DET KONGELIGE
UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENT

St.meld. nr. 16

(2001-2002)

Kvalitetsreformen Om ny lærerutdanning Mangfoldig - krevende - relevant

Tilråding fra Utdannings- og forskningsdepartementet av 22. mars 2002,
godkjent i statsråd samme dag.
(Regjeringen Bondevik II)

1 Innledning

1.1 Visjon

Ingen enkeltfaktor er mer avgjørende for kvaliteten i skolen enn lærerne. Dyktige lærere kan få gode resultater selv med ulike forutsetninger hos elevene og med ulike pedagogiske opplegg og metoder. Fordi kvaliteten i opplæringen er avgjørende for vår framtid, er derfor læreryrket det viktigste kunnskapsyrket vi har.

Samtidig vet vi at kvaliteten på lærerutdanningen og kvaliteten på studentene som velger å ta lærerutdanning, både er gjensidig forsterkende og avgjørende for kvaliteten på morgendagens lærere. Lærerutdanningene skal derfor trekke til seg de beste og mest motiverte studentene og gi dem en best mulig start på lærergjerningen. Av den grunn er det viktig at lærerutdanningene kjennetegnes ved å være *krevende, relevante og mangfoldige.* Krevende fordi lærerutdanningene skal være utdanninger det står respekt av, relevante fordi de må forberede studentene på å møte barnehagens og skolens krav, og mangfoldige fordi yrkesfeltet har mange ulike behov og fordi læreryrkene må tiltrekke seg et mangfold av kompetente og engasjerte framtidige lærere.

Regjeringens visjon for framtiden er derfor lærerutdanninger

- som er i fremste rekke når det gjelder kunnskap og kompetanse
- som gir rom for personlig initiativ og institusjonell frihet
- som engasjerer og motiverer studentene til mestring av læreroppgavene og til personlig utvikling
- som stimulerer til endringsvilje og livslang læring
- som samhandler nært med barnehage, skole og arbeids- og næringsliv
- som framstår blant de beste utdanningene vi kan tilby ungdom

1.2 Lærerutdanningene og kvalitetsreformen

Da Stortinget behandlet St.meld. nr. 12 (1999-2000) .... *og yrke skal båten bera* .... og Innst. S. nr. 120 (1999-2000), ble følgende vedtak gjort:

> «Stortinget ber Regjeringen, på bakgrunn av Innst. S. nr. 120 (1999-2000) og Mjøsutvalgets innstilling, på egnet måte komme til Stortinget med nødvendig vurdering av lærerutdanningen».

St.meld. nr. 27 (2000-2001) *Gjør din plikt - Krev din rett* foreslo en ny gradsstruktur i høyere utdanning. Departementet sa i den sammenhengen at innpassing av lærerutdanningene i ny gradsstruktur ville bli behandlet i en egen lærerutdanningsmelding. Flertallet i kirke-, utdannings- og forskningskomiteen la ved behandlingen av Innst. S. nr. 337 (2000-2001) til grunn at den kommende meldingen skulle omfatte alle lærerutdanninger. Flertallet ville ikke ta stilling til lærerutdanningenes lengde, men vurdere dette i forbindelse med behandlingen av den stortingsmeldingen som nå framlegges.

St.meld. nr. 27 (2000-2001) *Gjør din plikt - Krev din rett* legger fram innholdet i en kvalitetsreform av høyere utdanning. I det ligger det at satsingen på å

gi høyere utdanning til en stadig større del av befolkningen også må følges opp av en heving av kvaliteten på alle områder. For lærerutdanningene gir dette store utfordringer og store muligheter. Kravene til kvalitet gjelder forsknings- og utviklingsarbeid, undervisning, veiledning og oppfølging av studentene og studentenes eget arbeid.

Lærerutdanningsinstitusjonene ved styre og ledelse har hovedansvaret for kvalitetsutviklingen og for at det finnes systemer for å sikre kvaliteten. Det krever strategisk tenkning og vilje til å prioritere, og det krever et overordnet grep på diskusjonen om faglig og pedagogisk plattform for den enkelte institusjon. Hvis lærerutdanningene skal bli kjent for sitt høye nivå og trekke til seg de beste studentene, må alle som er knyttet til utdanningene bidra til dette. Først da kan det utvikles lærerutdanningsinstitusjoner som presenterer det mangfoldet de har potensiale til å få fram.

Utdanningene forbereder studentene til yrker som er noen av de viktigste i samfunnet. De skal skape yrkesstolthet og engasjement for de oppgavene som venter. Lærerutdannerne selv har et stort engasjement og ansvar for utdanningene. Utfordringen er å bruke dette til å vekke trangen til kunnskap hos studentene, få fram gleden over å arbeide med barn og unge og stimulere gleden ved å formidle praktiske ferdigheter og kunnskap. Studentene må stilles overfor klare krav til faglig framgang og selvstendig arbeid, slik at det læringspotensialet som finnes blir utnyttet bedre. Samtidig må tett oppfølging og grundig tilbakemelding fra lærerutdannernes side anspore studentene i det videre arbeidet.

Lærerutdanning på høyt nivå krever fordypning, modning og selvstendighet. Studentene har et egenansvar for å medvirke til lærerutdanningenes kvalitet. Undersøkelser viser at lærerstudentenes engasjement er stort og ekte, men de viser også at det mangler en del når det gjelder studentenes tidsbruk og arbeidsinnsats. Et helhjertet studium krever tid og fordypelse. Kvalitetsreformens ambisjon om aktive, kunnskapsrike, reflekterte og kritiske studenter krever at de bruker egen tid og fellesskapet med andre i studiet på en konstruktiv måte. Dette er spesielt viktig i utdanninger som forbereder for andres læringsprosesser.

Kvalitetsreformen forutsetter større handlefrihet for institusjonene. Skal lærerutdanningene utvikle sine kvaliteter innenfor denne friheten, må lærerutdannerne ha grundig innsikt i de feltene de utdanner for, og de må bruke denne innsikten til å gjøre fag og fagområder relevante for praksisfeltet. Omstillingsevne og vilje til å føre dialog med barnehager, skoler, arbeids- og næringsliv er nødvendig. Åpenhet overfor omverdenen betyr også å gå aktivt ut med presentasjon av institusjonenes kompetanse.

Kvaliteten på lærerutdanningene er også avhengig av at de ressursene som finnes blant alle grupper unge, utnyttes like godt. Ungdom med minoritetsbakgrunn må bli bedre representert blant studentene. Det må bli et riktigere forhold mellom kvinnelige og mannlige studenter, også i utdanninger som tradisjonelt er kjønnsbundet. I tillegg må utdanningene i alle fag og fagområder ta inn over seg at kunnskaper, ferdigheter og holdningsdannende arbeid hører sammen. Å utdanne for kulturell åpenhet og for likestilling mellom kvinner og menn er ikke bare viktig for lærergjerningen, det er også sen-

tralt for et samfunn som legger vekt på likeverdig mangfold og respekt for forskjeller mellom mennesker.

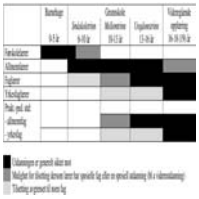
1.3 De ulike lærerutdanningskategoriene

Pedagogisk arbeid i barnehage, grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring krever lærere med solid profesjonell kompetanse. For å ivareta alle disse områdene finnes det i dag flere typer lærerutdanning. De ulike lærerutdanningene har mye til felles, men utdanningsveiene skiller seg fra hverandre, blant annet ved innretting mot arbeid i ulike deler av opplæringssystemet og ved ulik vekt på faglig bredde eller faglig fordypning.

Førskolelærerutdanningen er 3-årig og kvalifiserer for pedagogisk arbeid i barnehage, og i dag også for første klassetrinn i grunnskolen og i skolefritidsordninger. Med ett års småskolerettet videreutdanning kan førskolelærere tilsettes for opplæring på hele småskoletrinnet. Allmennlærerutdanningen er 4-årig og forbereder for arbeid på alle trinn i grunnskolen. Den kvalifiserer også for voksenopplæring i grunnskolens fag. Faglærerutdanningen er 3-årig, med unntak av faglærerutdanning i praktiske og estetiske fag som er 4-årig. Faglærerutdanningen kvalifiserer for arbeid på mellomtrinnet, ungdomstrinnet og i voksenopplæring, i noen fag også for småskoletrinnet. Yrkesfaglærerutdanningen er 3-årig. Den kvalifiserer for pedagogisk arbeid i videregående opplæring og voksenopplæring, og kan gi kompetanse for å undervise i enkelte fag på mellom- og ungdomstrinnet i grunnskolen. Praktisk-pedagogisk utdanning er en ettårig utdanning hvor studenter som har fullført ulike fagstudier fra høyskole eller universitet, eller som har fagbrev og yrkesteori eller annen yrkesutdanning, kan kvalifisere seg for læreryrket. Utdanningen kvalifiserer blant annet for arbeid med enkeltfag på mellomtrinnet og for ungdomstrinnet i grunnskolen, for videregående opplæring og voksenopplæring.

Samisk førskolelærerutdanning og samisk allmennlærerutdanning er i hovedtrekk organisert som annen førskole- og allmennlærerutdanning, men har vekt på samisk språk og kultur. Førskole- og allmennlærerutdanning for døve er i fagkrets tilpasset opplæring for døve barn og unge og omfatter fag som tegnspråk som førstespråk og norsk som andrespråk.

Samlet er det i dag mange rekrutteringsveier som gir overlappende muligheter for tilsetting i forskjellige deler av opplæringssystemet. Figuren 1.1 viser arbeidsområder og tilsettingsmuligheter for ulike lærerkategorier.



Figur 1.1 Arbeidsområder og tilsettingsmuligheter for ulike lærerkategorier

En kartlegging gjennomført av Statistisk sentralbyrå i 1999/2000 viser at allmennlærere utgjør totalt 73% av personalet i grunnskolen. Førskolelærere og lærere med praktisk-pedagogisk utdanning utgjør hver 9%, faglærere 6% og andre 3%. På småskoletrinnet utgjør førskolelærere 20% og allmennlærere

74%. Allmennlærerne utgjør 87% på mellomtrinnet, mens lærerne med praktisk-pedagogisk utdanning utgjør 25%, faglærere 8% og allmennlærere 61% på ungdomstrinnet. I barnehagen er det i hovedsak førskolelærere som er tilsatt i pedagogiske stillinger. SSBs årlige barnehagestatistikk viser at i år 2000 var det ca. 2200 tilsatte i stillinger for styrere og pedagogiske ledere i barnehagene som ikke oppfylte dette utdanningskravet.

Mange instanser har gitt uttrykk for at det er gunstig å ha lærere med ulike typer bredde- og fordypningskompetanse slik at de kan utfylle hverandre i lærerteam. Dette gjør at forskjellige lærerkategorier kan samarbeide og dermed tilføre hverandre andre kunnskaper og andre erfaringer enn én enkelt type utdanning kan gi. En slik overlappende kompetanse kan gi skoleeier den nødvendige frihet til å sette sammen lærerkollegiet med utgangspunkt i behovene ved den enkelte skolen. At det er mulig å bygge på utdanningene med videreutdanning, blir også sett på som en fordel ved det norske utdanningssystemet.

1.4 Mål

Målet med denne meldingen er på grunnlag av behov for lærerkompetanse i barnehage, grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring:
- å skissere oppbygging, organisering og innhold av lærerutdanningene i et nytt gradssystem
- å legge grunnlag for faglig og pedagogisk videreutvikling av kvalitet og relevans i lærerutdanningene

Ut fra dette vil departementet i denne stortingsmeldingen på et bredt grunnlag ta opp flere forhold som gjelder lærerutdanningene. De utdanningene som blir behandlet er:
- allmennlærerutdanning
- førskolelærerutdanning
- praktisk-pedagogisk utdanning
- faglærerutdanning
- yrkesfaglærerutdanning

På bakgrunn av NOU 2000: 3 *Samisk lærerutdanning* vil departementet også behandle samisk lærerutdanning. I tillegg blir lærerutdanning for døve tatt opp.

1.5 Prosesser i arbeidet med meldingen

Det er kort tid siden Stortinget behandlet endringer i alle lærerutdanninger bortsett fra førskolelærerutdanningen, kfr. St.meld. nr. 48 (1996-97) *Om lærarutdanning* og Innst. S. nr. 285 (1996-97). NOU 1996:22 *Lærerutdanning mellom krav og ideal*, som var grunnlaget for St.meld. nr. 48, behandlet mange sider ved opplæringssystemet og lærerutdanningene. Utredningen som ble gjort da, og de faglige og utdanningspolitiske spørsmålene som ble drøftet, har vært en viktig del av bakgrunnsarbeidet for denne meldingen.

