få forskningsressurser.

For perioden 2006–2010 ble det etablert et nytt program, *Program for praksisrettet FoU for barnehage, grunnopplæring og lærerutdanning (Praksis-FoU)* med en samlet bevilgningsramme på 154 mill. kroner. Programmets mål er å bidra til kunnskapsutvikling som styrker barnehage, grunnopplæring og lærerutdanning. Programmet vil fremme FoU-arbeidet i lærerutdanningene, bedre sammenhengen mellom yrkesutdanning og yrkesutøving og bidra til at forskningsbasert kunnskap tas i bruk. Det er en forutsetning at ett eller flere lærerutdanningsmiljøer deltar i alle prosjekter som søker finansiering i programmet. Også brukersiden involveres sterkt. Forskere skal inn i skolen og forske med lærere i den hensikt å utvikle og forbedre forståelsen av praksis, samt utøvelsen av denne. Ny kunnskap og forståelse om undervisning og elevenes læring skal bli til i møtet mellom lærere og forskere. Lærere og forskere skal sammen arbeide for at denne kunnskapen manifesterer seg i praksis.

Denne typen praksis- og profesjonsorientert forskning vil oftest ha en annen karakter enn tradisjonell grunnforskning i fagdisiplinene. Kravet til kvalitet gjelder all forskning og utvikling, og det er derfor en utfordring å utvikle kvalitetsstandarder også på slike felt, tilpasset feltenes egenart, jf. St.meld. nr. 20 (2004–2005) *Vilje til forskning*.

Målet for skoleutviklingsprogrammet *Kunnskapsløftet* – fra ord til handling er å sette flere skoler i stand til å skape et bedre læringsmiljø og god faglig og sosial utvikling for elevene gjennom økt vekt på skolen som virksomhet. Programmet skal først gi skole og skoleeier mulighet til å knytte til seg kompetansemiljøer i arbeidet med å forbedre opplæringen og omstille seg i tråd med kravene i *Kunnskapsløftet*. Et viktig delmål i programmet er å medvirke til økt kompetanse om skoleutvikling i lærerutdanningsmiljøene.

#### *Nasjonale forskerskoler*

Norges forskningsråd har fått i oppdrag å utrede og organisere en ordning med nasjonale forskerskoler. Høsten 2008 ble det tildelt 10 mill. kroner til fem forskningsmiljøer for å opprette slike tilbud. For

2009 er bevilgningsrammen 20 mill. kroner. En av de fem forskerskolene gjelder utdanningsvitenskap. Universitetet i Oslo er vertsinstusjon, med de andre universitetene og Høgskolen i Oslo som samarbeidsparter. De temaene som skal prioriteres innenfor forskerskolen, er språkutvikling, læring, undervisningsledelse og skolereform, høyere utdanning og profesjonsforståelse. De nasjonale forskerskolene skal bidra til å heve kvaliteten på og øke fullføringsgraden i forskerutdanningen, og gi doktorgradsstudentene tilgang til anerkjente forskermiljøer med samlet større bredde og dybde. Tiltaket er ment som et supplement til eksisterende doktorgradsprogrammer og etablerte opplæringstiltak ved institusjonene. Forskerskolene skal være basert på nettverk av fagmiljøer. De skal styrke forskerutdanningen innenfor faglige spesialiseringer som vil stå sterkere ved samarbeid mellom institusjoner.

#### *Kontinuitet mellom grunnutdanning og kompetanseutvikling i yrket*

Institusjonene under universitets- og høyskoleloven har et særskilt ansvar for å drive etter- og videreutdanning på sine fagområder. I tråd med forskningsresultater som viser positiv sammenheng mellom lærernes kompetanse og elevenes læring, ble det utviklet en strategi for kompetanseutvikling for lærere og skoleledere knyttet til målene i *Kunnskapsløftet*.<sup>62</sup> I forbindelse med den reformrelaterte strategien som gjaldt for perioden 2005–2008, har stat og kommune investert ca. 3 mrd. kroner til etter- og videreutdanning av pedagogisk personale i skolen. I St. meld. nr. 31 (2007–2008) *Kvalitet i skolen* annonseres et varig system for videreutdanning for lærere som skal bygge på erfaringene fra *Kompetanse for utvikling* og et fortsatt bredt samarbeid med KS og organisasjonene. Målrettet og systematisk videreutdanning for lærere forutsetter at universitetene og høyskolene kan legge langsiktige planer og utvikle tilbud som svarer på skolens behov, som er profesjonsrettet og forskningsbasert, og som har faglig og metodisk innhold av høy kvalitet.

I evalueringen av kompetanseutviklingsstrategien pekes det på at langsiktighet og konsistens i valg av tema, basert på grundig gjennomgang av hva som er skolens utviklingsbehov, er en forutsetning for at kompetanseutvikling skal føre til endringer i praksis. I denne prosessen har skoleeiere behov for systematisk formidling av forskning og

<sup>62</sup> UFD 2004

erfaringer med hva som bidrar til utvikling av skolen.<sup>63</sup>

Gjennom forskningsprosjektet ProLearn: Profesjonslæring i endring er det blant annet vist til grunnutdanningens betydning for å kunne møte nye krav til læring i yrkeslivet. Allmennlærerne synes å ha dårligere vilkår enn de andre profesjonene som er studert. Blant annet mangler de tilpassede kunnskapsressurser og tilknytning til et større ekspertfelleskap, jf. kapittel 5.2.5.<sup>64</sup>

## 6.6 En internasjonalt og flerkulturelt orientert lærerutdanning

### *Lærerutdanning som nasjonal oppgave*

Lærerutdanning, og særlig allmennlærerutdanningen, har tradisjonelt hatt tydelige nasjonale oppgaver og dannelsidealer. At lærerutdanning har et sterkt nasjonalt preg, er ikke spesielt for Norge. De ulike lands lærerutdanninger har naturlig nok sterke koplinger til de nasjonale skolesystemene, og internasjonale perspektiver har vanligvis liten plass.<sup>65</sup> I det norske Læreplanverkets generelle del fastslås imidlertid betydningen av at opplæringen forener internasjonal orientering med nasjonal egenart.

Også de evalueringene som har vært gjennomført, har studert lærerutdanning innenfor den nasjonale sammenhengen. Lærerutdanningene har slik i liten grad vært gjenstand for internasjonale komparative evalueringer. Dette gjelder også i andre land: «*Stort sett mangler data og observasjoner «utenfra», som systematisk vurderer og sammenligner forhold som forutsetninger, potensialer, virkninger av ulike typer utdanningsløp, eller elementer i disse. Derfor kan ennå ikke internasjonal debatt eller forskning brukes til å bedømme kvaliteten i de nasjonale evalueringene.*»<sup>66</sup> Innenfor det nordiske samarbeidet har skole og lærerutdanning en relativt bred plass. I sin strategi for 2008–2010 har Nordisk Ministerråd for utdanningsområdet som mål å fremme samarbeid om utdanningsforskning og formidling av forskningsresultater om undervisning. Ministerrådet har også tatt initiativ til en komparativ studie av lærerutdanningene i Norden som er under slutføring.

### *Internasjonale påvirkningskrefter*

Det har de siste 20 årene vært økende oppmerksomhet globalt rettet mot skolens, lærerens og dermed lærerutdanningens betydning i det kunnskapsbaserte samfunn. I motstrid til kunnskapens universelle karakter og den omsegripende globaliseringen av de fleste samfunnsområdene beholder mange skole- og lærerutdanningssystemer sterke nasjonale trekk.<sup>67</sup> Imidlertid påvirkes nasjonal politikuttforming også på utdanningsområdet av internasjonale organisasjoner som Unesco, OECD og EU. Dette skjer blant annet gjennom ulike programmer og forskningsprosjekter, definisjon av viktige kompetanser, statistikk og indikatorer på kvalitet, læringsutbytte, etablering av test-systemer.<sup>68</sup>

I Europa har ikke minst Bologna-prosessen det siste tiåret vært en sterk påvirkningskraft innenfor høyere utdanning. Det er etablert et samarbeid mellom de nå 46 deltakende landene om sammenliknbare grader og kvalifikasjonsbeskrivelser, felles krav til intern og ekstern kvalitetssikring av studietilbud, felles beregningsmåte for studieomfang gjennom studiepoeng (ECTS), bruk av Diploma Supplement og utvikling av forpliktende definisjoner av lærings- og kompetansemål (kvalifikasjonsrammeverk). For å nå målene for prosessen brukes temaseminarer som munner ut i anbefalinger til medlemslandene, og rapportering om grad av måloppnåelse («stocktaking»).

Den tilnærmingen som har skjedd innenfor høyere utdanning i Europa generelt som følge av Bologna-prosessen, har i varierende grad preget lærerutdanningene. Mest synlig er avvik fra en 3 + 2-gradsstruktur, som få land har innført på lærerutdanningsområdet. Det er også pekt på at det ikke er etablert transnasjonale sammenslutninger eller nettverk for kvalitetssikring innenfor lærerutdanning. Utviklingen av profesjonsbaserte akkrediterings-/kvalitetssikringsorganer på ulike utdanningsområder har i hovedsak vært drevet fram av forhold som mobilitet, internasjonalisering og konkurranse innenfor høyere utdanning.<sup>69</sup> Slike motiver har ikke gjort seg like sterkt gjeldende på lærerutdanningsområdet. De ulike EU-organene, parlamentet, rådet og kommisjonen, har i løpet av det siste året behandlet og vedtatt uttalelser om utvikling av kvaliteten i europeisk lærerutdanning.

Et av de mest sentrale spørsmålene når lærerutdanning sammenliknes internasjonalt, knyttes til

<sup>63</sup> Hagen mfl. 2008

<sup>64</sup> Jensen 2008

<sup>65</sup> European Parliament 2008

<sup>66</sup> NOKUT 2006, Haug 2007

<sup>67</sup> Zgaga 2008

<sup>68</sup> Turmo 2004

<sup>69</sup> Zgaga 2008



begrepsbruk, om det er «teacher training» eller «teacher education» som brukes.<sup>70</sup> Hva som vektlegges mest i de ulike nasjonale lærerutdanningene, de praktiske eller teoretiske delene, er nær forbundet med spørsmålet om utdanningens lengde og nivå, om den tilbys i eller utenfor universitetssystemet, og hvor tett tilknytning den har til forskning. Andre sentrale temaer er om utdanningen er organisert som integrerte eller som konsekutive programmer, og om sertifisering er en del av grunnutdanningen, eller om den skjer i yrket.

Den internasjonale utviklingen de siste tiårene synes å gå i retning av en «oppgradering» av lærerutdanningen til universitetsnivå, samtidig som profesjonsaspektet understrekes (integreringen av disiplin-fag og pedagogiske fag). Flere land har vedtatt å legge om sine lærerutdanninger for grunnskolen til femårige masterutdanninger (blant annet Island og Frankrike). En annen internasjonal utvikling er å vektlegge kontinuiteten mellom den grunnleggende lærerutdanningen og den profesjonelle utviklingen for lærere i yrket.

#### *Student- og lærerutveksling – nettverkssamarbeid*

Det vanligste kriteriet på internasjonalisering på utdanningsområdet er mobilitet blant studenter og lærere. Målsettingen i Kvalitetsreformen er at alle studenter som ønsker det, skal gis anledning til å ta deler av studiet i utlandet. Det er også et mål at flere utenlandske studenter studerer i Norge, og at institusjonene og de ansatte deltar i internasjonalt samarbeid. En sentral begrunnelse for internasjonalisering er kvalitetsforbedring.

Selv om det er vanskelig å lese ut av tilgjengelig internasjonal statistikk hvordan mobiliteten blant lærerstudenter er, er det indikatorer på at den generelt er godt under gjennomsnittet for høyere utdanning.<sup>71</sup> I EUs mobilitetsprogram Erasmus var andelen lærerstudenter i studieåret 2006/2007 på europeisk nivå svært lav (3,2 prosent). Andelen er gått ned siden 2001/2002. Til sammenlikning utgjør antall lærerstudenter ca. ti prosent av studentmassen i Europa.<sup>72</sup>

Et prosjekt under Erasmus har kartlagt erfaringer fra utvekslingsprogrammet på de fire utdanningsområdene med lavest studentdeltaking, blant annet lærerutdanning («Education»)<sup>73</sup>. I undersøkningen inngår representanter for tidligere Erasmus-studenter, fagpersonale, de nasjonale pro-

gramkontorene og arbeidsgivere i tolv land. Alle de intervjuede gruppene mente at en merverdi av deltaking i mobilitetsprogrammer var sosial og kulturell kompetanse, personlig trygghet, åpenhet, toleranse og mot. Studentene selv og faglærerne, men ikke arbeidsgiverne, framholdt også språkkunnskaper som viktig. Nasjonale arbeidsgiverrepresentanter anså heller ikke internasjonal mobilitet som viktig for tilsetning som lærer. For å forklare den lave aktiviteten blant lærerstudenter ble det pekt på rigide nasjonale krav med hensyn til både struktur og innhold i utdanningen og i kompetansekravene for tilsetning i skolen.

Både i Europa og Norden er det utviklet flere programmer for utdanningssamarbeid som er åpne for deltaking også fra lærerutdanningene. Nivået på slike aktiviteter er svært varierende fra institusjon til institusjon. Antall norske delstudenter generelt har økt siden 2003/2004, men er noe redusert det siste året. Reduksjonen er ikke like stor blant alle faggrupper, på alle nivåer eller innenfor alle institusjonstyper.<sup>74</sup> Høyskolene har litt flere utreisende studenter på bachelornivå enn universitetene. Antallet utreisende høyskolestudenter fortsatte å øke også etter 2005/2006, mens antallet fra de andre institusjonstypene sank. Universitetene har flest utreisende masterstudenter. Antall delstudenter i denne gruppen fra høyskolene er økende. Fortsatt er andelen utreisende studenter lavest ved høyskolene, sett i forhold til totalt studenttall. Noen høyskoler sender ut forholdsvis flere studenter enn de to største universitetene.