For å få et bredere grunnlag for å vurdere dagens lærerutdanninger, ba departementet Norgesnettrådet om å organisere en evaluering av førskole- og allmennlærerutdanningene og praktisk-pedagogisk utdanning. Hver lærerut-

danning ble evaluert ved fem forskjellige lærerutdanningsinstitusjoner. Evalueringen hadde både en intern og en ekstern del og ble sluttført i januar 2002.

Studentenes og fagpersonalets oppfatning av hvordan allmenn- og førskolelærerutdanningene fungerer, har også kommet fram i høringer departementet gjennomførte ved fem ulike høyskoler høsten 2000. Erfaringene fra høringene ble oppsummert på en nasjonal konferanse.

I forbindelse med meldingsarbeidet har departementet oppnevnt en referansegruppe med representasjon av lærer- og studentorganisasjonene, Nasjonalt råd for lærerutdanning, Læringssenteret, skoleeiere, Foreldreutvalget for grunnskolen, Elevorganisasjonen og Barne- og familiedepartementet. Gruppen har hatt tre møter.

For å få synspunkter på en reorganisering av lærerutdanningene i lys av nytt gradssystem, utarbeidet departementet høsten 2001 et høringsnotat der ulike modeller for organisering av lærerutdanningene ble drøftet. Utkastet ble sendt til relevante høringsinstanser, og departementet mottok 94 høringsuttalelser.

Departementet har også bedt om utredninger fra enkeltpersoner, og i tillegg mottatt utredninger om lærerutdanning som Nasjonalt råd for lærerutdanning og universitetene i Oslo og Bergen har gjort på eget initiativ.

Evalueringen, høringsnotatet, høringsuttalelser og andre innspill utgjør en stor del av grunnlaget for meldingen og blir presentert i de kapitlene som behandler de aktuelle temaene.

1.6 Sammendrag

I *kapittel 1* blir Regjeringens visjon for lærerutdanningene og målene for meldingen presentert.

I *kapittel 2* skisseres noen av de endringene i samfunnet som har betydning for all opplæring, og kapitlet går inn på status og videreutvikling i opplæringssystemet.

I *kapittel 3* beskrives de endringene lærerutdanningene har vært gjennom de siste ti årene. Lærerutdanningene i Danmark, Finland, Sverige og England blir kort omtalt. Sentrale punkt i kvalitetsreformen tas også opp. Lærerens rolle og oppgaver, ledelse i barnehage og skole, lærerutdanningenes formål og kompetanseområder står sentralt i kapitlet. Høringer om lærerutdanningene er referert og evalueringene i regi av Norgesnettrådet kort omtalt. Evalueringen viser at institusjonene mener lærerutdanningenes fem felles kompetanseområder er relevante og aktuelle. Departementet tilrår at de fem kompetanseområdene fortsatt skal være grunnlaget for videre utvikling av alle lærerutdanningene. På bakgrunn av de innspillene som er kommet, legger departementet til grunn at institusjoner og studenter skal få større frihet. Relevansen må styrkes, kvaliteten bedres på ulike områder, og livslang læring må forberedes ved at grunnutdanningene legger vekt på kontinuerlig utvikling og læring.

I *kapittel 4* blir lærerutdanningenes tilpassing til gradstrukturen lagt fram. Departementet legger til grunn at 3-årig førskole-, yrkesfag og faglærerutdanninger vil gi bachelorgrad og kan påbygges til mastergrad. Allmennlærerutdanningen og faglærerutdanning i praktiske og estetiske fag fastsettes som 4-

årige yrkesutdanninger. Studentene kan få en bachelorgrad etter 3 år. Det 4. studieåret kan studentene enten velge fag som ikke fører til mastergrad, eller fag som helt eller delvis kan inngå i en mastergrad, forutsatt at studiet har tilstrekkelig fordypning. Studenter som tar en disiplinbasert bachelor- og mastergrad, kan kvalifisere seg til læreryrket ved å ta praktisk-pedagogisk utdanning som 4. eller 6. studieår. Studentene kan også velge et 5-årig løp der praktisk-pedagogisk utdanning er integrert i en modell som omfatter 2-årig mastergrad. Det er viktig at lærerutdanningsinstitusjonene utvikler yrkesrettede mastergrader.

I *kapittel 5* blir yrkesrettingen av lærerutdanningene drøftet. Det understrekes at lærerutdanningene må forene akademisk standard med forankring i yrkesfeltet. Omfanget av veiledet praksis opprettholdes i alle lærerutdanningene, men det er en forutsetning at kvaliteten blir bedre. Det blir avsatt midler til kvalifiseringstiltak av øvingslærere og veiledere og til tiltak som kan styrke lærerutdannernes tilknytning til praksisfeltet. Departementet venter at utdanningsinstitusjonene samarbeider nært med viktige aktører utenfor institusjonene. Satsingen på nettbasert og desentralisert videreutdanning videreføres. Det legges opp til felles profesjonsfaglige elementer i rammeplanene. Noen arbeidsfelt og noen fag i utdanningene drøftes særskilt. Lærerutdanning for døve videreføres.

Kapittel 6 omhandler veiledning av nyutdannede. I tråd med erfaringene fra forsøk med slik veiledning vil departementet vurdere å stimulere lærerutdanningsinstitusjonene til å gi barnehage- og skoleeiere tilbud om samarbeid om veiledning av nyutdannede lærere. Dette vil bli vurdert i den ordinære budsjettbehandlingen. Kommuner som frivillig ønsker å delta, skal trekkes aktivt inn i planleggingen.

I *kapittel 7* blir forsknings- og utviklingsarbeidet ved lærerutdanningene tatt opp. Departementet peker på at lærerutdanningene må intensivere sitt arbeid med FoU-strategier og prioriteringer, at de må utvikle sine eksterne kontakter og at de må styrke FoU-arbeidets kobling til praksis. Departementet vil vurdere å videreføre satsingen på praksisrettet FoU knyttet til KUPP-programmet, eventuelt forlenge den. Departementet vil også vurdere å opprette en stillingskategori over førstelektor.

I *kapittel 8* omtales styring av lærerutdanningene. Departementet ser det som et mål at alle lærere skal ha høy relevant kompetanse i de fag de underviser i. Det er imidlertid skoleeier som har ansvaret for å tilsette og bruke det personalet som er mest kompetent. Departementet vil vurdere om kompetanseforskriften er formålstjenlig som styringsinstrument.

Departementet vil vurdere å fremme forslag om endring i opplæringsloven slik at lærere med realkompetanse også kan tilsettes i skolen. Departementet vil vurdere å komme tilbake til Stortinget med forslag om kompetansekrav for rektor slik at også personer med en annen bakgrunn enn lærerutdanning og erfaring fra skoleverket kan vurderes som kompetente for lederstillinger i skolen. Det vil også være aktuelt å vurdere § 9-1 i opplæringsloven når det gjelder tilsetting av rektorer for alle skoler med mer enn 30 elever, og eventuelt tilsetting på åremål for skoleledere.

Rammeplaner med forskrifter skal fortsatt være et styringsredskap. Rammeplanene skal være overordnete og mindre detaljerte enn dagens planer.

Dimensjonering av lærerutdanningene i forhold til behov i barnehage og skole vil bli vurdert i de årlige budsjettproposisjonene. Det er et mål å rekruttere flere menn til lærerutdanningene.

Arbeidet med å øke rekrutteringen av studenter med minoritetsspråklig bakgrunn vil bli styrket. Det blir lagt til rette for at flere utdanningsinstitusjoner kan gi tilpasset oppfølging til denne gruppen.

Kapittel 9 legger fram førskolelærerutdanningen. Utdanningen blir videreført som et eget studieløp på tre år. Etter den nye rammeplanen vil utdanningen gi kompetanse for barnehagen, men ikke lenger for første klasse i grunnskolen. Med ett års videreutdanning vil førskolelærerne fortsatt få kompetanse for å undervise på småskoletrinnet. Høyskolene bør tilby videreutdanning rettet mot både arbeid i barnehagen og på småskoletrinnet. Dagens hovedmodell blir videreført med valgfri fordypning på 30 studiepoeng, men det legges til rette for at det valgfrie omfanget kan økes til 50-60 poeng i linjedelte modeller. Pedagogikk og praksis og faglig-pedagogiske studier blir videreført med samme omfang som i nåværende modell. Fordelingen mellom fagene innen de faglig-pedagogiske studiene blir avklart i forbindelse med ny rammeplan. Rammeplanen vil også gi mulighet for å organiserer utdanningen ut fra tverrfaglige prinsipper. Det utvikles en nettbasert videreutdanningsenhet i barnehagepedagogikk for personer med annen pedagogisk utdanning som ønsker å arbeide i barnehage.

Kapittel 10 omhandler allmennlærerutdanningen. Utdanningen skal fortsatt være 4-årig. Den skal bygges opp med et enhetlig studieløp, med differensiering gjennom antall fag og omfang av fag i den valgfrie delen av studiet. To av de fire årene er bundet til obligatoriske fag eller fagområder. Pedagogikk, norsk og matematikk skal være obligatoriske med 30 studiepoeng hver. Den grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæringen styrkes med 10 studiepoeng, og ytterligere to fagområder skal være obligatoriske med 10 studiepoeng hver. Det gjelder en enhet kalt profesjonskunnskap og en enhet kalt verdi- og kulturformidling. Det forutsettes at enhetene blir definert nærmere i arbeidet med nye rammeplaner. Lærerutdanningsinstitusjonene avgjør selv hvordan disse enhetene organiseres i studieløpet. Av de 120 studiepoengene som er til valg av fag, må 60 studiepoeng forbeholdes skolefag.

I *kapittel 11* drøftes praktisk-pedagogisk utdanning. Utdanningen vil fremdeles ha et omfang på 60 studiepoeng og samme omfang av pedagogikk, yrkes- og fagdidaktikk og praksis som i nåværende modell. Utdanningen kan bygge på fagbrev eller yrkesutdanning med etterfølgende yrkeserfaring og yrkesteori. Den kan bli gitt etter et studium i fag eller inngå som del av en grad. Departementet mener at universitetene bør utarbeide 5-årige integrerte studieløp på mastergradsnivå, særlig innen realfag og språkfag.

Kapittel 12 gjelder faglærerutdanningene. De 3-årige faglærerutdanningene i musikk, dans og drama, i kroppsøving og i formgiving, kunst og håndverk videreføres. Det samme gjør den 4-årige faglærerutdanningen i praktiske og estetiske fag. Departementet mener det er ønskelig at flere institusjoner gir et slikt tilbud.

I *kapittel 13* blir yrkesfaglærerutdanningen tatt opp. Den 3-årige yrkesfaglærerutdanningen vil bli evaluert. Departementet vil avvente å utarbeide nye rammeplaner for andre enn de fem studieretningene som alt er etablert.

Ordningen med ettårig praktisk-pedagogisk utdanning som bygger på yrkespraksis og yrkesteori, blir videreført. Departementet framhever som viktig at det blir gitt desentraliserte, deltids- og nettbaserte tilbud for yrkesfaglærere.

Kapittel 14 omhandler samiske lærerutdanninger. Rammeplanene må sikre en fleksibel modell for organisering av samiske lærerutdanninger. Sametinget får et større ansvar for fastsetting av samiske rammeplaner.

I *kapittel 15* drøftes kompetanseutvikling av lærere. Departementet vil samarbeide med Barne- og familiedepartementet om videreutdanning for førskolelærere i barnehagen. Det vil bli lagt til rette for utvikling av et landsdekkende opplegg for etterutdanning i pedagogisk bruk av IKT. Sentralorganet for fleksibel læring i høyere utdanning (SOFF) vil organisere nettbaserte videreutdanningstilbud i engelsk, matematikk og norsk, med vekt på opplæring i lesing og skriving, dessuten tilbud i tysk og fransk. Særskilte statlige midler som tildeles skoleeier til kompetanseutvikling, skal rettes mot statlig prioriterte områder. Det vil bli utviklet nytt tilbud i skoleledelse, og departementet vil stimulere til at flere lærerutdanningsinstitusjoner raskt utvikler mastergrader i skoleledelse. Statens lærerkurs avvikles og deler av oppgaven videreføres i de nærmeste årene av SOFF, Læringssenteret og universiteter og høyskoler. Internasjonale tilbud for lærere og satsingen på kompetanseutviklingen av fagpersonalet i profesjonsutdanningene videreføres.

I *kapittel 16* blir de økonomiske og administrative konsekvensene utredet.

2 Endringer og nye utfordringer i samfunnet og opplæringssystemet

2.1 Samfunnsendringer

Lærerutdanningene er viktige for kvalitet og utvikling i barnehage og skole. På den ene siden må de forholde seg til formål og mål for opplæringen. På den annen side blir både opplæringssystemet og lærerutdanningene selv påvirket av ulike nasjonale og internasjonale endringstrekk. For å få et grunnlag for å foreta videre veivalg og utforme mål for lærerutdanningene, vurderer departementet nedenfor noen av de endringene i samfunnet som har betydning for all opplæring og utdanning.

Globalisering og internasjonalisering

Kunnskapssamfunnet har globale rammer. Dette innebærer et dobbelt perspektiv på den nasjonale kunnskapspolitikken. Påvirkningene som kommer fra det internasjonale samfunnet, gir viktige impulser til norsk opplæring og utdanning og fører i mange tilfelle til at utdannings- og forskningspolitikk harmoniseres mellom landene. Det gjelder for eksempel Sorbonne-erklæringen og Bologna-erklæringen som skisserer mål om å skape en mer harmonisert og homogen høyere utdanningsstruktur i Europa. Norges deltakelse i internasjonale utdannings- og forskningsprogrammer gir også viktige premisser for utdannings- og forskningspolitikken i Norge.

Samtidig som den internasjonale påvirkningen er tydelig og ønsket, er det også nødvendig å være fortrolig med og utvikle egen identitet og å ha kunnskap om egen kultur og historie. Derfor skal utdanningene også ha klar forankring i norske forhold.

Høyere utdanning har vært involvert i internasjonaliseringsarbeid på mange ulike måter. Det er en utfordring å befeste og utvide dette arbeidet, spesielt når det gjelder tilrettelegging for utveksling og faglig samarbeid mellom norske og utenlandske lærerutdanningsmiljøer, og norske studenters muligheter til å ta en del av utdanningen i utlandet.

Kunnskapsbehov i samfunnet

Samfunns- og arbeidslivets behov for kompetanse og arbeidsformer er i stadig endring. Et samfunn der kunnskap blir stadig mer sentralt krever interaksjon og dialog mellom opplæringssystemet og samfunns- og næringsliv. Barn og unge må forberedes på livslang læring og framtidig endring. Skal dette lykkes, må alle som arbeider i opplæringssystemet legge til rette for utvikling av grunnleggende basiskunnskaper og -ferdigheter, og de må være seg bevisst hva kultur og danning betyr i læringssammenheng.

Likestilling

Likestilling mellom kjønnene er et politisk mål i vårt samfunn, og dermed også i barnehage og skole og i lærerutdanningene. Lærerutdanningene må forberede studentene på at de skal bidra til oppdragelse og opplæring av barn som skal vokse opp i et likestilt samfunn.

Barn og unges oppvekstmiljø

De fleste barn i Norge har det materielt godt, og de har foreldre eller andre foresatte som gir dem omsorg og kjærlighet. Oppmerksomheten omkring barns oppvekstvilkår er stor, og barns vilkår er gjenstand for betydelig medieinteresse. Et åpnere samfunn med ulike kulturer gir også større spillerom. Barns og unges stemmer blir hørt i mange viktige sammenhenger. Barn benytter seg i høyere grad enn voksne av ulike kulturtilbud. Likevel er barndom og ungdomstid ikke problemfri. Gode lekemiljøer og fritidsaktiviteter er ikke alltid tilgjengelige for alle, og hjemmeforholdene er ulike. Det gjør at noen barn kan få problemer i samvær med andre. Det er sterke forventninger om å være vellykket, og forventningene er ofte knyttet til utseende og materiell framgang. For lærere er kunnskap om sentrale trekk ved barn og unges oppvekstmiljø nødvendig for å skape grunnlag for gode utviklings- og læringsmuligheter.

Teknologiske endringer

De nye teknologiske mulighetene preger og vil fortsette å prege utdanningssystemene på mange måter. Det gjelder bruk av media, og det gjelder IKT. Å beherske IKT blir etter hvert en basisferdighet på linje med lesing og skriving, en ferdighet elever og studenter, lærere og fagpersonell må utvikle gjennom hele utdanningsløpet. IKT er et hjelpemiddel som kan støtte og utvikle læringsprosessen, samtidig som IKT øker mengden og tilgjengeligheten av informasjon. Denne økte tilgjengeligheten stiller sterkere krav enn tidligere til basiskunnskaper, samtidig som evnen til kritisk refleksjon og selvstendig vurdering av informasjon blir vesentlig. Dette blir særlig viktig når Internett tas i bruk i undervisningen, siden kvalitetssikringen av informasjonen i stor grad er overlatt til den enkelte. IKT har sprengt lokale, regionale og nasjonale rammer for alle typer virksomheter i den forstand at virksomhetene i langt større grad har blitt uavhengige av tid og rom. Fleksibel læring er i økende grad blitt en naturlig del av både fjernundervisning og undervisningen ved institusjonene. IKT er spesielt anvendelig med hensyn til å ta i bruk arbeidslivet som læringsarena.

Livslang læring

Læring foregår i familieliv, fritid, barnehage, skole og arbeidsliv. Livslang læring omfatter uformell og formell læring og gir rom for både allsidighet og spesialisering. Læringen foregår så vel i arbeidsliv og organisert opplæring og utdanning som i lek og fritid og samvær mellom jevnaldrende barn og unge. Realiseringen av livslang læring er i høy grad avhengig av det enkelte individs motivasjon og evne til å søke og nyttiggjøre seg kunnskaper og ferdigheter. For å utvikle og iverksette muligheter til livslang læring må det være et utstrakt samarbeid mellom en rekke aktører. Slike muligheter forutsetter at

foreldrene får ta aktivt del i dette samarbeidet, og at det er en sammenheng mellom læringen i barnehagen, skolen og voksenopplæringen. Høyere utdanning må i større utstrekning enn før ta hensyn til at læring er en prosess som foregår på mange arenaer.

Et flerkulturelt samfunn

Lærerne skal være kulturformidlere. Norge er et flerkulturelt samfunn, og mange ulike kulturer er representert i opplæringssystemet. Sammen med det lokale kulturgrunnlaget kan verdiene og uttrykkene i de ulike kulturene beriker hverandre og bidra til fellesskap basert på mangfold. Ved en del skoler er det problemer knyttet til rasisme og etnisk diskriminering. Det er nødvendig å arbeide kontinuerlig med å motvirke slike holdninger. Barnehagens og skolens arbeid med å tydeliggjøre menneskesyn og verdigrunnlag er grunnleggende i denne sammenhengen. Lærere med innvandrerbakgrunn vil være en viktig ressurs i dette arbeidet. Rekrutteringen her er imidlertid ikke tilfredsstillende. Rekrutteringsarbeidet overfor minoritetsspråklig ungdom til lærerutdanningen må derfor intensiveres.

Et komplekst samfunn

Barnehager og skoler må i økende grad ta inn over seg at barn og unge møter et samfunn i kontinuerlig og rask utvikling, et samfunn der informasjon om motsetninger og konflikter er åpen for alle. Gjennom god dialog kan dette utnyttes til økt forståelse og bedre innsikt. Et komplekst samfunn innebærer også mange muligheter som er kvalitativt forskjellige fra tidligere tiders livsbetingelser. Skoleverket og helsetjenesten melder om at tallet på elever med sosiale og emosjonelle problemer er stort. Lærerne har dermed større disiplinproblemer enn før. Fra mange hold er det påpekt at problemene i stor grad er kontekstbestemt, og at skolens utfordring i framtiden er å tilrettelegge slik at alle elever, uansett livssituasjon, finner seg til rette og kommer i en god læringsposisjon. Det er viktig under slike forhold både å forberede seg på kompleksitet og raske endringer og samtidig beholde visjonene og gjøre seg nytte av de gode erfaringene og tradisjonene.

2.2 Status og videreutvikling i opplæringssystemet

2.2.1 Barnehagen

Mål for utbygging

Regjeringen ønsker å gi foreldre mulighet til å velge den omsorgsformen som passer dem best. Skal barnehagen reelt være et tilbud for alle, er det nødvendig med full barnehagedekning og lavere foreldrebetaling. Stortingsmelding nr. 27 (1999-2000) *Barnehager til beste for barn og foreldre* hadde som mål full behovsdekning i løpet av 2003 og å øke offentlig finansiering. Lavere priser og bedre tilgjengelighet vil kunne gi økt etterspørsel. Dersom prognosene ikke holder, kan det også være behov for utbygging etter 2003. Barne- og familiedepartementet melder om økonomisk satsing i inneværende stortingsperiode og vil foreslå en omlegging til en ny finansieringsordning i barnehagesektoren.

Etterspørsel etter barnehageplass øker med barnets alder. Allerede nå går vel 80% av femåringene i barnehage. Det vil si at de fleste førskolebarn har med seg felles erfaringer fra barnehagen som grunnlag for læring og sosial mestring når de starter i skolen.

Barnehagens innhold og oppgaver

Formålet med barnehagen er å gi barn gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem, og å gi dem en oppdragelse i samsvar med kristne grunnverdier.

Rammeplan for barnehagen trådte i kraft 1. januar 1976. Den gir overordnede mål og rammer som er forpliktende. Barnehagens innhold bygger på barneperspektivet. Sentralt står utvikling av basiskompetanse som sosial kompetanse og kommunikasjonsevne i vid forstand. I tillegg beskrives fem fagområder som skal integreres i tverrfaglig arbeid, i lek og i daglige situasjoner for stell og omsorg. Rammeplanen angir et helhetlig syn på oppdragelse, omsorg og læring og legger vekt på barns og foreldres medvirkning i barnehagens virksomhet.

En barnehage for alle barn

Alle barn, uavhengig av familiens økonomiske, sosiale og kulturelle bakgrunn, må ha mulighet til å få del i det pedagogiske tilbudet barnehagen gir. Barnehagen er et viktig sted for barn som av ulike grunner trenger spesiell støtte i sin utvikling.

Barn med funksjonshemming har rett til prioritet ved opptak i barnehage dersom barna kan ha nytte av oppholdet (barnehagelovens §9). Regjeringen vil sikre at barn med funksjonshemming får et best mulig tilbud i barnehagene, tilpasset individuelle behov. Barns rett til spesialpedagogiske tilbud er hjemlet i opplæringsloven.

Norge er i økende grad et flerkulturelt samfunn, men barn med minoritetsbakgrunn er underrepresentert i barnehagene. Et flerkulturelt mangfold i barnehagene bidrar positivt til etnisk norske barns holdninger til og integrering i den flerkulturelle skolen. En undersøkelse (FAFO 1998) viser at mange minoritetsspråklige foreldre ønsker barnehageplass. Pris, tilgjengelighet, alder på barnet og mangel på informasjon ble oppgitt som de viktigste grunnene til at de ikke hadde barnehageplass. Dette er bakgrunnen for at Barne og familiedepartementet gjennomførte et prøveprosjekt med gratis korttidstilbud i barnehage for alle 4- og 5- åringer i bydel Gamle Oslo. Erfaringene viser at barnehageerfaring før skolestart gir viktig og nødvendig sosial og språklig kompetanse. Dette samsvarer med internasjonal forskning som også viser at barnehageerfaring er med på å gi barn med minoritetsbakgrunn et bedre grunnlag for skolegang og senere utdanning og yrkesaktivitet. En arbeidsgruppe nedsatt av fire departementer vurderer ytterligere forsøk for å styrke utviklingen av norsk språk.

Barnehagen i et internasjonalt perspektiv

Norge var ett av 12 land som deltok i OECDs *«Thematic Review of Early Childhood Education and Care Policy»*. OECD-teamet som besøkte Norge i desember 1998, roste Norge for landets helhetlige syn på læring og omsorg og for å ha tatt initiativ til og satt mål for å øke andelen menn i barnehagene. De pekte på at pedagogtettheten i norske barnehager er lavere enn i Danmark og Sverige, som det kan være naturlig å sammenlikne seg med. Teamet mente ellers at det var påfallende hvor *unge* førskolelærerstudentene var. De kommenterte også den lave søkningen til førskolelærerutdanningen.

Barnehagens personale

Barnehagens personale er den viktigste faktoren for å sikre barnehagens kvalitet. Personalet i barnehagen består av førskolelærere i stillinger for styrere og pedagogiske ledere. I tillegg er det ansatt assistenter. Bare ca. 30 % av de ansatte i barnehagene har førskolelærerutdanning. Barne- og familiedepartementet har ingen oversikt over assistentenes utdanningsbakgrunn eller alder.

Førskolelærerne, med styreren som leder, har ansvaret for at barnehagens virksomhet er i samsvar med rammeplanen og dens intensjoner. Førskolelærerne er derfor arbeidsledere for voksne som skal gjennomføre disse i daglig virksomhet i samarbeid med barnas hjem. Førskolelærerrollen i barnehagen vil alltid innebære elementer av både omsorg og læring. Dersom ikke barna føler seg trygge, har de få muligheter til å tilegne seg de holdninger, kunnskaper og ferdigheter som barn trenger hjelp til å utvikle.

Eieren av barnehagen har ansvar for at barnehagen har de nødvendige ressurser slik at barnehagen kan fungere etter forutsetningene.