Antall norske studenter innenfor utdanningsområdet «undervisning» som deltar i utveksling, har økt det siste året, og har hatt en jevn økning fra 2000/2001, med unntak for 2004/2005 da det var en viss nedgang. Av norske studenter i Erasmus-programmet i 2006/2007 utgjorde studentene innenfor undervisning 7,5 prosent. I Norge er ca. elleve prosent av studentpopulasjonen lærerstudenter. Også antall innreisende studenter har hatt en jevn stigning.<sup>75</sup> Imidlertid er tallene fortsatt lave. Comenius er EUs utdanningsprogram for barnehage, grunnskole, videregående skole og lærerutdanning. Programmet har vært en stor suksess i Norge med oversøkning hvert år. Antall elever som har deltatt i programmet, er omtrent tredoblet i løpet av det siste tiåret. Antall lærere er mangedoblet siden 1997.

Aktiviteten på lærerutdanningsområdet i det nordiske mobilitetsprogrammet Nordplus høyere utdanning er relativt stor. Området 05 Undervis-

<sup>70</sup> Zgaga 2008

<sup>71</sup> OECD 2008b. Lærerstudenter forstås her som studenter på fagområdet «Education»

<sup>72</sup> European Commission 2008

<sup>73</sup> UK Socrates Erasmus Council 2005

<sup>74</sup> Senter for internasjonalisering av høyere utdanning 2008

<sup>75</sup> Senter for internasjonalisering av høyere utdanning 2008

ning og lærerutdanning er det nest største området i programmet med hensyn til økonomisk støtte både til studentmobilitet og nettverkssamarbeid. Totalt 39 internordiske nettverk innenfor lærerutdanning fikk støtte i 2007, bare fire er uten deltaking fra norsk institusjon. I nettverkene deltar både høyskoler og universiteter. Elleve av nettverkene koordineres av norsk institusjon.<sup>76</sup>

Det er lange tradisjoner for internasjonalt samarbeid innenfor norsk lærerutdanning, både mobilitetstiltak og prosjektsamarbeid, blant annet i Nord-Sør-samarbeid. Men aktivitetsnivået er ujevnt. Mange institusjoner har etablert internasjo-

nale nettverk for student- og lærerutveksling og prosjektsamarbeid. Det er også tradisjon for at studenter kan ta deler av praksis i skoler i utlandet. Det er imidlertid først fra og med 2008 at data om mobilitet på enkeltutdanninger rapporteres til Database for statistikk om høyere utdanning. Foreløpig er det bare opphold på tre måneder eller mer som registreres. Derfor finnes det foreløpig ingen samlet statistikk for mobilitet i de enkelte lærerutdanningene. Det eksisterer heller ingen norsk statistikk for lærermobilitet i lærerutdanningene. Generelt er deltakingen fra lærerutdannere i Erasmusprogrammet forholdsvis større enn fra lærerstudentene.

<sup>76</sup> Centret för internationell mobilitet och internationellt samarbete 2008

## 7 Rekruttere lærere og beholde lærere

### 7.1 Læreryrkets status

Status for et yrke eller en yrkesgruppe kan defineres som yrkets rang/stilling innenfor samfunnet. En rekke faktorer påvirker status. Yrker med høy status kjennetegnes gjerne ved høy lønn, lang utdanning, troverdighet og karrieremuligheter.

Læreryrkets status har endret seg i takt med samfunnsutviklingen. I det førindustrielle Norge var læreren en enestående kunnskapsforvalter i små lokalsamfunn landet over. I etterkrigstidens Norge har det vært et mål å gjøre høyere utdanning tilgjengelig for alle. Dette har ført til en formidabel vekst i studenttallet fra 1960-årene og fram til i dag.

Overgangen fra elite- til masseutdanning påvirker læreryrkets status. Kunnskapen er i dag jevnere fordelt. Læreryrket er også i konkurranse med en rekke andre utdanninger og profesjoner som er viktige for samfunnet. Slik sett har lærerens posisjon i samfunnet forandret seg over tid, og dette virker inn på lærernes generelle status og stilling.

#### 7.1.1 Læreryrkets status i Norge

Senter for profesjonsstudier (SPS) ved Høgskolen i Oslo har gjennomført en analyse av en rekke egenvurderingsvariabler for studenter i allmennlærerutdanningen<sup>1</sup>. En del av analysen er longitudinell, noe som betyr at det er mulig å analysere utvikling over tid. SPS finner at lærerstudentene i verken stor eller liten grad har blitt oppmuntret av personer i sine nære omgivelser til å begynne på lærerstudiet. Studentene som begynte utdanningen i 2000, ble i noe større grad enn studentene som begynte i 2005, oppmuntret til å ta utdanningen. Dette kan indikere at respekten for læreryrket er lavere blant omgivelsene til studentkullet som begynte i 2005, enn blant omgivelsene til studentkullet som begynte i 2000. Men forskjellene er svært små. Hovedinntrykket er heller at grad av oppmuntring til lærerstudiet fra personer i studentenes nære omgivelser har holdt seg stabil, enn at det har vært distinkte endringer i yrkets anselse.

Videre finner SPS at lærere har en stor grad av yrkesstolthet. Åtte av ti allmennlærere (tre år etter avsluttet utdanning) sier seg enig i utsagnet «jeg er stolt over å kunne fortelle andre at jeg er lærer»<sup>2</sup>. SPS sammenlikner også allmennlærernes egenvurdering med sykepleiere og førskolelærere – yrker som likner læreryrket på flere punkter. De finner at allmennlærere tillegger yrket sitt like høy eller høyere status enn sykepleiere og førskolelærere.

TNS Gallup<sup>3</sup> har gjennomført flere tilfredshetsundersøkelser blant brukere av kommunale tjenester. For barneskolen sier mer enn 60 prosent av brukerne (foreldre) at de er meget/svært godt fornøyd med ulike aspekter ved klassestyrer og forholdet mellom lærer og elev. Tilsvarende tall for ungdomsskolen er noe lavere, men fortsatt oppgir mer enn 50 prosent av brukerne at de er meget/svært godt fornøyd med ulike aspekter ved klassestyrer og forholdet mellom lærer og elev. TNS Gallup har også gjort en «imagevurdering» av skolen blant innbyggere som ikke er brukere av tjenesten. Disse vurderer i gjennomsnitt barne- og ungdomsskolen betydelig lavere enn brukerne. Dette kan muligens være et resultat av den negative medieomtalen av skolen og læreryrket de senere år.

I forbindelse med NHOs årskonferanse i 2008 ble det gjennomført en spørreundersøkelse om nordmenns holdninger til ulike spørsmål omkring skolen. Hele 80 prosent oppga at det er meget eller ganske viktig å øke inntakskravene til lærerutdanningen for å heve kvaliteten i norsk skole. Dette kan tolkes som befolkningens uttrykk for at læreren er viktig, og/eller et uttrykk for at befolkningen mener det er for lett å bli lærer i Norge. I den samme undersøkelsen oppga 68 prosent at de mener at lærere har meget eller ganske stor grad av engasjement i yrket sitt, og 58 prosent oppga at lærere i meget eller ganske stor grad har et høyt kunnskapsnivå<sup>4</sup>.

Universum Student Survey utgir en ranking over de mest populære arbeidsgiverne i Norge blant norske studenter som tar høyere utdanning.

<sup>1</sup> Drange og Skjønsberg 2008

<sup>2</sup> Drange og Skjønsberg 2008

<sup>3</sup> TNS Gallup 2003

<sup>4</sup> NHO 2008

Skoleverket er ikke representert blant de 50 mest populære arbeidsgiverne<sup>5</sup>.

Kunnskapen om lærernes status i Norge er begrenset. Det er derfor vanskelig å konkludere entydig når det gjelder læreryrkets status, men det er lite som tyder på at yrket har meget lav status. Det ligger nok nærmere sannheten at læreryrket har en rimelig høy status. Samtidig er det sannsynlig at læreryrket – som en konsekvens av samfunnsutviklingen – har *endret* status i Norge. Læreren er ikke lenger en enestående kunnskapsforvalter, men konkurrerer med en rekke andre utdanninger og profesjoner.

### 7.1.2 Læreryrkets status internasjonalt

Det finnes få gode komparative data som sammenlikner lærernes status i ulike land. Slik sett er det vanskelig å generalisere internasjonalt når det gjelder lærernes status.

McKinsey-rapporten «How the world's best performing schools came out on top»<sup>6</sup> vektlegger sammenhengen mellom hvem som rekrutteres til yrket og læreryrkets status i samfunnet. Høy status for yrket fører til at flere gode kandidater søker seg til utdanningen, noe som øker statusen ytterligere. Motsatt fører lav status til færre gode kandidater, noe som igjen svekker statusen.

Gazeboom og Treiman har gjennomført en internasjonal studie<sup>7</sup> av ulike yrkers status i 60 land. De finner at lærere har godt over gjennomsnittlig status i befolkningen. Lærers status er på linje med for eksempel økonomer, journalister og bedriftsledere.

Enkeltresultater fra OECDs bakgrunnsrapporter gir grunn til å tro at læreryrket har relativt høy status i befolkningen som helhet, og at yrkesstatusen er stabil over tid<sup>8</sup>. Nasjonale studier gjennomført av EU viser også at læreryrket har relativt høy prestisje<sup>9</sup>. Dette gjelder både blant foreldre og i befolkningen.

At lærerne vurderer yrkets status lavere enn andre grupper, er et funn som går igjen i mange land<sup>10</sup>. Eksempelvis viser en nederlandsk studie at 88 prosent av befolkningen hadde en fordelaktig oppfatning av læreryrket, mens blant lærerne trodde kun 18 prosent at befolkningen hadde en fordelaktig oppfatning av læreryrket<sup>11</sup>.

Amerikansk forskning viser at læreryrket har høy status i samfunnet<sup>12</sup>. Men det er relativt stor forskjell mellom andelen som anser læreryrket som attraktivt på et overordnet nivå og andelen som faktisk vurderer yrket som en karrierevei<sup>13</sup>.

Britiske forskere har studert lærernes status i Storbritannia. De finner at befolkningen generelt har et positivt inntrykk av yrket – 50 prosent vurderte læreryrket som et attraktivt yrke. Forskerne undersøkte også hvordan lærere og «personer tilknyttet skolen» (lærerassistenter, foreldre og ansatte i lokal skoleadministrasjon) vurderer læreryrkets status over tid. Begge grupper vurderte læreryrkets status som synkende over tid. Interessant nok vurderte «personer tilknyttet skolen» gjennomgående læreryrkets status som høyere enn lærerne selv<sup>14</sup>.

Tankesmien Policy Exchange hevder at debatten omkring læreryrkets fallende status er misvisende fordi yrket har hatt relativt lav status gjennom hele etterkrigstiden. Læreryrket har aldri vært like attraktivt lønns- og karrieremessig som høystatusyrkene ingeniør, medisin og jus. I sammenliknede undersøkelser i Storbritannia sidestilles læreryrket heller med sosialarbeider, sykepleier og politi<sup>15</sup>. På den annen side finner Policy Exchange at mange studenter og arbeidstakere ser på læreryrket som et edelt og samfunnsnyttig yrke<sup>16</sup>.

På bakgrunn av denne gjennomgangen kan man med si at læreryrket har en relativt høy status internasjonalt – både blant foreldre og befolkningen generelt, selv om bildet er noe blandet. Dette sammenfaller med funnene fra Norge. Et interessant moment er at lærerne selv gjennomgående ser ut til å være den gruppen som vurderer yrkets status som lavest.

## 7.2 Rekruttering til læreryrket

### 7.2.1 Tilgang på lærere i årene framover

Arbeidsmarkedet for lærere er stramt. Lærerne er blant gruppene med lavest registrert ledighet. Arbeidsmarkedet for lærere har variert mye de siste 20 årene, men det har aldri vært så få ledige lærere som nå, jf. figur 7.1.

Etter noen år med nedgang i antall ledige stillinger i undervisningssektoren, har det siden 2005 vært en kraftig vekst i antall ledige stillinger. Når

<sup>5</sup> Universum Student Survey 2008

<sup>6</sup> McKinsey 2007

<sup>7</sup> Gazeboom og Treiman 1996

<sup>8</sup> OECD 2005

<sup>9</sup> Eurydice 2004

<sup>10</sup> OECD 2005

<sup>11</sup> Eurydice 2004

<sup>12</sup> The Harris Poll 2007

<sup>13</sup> Breglio 2006

<sup>14</sup> Hargreaves mfl. 2006

<sup>15</sup> Policy Exchange 2008

<sup>16</sup> Hobson mfl. 2005

det gjelder førskolelærere, har det vært en sterk vekst i etterspørselen som følge av barnehagesatsingen.

Ved hjelp av analysemodellen LÆRERMOD har SSB utarbeidet framskrivninger av behovet for lærere<sup>17</sup>. Beregningene bygger på forenklinger og er beheftet med betydelig usikkerhet. Men de viser likevel at dagens opptak til lærerutdanningene langt fra er tilstrekkelig til å kompensere for den avgangen som ventes fra yrket. Når det i tillegg tas hensyn til at behovet for lærere vil øke som følge av økning i elevtallet, økningene i timetallet siden 2006 og planlagt økning i lærertettheten i 2009, ser det ut til at det kan bli alvorlig mangel på lærere i grunnskolen.

I beregningene er det forutsatt at opptaket til lærerutdanningen blir som det gjennomsnittlige opptaket var i perioden 2006–2008, og at 70 prosent av lærerstudentene<sup>18</sup> fullfører studiet. Det siste er noe høyere enn gjennomsnittet i dag. Etterspørselen etter lærere blir bestemt av utviklingen i elevtallet, som bygger på SSB's befolkningsframskrivninger, og av lærertettheten. I demografialternativet er det tatt med gjennomførte økninger i timetallet og den økningen i lærertettheten som er lagt inn i budsjettet for 2009. I mellomalternativet er den økningen i timetallet som ble signalisert i Soria Moria-erklæringen, lagt inn i tillegg til vedtatte økninger.

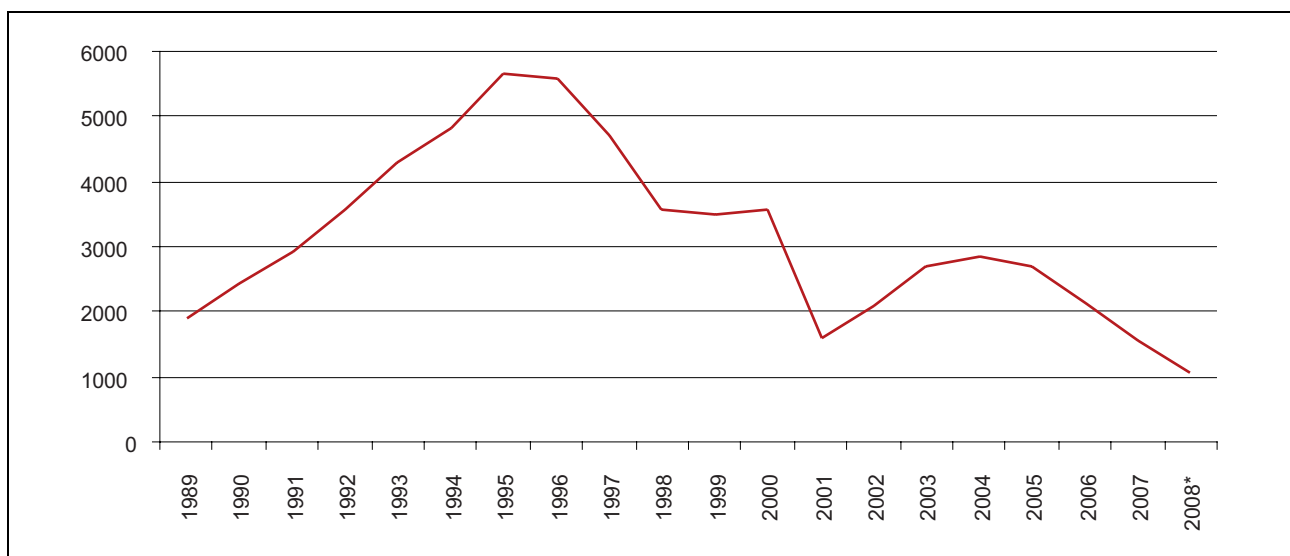
<sup>17</sup> Texmon (kommer)

<sup>18</sup> Med lærerstudenter menes i det følgende studenter fra 4-årig lærerutdanning ved høyskolene

Med dagens nivå på opptaket ligger det an til en nedgang i den samlede tilgangen på lærere fram mot 2020, til tross for at det forutsettes noe redusert frafall fra utdanningen. Dagens nivå på utdanning av nye lærere er ikke tilstrekkelig til å erstatte de lærerne som går av for aldersgrensen. Det anslås at det kan bli 6000 færre grunnskolelærere i 2020 enn i 2006, dersom ikke opptaket økes eller det skjer andre endringer i forutsetningene. I tillegg forventes det en økning i etterspørselen som følge av økt elevtall og eventuelle nye økninger i timetallet i grunnskolen. Veksten i elevtallet alene tilsier en vekst i lærerårsverk på ca. fem prosent fram til 2020. Når effekten av økt timetall og økt lærertetthet fra 2006 til 2009 også tas med, blir resultatet en samlet vekst i etterspørselen etter lærere i grunnskolen på 13 prosent fra 2006 til 2020. Basert på disse forutsetningene anslås det i demografialternativet en underdekning på 13 600 lærere og 2 000 faglærere i 2020. For lærere med PPU, inkludert de med fem-årig mastergrad, ser det ut til å være bedre balanse mellom tilbud og etterspørsel.

I mellomalternativet blir underdekningen av grunnskolelærere på hele 16 000. Økende arbeidsledighet framover kan komme til å påvirke situasjonen på en måte som modellen ikke fanger opp.

Det er gjennomført et sett av virkningsberegninger, basert på mellomalternativet for etterspørselen. Virkningsberegningene belyser hva som vil skje under ulike endringer i beregningsforutsetningene. Det er foretatt en virkningsberegning der opptaket i lærerutdanningen er økt til 3 000 per år



Figur 7.1 Antall registrerte helt arbeidsledige lærere 1989–2008.

\* Gjennomsnitt januar – november 2008.

Kilde: NAV

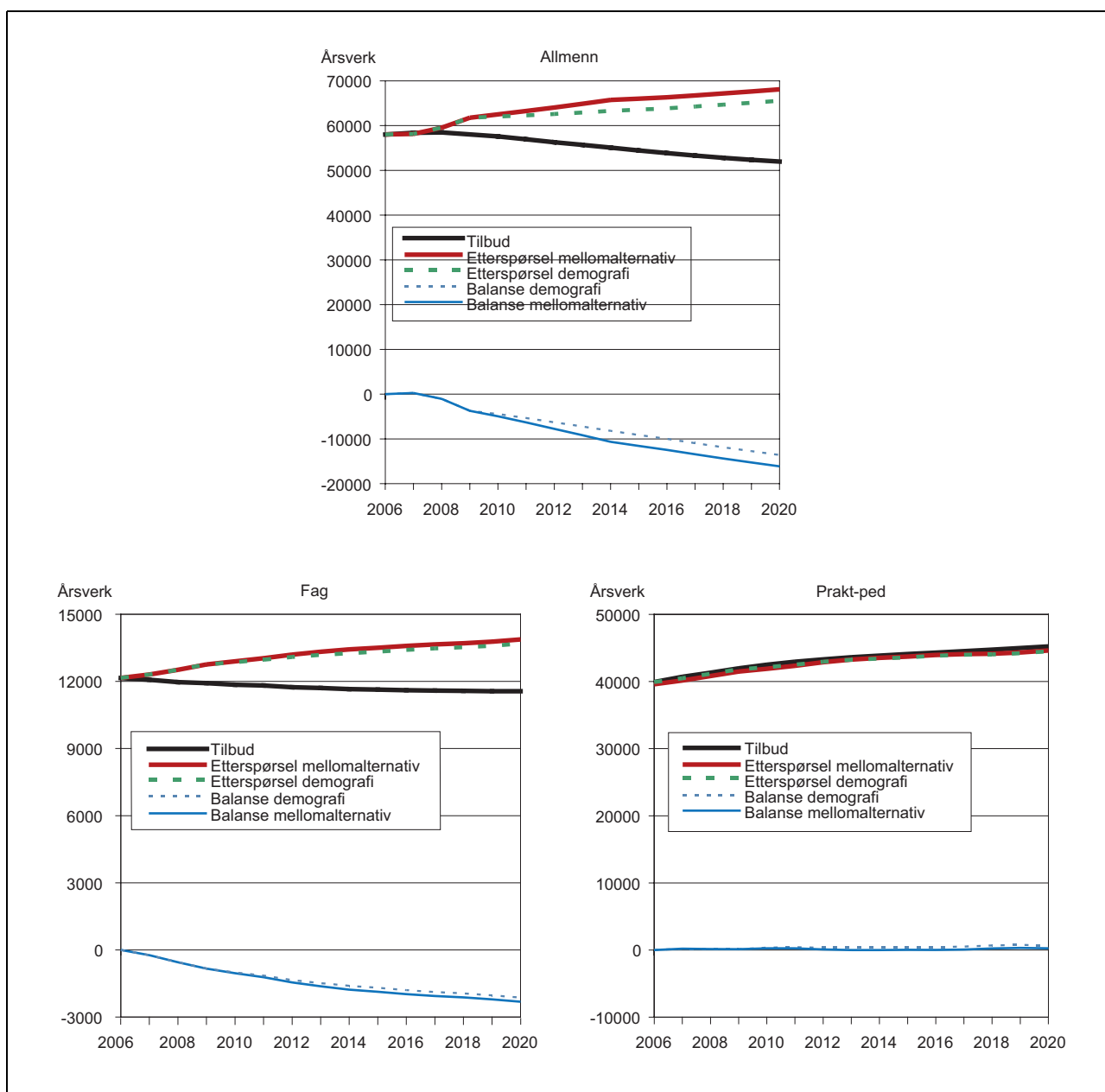
som omtrent svarer til nivået på opptaket før 2005. Det er også forutsatt økt opptak til de andre lærerutdanningene med til sammen 700 plasser per år. I tillegg er det forutsatt økt yrkesaktivitet i aldersintervallet 55–66 år og nedgang i etterspørselen etter lærere fra andre sektorer.

Når de endrede forutsetningene kombineres i en beregning, blir den samlede effekten sterk nok til å endre bildet. Det vil fremdeles være en underdekning for grunnskolelærerne på om lag 7 000, men når alle lærergruppene ses under ett, blir det nokså nær balanse.

Beregningene illustrerer at det skal relativt store endringer til for å unngå mangel på lærere framover. Bedre rekruttering vil være avgjørende, frafall fra yrket og utdanningen er også viktige faktorer.

### 7.2.2 Søkning til lærerutdanningene

Rekrutteringen til læreryrket har, med unntak av førskolelærere, blitt noe redusert de siste årene. Reduksjonen skyldes hovedsakelig redusert søkning til allmennlærerutdanningen. For denne



Figur 7.2 Tilbud, etterspørsel og balanse i arbeidsmarkedet for ulike grupper av lærere. Hovedalternativet på tilbudssiden, demografi- og mellomalternativene på etterspørselssiden. Antall normalårsverk

Kilde: Texmon (kommer)

utdanningen er både antall primærstøkere og opptakstallene redusert, sistnevnte med over 1 000, tilsvarende 25 prosent reduksjon siden 2004. Det er grunn til å anta at nedgangen delvis skyldes opptakskravene som ble innført med virkning fra 2005. Antall kandidater fra lærerutdanningene er foreløpig ikke mye redusert, men forventes å synke etterhvert som de mindre kullene blir ferdige med lærerutdanningen. Dette kan motvirkes noe av at gjennomføringen i allmennlærerutdanningen forventes å øke noe som følge av innføringen av særskilte opptakskrav, siden fullføringsgraden er lavere for studenter med svake karakterer fra videregående.

For andre lærerutdanninger er søkningen bedre, som det går fram av figur 7.3. Opptaket til den femårige integrerte lærerutdanningen har økt siden starten i 2003. Opptaket til praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) har også økt noe de siste 10 årene, det samme har opptaket til yrkesfaglærerutdanningen.

Om lag 30 prosent av lærerne i grunnskolen er menn. I videregående opplæring er kjønnsbalansen mer jevn, med 53 prosent menn blant lærerne. 26 prosent av uteksaminerte kandidater fra allmennlærerutdanningen var menn i 2006, og denne andelen har vært stabil de siste årene. En kunnskapsoversikt utarbeidet av NOVA<sup>19</sup> konkluderer med at det er vanskelig å si noe sikkert om hvor-

dan lærernes kjønn påvirker elevenes læringsprosesser. Mye tyder på at dette dreier seg om sammensatte fenomener og at lærernes faglige og pedagogiske kompetanse er viktigere enn kjønn.

Rekrutteringen av lærere med innvandrerbakgrunn til allmennlærerutdanningen er svært lav. Tall fra SSB<sup>20</sup> høsten 2007 viser at bare fire prosent av studentene som tar lærerutdanning og utdanning i pedagogikk, har innvandrerbakgrunn.

### 7.2.3 Inntakskvalitet

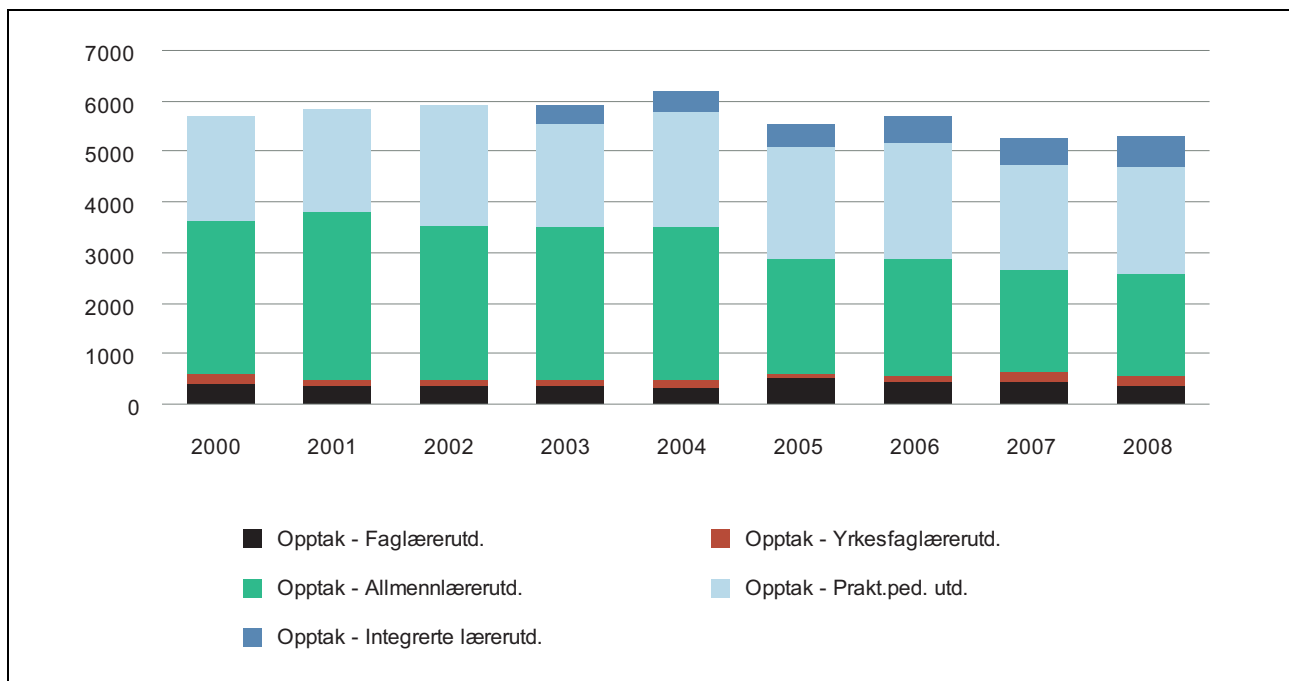
I gjennomsnitt avviker ikke allmennlærerstudentene veldig mye fra det generelle nivået blant høyskolestudentene når det gjelder karakterer fra videregående opplæring<sup>21</sup>. Det er imidlertid store forskjeller mellom ulike høyskolestudier, jf. figur 7.4. Allmennlærerstudentene ligger et godt stykke over førskolelærerstudentene når det gjelder resultater fra videregående opplæring. Tall for 2007 og 2008 viser at gjennomsnittet for allmennlærerstudentene har gått litt ned, men at det har holdt seg stabilt på godt over 4. Gjennomgående er karakternivået fra videregående lavere blant høyskolestudentene enn blant universitetsstudentene.