Satsing på kvalitetsutvikling i barnehagen

St.meld. nr. 27 (1999-2000) *Barnehage til beste for barn og foreldre* presenterte en samlet kvalitetssatsing for hele barnehagesektoren. Målet for satsingen er: «Alle barnehager skal i løpet av 2003 ha etablert et system for å opprettholde, videreutvikle og sikre kvaliteten». Dette er et mål på barnehagenivå, der staten må virke via kommunene for å bidra til å oppnå målet. Kvalitetssatsingen «Den gode barnehagen» pågår i perioden 2001-2003.

Satsingen setter barnehagens faglige arbeid i fokus. Arbeidet med kvalitetsutvikling skal skje lokalt i kommunene og barnehagene. Statlige myndigheter, sentralt og regionalt, skal legge til rette, koordinere og sørge for framdrift, kfr. kap. 15. I kvalitetssatsingen har fylkesmennene fått tildelt midler til tiltak rettet mot barnehagepersonalet. Fylkesmennene tildeler midler til kommunene, forutsatt kommunal medvirkning og at midlene både kommer private og offentlige barnehager til gode. Midlene skal nyttes i samsvar med målet for satsingen.

Det blir også gitt støtte til et treårig SAMTAK-program i region Vest-Finnmark. Kommunene i Vest-Finnmark, fylkesmannen og utdanningsdirektøren er med på finansieringen. Prosjektet i Finmark er nettverksorientert. Formålet med SAMTAK-programmet er å etablere system for barnehagebasert vurdering, tverretatlig og tverrfaglig samarbeid med sikte på et helhetlig oppvekstmiljø, og medvirke til at ledere på kommune- og barnehagenivå skal

legge bedre til rette for at barn med særlige behov får tilrettelagte tilbud ut fra egne forutsetninger.

Kompetanseutviklingstiltak rettet mot pedagogisk personale i barnehagen er omtalt i kapittel 15.

2.2.2 Grunnskolen og videregående opplæring

Læringen i grunnskolen og den videregående opplæringen skal legge grunnlag for arbeid, videre utdanning og livslang læring. Den skal støtte opp under et felles, men mangfoldig kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag og utvikle et høyt kompetansenivå i befolkningen. Opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene hos den enkelte elev og lærling og hjelpe elever og lærlinger i deres personlige utvikling.

Det skal legges vekt på å skape gode samarbeidsformer mellom lærere og elever, mellom lærlinger og bedrifter, mellom skole og hjem og mellom skole og arbeidsliv.

Reform 94 og Reform 97 la grunnlaget for gjeldende struktur og innhold i grunnskolen og videregående opplæring. Arbeidet med videreutvikling av videregående opplæring har tatt utgangspunkt blant annet i evalueringen av Reform 94. Evalueringen av Reform 97 vil bli sluttført i 2003.

Hovedutfordringen de nærmeste årene er å utvikle kvaliteten i opplæringen ved å fylle målsettingen om tilpasset grunnopplæring for alle, blant annet gjennom bruk av IKT. I denne sammenhengen vil departementet legge vekt på økt valgfrihet for elever og foreldre, større ansvar og myndighet til lokalnivået og utvikling av et system for vurdering og utvikling av kvalitet.

Regjeringen har oppnevnt et utvalg (Kvalitetsutvalget) som skal vurdere kvaliteten i grunnopplæringen. Kvalitetsutvalget har et omfattende mandat. Det skal se grunnskolen og videregående opplæring i sammenheng og i et livslangt læringsperspektiv. Overgangene mellom ulike trinn skal være smidige og fleksible. Innholdet i opplæringen skal være tilpasset behovene i et samfunn og arbeidsliv preget av stadig ny læring, utvikling og endring. Organisering, tilrettelegging og arbeidsmåter i opplæringen skal være tilpasset individ, arbeidsliv og samfunn, og være virkemidler til å fremme målene for opplæringen med tanke på høyest mulig kvalitet. Det skal utvikles et helhetlig system for kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling av grunnopplæringen. Systemet skal legge til rette for beslutninger på alle nivå i skolesystemet og stimulere til kvalitet. Det skal gis informasjon om elevenes læringsmiljø og læringsutbytte.

Utvalget skal blant annet vurdere prinsipper for tilbudsstrukturen innen videregående opplæring på grunnlag av evalueringen av Reform 94 og det arbeidet som er gjort i forbindelse med VK1-strukturen. Kvalitetsutvalget skal avslutte sitt arbeid innen 1. april 2003.

Departementet har igangsatt ulike tiltak når det gjelder de oppgavene skolen står overfor, og vil bruke erfaringene som grunnlag for ytterligere innsats.

- Som ledd i realiseringen av Reform 94 og 97 er det på nasjonalt nivå initiert prosjekter knyttet til differensiering i videregående opplæring, bruk av IKT i opplæringen (PILOT), alternative prøve- og vurderingsformer i fagopplæringen, systemarbeid innenfor satsingsområdene lese- og skrivevansker, sosiale og emosjonelle vansker og sammensatte lærevan-

sker (SAMTAK) og arbeid for å få tettere bånd mellom skole og arbeidsliv og mellom skolen og det lokale kulturlivet (Entreprenørskap på timeplanen).
- For å stimulere til lokalt initiert forsøksvirksomhet i skolen har departementet gitt adgang til avvik fra lov, læreplaner og andre forskrifter og avtaleverk. I tillegg er det iverksatt sentralt initierte forsøk med avvik fra avtaleverket.
- Departementet har gitt særskilte midler til kompetanseutvikling og lokalt utviklingsarbeid i grunnskolen. Ungdomstrinnet har vært prioritert.
- For å styrke vurderingens læringsstøttende funksjon og utvikle mer relevante og rettferdige vurderingsformer, foregår det et kontinuerlig utviklingsarbeid.
- I et nyopprettet Nasjonalt senter for matematikk i opplæringen vil det bli lagt vekt på å utvikle nye og bedre arbeidsmåter og læremidler i matematikk både i grunnskolen og i videregående opplæring. Det vil bli lagt særlig vekt på å få flere jenter interessert i faget.

Departementet har tatt initiativ til nasjonale kartleggingsundersøkelser av elevers leseferdighet, og til deltakelse i internasjonale sammenliknende studier av elevers læringsresultater i lesing, matematikk, naturfag og demokratikunnskap. CIVIC-undersøkelsen viser at norske fjortenåringer har bedre kunnskap om demokrati enn det internasjonale gjennomsnittet. PISA-undersøkelsen viser at norske femtenåringer ligger omtrent på OECD-gjennomsnittet når det gjelder leseforståelse, matematikk og naturfag, men er klart dårligere enn femtenåringer i vårt naboland Finland. Det er samtidig registrert større forskjeller i Norge enn i mange andre land mellom de sterkeste og svakeste elevene, spesielt i lesing. Norske elever mener at lærerne i liten grad stiller krav til dem. Elevene rapporterer at de bare i begrenset omfang har en bevisst bruk av læringsstrategier. Slike strategier er viktige i en skole hvor det er lagt vekt på at elevene skal ta ansvar for egen læring. Departementet deltar også i ulike internasjonale sammenhenger i arbeid med kompetanse på tvers av fag, såkalt nøkkelkompetanse, som skal gi grunnlag for livslang læring.

2.2.3 Kompetansereformen

Kompetansereformen retter seg mot alle voksne, både mot dem som har arbeid og dem som ikke er i arbeid. Voksne som trenger grunnskoleopplæring, har lovfestet rett til slik opplæring fra august 2002. I august 2000 ble det innført lovfestet rett til videregående opplæring for voksne. Retten gjelder for dem som er født før 1978 og som ikke har fullført videregående opplæring. All opplæring skal være tilpasset den enkeltes behov og livssituasjon. Det gjelder både med hensyn til når og hvor opplæring skal skje og hvor fort man vil gå fram.

Realkompetanse skal dokumenteres og verdsettes. Med realkompetanse menes alle de kunnskaper, ferdigheter og erfaringer hver enkelt har skaffet seg gjennom opplæring, lønnet arbeid og frivillig og aktiv deltaking i organisasjoner og samfunnsliv. Arbeidet med å utvikle ordninger for dokumentasjon og verdsetting av realkompetanse inn mot videregående opplæring har vært i gang siden 1999, i nært samarbeid med partene i arbeidslivet. 4 500 personer har deltatt i utprøving av dokumentasjonsordninger i arbeidslivet. Mer enn 10 000 personer har til nå fått kartlagt sin realkompetanse i regi av

fylkeskommunene. Systemet vil bli innført som normalordning fra kommende høst.

Lov om universiteter- og høgskoler er endret slik at voksne over 25 år uten formell studiekompetanse kan tas opp til studier på grunnlag av realkompetanse. Det er den enkelte utdanningsinstitusjon som bestemmer om realkompetansen er god nok. Høsten 2001 fikk ca. 2 700 voksne tilbud om studieplass på grunnlag av realkompetanse.

3 Endringer og nye utfordringer i lærerutdanningene

3.1 Bakgrunn

Lærerutdanningene har de siste 10 årene vært gjennom store reformer. Endringene kom på bakgrunn av reformer både i høyskolesystemet og i barnehagen, grunnskolen, videregående opplæring og voksenopplæring. All lærerutdanning, bortsett fra universitetenes, var i mange år 3-årig.

Ved Stortingets behandling av St.meld. nr. 40 (1990-91) *Fra visjon til virke*og Innst. S. nr. 230 (1990-91) ble blant annet lengden på allmennlærerutdanningen utvidet fra 3 til 4 år og praktisk-pedagogisk utdanning fra 1/2 til 1 år.

Høyskolereformen medførte at de pedagogiske høyskolene fra 1994 ble en del av de nye høyskolene. Fra 1. januar 1996 har universiteter og høyskoler vært underlagt en felles lov.

I NOU 1996:22 *Lærerutdanning mellom krav og ideal* ble mange sider ved opplæringssystemet i forhold til lærerutdanningene belyst, med unntak av førskolelærerutdanningen. Vurderinger og tilrådinger i utredningen var en viktig del av grunnlaget for St.meld. nr. 48 (1996-97) *Om lærarutdanning* og Innst. S. nr. 285 (1996-97). Stortingets behandling av denne meldingen ga en justert struktur for allmenn- og faglærerutdanning og praktisk-pedagogisk utdanning. Noen faglærerutdanninger ble nedlagt fordi studentene kunne få samme kompetanse ved å velge fag innen allmennlærerutdanningen. Det ble opprettet en ny 3-årig yrkesfaglærerutdanning og en ny 4-årig faglærerutdanning i praktisk-estetiske fag.

I Innst. S. nr. 285 (1996-97) ble engelsk lagt inn som styrt valg i 4. året for de studentene som ville ha to 30 studiepoengs enheter i den valgfrie delen av utdanningen. Dette ble opphevet igjen i og med St.meld. nr. 21 (2000-2001) *Styrt val i 4. studieåret i allmennlærarutdanninga* og Innst. S. nr. 166 (2000-2001).

Nye rammeplaner for faglærer - og allmennlærerutdanning og praktisk-pedagogisk utdanning ble innført både i 1992 og 1998, i 1995 for førskolelærerutdanningen og i 2000 for den nye 3-årige yrkesfaglærerutdanningen.

3.2 Lærerutdanning i andre land

Det er naturlig også å se ut over landets grenser for å få innspill til utviklingen av lærerutdanningene. Mange av problemstillingene fra den norske diskusjonen om hvordan utdanningene skal være, er de samme i andre land.

Som det vil framgå, har utdanningene i de fire landene som er beskrevet nedenfor, store ulikheter seg imellom. Det kan komme av ulike tradisjoner eller ulike utdanningspolitiske vurderinger. Å trekke klare konklusjoner ut fra disse landenes modeller, enten det gjelder struktur eller innhold, kan derfor være vanskelig. Men selv om løsningene på utdanningenes utfordringer vari-

erer betydelig fra land til land, vil de være av interesse for de valgene som skal foretas i norske lærerutdanninger

I omtalen av andre lands lærerutdanninger er ulike måter å beregne fagomfang på blitt omregnet til norske studiepoeng. Ett års studium er 60 studiepoeng.

3.2.1 Danmark

Lærerutdanningene i Danmark er differensiert som «pædagoguddannelse» for en rekke ulike grupper, blant dem førskolelærere, «folkeskolelæreruddannelse» for årstrinn 1-10 i skolen og «pædagogikum» for universitetets lærerutdanning. Et karakteristisk trekk ved det danske systemet er at det ikke finnes muligheter for å gå fra den ene utdanningen til den andre, heller ikke ved videreutdanning, og dermed heller ingen overlappende kompetanse hos personalet i de ulike skoleslagene.

Utdanningen for «pædagoger» er på ca. 3 $^{1}/_{2}$ år og innbefatter fagområdene «pædagogisk-psykologiske» fag (37 studiepoeng), «social- og sundhedsfag» (25 studiepoeng), «aktivitets- og kulturfag» (50 studiepoeng) og «kommunikation, organisation og ledelse» (12 studiepoeng). Det er lagt inn en kortere praksisperiode i det første studieåret og i tillegg kommer to 6 måneders praksisperioder med lønn i 2. og 3. studieår. I løpet av praksisperiodene får studentene i korte perioder også veiledning på utdanningsinstitusjonene.

Den danske lærerutdanningen for «folkeskolelærere» er 4-årig. Pedagogiske fag (42 studiepoeng) og «kristendomskundskap/livsoplysning» (12 studiepoeng - gir ikke undervisningskompetanse) er obligatoriske fag, og det er obligatorisk valg mellom dansk og matematikk (hver på 42 studiepoeng - begge kan velges). I tillegg skal studentene velge 3 fag fra ulike faggrupper. De fire valgte fagene skal til sammen omfatte 2 av 3 faggrupper (totalt 99 studiepoeng). Faggruppene er «humanistiske fag», «naturvidenskabelige fag» og «praktisk-musiske» fag. Studentene får samlet 4 undervisningsfag. For hvert fag har Undervisningsministeriet utarbeidet en meget kortfattet beskrivelse av fagets «Centrale kundskabs- og færdighedsområder». Praksis er 36 studiepoeng og en større selvstendig oppgave innenfor et av linjefagene 9 studiepoeng. Undervisningsministeren kan fastsette andre regler om linjevalg «hvis det er begrundet i folkeskolens behov».

De ferdig utdannede lærerne har tilsettingskompetanse for alle «folkeskolens» 10 trinn. I Danmark går 6-åringene i «børnehaveklasse» på skolen. Det er «pædagogene» som undervise disse klassene. Lærerutdanningen ved seminariene dimensjoneres samlet av Undervisningsministeriet, og antallet studenter på de enkelte institusjonene drøftes hvert år med «Lærerseminariernes Rektorforsamling». Institusjonene blir evaluert, og ministeriet kan fatte vedtak om nedleggelse hvis et studietilbud ikke tilfredsstiller kravene eller hvis det ikke lenger er behov for det.

Universitetene utdanner for undervisning i videregående opplæring. Minimum er 3-årig bachelorutdanning, som vanligvis omfatter to fag, pluss praktisk-pedagogisk utdanning. Den praktisk-pedagogiske utdanningen er todelt: Første del varer fem måneder og gjennomføres før ansettelse. Annen del, som varer 14 dager, gjennomføres i løpet av de to første årene etter ansettelse.

Utdanningen omfatter en teoretisk del, med generell pedagogikk og fagdidaktikk, og en praksisdel.

3.2.2 Finland

I Finland er alle lærerutdanningene for barnehagen og skolen lagt til universiteter. Utdanningen for yrkesfaglærere finner sted ved egne lærerhøgskoler. Et karakteristisk trekk ved utdanningene er at de er mer orientert mot forskningsmetoder og utvikling av en vitenskapelig holdning hos studentene enn de norske. De har også en større andel pedagogisk teori og fagdidaktikk, mens praksis har noe mindre omfang.

Universitetene har relativt stor frihet til å legge opp studieløpet og innholdet.

Førskolelærerutdanningen er 3-årig. Den gir kompetanse for barnehagen og førskolen. Hovedelementene i utdanningen er språk og kommunikasjon, pedagogisk teori og praksis, utviklingspsykologi og valgfrie studier.

Lærerutdanningen for grunnskolen er 4-5-årig, avhengig av hvilke valgfrie kurs studentene tar. Utdanningen gir kompetanse for undervisning i førskolen og på grunnskolens 1.-6. årstrinn. Opptakskrav er allmenn studiekompetanse. I tillegg blir søkerne intervjuet, de må ta en skriftlig test og en skikkethetstest, en «lämplighetstest».

Innholdsmessig har denne utdanningen store likhetstrekk med førskolelærerutdanningen. Hovedelementene er: pedagogisk teori og praksis (med de samme temaene som i norsk utdanning, men mer filosofi og pedagogisk historie, samt forskningsmetodikk og statistikk), fag/fagdidaktikkstudier og språk og kommunikasjon. Utdanningen kan være modulbasert. En del av modulene kan velges bort, men alle fag/fagområder har en obligatorisk modul. Innenfor fagstudiene må studentene spesialisere seg i to fag. Praksisen er knyttet til særskilte øvingsskoler. En obligatorisk selvstendig oppgave av 30 studiepoengs omfag innenfor opplæringsfeltet hører med i utdanningen.

Lærerutdanningen for grunnskolens høyere årstrinn og mot videregående opplæring har et omfang på 5-6 år; lengden noe avhengig av studentenes valg. Også for denne utdanningen kreves det opptaksprøver og intervju. Utdanningen består av studier i fag og fagdidaktikk, pedagogisk teori og praksis og språk og kommunikasjon. Fagstudiene har en større grad av fordypning enn utdanningen som er rettet mot lavere trinn, mens pedagogisk teori og praksis har samme omfag som denne. Den obligatoriske selvstendige oppgaven har også her et omfang på 30 studiepoeng, men er innenfor et faglig emne.

Utdanningene til grunnskolen og videregående opplæring gir på engelsk tittelen Master of Education . Det er mulig å stoppe studiene etter 3 år. Det gir graden Bachelor of Education, men ikke tilsettingskompetanse.

3.2.3 Sverige

I Sverige var det inntil 1988 en tredelt utdanningsstruktur for grunnskolelærere; for «lågstadiet» (1-3 årstrinn), «mellanstadiet» (4-6) og «högstadiet». I 1988 ble dette endret til en todelt struktur, med overlappende utdanning for årstrinnene 1-7 og 4-9. Årsakene til endringen var dels at det

syntes å være mindre god kommunikasjon mellom nivåene med en streng inndeling og dels en tendens til at det øverste nivået ble tillagt høyest status.

Denne nivådifferensierte modellen ble forlatt i regjeringens proposisjon 1999/2000:135 *En förnyad lärarutbildning.* Begrunnelsen for å strukturere utdanningen på en ny måte var først og fremst de raske samfunnsendringene. Informasjonsflommen, økt utdanningsnivå og et mer flerkulturelt samfunn stiller nye krav til kommunikasjon og til den kritiske refleksjonen som er nødvendig for å tolke ny kunnskap. I tillegg ble det lagt vekt på økt teamarbeid i skolen, noe som legger til rette for at lærerne har komplementær heller enn lik kompetanse, og økte krav til samarbeid utdanningsnivåene imellom.

I den nye svenske modellen utgjør «allmänt utbildningsområde» (90 studiepoeng) et felleselement for lærerutdanning, rettet mot barnehage, grunnskole og videregående opplæring. En del av dette kan danne en felles inngangsport for førskolelærer- og allmennlærerstudenter. Utdanningen har videre en hovedorganisering i «inriktningar» (ulike studier, til sammen minst 60 studiepoeng) og «specialiseringar» (minst 30 studiepoeng). I disse er det integrert praksis på til sammen 30 studiepoeng. Studentenes frie valg innen «inriktningar» og «specialiseringar» medfører en differensiering i faglig bredde og fordypning.

Det stilles krav om totalt antall studiepoeng for å kunne undervise i de ulike skoleslagene, fra minst 180 studiepoeng i førskolen og grunnskolens lavere trinn til minst 270 studiepoeng for videregående opplæring. Dessuten kreves det minst ett 90 poengs studium for å undervise på grunnskolens høyere trinn og minst to slike enheter for å undervise på videregående trinn. Dessuten kreves det 120 studiepoeng for undervisningskompetanse i svensk og «samhällskunnskap» i videregående skole.

Högskoleverket bestemmer hvilke eksamensbevis hver enkelt institusjon skal ha rett til utstede. For øvrig baseres styringen av utdanningene på kontrakter mellom departementet og institusjonene, resultatbaserte rammebevilgninger og ulike evalueringsrutiner. I kontraktene kan det stilles spesifikke krav til studenttall i enkelttilbud. For øvrig er dimensjoneringen og kapasiteten på programmene i hovedsak basert på markedsmekanismer i form av studentenes etterspørsel.

3.2.4 England

Det følgende gjelder ikke Skottland.

Utdanningene foregår ved universiteter og ved høyskoler. For tilsetting i «primary school» (1.-6. trinn, skolestart 3-4 år) og «secondary school» (7.-11. trinn) kreves godkjent faglig og pedagogisk utdanning, Qualified Teacher Status, og deretter et veiledet første år som lærer, et «induction year». Fra utdanningen har kandidaten med seg et dokument, «Career Entry Profile». Dette er grunnlag for veiledningsopplegget, og endelig sertifisering skjer når året er godkjent.

Det er flere veier for å oppnå Qualified Teacher Status:

Studentene kan ta en 4-årig utdanning som leder til en Bachelor of Education. Denne veien kalles «the undergraduate route». Utdanningen er beregnet på dem som vil undervise i 1.- 6. årstrinn. Den er i hovedsak bygd opp som norsk allmennlærerutdanning, med pedagogikk, skolefag, fagdidaktikk og

praksis. Studentene spesialiserer seg i ett av fagene, og de spesialiserer seg for småskole- eller mellomtrinnet. Praksis er på 32 uker. Ca 1/3 av dem som tar lærerutdanning, går denne veien.

Studentene kan også velge å ta en bachelor-utdanning i fag først og deretter kvalifisere seg som lærer; «the postgraduate route». Påbygningen, Postgraduate Certificate of Education, er på ett år enten de skal undervise på 1.-6. eller på høyere trinn, men innholdet er forskjellig. En stor del er avsatt til praksis. Fagutdanning som bachelor anses som tilstrekkelig for ungdomstrinnet og for videregående opplæring. Enkelte lærere på de høyste trinnene har også mastergrad. Ca 2/3 av lærerstudentene velger denne veien.

Det er også mulig å ta en lærerutdanning som er mer skolebasert enn de to foregående; «the employment route». Denne påbygningen kan tas over ett eller to år, avhengig om den bygger på en avsluttet bachelorgrad eller om tidligere utdanning bare har vært på to år. Den kan være organisert som et nært samarbeid mellom utdanningsinstitusjon og skole, eller plassert ved en skole som skaffer undervisning fra en eller flere institusjoner. Skolebaserte utdanninger har vært prioritert fra myndighetenes side de siste årene for å forsøke å bedre rekrutteringen, og det har vært satt inn betydelige økonomiske stimulanser. Ca 2-3% av lærerne tar denne veien, og antallet er økende. Foreløpig er det for tidlig å si i hvilken grad målet om bedret rekruttering er nådd og hvordan kvaliteten på utdanningene er.

3.3 Reformen i høyere utdanning

Kvalitetsreformen i høyere utdanning, som ble behandlet av Stortinget med St.meld. nr. 27 (2000/2001) *Gjør din plikt - Krev din rett* og Innst S. nr. 337 (2000-2001), legger grunnlag for en rekke reformer som er av direkte betydning for lærerutdanningene. De overordnede målene er at studentene skal lykkes bedre i studiene og at forskningen skal være av høyere kvalitet. Forholdet mellom student og institusjon skal styrkes gjennom gjensidige forpliktelser.

Sentrale punkter i meldingen er:

- Det blir foreslått å innføre en ny felles gradsstruktur som skal omfatte de fleste utdanningene, med en lavere grad på tre år (bachelor) og en høyere grad som bygger på denne, med en varighet på to år (master).
- Det skal legges vekt på studentaktive undervisningsformer, i kombinasjon med nye vurderingsformer og jevnlige tilbakemeldinger som fremmer læringen. Bedre utnyttelse av studieåret er nødvendig for å nå målet om økt læringsutbytte og kvalitet i studiet.
- Utdanningsinstitusjonene skal inngå avtaler med studentene om studieløpet der det klart går fram hvilke plikter og rettigheter institusjon og student har overfor hverandre.
- Det skal opprettes et frittstående akkrediterings- og evalueringsorgan.
- Det innføres et nytt finansieringssystem for institusjonene som legger sterkere vekt på oppnådde resultater.
- Det skal legges økt vekt på deltakelse i internasjonale programmer og institusjonsforankrede utvekslingsavtaler.
- Den interne styringsordningen blir endret for å legge bedre til rette for strategisk styring og effektiv ressursutnyttelse.
- Studiestøtte og stipendandel bedres.

3.3.1 Studentenes tidsbruk i studiene

Det har vært gjort flere undersøkelser av studenters tidsbruk i studiene. Den siste ble offentliggjort av NIFU i 2001. Datamaterialet er hentet fra undersøkelser instituttet har gjennomført sammen med Norsk Gallup i årene 1998-2000 og omfatter 12 000 studenter. Førskolelærerutdanningen og allmennlærerutdanningen er representert blant studentene.