Fra og med opptaket i 2005 ble det innført spesielle opptakskrav til allmennlærerutdanningen. Kravene er minst 35 skolepoeng og minst karakte-

<sup>19</sup> Bakken 2008

<sup>20</sup> Statistisk sentralbyrå 2007a

<sup>21</sup> Mastekaasa 2008



Figur 7.3 Opptak til lærerutdanningene 2000–2008 (ekskl. førskolelærere)

Kilde: DBH

ren 3 i norsk og matematikk. Fra og med opptaket høsten 2009 gjelder de spesielle opptakskravene også for den femårige integrerte lærerutdanningen. Målsettingen med opptakskravene var todelt: for det første var det et mål å sikre at lærerstudentene har et visst faglig nivå når de begynner på studiet. For det andre håpet man at opptakskravene ville gjøre studiet mer attraktivt for faglig sterke studenter.

Det går fram av figur 7.5 at det var en en betydelig reduksjon i antall kvalifiserte primærstøkere i 2005. Nasjonalt ble det i 2007 tatt opp 1000 færre studenter til allmennlærerutdanningen enn i 2004. Mesteparten av nedgangen skyldes bortfall av gruppen som ikke tilfredsstillte de nye opptakskravene. Nedgangen i tallet på søkere med gode og middels gode karakterer tyder på at det også er andre årsaker til nedgangen i søkingen til allmennlærerutdanningen enn innføringen av opptakskrav. En mulig forklaring kan være at det rundt 2004–2005 var relativt høy arbeidsledighet blant lærere.

Fra og med opptaket høsten 2009 er det endringer i reglene for beregning av skolepoeng som grunnlag for opptak til høyere utdanning. Det skal ikke lenger gis fordypningspoeng. Dette innebærer at antall tilleggspoeng som kan inngå i skolepoeng, vil reduseres fra maksimalt 10 (4 fordypnings- og 6 realfagspoeng) til maksimalt 4 realfagspoeng. I praksis innebærer dette at det vil skje en automatisk skjerping av kravene fra dette tidspunktet fordi

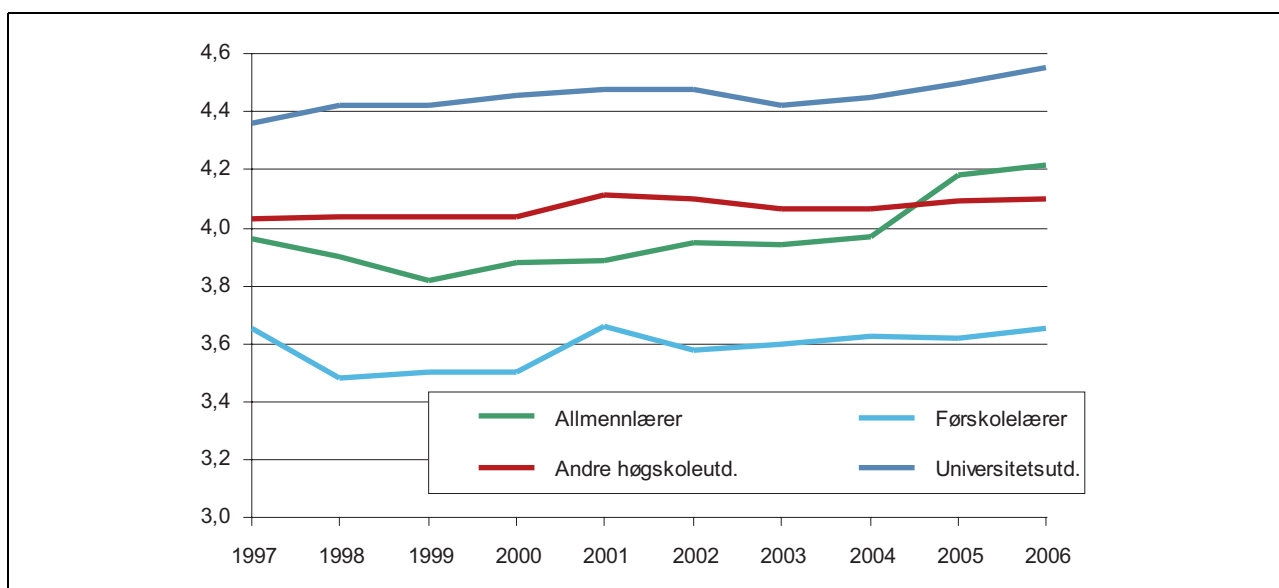
karakterene vil telle mer ved beregningen av skolepoeng.

Samordna opptak har gjort beregninger som viser hvilke konsekvenser det vil kunne få dersom opptakskravene til allmennlærerutdanningen skulle skjerpes ytterligere<sup>22</sup>. Dersom karakterkravene på 3 i både norsk og matematikk beholdes, men skolepoengkravet heves fra 35 til 40 poeng, vil minst 75 prosent<sup>23</sup> av dem som ble tatt opp til allmennlærerutdanningen i 2008, være kvalifisert. Dette ville medført en reduksjon i opptaket på ca. 400 studenter gitt opptaket i 2008 på om lag 2100 studenter. Dersom karakterkravet skjerpes til 4 i både norsk og matematikk, og kravet om skolepoeng økes til 40, ville bare 30 prosent av søkerne i 2008 vært kvalifisert.

Tall fra opptaket i 2008 viser at bare ti prosent av søkerne til allmennlærerutdanningen har full fordypning i matematikk fra videregående opplæring, mens den tilsvarende andel er 28 prosent for femårig integrert lærerutdanning. For fysikk og kjemi er andelen henholdsvis fem og 15 prosent. Biologi er et unntak, her er andelen 15 prosent i begge utdanninger. Når det gjelder språkfag, er det mindre forskjell mellom allmennlærerutdanningen og den femårige integrerte lærerutdanningen.

<sup>22</sup> Beregnet med gjeldende opptaksregler.

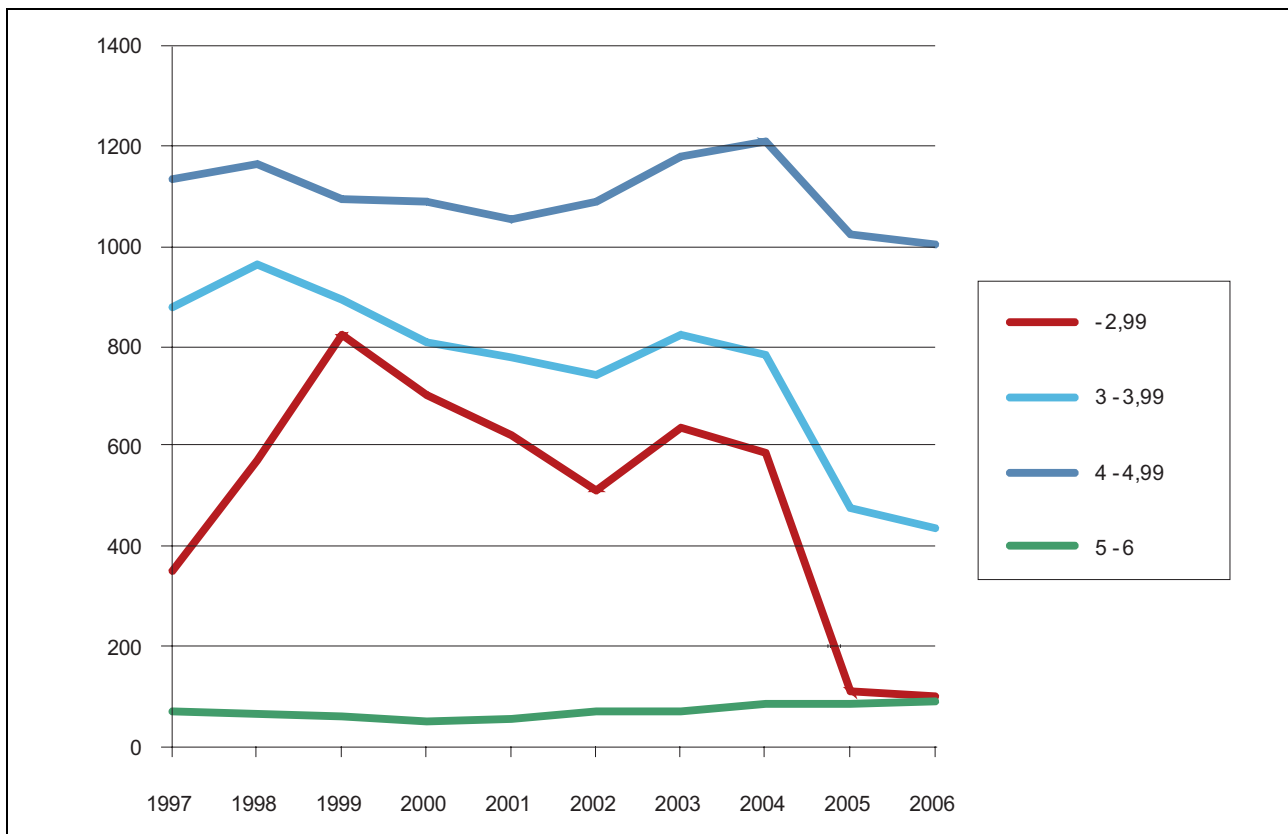
<sup>23</sup> Det mangler informasjon om ca. 500 av søkerne som ikke har elektronisk vitnemål.



Figur 7.4 Median karakterer fra videregående opplæring for begynnerstudenter

Kilde: Mastekaasa 2008





Figur 7.5 Nye studenter i allmennlærerutdanning 1997–2006 etter karaktergjennomsnitt i videregående opplæring

Kilde: Mastekaasa 2008

#### 7.2.4 Opptak til lærerutdanningene

McKinsey påpeker i rapporten «How the world's best-performing school systems come out on top»<sup>24</sup> at alle land med gode utdanningsresultater har mer effektive mekanismer for å velge studenter til lærerutdanningen enn land med dårligere resultater har. Ulike land har valgt ulike systemer for å plukke ut søkere. Finland har lang erfaring med å intervjuere søkere til lærerutdanningen. Det er stor konkurranse om å bli tatt opp til klasselærerutdanningen. Bare 15 prosent av søkerne tilbys studieplass. Opptaket foregår i to faser. I første fase plukkes de faglig beste søkerne ut på grunnlag av eksamenspoeng fra videregående skole i et antall tilsvarende tre–fire ganger så mange som det er studieplasser til. Den andre fasen har tre komponenter. Først er det en skriftlig oppgave. Deretter følger en oppgave der evne til sosial interaksjon og kommunikasjon med barn blir observert. Til slutt gjennomføres et personlig intervju der kandidatens motivasjon for å søke blir vurdert.

<sup>24</sup> McKinsey 2007

McKinsey påpeker at kvaliteten på utdanningen blir bedre når søkerne er bedre. Ved å begrense tallet på studenter kan det også brukes mer ressurser på hver student. Høyt frafall i løpet av og etter studiet betyr at ressursene spres på et stort antall studenter, hvorav kanskje bare halvparten blir lærere. Høy kvalitet på utdanningen vil igjen bidra til å tiltrekke gode søkere.

Universitetet i Stavanger har, med støtte fra departementet, gjennomført et forskningsprosjekt der de har sett på alternative ordninger ved opptak til allmenn/grunnskolelærerutdanning<sup>25</sup>. De har undersøkt praksis og forskning om opptaksordninger internasjonalt. De har også gjennomført undersøkelser blant studenter som allerede er tatt opp ved allmennlærerutdanningsprogrammer, for å få kunnskap om studentene, deres motivasjon for å søke utdanningen og deres utvikling gjennom det første året av studiene. Kartleggingen av systemer i andre land er begrenset av til dels lav svarprosent, men svarene tyder likevel på at det er mer vanlig å be om korte skriftlige arbeider enn å bruke inter-

<sup>25</sup> Universitetet i Stavanger 2008

vju ved opptak. Bare 22 prosent av institusjonene som har svart, bruker intervju. De har ikke funnet fagfellebedømt empirisk forskning om at bruk av intervju fører til bedre seleksjon.

Kleven<sup>26</sup> har gått gjennom forskning knyttet til utvelgelse av studenter som er egnet til å bli gode lærere. Klevens hovedpåstand er at lærerdyktighet og undervisning er så kompliserte og sammensatte begreper at man ikke kan vente klare resultater av forskning som tar sikte på å predikere lærerdyktighet. Alle lærere kan ikke være gode til alt, og hva som er en god lærer og god undervisning er ikke lett å beskrive, og er også avhengig av kontekst. Kleven konkluderer med at det vil være mer å hente for kvalitet i skolen gjennom å forbedre selve lærerutdanningen enn ved å forbedre opptaksordningen. Kleven mener likevel det kan være gode grunner for å stille minstekrav til faglige ferdigheter.