Undersøkelsen bekrefter delvis tidligere funn. I gjennomsnitt bruker studentene 29,7 timer per uke på studiene, men spredningen er stor. Førskolelærerstudentene bruker 26,1 time, allmennlærerstudentene 29,1. Studiet med høyest tidsbruk hos studentene var sivilarkitektstudiet med 38,4 timer. Når det gjelder forholdet mellom organiserte og selvstendige studieaktiviteter, viser det seg at lærerstudentene bruker relativt liten tid på selvstendige aktiviteter. Kvinnelige studenter bruker mer tid på studiene enn mannlige, og eldre studenter noe mer enn de yngre, til tross for at de trolig har flere omsorgsforpliktelser. Det ser ut til at de dyktige studentene bruker mest tid på studiene.

Å gå på høyskole i stedet for universitet reduserer innsatsen med vel en time. Det er overraskende på bakgrunn av at høyskolene ellers skårer høyt på en rekke indikatorer på studiekvalitet og trivsel. Dette kan være utgangspunkt for å reise spørsmål om faglige krav og studiekultur ved mange høyskolestudier. Undersøkelsen viser at det finnes et stort potensiale for å øke innsatsen på de fleste studier, inkludert lærerutdanningene.

3.4 Lærerens rolle og oppgaver

Departementet omtalte lærerrollen og dermed krav til kompetanseutvikling i lærerutdanningen i St.meld. nr. 48 (1996-1997) *Om lærarutdanning*. Utviklingen har aksentuert en del av de momentene som ble lagt fram i meldingen, men det følgende bygger for en stor del på omtalen der.

Lærerrollen springer ut av den forståelsen lærerne har av hvordan barn og unge lærer og utvikler seg. Skapende aktiviteter, egenutfoldelse og initiativ i omgivelser som skaper trygghet og godtar mangfold, er viktige elementer i all læring. Utgangspunktet er det naturlige vitebegjæret og mestringsbehovet som finnes hos alle uansett evner og bakgrunn. Etter hvert som de blir eldre, skal elevene få større ansvar for egen læring. Slik utvikler de læringsstrategier og blir trygge på å bruke dem i møte med nye utfordringer. Da blir de også mer aktive som deltakere i sin egen opplæring og i skolens sosiale liv.

Lov, forskrift, rammeplan for barnehagen og læreplanene for skoleverket styrer virksomheten og markerer det handlingsrom læreren skal arbeide innenfor. Læreren må samtidig forholde seg til at den organiserte opplæringen konkurrerer med mange andre former for kunnskapsformidling og handlingspåvirkning. En stor del av elevenes læring skjer i familieliv, fritid, samfunnsliv og ved mediepåvirkning. Gjennom skolefritidsordningen har skolen fått et utvidet ansvar når det gjelder oppvekst- og læringsmiljø. Skolefritidsordningen brukes nå av halvparten av alle elevene i 1.-4. klasse i grunnskolen. Lærere har også en viktig rolle når det gjelder voksenopplæring innenfor grunnskolens fag og fagområder og i videregående opplæring. I OECDs rapport *Education Policy Review - Lifelong Learning in Norway* (2001) blir det

framhevet at lærerens og lærerutdanningens ansvar for voksenopplæring må tydeliggjøres i flere sammenhenger.

Barnehagebarnets, elevens og lærlingens læring og utvikling er målet med alt lærerarbeid. Læreren skal legge til rette for elevenes læring og utvikling ved å være inspirator, arbeidsleder og veileder i en læringsprosess. Læreren skal både formidle nytt stoff og hjelpe barn og unge til aktivt å bearbeide erfaringer og sette nye kunnskaper og ferdigheter inn i større sammenhenger. Læreren møter elevene som medmenneske, som formidler og inspirator. Dette forutsetter at læreren selv er en ressursperson med relevante faglige kunnskaper og ferdigheter. Oppgaven er også å gi omsorg slik at hver enkelt sammen med den faglige hjelpen får den menneskelige støtte som er nødvendig for framgangsrik utvikling. Lærerne må legge til rette for et godt oppvekst- og læringsmiljø ut fra barnas alder, forutsetninger, erfaringer og individuelle behov. For å skape et slikt miljø er læreren avhengig av å få til et nært samarbeid med voksne på arbeidsplassen, med foreldre og med aktuelle samarbeidsinstanser i barnehagens eller skolens nærmiljø. Et godt læringsmiljø er avhengig av et godt sosialt miljø i opplæringen.

Læreryrket stiller dermed store krav til utøveren. Oppgavene kan løses på ulike måter, avhengig av lærerens egen personlighet, av hvilken alder barn og unge har og hvilken karakter virksomheten har. Det er likevel en del funksjoner som er felles for de aller fleste lærere. Kvaliteten av lærerarbeidet er avhengig av sosial kompetanse og en klar yrkesetisk holdning sammen med evne til faglig og metodisk fornyelse og til refleksjon over eget arbeid. En lærer som fyller slike krav, gir barn og unge positive erfaringer som gir tro på egne krefter og lyst til å lære mer. I skolen setter god undervisning læreprosessen i gang, men det er elevens egen innsats som fører til læring.

3.5 Ledelse i barnehage og skole

Kvaliteten i barnehage og skole er avhengig av en kompetent og handlekraftig ledelse. Derfor er det viktig at lederoppgavenes status og autoritet gjenreises.

Det er en krevende oppgave å være leder. Lederen må ha visjoner og kunne utvikle strategier og tiltak sammen med personalet for å realisere visjonene. Det betyr at lederen må være dyktig til å få personalet til å fungere som lagspillere og til å arbeide utviklingsorientert innefor de rammene som er satt av skoleeier.

Lederen må være åpen mot lokalsamfunnet og fleksibel ettersom krav til barnehagen og skolen endrer seg.

For å mestre oppgavene må ledere skoleres i de funksjonene lederskapet krever. Det kan skje gjennom etterutdanning eller videreutdanning av barnehage- og skoleledere eller som høyere grads utdanning etter grunnutdanningen.

3.6 Lærerutdanningenes formål og kompetanseområder

I lov om universiteter og høyskoler, Kapittel 10a Lærerutdanning § 54a, heter det:

> «Formål 1. Lærerutdanning skal gjennom undervisning, forskning og faglig utviklingsarbeid gi den faglige og pedagogiske kunnskap og praktiske opplæring som er nødvendig for planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning, opplæring, oppdragelse. Utdanningen skal ta utgangspunkt i ulike forutsetninger hos elever og barnehagebarn og være i samsvar med målene for det opplæringstrinn utdanningen sikter mot. 2. Utdanningen skal fremme studentenes personlige utvikling og yrkesetiske holdning, utvikle evne til refleksjon, vekke interesse for faglig og pedagogisk utviklingsarbeid som er relevant for arbeid i skole og barnehage, og gi forståelse for sammenhengen mellom læreryrket og opplæringssystemets funksjon i samfunnet.»

Skal opplæringsreformene realiseres, må lærerutdanningen gi studentene muligheter til å få god faglig kompetanse, en profilert yrkesetisk holdning, et reflektert pedagogisk grunnsyn og god kunnskap om opplæringssystemet. Samtidig skal utdanningen gi rom for sosiale ferdigheter, danning og personlig vekst. Utdanningstiden er for de fleste en periode der utvikling som menneske og som yrkesperson går hånd i hånd. En lærerutdanning som kan skape engasjement for alle sider av studiet, vil også langt på vei skape engasjerte lærere som er stolte av yrket sitt.

Samlet skal lærerutdanningene dekke behovet i samfunnet for lærere med ulik faglig og pedagogisk kompetanse på alle trinn og i alle deler av opplæringssystemet, fra barnehage til opplæring av voksne. Den handlingskompetansen som et profesjonsstudium munner ut i, dreier seg om å utvikle et reservoar av ferdigheter og teknikker, men framfor alt om å utvikle evne til å fortolke situasjoner og arbeid i klasserommet. Slike fortolkninger vil være grunnlag for å forstå elevers læring og bidra til videre utvikling. I et felles kapittel 1 for alle lærerutdanninger er det formulert fem kompetanseområder som griper inn i hverandre og som gir føringer for institusjonenes utforming av lærerutdanningene:

Faglig kompetanse:

Faglig kompetanse innebærer at læreren er i stand til å bistå nye generasjoner med å tilegne seg og utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger og verdier som samfunnet ønsker å føre videre. Det kreves solide faglige kunnskaper for å formidle, veilede og legge til rette for hver enkelt elevs utvikling, og for å kunne bruke alle sider ved faget på en meningsfull måte. Lærerens egen faglige utvikling må også være en kontinuerlig prosess. Et sentralt element i kompetanseutviklingen vil være å kunne utnytte mulighetene IKT gir i faglig og pedagogisk sammenheng.

Endrings- og utviklingskompetanse:

Endrings- og utviklingskompetanse innebærer evne og vilje til å ta imot rettledning og reflektere over egen praksis, og å kunne endre atferd for å nå de målene som gjelder i barnehage, grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Slik kompetanse forutsetter en reflektert åpenhet overfor faglige og pedagogiske nyvinninger og overfor samarbeidspartnere i og utenfor barnehage og skole. I et livslangt yrkesperspektiv er evnen til å ta opp i seg nye utfordringer av grunnleggende betydning.

Yrkesetisk kompetanse:

Yrkesetisk kompetanse innebærer at den enkelte lærerstudenten forplikter seg i forhold til fellesskapsverdier i samfunnet og innen institusjonen og arbeider for å realisere disse verdiene i den pedagogiske virksomheten. Det

vil blant annet si at studenten skal være både dyktig og ansvarlig og kunne grunngi sine valg og holdninger som profesjonell yrkesutøver. Evne til etisk refleksjon i forhold til egen rolle som yrkesutøver er en viktig del av den yrkesetiske kompetansen. Respekt for barn og unge og for foreldre og foresatte er en vesentlig forutsetning.

Didaktisk kompetanse:

Didaktisk kompetanse innebærer kunnskaper og dyktighet i å planlegge, gjennomføre og vurdere opplæring for å skape et stimulerende læringsmiljø. Det forutsetter evne til å analysere og reflektere over mål for opplæringen, læreplanens innehold og rammene for undervisningen. Det innebærer forståelse for elevenes forutsetninger og læringsstrategier og innsikt i hensiktsmessige vurderingsmåter. Å kunne drøfte slike spørsmål med elever og kolleger inngår i den didaktiske kompetansen. Didaktisk kompetanse innebærer videre innsikt i tilsvarende problemstillinger knyttet til det enkelte fag, og kunnskap om ledelse og om opplæringssystemet.

Sosial kompetanse:

Sosial kompetanse innebærer evne og vilje til å ta barn og unge på alvor, kommunisere med og samarbeide med elever, kolleger, foreldre og andre. I samværet med disse er det viktig at læreren er en åpen og tydelig voksen som er villig til både å ta ansvar og å dele ansvar. En slik holdning medvirker til at barnehagebarna og elevene samarbeider og tar ansvar for hverandre. Dette krever evne til empati hos læreren, og det krever kunnskaper om barns og unges oppvekstvilkår, om barns egen kultur og om betydningen av kultur som læringsfaktor og læringsarena.

3.7 Evaluering og høring

3.7.1 Regionale høringer

Høsten 2000 ble det gjennomført fire høringer om førskole- og allmennlærerutdanningene ved høyskolene i Hedmark, Finnmark, Stavanger og Vestfold. I høringene ble det særlig lagt vekt på å få fram studentenes og lærerutdannernes syn. Det bildet som høringene tegner, er sammensatt. Likevel er det et tydelig samsvar mellom flere av de momentene det var høy grad av enighet om i høringene, og de momentene som kommer fram i senere innspill. Det gjelder ønsket om større fristilling i forhold til fagvalg, rammeplaner og studiemodell. En mer relevant og praksisrettet utdanning ble etterlyst, og styrking av fagdidaktisk kompetanse.

3.7.2 Evaluering av lærerutdanningene

Departementet ga i desember 2000 Norgesnettrådet i oppdrag å sette i verk en evaluering av lærerutdanningene. Sluttrapportene fra evalueringen ble presentert i januar 2002. Evalueringen omfattet førskolelærerutdanningen ved fem høyskoler, allmennlærerutdanningen ved fem høyskoler og praktisk-pedagogisk utdanning ved tre universiteter og to høyskoler. Alle lærerutdanningsinstitusjonene gjennomførte en selvevaluering av sin utdanning. Disse dannet utgangspunkt for evalueringskomiteens arbeid. I tillegg kom annet skriftlig materiale og komiteens direkte kontakt med utdanningene, én dag på

hver institusjon. Enkeltresultatene av evalueringen vil bli omtalt utdypende i de kapitlene som omhandler de ulike utdanningene.

Når det gjelder de fem kompetanseområdene, viser evalueringen at institusjonene ser på dem som relevante og aktuelle i forhold til utøvelsen av yrket både i barnehage og skole, og dermed i forhold til lærerutdanningen. Det blir imidlertid problematisert at disse fem kompetanseområdene i varierende grad finnes igjen i rammeplanene og fagplanene. Faglig og didaktisk kompetanse synes å være godt dekket. Sosial, yrkesetisk og endrings- og utviklingskompetanse er ikke alltid synliggjort i ulike fag, men perspektivene kan ligge som basis i mye av det som foregår i fagene og i praksis uten at de er beskrevet i lærerutdanningsinstitusjonenes planer.

Institusjonene ser det som viktig å arbeide videre med de fem kompetanseområdene for å profilere en egen lærerprofesjonalitet. De ønsker mindre detaljerte rammeplaner slik at institusjonene selv får rom til å profilere utdanningen. De vil også bruke nye vurderingsformer og arbeidsformer som vektlegger sterkere det profesjonsaspektet som kompetanseområdene forutsetter.

3.7.3 Uttalelser til høringsnotatet

Høringsnotatet som ble sendt ut høsten 2001, omfattet mange problemstillinger. Det følgende er en oppsummering av de områdene som ble tatt opp av et flertall av høringsinstansene. Nærmere utdyping av de ulike problemstillingene blir tatt opp i de øvrige kapitlene:

- Lengden på dagens lærerutdanninger bør ikke reduseres.
- Det trengs en kvalitetsheving i lærerutdanningen.
- Institusjonene bør få større fleksibilitet.
- Studentene bør ha større grad av valgfrihet og bedre muligheter til fordypning.
- Det må legges økt vekt på begynnerundervisningen.
- Kompetanseforskriften bør ha spesifiserte krav til faglig bredde og dybde.
- Omfanget av praksis bør ikke endres, men kvaliteten høynes gjennom alternative praksisformer og forsøksordninger.
- Veiledning av nytilsatte bør bli en permanent ordning.
- Praksisår som en del av studiet bør ikke innføres.
- Førskolelærerutdanningen skal fortsatt være bred, men med åpning for noe større valgfrihet.
- Allmennlærerutdanningen bør organiseres etter en enhetlig modell.
- Praktisk-pedagogisk utdanning bør organiseres både som en påbygning til grad og som et parallelt og integrert løp.

3.8 Videre arbeid med lærerutdanningene

Ut fra de overordnede målene og beskrivelser, innspill og evalueringer som er omtalt i det foregående, vil departementet legge følgende til grunn for det videre arbeidet med lærerutdanningene:

- Utdanningsinstitusjonene må få større frihet til selv å utforme en fleksibel og robust lærerutdanning som kan endres i takt med nasjonal og internasjonal forskning, nye erfaringer i barnehage og skole og nye planer.
- Studentene må få mer frihet til å utforme sin egen lærerutdanning, bl.a.

ved å velge fag etter interesse, og ha anledning til større faglig fordypning. Fagene omfatter studiefag som relaterer seg direkte til skolefag, og fag eller fagområder som forbereder for et større spekter i skolen, slik som IKT, entreprenørskap, spesialpedagogikk, teknologi, mediekunnskap eller drama.

- Utdanningsinstitusjonene må ha nærmere kontakt med arbeidsliv og næringsliv og forberede seg på de utfordringene kompetansereformen gir.
- Institusjonene må ta hensyn til at livslang læring stiller krav til lærerutdanningene slik at de forbereder for hele spennet fra barnehage til voksenopplæring og etter- og videreutdanning.
- Relevans og yrkesretting i lærerutdanningene må styrkes gjennom kvalitetsutvikling av veiledet praksis og gjennom nærmere samarbeid mellom utdanningsinstitusjon og barnehage, skole og yrkesopplæring og samfunnet for øvrig.
- Kvaliteten på lærerutdanningene må styrkes gjennom studentaktive arbeidsformer og nye vurderingsformer, gjennom målrettet fagdidaktisk og praksisrettet FoU-arbeid ved institusjonene og ved utbygging av mastergrader som er rettet mot arbeid i barnehage og skole.
- Utdanningene må sikre at studentene blir i stand til å tilrettelegge et godt læringsmiljø for alle barnehagebarn og elever, uavhengig av fysiske, psykiske og sosiale forutsetninger.

3.9 Nye rammeplaner

Når Stortinget har behandlet foreliggende melding, vil det bli utarbeidet rammeplaner som vil bli mindre detaljerte, men mer overordnede enn nåværende planer, kfr. kapittel 8. Departementet tar sikte på at lærerutdanning etter nye rammeplaner kan starte opp fra høsten 2003.

Rammeplanene skal medvirke til at lærerutdanningene har høy kvalitet, og til å realisere utdanninger som er *krevende, relevante og mangfoldige*. Grunnlaget for arbeidet med planene vil være målene for barnehagen og opplæringssystemet og for utdanningene. Arbeidet vil også bygge på de kravene til helhetlig læringsmiljø som er presentert i St.meld. nr. 27 (2000-2001) *Gjør din plikt - Krev din rett.*

3.10 Departementets tilråding

- De fem kompetanseområdene (faglig kompetanse, endrings- og utviklingskompetanse, didaktisk kompetanse, sosial kompetanse og yrkesetisk kompetanse) legges fortsatt til grunn for videre utvikling av lærerutdanningene.

4 Lærerutdanningene i ny gradsstruktur

4.1 Bakgrunn

Det norske gradssystemet har ved universitetene inntil nå bestått av en lavere 4-årig cand.mag.-grad (3,5 år for realfag) som har dannet grunnlaget for 2-årig høyere grads utdanning (hovedfag). I tillegg kommer ulike profesjonsgrader. Høyskolene har tilbudt ulike 2- og 3-årige grader og yrkesutdanninger og i noen tilfeller også hovedfags-, sivilingeniør- og siviløkonomutdanning.

Stortingets behandling av St.meld. nr. 27 (2000-2001) *Gjør din plikt - Krev din rett* og Innst. S. nr. 337 (2000-2001) innebærer ny gradsstruktur for de fleste utdanningene, kfr. St.meld. nr. 11 (2001-2002) *Kvalitetsreformen Om vurdering av enkelte unntak fra ny gradsstruktur i høyere utdanning.* Som hovedregel vil lavere grad være en 3-årig bachelorgrad og høyere grad en 2-årig mastergrad.

Stortinget tok ingen avgjørelse om hvordan lærerutdanningen skulle innpasses i nytt gradssystem, men ba om at det ble vurdert som egen sak.

I forslag til ny lov om universiteter og høyskoler gir § 46 hjemmel til å fastsette forskrift om det grunnlaget høyere grad skal bygge på og omfanget av selvstendig arbeid i høyere grad, kfr. Ot.prp. nr. 40 (2001-2002) *Om lov om endringer i lov 12. mai 1995 nr. 22 om universiteter og høgskoler og lov 2. juli 1999 nr. 64 om helsepersonell.* Utkast til forskrift er sendt på høring, og forskriften vil bli endelig fastsatt når endringene i universitets- og høgskoleloven trer i kraft.

4.2 Høringen

I høringsnotatet om organisering av lærerutdanningene drøftet departementet hvordan utdanningene kan tilpasses ny gradsstruktur. Det ble forutsatt at dagens 3-årige lærerutdanninger skal gi bachelorgrad. Høringsinstansene ble bedt om å uttale seg om hvordan dagens 4- og 6-årige lærerutdanningsløp kan organiseres innenfor et nytt gradssystem.

De fleste av høringsinstansene sier at lengden på dagens utdanninger ikke bør reduseres. Begrunnelsen er de skjerpede kompetansekravene i skole og samfunn, som tilsier at kvaliteten i utdanningen må opprettholdes og styrkes. Et fåtall instanser er for å korte ned allmennlærerutdanningen til 3 år og å legge praktisk-pedagogisk utdanning inn i et 3-årig løp for å tilpasse disse til nytt gradssystem.

Mange av høringsinstansene mener at praktisk-pedagogisk utdanning både bør kunne organiseres som en påbygning til bachelorgrad eller mastergrad og inngå som en integrert del av et 5-årig lærerutdanningsløp. I denne sammenheng framheves det at både fagrettede og yrkesrettede mastergrader bør utvikles.

Høringen viser bred enighet om at 3-årige lærerutdanninger gir bachelorgrad og grunnlag for påbygging til mastergrad. De fleste mener at de 4-årige

utdanningene kan gi bacherlorgrad etter tre år, men undervisningskompetanse først etter fire år.

Mange av høringsinstansene mener at 4. året i allmennlærerutdanningen bør kunne inngå som del av en mastergrad for de studentene som velger en slik løsning.

4.3 Departementets vurdering

Vurderingen av hvordan lærerutdanningene innpasses i nytt gradssystem vil ikke nødvendigvis ha betydning for sertifisering til å arbeide i barnehage og skole.

De 3-årige utdanningene, det vil si yrkesfag- og førskolelærerutdanningene og de fleste faglærerutdanningene, blir fortsatt 3-årige og vil gi bachelorgrad og lærerkompetanse.

Studenter som har praktisk-pedagogisk utdanning på bakgrunn av fagbrev eller annen yrkesutdanning og yrkesteori, vil ikke automatisk få bachelorgrad. Graden forutsetter minst tre års studier på høyskole- eller universitetsnivå. Derfor vil deres utdanningsbakgrunn avgjøre om de får en slik grad. Undervisningskompetansen blir som tidligere.

Spørsmålet er hvordan nytt gradssystem på 3 + 2 år har betydning for
- de lærerutdanningene som i dag er 4-årige
- den tradisjonelle høyere grads utdanning, det vil si hovedfag.

Allmennlærerutdanning og 4-årig faglærerutdanning i praktiske og estetiske fag

Allmennlærerutdanningen og faglærerutdanningen i praktiske og estetiske fag er 4-årige utdanninger. I samsvar med flertallet av høringsinstansene tilrår departementet at disse utdanningene blir videreført som 4-årige lærerutdanninger. Begrunnelsen er lærernes pedagogiske og faglige utfordringer og oppgaver i skolen.

De fireårige lærerutdanningene kan i samsvar med forslag til ny universitets- og høgskolelov § 45 gis en egen grad eller fastsettes som yrkesutdanninger. Departementet ser det som naturlig at allmennlærerutdanningen og den 4-årige faglærerutdanningen i praktiske og estetiske fag fastsettes som yrkesutdanninger. Studenter som velger å avslutte etter tre år, kan bli tildelt en bachelorgrad. En slik bachelorgrad medfører ikke lærersertifisering før det 4. året er fullført.

Departementet legger ikke opp til et krav om at det 4. studieåret i allmennlærerutdanningen og faglærerutdanningen i praktiske og estetiske fag skal være på høyere grads nivå. Det bør likevel være valgmuligheter for en slik progresjon til mastergrad. I det 4. studieåret vil noen studenter kunne velge studieenheter som kan utgjøre det første året i en mastergrad. Andre vil velge fag som går i bredden, og som ikke kan benyttes i en mastergrad. Lærestedene må gi studentene god veiledning i forhold til studievalg slik at de er klar over hva valgene innebærer, og hvordan det 4. året eventuelt kan innpasses i en framtidig mastergrad.

4-årig utdanning som bygger på fagstudium og praktisk-pedagogisk utdanning

Den 4-årige utdanningsveien for lærere ved universiteter og høyskoler som bygger på fagstudium og praktisk-pedagogisk utdanning, har i nåværende gradssystem inngått i cand.mag.-graden. Praktisk-pedagogisk utdanning kan tas innenfor eller i etterkant av cand.mag.-graden.

Departementet mener at også denne utdanningsveien til læreryrket bør opprettholdes som 4-årig. Et flertall av høringsinstansene gir også tilslutning til dette. Dette er en videreføring av dagens ordning, kfr. kapittel 11. Disse studentene får et 3-årig fagstudium som gir bachelorgrad og praktisk-pedagogisk utdanning som gir lærersertifisering. Dersom det er ønskelig, kan studiet organiseres som et integrert løp.

Høyere grads utdanning til læreryrket

Justeringen av lavere grads allmennfaglige utdanning fra 4-årig cand.mag.grad til 3-årig bachelorgrad gjør at den tradisjonelle veien til høyere grad i hovedsak reduseres fra seks år for et hovedfag til fem år for en mastergrad. Dette kan ha konsekvenser for fagsammensetning og faglig dybde for lærere med høyere grads utdanning.

Dagens kompetanseforskrift for lærere beskriver ulike veier i høyere grads utdanning som i dag gir godkjenning som lektor, vanligvis etter seks år. De fleste av dagens lektorer har utdanning fra universiteter eller vitenskapelige høyskoler. Etter hvert har flere blitt utdannet ved høyskolene.

Kvalitetsreformen i høyere utdanning forutsetter større studieintensitet, bedre utnyttelse av studieåret, tettere faglig kontakt mellom studenter og fagpersoner og nye undervisnings- og vurderingsformer som samlet vil øke kvaliteten og progresjonen i studiene. Ut fra dette skulle det være mulig med reduksjon i studietiden.