### 7.2.5 Gjennomføring og frafall i lærerutdanningene

NOKUTs evaluering av allmennlærerutdanningen påpeker at utdanningen har lave gjennomstrøm-

<sup>26</sup> Kleven (kommer)

ningstall. Tall fra Databasen for høyere utdanning (DBH) viser at under 50 prosent av allmennlærerstudentene fullførte på normert tid de siste årene. En av tre studenter som blir tatt opp i allmennlærerutdanningen, fullfører ikke studiet. 20 prosent av allmennlærerstudentene forsvinner fra studiet i løpet av det første studieåret.<sup>27</sup> Av de studentene som ikke falt fra første studieår, fullførte 93 prosent. Av disse fulgte 73 prosent normert studieprogresjon.

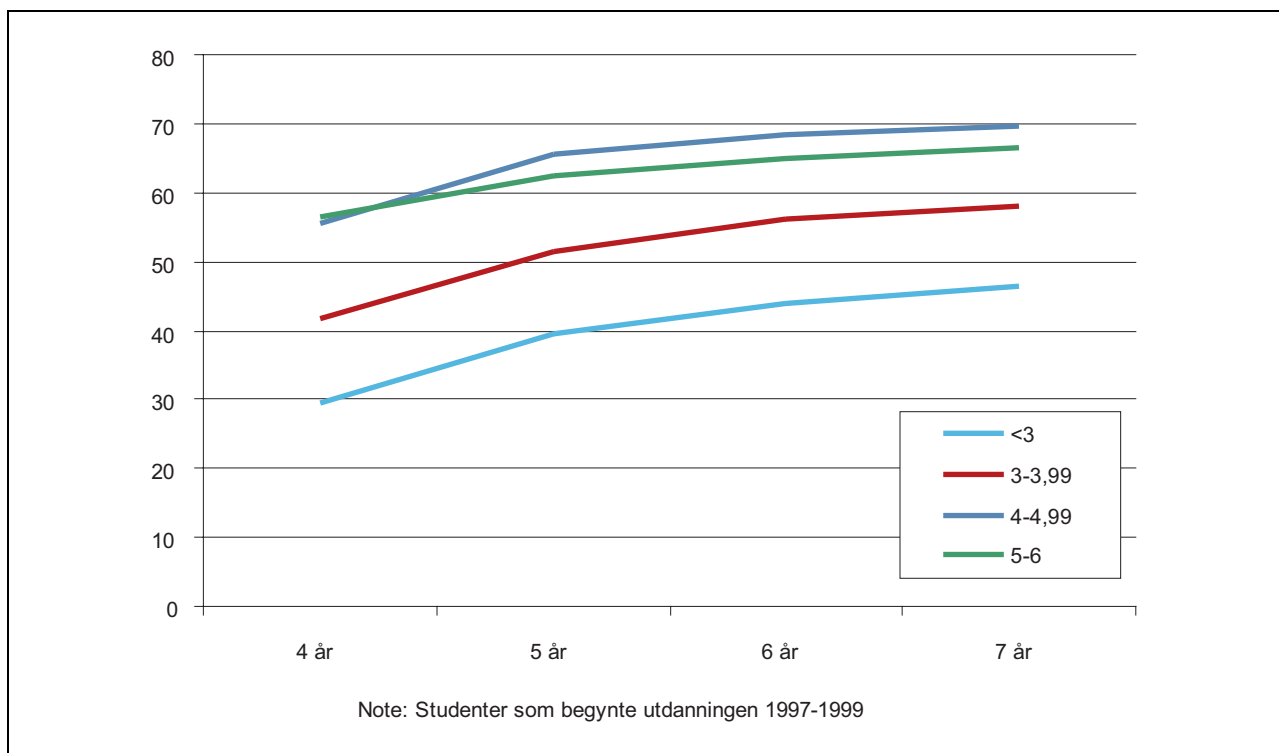
Det er en sterk sammenheng mellom frafall og karakterer fra videregående opplæring<sup>28</sup>. Etter sju år har nær 70 prosent av studentene med best gjennomsnittskarakter fullført studiene. Under 50 prosent av dem med karakter under 3 fullførte opplæringen. Selv blant de beste studentene er det altså en betydelig andel som ikke fullfører på normert tid.

Det er store variasjoner mellom institusjonene når det gjelder frafall og gjennomstrømning. NOKUTs evalueringspanel anser det som særlig viktig at institusjonene får økt kunnskap om hva som kan forklare frafallet første studieåret<sup>29</sup>.

<sup>27</sup> NIFU STEP 2006

<sup>28</sup> Mastekaasa 2008

<sup>29</sup> NOKUT 2006



Figur 7.6 Prosent med gjennomført studium etter år siden start og gjennomsnittlig karakter fra videregående opplæring

Kilde: Mastekaasa 2008

En undersøkelse av frafall ved universitetene<sup>30</sup> påpeker at det er forholdsvis lite universitetene kan gjøre for å påvirke studentenes beslutning om å slutte. Lærestedene er klar over og innser at det er store deler av frafallet som de ikke kan gjøre noe med. 20 prosent av studentene som skifter lærested, og 30 prosent av de som slutter sier at universitetet kunne ha gjort noe for å påvirke beslutningen. Felles for begge grupper er at de ønsker seg tettere oppfølging. Studenter med noe svakere karakterer ønsker seg mer informasjon om faget og introduksjon til akademiske studier generelt. De flinke studentene slutter på grunn av kvaliteten i undervisnings- og veiledningstilbud. Selv om denne undersøkelsen bare gjelder universitetene, er det grunn til å tro at disse funnene også har relevans for høyskolene.

### 7.2.6 Rekruttering av kandidater fra andre studier

I USA og England har man gode erfaringer med egne trainee-programmer for svært dyktige kandidater fra andre utdanningsløp som ønsker å bli lærere.

Teach for America startet opp i 1989/1990 for å rekruttere lærere til grunnskoler som har problemer med å skaffe lærere fra den tradisjonelle lærerutdanningen. Lederutdanning inngår som en viktig del av ordningen. Opptakskravet er meget god akademisk bakgrunn på minimum bachelornivå. Opp-læring gis som intensivt fem-ukers sommerkurs. Kandidatene forplikter seg til å undervise i to år. Fra oppstarten har over 17 000 kandidater deltatt i ordningen og populariteten er økende.

Teach First ble etablert etter mønster av Teach for America i London i 2001/2002. Formålet er å utjevne ulikhet i utdanningen ved å bruke dyktige kandidater fra en rekke fagområder som lærere på krevende ungdomsskoler og videregående skoler. I likhet med Teach for America vektlegger Teach First at kandidatene skal utvikle sine lederegenskaper. Opptakskravene inkluderer krav til avlagte studiepoeng og karakterer, testresultater og personlig egnethet. Teach First-programmet består av et seks uker intensivt sommerkurs, samt betydelig støtte og veiledning når Teach First-lærerne kommer ut i skolen. Teach First er på kort tid blitt en attraktiv karrierevei i England. På en ranking av de 100 mest attraktive arbeidsgiverne for nye kandidater rangerer Teach First på niende plass<sup>31</sup>.

Teach First ble evaluert i januar 2008 av det britiske skoleinspektoratet OFSTED. Effekten på elevenes læringsresultater er ikke vurdert, men gjennomgangen viser følgende<sup>32</sup>

- Teach First har tiltrukket seg kandidater som ellers ikke ville vurdert å gå inn i læreryrket.
- de fleste fullfører den to-årige pliktundervisningen, og halvparten har fortsatt på tredje året
- det innledende intensivkurset holder høy standard
- Teach First-lærerne opplevde overgangen til praksis som svært utfordrende
- Teach First-lærerne oppnådde i gjennomsnitt høyere lærerkompetanse enn kandidatene fra ordinære lærerutdanninger, halvparten på «outstanding» nivå
- Teach First-lærerne var høyt motiverte, engasjerte og hadde en gunstig innvirkning på skolene der de jobbet.

### 7.2.7 Avgang fra yrket: gjennomtrekk og pensjonering

Om lag 11 000, eller ca. 20 prosent, av yrkesaktive allmennlærere arbeider utenfor skoleverk og barnehager<sup>33</sup>. Overgang fra læreryrket til andre yrker påvirkes av situasjonen på arbeidsmarkedet. I en upublisert artikkel<sup>34</sup> har tre norske økonomer undersøkt hvordan tilgangen på kvalifiserte lærere påvirkes av konjunkturer i arbeidsmarkedet. Hovedkonklusjonen i studien er at reduksjon i den lokale arbeidsledigheten i betydelig grad øker underskuddet av kvalifiserte lærere.

En rapport fra Nordlandsforskning<sup>35</sup> viser at gjennomtrekk er spesielt utbredt blant førskolelærere, pedagogiske ledere og styrere, men at grunnskolelærere ikke skiller seg spesielt ut sammenliknet med øvrige kommunalt ansatte. Noe av årsaken til stabiliteten antas å være høy gjennomsnittsalder blant lærerne – unge skifter jobb relativt oftere enn eldre.

På alle alderstrinnene over 45 år er det en netto avgang av undervisningspersonalet i skoleverket. Samtidig står lærerne lenger i yrket enn før. Gjennomsnittsalderen for alle typer av nye pensjonister i skoleverket var 60 år i 2006 mot 57 år i 2001<sup>36</sup>. Antall uførepensjonister fra skoleverket er klart redusert fra 2001 til 2006. Fremdeles går 85 prosent av lærerne av før fylte 67 år med en annen avgangsform enn alderspensjon. Det er klar vekst

<sup>32</sup> OFSTED 2008

<sup>33</sup> Texmon (kommer)

<sup>34</sup> Falch mfl. 2008

<sup>35</sup> Rødvei 2000

<sup>36</sup> Utdanningsforbundet 2008

<sup>30</sup> Hovdhaugen mfl. 2008

<sup>31</sup> The Times 2008

i AFP-pensjoner fra 2005 til 2006. Gjennomsnittlig avgangsalder for AFP-pensjonistene i skoleverket er 63 år, og nesten alle går av med full pensjon.

### 7.2.8 Overgang mellom utdanning og arbeidsliv

#### *Veiledning av nyutdannede lærere*

Overgangen fra utdanning til arbeidsliv kan være hard for mange nyutdannede lærere. I en begynnerfase må nye lærere gjøre seg kjent med kulturen på sin nye arbeidsplass og finne sin personlige tilnærming til lærerarbeidet. Samtidig forventes det ofte at nye lærere skal klare en full undervisningsstilling fra første dag.

Forskningen viser at nyutdannede lærere er mindre fleksible planleggere og mindre raske problemløserne enn sine mer erfarne kolleger. De reagerer ofte først når problemer oppstår i undervisningen<sup>37</sup>. Det er naturlig at nye lærere håndterer undervisningssituasjonen annerledes enn sine mer erfarne kolleger. Nyutdannede lærere kan ikke, i motsetning til sine mer erfarne kolleger, basere sin praksis på eksempler som de kjenner fra erfaring<sup>38</sup>.

Nye lærere må balansere mellom det daglige ansvaret for elevenes læring og ønsket om å prøve ut yrket i samsvar med sine idealer<sup>39</sup>. Det er særlig i denne fasen læreren utvikler sin profesjonelle identitet, og det er også her lærere er mest påvirkelige – særlig for et negativt miljø<sup>40</sup>. I en begynnerfase fører ofte ønsket om å sikre kontrollen over undervisningen til rigiditet og regelbundethet i undervisningsarbeidet<sup>41</sup>. Det er derfor viktig at nyutdannede lærere ikke mister av syne den læren de ønsker å være<sup>42</sup>.

Nye lærere framstår ofte som flinke og ivrige, men det er mye de skal sette seg inn i og tenke gjennom, og de trenger støtte<sup>43</sup>. Analyser gjennomført av Senter for Profesjonsstudier ved Høgskolen i Oslo<sup>44</sup> viser at nyutdannede lærere opplever et gap mellom egne ferdigheter og kravene arbeidslivet stiller. Dette peker på viktige utfordringer for lærerutdanningen. Studien viser også tydelig behovet for systematisk veiledning og oppfølging de første årene i arbeidslivet. God veiledning

er viktig for at nye lærere skal utvikle god kompetanse og mestre yrket.

En forskningsoversikt utarbeidet av UNESCO<sup>45</sup> peker på at det første året i læreryrket må ses på som et læreår i forlengelse av utdanningen. Det er stor fare for at lærerne utvikler lite hensiktsmessige metoder for å mestre hverdagen dersom de ikke får skikkelig veiledning. Det er mange som slutter i løpet av de første årene fordi de ikke føler at de mestrer læreryrket. Rapporten framsetter tre krav som må være oppfylt i et godt program for introduksjon av nyutdannede lærere

- veiledningen må fokusere på pedagogiske strategier som fremmer elevenes læring, ikke bare kortsiktig problemløsning
- det må avsettes tid for både mentor og deltaker til å planlegge og observere i hverandres timer
- det bør være insentiver som bidrar til å rekruttere dyktige mentorer.

Amerikansk forskning viser videre at mentor- og introduksjonsprogrammer, særlig de som er basert på kollegastøtte, reduserer avgangen fra yrket blant nyutdannede<sup>46</sup>.

I 1997 ble det, etter et vedtak i Stortinget, satt i gang forsøk med veiledning av nyutdannede lærere. I 2003 ble det etablert en finansiering fra statens side med sikte på å få til et tilbud for nyutdannede lærere i samtlige fylker. I dag er «Veiledning av nyutdannede lærere» et tilbud som gis i alle fylker, men ikke alle kommuner deltar.

Ordningen «Veiledning av nyutdannede lærere» har blitt meget godt mottatt i sektoren, og må karakteriseres som en suksess. Ordningen ble evaluert av SINTEF i 2006<sup>47</sup>. Evalueringen finner at to av tre som deltok i prosjektet, var svært godt eller godt fornøyd med veiledningen. De nyutdannede, ledelsen ved de involverte barnehager og skoler og de lokale veilederne synes opplegget de har vært igjennom, har bidratt til

- bedre evner til refleksjon over egen praksis og hva som fører til et godt læringsmiljø
- tro på egne evner
- bedre håndtering og mestring av møtet med elevene/barna
- bedre håndtering og mestring av arbeidssituasjonen.

Majoriteten mener at ordningen burde vært obligatorisk for alle nyutdannede lærere. Samlet sett oppleves veiledning som et veldig positivt tiltak.

<sup>37</sup> Berliner 2001, Needels 1991, Glaser 1985

<sup>38</sup> Berliner 1992

<sup>39</sup> Flores og Day 2006

<sup>40</sup> Smethem 2007, Flores og Day 2006

<sup>41</sup> Flores 2002, Richie og Wilson 1993

<sup>42</sup> Ulvik 2008

<sup>43</sup> OECD 2005

<sup>44</sup> Wigum Frøseth og Caspersen 2008

<sup>45</sup> Cooper og Alvaredo 2006

<sup>46</sup> Guarino mfl. 2006

<sup>47</sup> Dahl 2006

**Boks 7.1 Veiledning i Skien kommune**

Skien kommune innførte i 2005 obligatorisk veiledning av nyutdannede lærere og førskolelærere. Veiledningen skjer i samarbeid med Høgskolen i Telemark. Skien kommune vant Kommunalt Skoletings nasjonale skoleutviklingspris for 2008. Juryen uttalte følgende om Skien kommunes arbeid med kvalitetsutvikling og mål:

«Skoleeier har en livsfaseorientert personalpolitikk med gode tiltak for nyutdannede så vel som seniorer. Skoleeier har et gjennomført system for kontinuerlig kompetanseutvikling. De tilbyr obligatorisk veiledningsprogram for de nyutdannede, og har avsatt systemressurser på kommunenivå som gir støtte og oppfølging til skolene, utarbeider kommunal opplæringsplan og legger til rette for mange ulike møteplasser og læringsarenaer.»

Det eksisterer også en del andre ordninger som er satt i gang lokalt av skoleeier. Eksempelvis har Oslo kommune introduksjonskurs for nyutdannede lærere som skal jobbe i Oslo-skolen.

*Sertifisering av lærere*

Det eksisterer ca. 100 lovregulerte yrker i Norge. Et lovregulert yrke betyr at adgangen til og utøvelsen av yrket og/eller yrkestittel er begrenset til innehavere med særlige yrkeskvalifikasjoner. For lovregulerte yrker er det etablert egne yrkesgodkjenningsorganer – for eksempel Statens autorisasjonskontor for helsepersonell, Kredittilsynet, Tilsynsrådet for advokatvirksomhet og Sjøfartsdirektoratet. Yrkesgodkjenningen utstedes i form av en autorisasjon, lisens, sertifisering, bevilling etc. avhengig av hvilket yrke det er snakk om.

Læreryrket er et lovregulert yrke i Norge. Forskriftsbestemmelsene om kompetanse i grunnopplæringen (kompetanseforskriften) stiller minimumskrav til kompetanse for tilsetning i grunnskole og videregående opplæring. Dette følger av opplæringslovens § 10–1. Per i dag eksisterer det ikke et organ som kan gi nasjonal godkjenning for undervisningsyrker i grunnskolen og regulerte yrker i barnehage. I skoleverket er det lærernes arbeidsgiver som har ansvaret for å påse at vedkommende er tilstrekkelig yrkeskvalifisert. Utdanningsdirektoratet er nasjonal godkjenningssmyndighet for personer som har kvalifisert seg til undervisningsyrker i EØS/EFTA-området.

Sertifisering av lærere har to hovedhensikter. For det første skal sertifisering sikre at lærere er kvalifisert til å oppfylle de krav og det ansvar som følger med en jobb i skoleverket. Sertifisering kan bidra til å kvalitetssikre at lærerne utfører arbeid som holder en kvalitetsmessig god standard.

For det andre kan sertifisering gi et signal om at det stilles høye krav til hva som forventes av en lærer. Som vist i kapittel 6.3 har studentene relativt lave forventninger til arbeidsinnsatsen og legger mindre vekt på fagkunnskap enn studenter i andre utdanninger, i tillegg til at kravene studentene møter underveis i studiet, er uklare og svake. Sertifisering kan legge press på studenter og lærerutdanningsinstitusjoner til å forandre praksis, og på lengre sikt bidra til å heve læreryrkets anseelse.

Flere land har, eller er i ferd med å innføre, sertifiseringsordninger for lærere.

*Sverige*

Svenske myndigheter har nylig utredet en sertifiseringsordning for lærere<sup>48</sup>. Ordningen er foreslått innført i løpet av 2010. Det overordnede målet med sertifiseringsordningen er å styrke kvaliteten i skolen, forbedre elevenes resultater og sikre et likeverdig skoletilbud for alle elever.

Utredningen foreslår at alle lærere skal gjennomføre et prøveår etter avsluttet utdanning (gjelder førskole, grunnskole og videregående skole). I prøveåret blir de nyutdannede lærerne tildelt en mentor som skal bidra med støtte og veiledning. Mentoren skal også i samarbeid med rektor bedømme kompetansen til den nyutdannede læreren minst to ganger. Bedømmingen skal ta utgangspunkt i nasjonale kriterier for hva som kreves av en sertifisert lærer. Sertifisering er nødvendig for å bli fast ansatt i skoleverket, sette karakterer og fungere som mentor for nyutdannede lærere. Sertifiseringen kan tilbakekalles dersom en lærer viser grov uforstand i utøvelsen av yrket.

*Skottland og England*

I Skottland er det The General Teaching Council for Scotland som har ansvaret for sertifisering av nyutdannede lærere. The General Teaching Council for Scotland har utviklet en spesifisert standard for hva som kreves for å kunne undervise i skolen<sup>49</sup>. Hensikten med standarden er å gi

<sup>48</sup> SOU 2008: 52

<sup>49</sup> General Teaching Council for Scotland 2008

- en klar og tydelig beskrivelse av hva som forventes av nye lærere
- et instrument for å måle skikketheten til nye lærere
- en basisreferanse for hva som utgjør læreryrkets profesjonelle standard – gjennom hele yrkeskarrieren.

Alle nyutdannede lærere blir vurdert i løpet av sitt første år i skolen. Først etter å ha oppnådd godkjenning i tråd med standarden kan man praktisere som lærer i Skottland. England har et system som likner det skotske. Nyutdannede lærere må i løpet av sitt første år i skolen oppfylle kravene i en spesifisert standard<sup>50</sup>.

### USA

Loven om No Child Left Behind framsetter at man må være en «highly qualified teacher» for å kunne undervise i amerikanske skoler. På nasjonalt nivå er dette definert som utdanning på minimum bachelornivå, lisens fra delstaten der man arbeider, og kompetanse i de fagene man underviser i. Det er opp til den enkelte delstat å spesifisere hvordan dette skal følges opp<sup>51</sup>.

Eksempelvis har staten New York valgt å bruke tester for å sertifisere lærere. Man skiller mellom to nivåer: et begynnernivå og et profesjonelt nivå. For å bli sertifisert til begynnernivået må kandidatene bestå tre skriftlige tester i fagkunnskap og profesjonskunnskap. For å bli sertifisert til profesjonelt nivå må kandidatene i tillegg bestå en test som, ved hjelp av videofilm, bedømmer deres undervisning.

### 7.3 Lærerlønn og karriereveier i skolen

Karakteristisk for lærernes lønnsstige er at den er lang og kort på samme tid. Det tar lang tid å oppnå en lav til moderat lønnsvekst. Den korte og lange lønnsstigen blir iøynefallende når man sammenlikner med lønnsstigen for lærere i andre land. OECD har påvist at den norske topplønnen for adjunkter er bare 24 prosent høyere enn begynnerlønnen, mens gjennomsnittet for OECD er 71 prosent.<sup>52</sup>

Adjunkter og adjunkter med opprykk utgjør de største yrkesgruppene i skoleverket. De hadde en månedslønn på henholdsvis 31 600 kroner og 33 100 kroner i 3. kvartal 2007<sup>53</sup>. Til sammenlikning hadde ansatte i høyskoleyrker i privat sektor en månedslønn på 37 490 kroner på samme tidspunkt<sup>54</sup>.

Flere norske studier finner at lærerstudentene legger liten vekt på framtidige inntekstmuligheter. Å kunne være til nytte i samfunnet samt å ha interessante arbeidsoppgaver er langt viktigere for lærerstudentene<sup>55</sup>. Samtidig viser internasjonal forskning at lønn kan være viktig for å rekruttere nye grupper til lærerutdanningen<sup>56</sup>. Dette gjelder kanskje særlig dyktige kandidater som har mange valgmuligheter<sup>57</sup>.

McKinsey-rapporten «How the world's best performing schools came out on top<sup>58</sup>» påpeker at lønn sjelden framkommer som en av de viktigste faktorene for å velge læreryrket i spørreskjemaundersøkelser. Men de gode kandidatene svarer at de ikke vil velge læreryrket hvis lønnen er under gjennomsnittet for tilsvarende utdannet arbeidskraft. McKinsey peker på at i de beste utdanningssystemene er det effektive mekanismer for å velge ut egnede studenter til lærerutdanningen, begynnerlønn på linje med sammenliknbare yrkesgrupper, samt at læreryrket har høy status.

Flere land har de senere årene innført større grad av karrieredifferensiering i skolen. I England har man utviklet et karrieresystem for lærere der opprykk til en høyere stilling forutsetter at man oppfyller kravene i en spesifisert standard for den gitte stillingskategorien<sup>59</sup>. For de tre høyeste stillingskategoriene gjelder en høyere lønnsstige. Hensikten med stillingskategoriene er å lage et helhetlig karriereløp der alle lærere vet hva som kreves for å kvalifisere seg til en høyere kategori. Slik sett kan lærere planlegge sin profesjonelle egenutvikling etter hvilke ambisjoner og mål de har når det gjelder stillingskategori.

Tilsvarende foreslår den svenske utredningen om sertifisering av nyutdannede lærere å innføre to nye stillingskategorier i den svenske skolen<sup>60</sup>.

<sup>53</sup> Statistisk sentralbyrå 2007b

<sup>54</sup> Statistisk sentralbyrå 2007c

<sup>55</sup> Dæhlen 2003, Drange og Skjønberg 2008, Rødvei 2002, Caspersen 2006

<sup>56</sup> Dolton 1990, Wolter og Denzler 2003, Cushman 2007

<sup>57</sup> Breglio 2006

<sup>58</sup> McKinsey 2007

<sup>59</sup> Training and Development Agency for Schools 2008

<sup>60</sup> SOU 2008: 52

<sup>50</sup> Training and Development Agency for Schools 2008

<sup>51</sup> U.S. Department of Education 2008

<sup>52</sup> OECD 2008b

1. Særskilt kvalifisert lærer: krav om minst fire års yrkeserfaring, samt enten lisensiateksamen (tilsv. halv doktorgrad) eller et veldokumentert praktisk-pedagogisk arbeid med relevans for yrkesutøvelsen
2. Gymnaselektor: krav om doktorgrad innenfor et av lærerens undervisningsfag.

Utredningen vektlegger at lærere som innehar slik særskilt kompetanse bør utnyttes på best mulig måte i skoleverket, for eksempel som ansvarlige

for fagutvikling, kvalitetsarbeid i skolen eller mentorer for nyutdannede lærere.

Kunnskapsdepartementet

t i l r å r :

Tilråding fra Kunnskapsdepartementet av 6. februar 2009 om Læreren – Rollen og utdanningen blir sendt Stortinget.

---

**Vedlegg 1****Opptakstall alle lærerutdanningene i 2007**

Tabell 1.1 Institusjonene er her rangert etter totalt opptak alle lærerutdanninger. Kilde DBH.

Institusjon	Allmenn- lærerut- danning	Førskole- lærerut- danning	Praktisk pedago- gisk ut- danning	Inte- grert lærerut- danning	Fag- lærerut- danning	Yrkesfag- lærerut- danning	SUM
Høgskolen i Oslo	313	371	29		139		852
Høgskolen i Bergen	271	188	55		11		525
Universitetet i Oslo			237	280			517
Universitetet i Stavanger	129	207	124	12	19		491
Universitetet i Agder	123	196	113	6	30		468
Høgskolen i Telemark	91	224	75		73		463
NTNU			206	106		48	360
Høgskolen i Hedmark	103	141	54		48		346
Høgskolen i Østfold	80	147	117				344
Høgskolen i Akershus			160			144	304
Høgskolen i Nord-Trøndelag	74	76	98		46		294
Høgskolen i Vestfold	93	124	35		5		257
Høgskolen i Bodø	67	126	47		8		248
Høgskolen i Sør-Trøndelag	230						230
Universitetet i Bergen			142	77			219
Dronning Mauds Minne		209					209
Høgskolen Stord-Haugesund	43	66	57		23		189
Høgskolen i Tromsø	74	68	2		43		187
Høgskolen i Volda	52	43	76				171
Høgskolen i Buskerud	62		94				156
Universitetet i Tromsø			94	56			150
Høgskolen Sogn og Fjordane	27	79	39				145
Lærerakademiet	63	79					142
Høgskolen i Finnmark	49	12	76				137
Høgskolen i Nesna	32	45			13		90
Steinerhøgskolen	32	35					67
Universitetet for miljø og biovitenskap			38	8			46
Høgskolen i Narvik			26				26
Norges idrettshøgskolen			25				25
Norges musikkhøgskolen			20				20
Kunsthøgskolen i Oslo			14				14
Samisk høgskole	5	3					8
<b>Totalt</b>	<b>2 013</b>	<b>2 439</b>	<b>2 053</b>	<b>545</b>	<b>458</b>	<b>192</b>	<b>7 700</b>



**Vedlegg 2****Registrerte studenter i alle lærerutdanningene i 2007**

Tabell 2.1 Institusjonene er rangert etter registrerte studenter i allmennlærerutdanningen. Kilde DBH.

Institusjon	Allmenn- lærerut- danning	Førskole- lærerut- danning	Praktisk pedago- gisk ut- danning	Integrert lærerut- danning	Fag- lærerut- danning	Yrkesfag- lærerut- danning	SUM
Høgskolen i Oslo	1 001	891	29		355		2 276
Høgskolen i Bergen	855	540	90		17		1 502
Høgskolen i Sør-Trøndelag	689				31	43	763
Universitetet i Agder	546	487	156	21	113		1 323
Høgskolen i Hedmark	535	392	115		159		1 201
Universitetet i Stavanger	495	426	194	10	73		1 198
Høgskolen i Vestfold	393	384	51		22		850
Høgskolen i Nord-Trøndelag	366	191	159		51		767
Høgskolen i Telemark	359	518	103		215		1 195
Høgskolen i Østfold	317	350	161				828
Høgskolen i Tromsø	300	201	3		145		649
Høgskolen i Buskerud	271		141				412
Høgskolen i Bodø	265	195	59		62		581
Høgskolen i Volda	249	183	110				542
Høgskolen i Nesna	232	104	27		28		391
Lærerakademiet	226	186					412
Høgskolen i Finnmark	163	80	103			8	354
Høgskolen Sogn og Fjordane	160	153	72				385
Høgskolen Stord-Haugesund	157	152	120		84		513
Steinerhøgskolen	65	59					124
Samisk høgskole	18	8					26
Universitetet i Oslo			214	853			1 067
Dronning Mauds Minne		690					690
NTNU			227	346		51	624
Høgskolen i Akershus			258			315	573
Universitetet i Bergen			106	179			285
Universitetet i Tromsø			113	121			234
Universitetet for miljø og biovitenskap			64	47			111
Høgskolen i Narvik			60		21	1	82
Norges idrettshøgskolen			28				28
Norges musikkhøgskolen			28				28
Kunsthøgskolen i Oslo			13				13
<b>Totalt</b>	<b>7 662</b>	<b>6 190</b>	<b>2 804</b>	<b>1 577</b>	<b>1 376</b>	<b>418</b>	<b>20 027</b>

**Vedlegg 3****Litteraturliste**

- Bachmann, K. mfl. (2008): «Evaluering og ansvarliggjøring i skolen», i Langfeldt mfl. (red.): *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar*. Oslo: Cappelen Damm.
- Bakken, A. mfl. (2008): *Er det skolens skyld? En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner*. NOVA Rapport nr. 4/2008.
- Bamford, A. (2008): *Wow-Faktoren. Globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanning*. Oslo: Norsk noteservice.
- Baune, T.Aa. (2001): «Mellom profesjon og akademi: norsk allmennlærerutdanning i historisk perspektiv», i T. Kvernbekk (red.): *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Berliner, D.C. (1992): «The Nature of Expertise in Teaching», i F.K. Oser mfl. (red.): *Effective and Responsible Teaching: The New Synthesis*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Berliner, D.C. (2001): «Learning About and Learning From Expert Teachers», i *International Journal of Educational Research*, 35 (5).
- Black, P. og Wiliam, D. (1998): *Inside the black box. Raising standards through classroom assessment*. London: King's College London.
- Breglio, V. (2006): *Teachers and Top Students Address a Career in Education*. National Center on Education and the Economy.
- Briseid, L.G. (2008): «Danning i det postmoderne», i *Norsk pedagogisk tidsskrift* 2.
- Bulien, T. (2008): *Matematikkopplevelser i lærerutdanningen. En fenomenologisk orientert narrativ analyse av studenttekster*. Tromsø: Universitetet i Tromsø. Avhandling levert for dr.politgraden.
- Caspersen, J. (2006): *Teachers' and nurses' realisation of job values*. Oslo: Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo.
- Centeret för internationell mobilitet och internasjonellt samarbeite (2008): C:\Documents and Settings\kd10838\Lokale innstillinger\Temporary Internet Files\Content.Outlook\37P5XCEL\Cimo fi Nordplus Högre utbildning.htm.
- Cooper, J. og A. Alvaredo (2006): *Preparation, recruitment and retention of teachers*. Paris: IAE og IIEP (UNESCO).
- Cushman, R. (2007): «The male teacher shortage: A synthesis of research and worldwide strategies for addressing the shortage», i *KEDI Journal of Educational Policy* 4 (1).
- Dahl, H. (1959): *Norsk lærerutdanning fra 1814 til i dag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahl, T. mfl. (2006): *Hjelp til praksisspranget*. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn.
- Darling-Hammond, L. (1999): *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence*. Seattle: University of Washington, Center for Study of Teaching and Policy.
- Darling-Hammond, L. og P. Youngs (2002): «Defining Highly Qualified Teachers: What Does Scientifically-Based Research Actually Tell Us?», i *Educational Researcher* 31 (9).
- DeSeCo (2002): *Theoretical and Conceptual Foundations. Strategy Paper*. DEELSA/ED/CD (2002)8 of 07-Oct-2002.
- Dolton, P. (1990): «The Economics of UK Teacher Supply: The Graduate's Decision», i *The Economic Journal* 100.
- Drange, I. og A. Skjøsberg (2008): *Læreryrkets status. Allmennlærerens egenvurderinger i Stud-Data*. SPS arbeidsnotat 4/2008.
- Dæhlen, M. (2003): «Egenutvikling, høy lønn eller det å være til nytte», i P.O. Aamodt og L.I. Terum (red.): *Hvordan, hvor mye og hvorfor studerer studentene? Om læringsmiljø, jobbpreferanser og forståelse av kompetanse i profesjonsutdanningene*. HiO-rapport 8/2003.
- Dæhlen, M. og Havnes, A. (2003): «Å studere eller å gå på skole? Studiestrategier i profesjonsutdanningene», i P.O. Aamodt og L.I. Terum (red.): *Hvordan, hvor mye og hvorfor studerer studentene? Om læringsmiljø, jobbpreferanser og forståelse av kompetanse i profesjonsutdanningene*. HiO-rapport 8/2003.
- Engh, R. mfl. (2007): *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- EUREKA (2008): *Lærertilv sett med nordiske studenttøyne*. Forskningsserie 1.
- European Commission (2008): *Erasmus Programme 2006/2007 Overview of the National Agencies' final reports* (LLP/NA/ERA/19/08rev).
- European Parliament (2008): *Content and Quality of Teacher Education across the European Union*.
- Eurydice (2002): *Key topics in education in Europe. Volum 3*.
- Eurydice (2004): *Keeping teaching attractive for the 21<sup>st</sup> century*.
- Falch, T. og L. Renée Naper (2008): *Lærerkompetanse og elevresultater i ungdomsskolen*. SØF-rapport 01/2008.
- Falch, T. mfl. (2008): *Teacher shortages and the business cycle*. Trondheim: NTNU. Upublisert artikkel.
- Flores, M.A. (2002): *Learning, Development and Change in the Early Years of Teaching: A Two-Years Empirical Study*. Nottingham: University of Nottingham.
- Flores M.A. og C. Day (2006): «Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study», i *Teaching and Teacher Education* 22.
- Forskerforbundet (2007): «Lærerutdanning for grunnskolenes behov – modeller for differensiering mot fag og nivå». Notat til Kunnskapsdepartementet.
- Fossøy, J. og S.O. Sataøen (2008): *Dei nordiske lærerutdanningane og pedagogikkfaget. Ein kartleggingsstudie*. Sogndal: Høgskulen i Sogn og Fjordane.
- Frøseth, M.W. og J.C. Smeby (2007): *Førsteårsstudentene – utdanningsvalg, studieadferd og vurdering av studiet og undervisningsopplegg*. HiO-notat 1/2007.
- Gabrielsen, E. (2005): 'Den vanskelige skikkethetsvurderingen', *Aftenposten* 24.11.2005.
- Gazeboom, H. og D. Treiman (1996): «Internationally comparable measures of occupational status for the 1988 international standard classification of occupations», i *Social Science Research* 25.
- General Teaching Council for Scotland (2008): [http://www.gtcs.org.uk/Publications/StandardsandRegulations/The\\_Standard\\_for\\_Full\\_Registration.aspx](http://www.gtcs.org.uk/Publications/StandardsandRegulations/The_Standard_for_Full_Registration.aspx).
- Glaser, R. (1985): *Thoughts on Expertise*. Pittsburg: University of Pittsburg, Learning Research and Development Center. Technical Report 8/1985.
- Grimen, H. (2008): «Profesjon og kunnskap» i A. Molander og L.I. Terum (red.): *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grøgaard mfl. (2004): *Eleven i fokus? En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak*. NIFU STEP Rapport 9/2004.
- Guarino, C. mfl. (2006): «Teacher Recruitment and Retention: A Review of the Recent Empirical Literature», i *Review of Educational Research*, 76 (2).
- Gulbrandsen, L. og A. Sundnes (2004): *Fra best til bedre? Kvalitetssatsing i norske barnehager*. NOVA Rapport 9/2004.
- Hagen, A. mfl. (2008): *Evaluerings av «Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnskolen 2005–2008»*. Delrapport 3. Fafo-notat 13/2008.
- Hammerness, K. (2006): «From Coherence in Theory to Coherence in Practice». *Teachers College Record* 108 (7).
- Hansén, S.E. mfl. (2005): «Must know, good to know, nice to know – kärnstoffsanalys i lærarutbildningar» i *Nordisk pedagogikk* 4.
- Hansén, S.E. (2006): Foredrag. Konferanse i regi av Forskerforbundet november 2006.
- Hargreaves, L. mfl. (2006): *The Status of Teachers and the Teaching Profession*. Cambridge: University of Cambridge.
- Haug, P. (2006): *Begynneropplæring og tilpassa undervisning- kva skjer i klasserommet?* Bergen: Caspar forlag.
- Haug, P. (2007): «Vesentlege problemstillingar i lærerutdanning – eit nordisk perspektiv». Notat presentert på Workshop om nordiske lærerutdanninger 27.-28. mars 2007.
- Haug, P. (2008a): *Klasseromforskning. Kunnskapsstatus og konsekvensar for lærarrolla og lærerutdanning*. Oppdragsnotat til Kunnskapsdepartementet.
- Haug, P. (2008b): «Pedagogikk i allmennlærerutdanninga» i *Nytt norsk tidsskrift* 1.
- Haug, P. (2008c): «Lærerutdanning i endring» i *Norsk pedagogisk tidsskrift* 2.
- Hayward, L. (2007): «Curriculum, Assessment and Pedagogics in Scotland», i *Journal of Assessment in Education* 14 (2).
- Heggen, K. (2003): «Kunnskapssyn og profesjonsutdanning. Studentane si forståing av kompetanse i sjukepleie-, sosialarbeidar-, førskule- og allmennlærerutdanning», i P.O. Aamodt og L.I. Terum (red.): *Hvordan, hvor mye og hvorfor studerer studentene? Om læringsmiljø, jobbpreferanser og forståelse av kompetanse i profesjonsutdanningen*. HiO-rapport 8/2003.
- Heggen, K. (2005): «Fagkunnskapens plass i den profesjonelle identitet», i *Norsk pedagogisk tidsskrift* 6.
- Hobson, J. mfl. (2005): *Becoming a Teacher*. DfES.

- Hovdhaugen, E. mfl. (2008): *Finnes det en «universalmedisin» mot frafall?* NIFU STEP Rapport 9/2008.
- Hutchinson, C. og L. Hayward (2005): «The Journey So Far: Assessment is for Learning in Scotland», i *Curriculum Journal. Special Edition on International Assessment* 16 (2).
- Høgskolen i Oslo (2008): *Rapport fra studieinnsatsutvalget*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- ITU Monitor (2007): *Skolens digitale tilstand*. Oslo: Universitetsforlaget.
- JD (2007): *Handlingsplan mot vold i nære relasjoner 2008–2011. Vendepunkt*.
- Jensen, K. (2008): *ProLearn: Profesjonslæring i endring*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo og Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo.
- Jordfald, B. og T. Nyen (2008): *Aktivitetsrapportering 2007 – kompetanse for utvikling*. Fafo-notat 18/2008.
- Jyrhämä, R. (2006): «The Function of Practical Studies in Teacher Education» i R. Jakku-Sihvonen og H. Niemi (red.): *Research-based Teacher Education in Finland – Reflections by Finnish Teacher Educators*. Finnish Educational Research Association.
- KD (2006a): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen*. Utdanningsdirektoratet. Midlertidig utgave.
- KD (2006b): *Rammeplan for barnehager*.
- KD (2006c): Forskrift til opplæringslova, kap.14. *Krav til kompetanse for tilsetning i undervisningsstilling*.
- KD (2007a): *Likeverdig opplæring i praksis!*
- KD (2007b): *Lærerutdanning for grunnskolen behov – innhenting av synspunkter på modeller*. [http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/Hoyere\\_utdanning/Evaluering-av-allmennlærerutdanningen/Larerutdanning-for-grunnskolen-behov-i.html?id=485708](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/Hoyere_utdanning/Evaluering-av-allmennlærerutdanningen/Larerutdanning-for-grunnskolen-behov-i.html?id=485708).
- KD (2008a): *Opplæringslova § 1.1. Formålet med opplæringa*.
- KD (2008b): *Handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnopplæring*.
- Kleven, T.A. (kommer): *Kan vi forbedre skolen gjennom å forbedre opptaksordningen til lærerutdanningen?* Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Koritzinsky, T. (2006): *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- KS (2008): *Utdanningspolitisk plattform. Kunnskap for kommende generasjoner*.
- KUD (1974): *Mønsterplanen for grunnskolen*.
- KUD (1987): *Mønsterplanen for grunnskolen*.
- KUF (1996): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*.
- Kvalbein I.A. (2002): «Pedagogikkfaget i norsk allmennlærerutdanning – en historie omvekst og fall», i *Norsk pedagogisk tidsskrift* 2–3.
- Kvalbein I.A. (2003a): «Hovedtrekk ved en ny allmennlærerutdanning» i G.E. Karlsen og I.A. Kvalbein (red.): *Norsk lærerutdanning. Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvalbein, I.A. (2003b): «Styring av hverdagens lærerutdanning» i G.E. Karlsen og I.A. Kvalbein (red.): *Norsk lærerutdanning. Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvalbein, I.A. (2004): «Lærerutdannere og profesjonsorientering», i *Norsk pedagogisk tidsskrift* 1.
- Kvalbein, I.A. (2006): «Didaktikk og profesjonsorientering i allmennlærerutdanningen» i S. Ongstad (red.): *Fag og didaktikk i lærerutdanning. Kunnskap i grenseland*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kyvik, S. (2008): *FoU-strategi ved statlige høyskoler*. NIFU STEP Rapport 12/2008.
- København kommune, Børne- og ungdomsforvaltningen (2008): Møte med norsk representasjon. 22. september 2008.
- Lagerstrøm, B.O. (2007): *Kompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2005/2006*. SSB Rapport 21/2007.
- Løvlie, L. (2003): «Pedagogikken i allmennlærerutdanningen» i G.E. Karlsen og I.A. Kvalbein (red.): *Norsk lærerutdanning. Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Marheim Larsen, I. og S. Kyvik (2006): *Tolv år etter høyskolereformen – en statusrapport om FOU i statlige høyskoler*. NIFU STEP Rapport 7/2006.
- Mastekaasa, A. (2008): *Tidlige skoleprestasjoner og rekruttering til og gjennomføring av allmennlærerutdanning*. SPS-arbeidsnotat 5/2008.
- McKinsey (2007): *How the world's best performing schools came out on top*.
- Michelsen, S. mfl. (1999): *Lærerutdanningen under høyskolereformen*. Delrapport nr. 7. Evaluering av høyskolereformen. Oslo: Norges forskningsråd.
- Miller, D. og F. Lavin (2007): «But now I feel I want to give it a try: formative assessment, self-esteem and a sense of competence», i *Curriculum Journal* 18 (1).
- Munthe, E. (2005): «Læreren og læring; mellom usikkerhet og skrå-sikkerhet», i *Norsk pedagogisk tidsskrift* 6.
- Munthe, E. og F. Oma Ohnstad (2008): «Ensomme svaler? En studie av praksislæreres rapporte-

- ring om identitet, kollektivitet og gjennomføring av praksisopplæringsperioder», i *Norsk pedagogisk tidsskrift* 6.
- Myrvold, T.M. mfl. (2007): *Brukermedvirkning i psykisk helsearbeid. Idealer og realiteter*. NIBR-rapport 2/2007.
- Needels, M.C. (1991): «Comparison of Student, First Year, and Experienced Teachers' Interpretations of a First-Grade Lesson», i *Teaching and Teacher Education* 7 (3).
- NHO (2008): [http://nho.nsp01cp.nhosp.no/files/sporreundersokelse\\_hele.pdf](http://nho.nsp01cp.nhosp.no/files/sporreundersokelse_hele.pdf).
- Niemi, H. (1999): «Recreating Values», i H. Niemi (red.): *Moving Horizons in Education*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Niemi, H. (2008): «Advancing Research into and during Teacher Education» i B. Hudson og P. Zgaga (red.): *Teacher Education Policy in Europe: A Voice of Higher Education Institutions*. Umeå: University of Umeå, Faculty of Teacher Education.
- NIFU STEP (2006): *Gjennomføring og frafall blant allmennlærerstudenter*. Arbeidsnotat 23/2006.
- NOKUT (2005): Konferanse om midtveisrapporten. 21. september 2005.
- NOKUT (2006): *Evaluerings av allmennlærerutdanningen i Norge 2006*. Hovedrapport.
- Nordahl, T. (2007): *Hjem og skole – Hvordan skape et bedre samarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordenbo, S.E. mfl. (2008): *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Norgesnetttrådet (2002): *Evaluerings av allmennlærerutdanningen ved fem norske institusjoner*.
- Norsk Lektorlag (2008): Innspill til arbeidet med melding om lærerkompetanse (29.05.2008).
- NOU 1988:28 *Med viten og vilje*.
- NOU 2000:14 *Frihet med ansvar*.
- NOU 2003:16 *I første rekke. Forsterket kvalitet i grunnsopplæringen for alle*.
- NOU 2008:3 *Sett under ett. Ny struktur i høyere utdanning*.
- NOVA (2008): *Barn og unge rapporterer til FN om rettighetene sine. Vedlegg til Norges fjerde rapport om barnekonvensjonen*. Rapport 2/2008.
- OECD/CERI (2005): *Formative Assessment. Improving learning in secondary classrooms*. Paris: OECD.
- OECD (2005): *Teachers Matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- OECD (2008a): *Teaching, Learning and Assessment of Adults*. Paris: OECD.
- OECD (2008b): *Education at a Glance*. Paris: OECD.
- OFSTED (2008): *Rising to the challenge: a review of the Teach First initial teacher training programme*. London: OFSTED.
- Pianta, R. mfl. (2006): *CLASS Manual*.
- Policy Exchange (2008): *More Good Teachers*. London: Policy Exchange.
- Rambøll Management (2007a): *Kartlegging av praksisopplæringen i lærerutdanningene*.
- Rambøll Management (2007b): *Norsk utdanningsforskning – en systemutredning*.
- Ritchie, J. og D. Wilson (1993): «Dual Apprenticeships: Subverting and Supporting Critical Teaching», i *English Education* 25 (2).
- Rogne, M. (2008): «Lærerutdanninga – ei bremse for skuleutviklinga? Om kjernefaglegheit i norskfaget». Paper lagt fram på en lærerutdanningskonferanse på Island mai 2008.
- Rødvei, P.H. (2002): *Generasjon X: Finnes det gode arbeid i kommunal sektor?* NF Rapport 11/2002.
- Sadler, R. (1989): «Formative assessment and the design of instructional systems», i *Instructional Science* 18.
- Salvanes, Kjell mfl. (2008): *Veien mot kunnskapslandet – utfordringer for det norske utdannings-systemet*. SNF Rapport 1/2008.
- Sametinget (2008): Nyhetsoppslag 27.11.2008 <http://www.samediggi.no>.
- Sarromaa Hausstatter, R. mfl. (2008): *Kartlegging av mastergrader i lærerutdanningene*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Senter for internasjonalisering av høyere utdanning (2008): *Internasjonal mobilitet i det norske utdanningssystemet*.
- Smethem, L. (2007): «Retention and Intention in Teaching Careers: Will the New Generation Stay?» *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 13.
- SOU 2008:52 *Legitimation och skärpta behörighetsregler*.
- SOU 2008:109 *En hållbar lärautbildning*.
- Spord Borgen, J. mfl. (2007): *Kartlegging av norsk utdanningsforskning*. NIFU STEP Rapport 32/2007.
- Statistisk sentralbyrå (2007a): *Utdanningsstatistikk*.
- Statistisk sentralbyrå (2007b): <http://www.ssb.no/emner/06/05/lonnskole/>.
- Statistisk sentralbyrå (2007c): <http://www.ssb.no/lonn/>.
- Statistisk sentralbyrå (2008a): <http://www.ssb.no/barneverng/tab-2008-09-17-12.html>.
- Statistisk sentralbyrå (2008b): <http://www.ssb.no/emner/04/02/20/utgrs/>.
- St.meld. nr. 27 (2000–2001) *Gjør din plikt – Krev din rett*.

- St.meld. nr. 16 (2001–2002) *Kvalitetsreformen Om ny lærerutdanning Mangfoldig – krevende – relevant.*
- St.meld. nr. 35 (2001–2002) *Kvalitetsreformen Om rekruttering til undervisnings- og forsker stillinger i universitets- og høyskolesektoren.*
- St.meld. nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring.*
- St.meld. nr. 20 (2004–2005) *Vilje til forskning.*
- St.meld. nr. 16 (2006–2007) *og ingen sto igjen Tidlig innsats for livslang læring.*
- St.meld. nr. 7 (2007–2008) *Statusrapport for Kvalitetsreformen i høgre utdanning.*
- St.meld. nr. 23 (2007–2008) *Språk bygger broer.*
- St.meld. nr. 28 (2007–2008) *Om samepolitikken.*
- St.meld. nr. 31 (2007–2008) *Kvalitet i skolen.*
- Sundli, L. (2003): «Yrkeskvalifisering gjennom praksis» i G.E. Karlsen og I.A. Kvalbein (red.): *Norsk lærerutdanning. Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Telhaug, A.O. (2002): *Lærerrollen – tilrettelegger eller formidler.* Foredrag.
- Telhaug A.O. (2004): «Pedagogikkvitenskap i krise?», i *Norsk pedagogisk tidsskrift.*
- Terum, L.I. og K. Heggen (2005): «Er fagkunnskap viktig?» *SPS-kronikken 3/2005.*
- Texmon, I. (kommer): *Det framtidige behovet for utdanning av lærere.* Oslo-Kongsvinger: SSB.
- The Harris Poll (2007): [http://www.harrisinteractive.com/harris\\_poll/index.asp?PID=793](http://www.harrisinteractive.com/harris_poll/index.asp?PID=793).
- The Times (2008): <http://www.top100graduateemployers.com/employers/>.
- TNS Gallup (2003): *Befolkningens og brukernes vurdering av grunnskolen og videregående skole.* TNS Gallup Rapport.
- Training and Development Agency for Schools (2008): [http://www.tda.gov.uk/upload/resources/pdf/c/career\\_entry\\_and\\_development\\_profile\\_2008\\_9.pdf](http://www.tda.gov.uk/upload/resources/pdf/c/career_entry_and_development_profile_2008_9.pdf).
- Turmo, A. (2004): «Hva vil internasjonaliseringen og globaliseringen medføre for læreplaner i naturfagene?» i *Norsk pedagogisk tidsskrift 5.*
- UFD (2002): *Forskrift om krav til mastergrad.*
- UFD (2004): *Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005–2008.*
- UK Socrates Erasmus Council (2005): *Erasmus Experience. Practice and Perspective in Four Subject Areas. Final Report.*
- Ulvik, M. (2008): 'Hvorfor vil ikke lærere jobbe i skolen?' Kronikk i *Utdanning 11.09.2008.*
- Universitets- og høyskolerådet (2006): *Karakterbruk i UH sektoren 2005–2006.* Rapport fra en arbeidsgruppe oppnevnt av Universitets- og høyskolerådet.
- Universitets- og høyskolerådet (2008): *Pedagogikkfaget i lærerutdanning.* Rapport fra en arbeidsgruppe oppnevnt av Nasjonalt råd for lærerutdanningen.
- Universitetet i Stavanger (2008): *Alternative ordninger ved opptak til allmenn/grunnskolelærerutdanning.* Notat til Kunnskapsdepartementet.
- Universum Student Survey (2008): <http://www.jungle.no/Inside-Stories/Rankings/Test.aspx>.
- U.S. Departement of Education (2008): <http://www.ed.gov/programs/teacherqual/hqt-plans/index.html#ny>.
- Utdanningsdirektoratet (2006): *Framtidas norskfag, Språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn.* Rapport fra ei arbeidsgruppe nedsett av Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet (2007): *Erfaringer med Programfag til valg på ungdomstrinnet.* Rapport til Kunnskapsdepartementet oktober 2007.
- Utdanningsdirektoratet (2007, 2008): *Elevundersøkelsen.*
- Utdanningsdirektoratet (2008): *Elevundersøkelsen 2008 – en analyse av resultatene.*
- Utdanningsforbundet (2008): Temanotat 5/2008.
- Valenta, M. og B. Berg (2008): *Fra tospråklig lærerassistent til tospråklig faglærer. Evaluering av faglærerutdanningen for tospråklige.* Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS.
- Wigum Frøseth, M. og J. Caspersen (2008): *Tilbakelikk på utdanningen – Yrkesaktivitet, mestring av yrke, oppfølging i arbeidslivet og vurdering av utdanningen.* HiO-notat 2/2008.
- Wilson, S. mfl. (2001): *Teacher Preparation Research: Current Knowledge, Gaps and Recommendations.* University of Washington: Center for the Study of Teaching and Policy.
- Wolter, S. og S. Denzler (2003): *Wage Elasticity of the Teacher Supply in Switzerland.* Discussion Paper 773. Bonn: Institute for the Study of Labour.
- Zgaga, P. (2008): «Mobility and the European Dimension in Teacher Education», i , B. Hudson og P. Zgaga (red.): *Teacher Education Policy in Europe: A Voice of Higher Education Institutions.* Umeå: University of Umeå, Faculty of Teacher Education.
- Østrem, S. (2008): *En umulig utdanning til et umulig yrke? Om allmennlærerutdannelsen og yrkesutøvelse.* Roskilde: Roskilde universitetscenter, Forskerskolen for livslang læring.
- Aamodt, P.O. mfl. (2006): *Evaluering av kvalitetsreformen.* Norges forskningsråd, NIFU STEP, Rokkonsenteret. Delrapport nr. 6.

Offentlige institusjoner kan bestille flere eksemplarer fra:  
Departementenes servicesenter  
Post og distribusjon  
E-post: publikasjonsbestilling@dss.dep.no  
Faks: 22 24 27 86

Opplysninger om abonnement, løssalg og pris får man hos:  
Akademika AS  
Avdeling for offentlige publikasjoner  
Postboks 84 Blindern, 0314 Oslo  
E-post: offpubl@akademika.no  
Telefon: 22 18 81 00  
Faks: 22 18 81 01  
Grønt nummer: 800 80 960

Publikasjonen er også tilgjengelig på  
[www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no)

Forsidefoto: Sara Johannessen

Trykk: 07 Gruppen 02/2009