Reduksjonen i studietid til lavere grad bør også sees i lys av at institusjonene kan tilby organiserte 5-årige studieløp for studenter som ved studiestart har bestemt seg for læreryrket. Dette kan medføre en tettere kopling mellom studiefag, skolefag, fagdidaktikk og pedagogikk som samlet gjør både bachelor- og mastergraden mer yrkesrettet. Studenter som i løpet av et mastergradsstudium bestemmer seg for å bli lærere, må kunne ta praktisk-pedagogisk studium i etterkant, det vil si at de bruker seks år.

Departementet har merket seg at mange av høringsinstansene framhever at det er nødvendig med lærere med seks års utdanning og stor faglig fordypning. Samtidig blir det også lagt vekt på fordelene med en integrert 5-årig lærerutdanning. Det kan virke uheldig for rekrutteringen av lærere med høyere grads utdanning dersom normalordningen til læreryrket fremdeles blir 6-årig og lengre enn mastergrader som kvalifiserer til andre yrker.

Det er ønskelig å øke antall lærere med høyere grads utdanning både i grunnskolen og videregående opplæring. I videregående opplæring er det særlig viktig med lærere som har en tung fagkompetanse. Det bør derfor legges til rette for fleksible og tilpassede opplegg, kfr. kapittel 11.

Mastergrader

For de ulike lærerutdanningsveiene ved både universiteter og høyskoler må det legges til rette for en organisering som etter tre år gjør det mulig for studenter som ønsker det, å gå direkte videre på en mastergrad. Andre må kunne ta mastergrad etter noen år i praksis. Studentene vil etter tre år, avhengig av egne valg og de modeller som er fastsatt for ulike lærerutdanninger, ha en fagsammensetning som er forskjellig i bredde og fordypning. Det er viktig at det blir utviklet yrkesrettede mastergrader som bygger videre på alle de 3-årige lærerutdanningsløpene. Det kan også være aktuelt for lærere å velge en disiplinbasert mastergrad.

Departementets vurdering er at det bør være flere veier til høyere grads lærerutdanning. Disse kan blant annet være:

- 5-årige løp der praktisk-pedagogisk utdanning og fagstudium er integrert i en modell som omfatter en 3-årig bachelorgrad og en 2-årig mastergrad.
- Praktisk-pedagogisk utdanning i etterkant av en disiplinbasert bachelor- og mastergrad. For disse studentene blir veien til læreryrket seks år.
- 2-årige mastergrader som er rettet mot arbeid i barnehagen og skolen og bygd på 3-årig lærerutdanning. Førskole-, allmenn-, fag- og yrkesfaglærere kan ta en mastergrad med en samlet utdanningstid på fem år.
- 2-årige mastergrader hvor siste år i en 4-årig lærerutdanning er en del av mastergradsstudiet, forutsatt at dette året er på mastergradsnivå. Lærerne med 4-årig lærerutdanning kan da ta mastergrad innen en samlet tid på fem år.
- 2-årige mastergrader i etterkant av en 4-årig utdanning dersom læreren velger faglig bredde i det 4. studieåret. Samlet studietid blir da på seks år.

De mastergradene som utvikles spesielt for lærere, kan være både pedagogisk og fagdidaktisk innrettet. Det er viktig fortsatt å satse på fag- og yrkesdidaktikk og fagdidaktisk forskning i utdanningen for å kunne utvikle relevante mastergrader. Å utvikle og å undervise på slike studier og drive forskning i forhold til dette, vil øke lærerutdannernes kompetanse både faglig og i forhold til hva lærergjerningen krever. Departementet ser det også som ønskelig at det blir utviklet mastergrader i ledelse for lærere, kfr. kapittel 15.

4.4 Departementets tilrådinger

- 3-årig førskole-, yrkesfag- og faglærerutdanning vil gi bachelorgrad.
- Allmennlærerutdanning og dagens faglærerutdanning i praktiske og estetiske fag fastsettes som 4-årige yrkesutdanninger. Studentene kan få en bachelorgrad etter 3 år, men får undervisningskompetanse etter 4 år. Det bør legges til rette for valg 4. studieåret som gjør at studentene enten kan ta studieenheter som ikke inngår i mastergrad, eller studieenheter som helt eller delvis kan inngå i en mastergrad.
- Studenter som tar en disiplinbasert bachelor- og mastergrad, kan kvalifisere seg til læreryrket ved å ta praktisk-pedagogisk utdanning som et 4. eller 6. studieår.
- Studentene skal også kunne velge et 5-årig løp, der praktisk-pedagogisk utdanning og fagstudium er integrert i en modell som omfatter 3-årig bachelor og en 2-årig mastergrad.

5 Yrkesrettet utdanning med faglig tyngde

5.1 Bakgrunn

Lærerutdanningene er yrkesutdanninger på universitets- og høyskolenivå. Dette innebærer krav til akademisk standard og forskning. Samtidig særpreges utdanningene av at undervisningen skal være rettet mot læreryrkene. En lærerutdanning vil alltid bestå av fag, fag- eller yrkesdidaktikk, pedagogikk og praksis. Fordelingen mellom disse elementene kan variere i de ulike utdanningene, med ulike krav til dybde eller bredde i fag.

Basis i lærerutdanningene er utdanning i fag. I organiseringen av lærerutdanningene vil det alltid være en avveining mellom hvor bred lærerens fagkrets skal være i forhold til hvor stor dybde studiet i hvert enkelt fag bør ha. Fag med stor dybde gjør at andre fag ikke får plass innenfor en tidsramme på tre eller fire år. I en slik avveining må en også vurdere hvor mange lærere det er ønskelig at den enkelte barnegruppe eller klasse bør ha. Dette avhenger blant annet av barns alder. Dersom den enkelte lærer har få undervisningsfag, vil elevene få mange lærere å forholde seg til og læreren får undervisning i mange klasser.

Det er vanlig på større skoler at lærerne på et klassetrinn arbeider som et team. Da er det en fordel at lærerne har dybdekompetanse i ulike fag. I arbeid med tverrfaglige tema og med elevenes prosjektarbeider kan det også være en fordel at samme lærer har kompetanse i flere fag.

Flertallet av dem som arbeider i barnehagen, har ikke førskolelærerutdanning. Det gjør at førskolelærerne blir ansvarlige for den faglige tilretteleggelsen og ledere for et voksenteam. De trenger derfor bred kunnskap om de kompetanse- og fagområder som ligger i rammeplan for barnehagen.

Lærerstudentene skal ha god faglig forankring for sin egen utvikling i faget. De må i tillegg ha kunnskap om fag- eller yrkesdidaktikk. De må kjenne fagene slik de er beskrevet i i rammeplan for barnehagen eller læreplanene for skoleverket. De må vite noe om hvordan fagene er oppbygd og hvordan de kan tilrettelegges for at barn, unge og voksne med ulik alder og forutsetninger kan ha utbytte av opplegget. Dagens rammeplaner for de forskjellige lærerutdanningene har lagt stor vekt på det fag- eller yrkesdidaktiske aspektet i alle fag. Slik fagdidaktisk kompetanse henger nøye sammen med generelle spørsmål knyttet til læring, undervisning, oppdragelse og utvikling av sosial kompetanse. Det er sterk sammenheng mellom fag- og yrkesfagdidaktiske og generelle didaktiske og pedagogiske problemstillinger.

Å kunne legge til rette for et godt lærings- og oppvekstmiljø for barn og unge med ulike forutsetninger og behov er en nødvendig del av lærerens kunnskapsbase. Dette er sentrale problemstillinger i pedagogikkfaget. Faget kan bidra med økt innsikt i hvordan barn, unge og voksne tilegner seg kunnskaper, ferdigheter og holdninger. I dette faget vil en også være opptatt av hvordan læreren i samarbeid med andre instanser kan støtte og hjelpe barnehagebarn eller elever som trenger spesiell oppfølging. Pedagogikkfaget

inngår som en sentral komponent i all lærerutdanning og skal gi en felles plattform for arbeid i barnehage, skole og voksenopplæring. Pedagogikkfaget har ulik profil i de ulike lærerutdanningene, men de sentrale problemstillingene er felles.

Veiledet praksis i barnehage eller skole er også en viktig komponent i all lærerutdanning og varierer mellom 12 - 22 uker i de ulike utdanningene. Praksis er en del av fagene og er derfor ikke vekttallsbelagt. Øvingslærere og lærerne på høyskoler og universiteter må samarbeide for å skape god praksisopplæring. Hensikten er at arbeidet med teoristoffet skal integreres i praksisdelen, og at erfaringer som studentene gjør i praksis kan tilbakeføres til de fagene de studerer. Praksisopplæringen er et bindeledd mellom teorien i studiene og det yrket studentene skal ut i.

Det er en utfordring for lærerutdanningene å gi utdanninger som både er forankret i fagene og i yrkesfeltene. I de flerårige utdanningene vil kravet om yrkesaspektet være knyttet til alle studieår, mens i praktisk-pedagogisk utdanning er det vanligvis større avstand mellom fagstudier eller yrkesutdanning og de fagdidaktiske og pedagogiske studiene.

5.1.1 Høring og evaluering

Forholdet mellom fagene og yrkesrelateringen av lærerutdanningene opptar mange. Det blir tatt opp i ulike sammenhenger.

Høringene på fem høyskoler høsten 2000 viste at allmenn- og førskolelærerstudentene ønsket en nærmere sammenheng mellom praksis og fagstudiene. Flere studenter hevdet at ikke alle lærerne ved høyskolen hadde gode nok kunnskaper om barnehage og skole. De etterlyste mer opplæring i å legge til rette for arbeid med fag i barnehage og skole, og i hvordan de ulike fagene kan bidra til tverrfaglig arbeid og prosjektarbeid. Studentene pekte på at kvaliteten og relevansen i lærerutdanningene må styrkes gjennom kontakten med praksisfeltet.

Evalueringen i regi av Norgesnettrådet viser også at studentgruppene mener at studiene er for lite profesjonsrettet. Mens allmennlærerstudentene etterlyser mer pedagogikk og didaktikk for å få mer profesjonskunnskap, mener førskolelærerstudenter at pedagogikkfaget er yrkesrelevant, men at profesjonretting av fagene for øvrig er for personavhengig. Mer samarbeid mellom høyskolene og praksisfeltet etterlyses både av studenter og brukere. Evalueringen viser at noen av lærerutdannerne har problemer med å praksisrette undervisningen slik at utviklingen av den pedagogiske kompetansen integreres i de enkelte fag. Dette kan komme av at studentene har vansker med å se sammenhenger mellom det de lærer i fag og det de trenger i praksisutøvingen, men også av at lærerutdannerne ikke vektlegger denne siden av undervisningen. Årsaken er ofte at de selv ikke kan nok om praksisfeltet.

I dette kapitlet ses det nærmere på noen områder som kan bidra til bedre profesjonsretting av utdanningen:

- Praksisopplæringen.
- Lærerutdannernes kompetanse i forhold til praksisfeltet.
- Desentralisert utdanning og deltidsutdanning.
- Profesjonskunnskap som en felles del av all lærerutdanning.
- Noen spesielle arbeidsfelt som forutsetter praksisnær opplæring.

– Lærerkorpsets samlede kompetanse i fag.

Lærerutdanning for døve blir også tatt opp kapitlet.

5.2 Praksisopplæringen

5.2.1 Innledning

Veiledet praksis er et kjennetegn ved lærerutdanningene. For å kunne gi studentene god praksis er utdanningsinstitusjonene avhengig av et nært samarbeid med barnehage- og skoleeier og et godt samarbeid mellom øvingslærere og universitetets og høyskolens lærere. Yrkesfaglærerutdanningen forutsetter i tillegg et nært samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjonene og bedrifter. Forberedelse av og etterarbeid etter praksis er et felles ansvar for studenter og lærere i fag, pedagogikk, fag- eller yrkesdidaktikk, øvingslærere og ledelsen ved skoler og barnehager. Praksis i de ulike lærerutdanningene er organisert noe forskjellig, blant annet kan størrelsen på praksispartiene variere fra en til to studenter i praktisk-pedagogisk utdanning og førskolelærerutdanning til fire til fem studenter som er vanlig i allmennlærerutdanningen.

5.2.2 Evaluering og høring

Evalueringen i regi av Norgesnettrådet viser at lengden på praksis vurderes av de fleste som tilfredsstillende. Det er innholdet og organiseringen av praksis som får mest oppmerksomhet. Studentene i allmennlærerutdanningen er særlig misfornøyd med de store praksispartiene på fire eller fem studenter fordi det gir den enkelte liten mulighet for selv å undervise elever. Evalueringen viser til at det de siste årene har vært ulike modeller for organisering av praksis. Ordningen med individuelle øvingslærere ser ut til å vike plassen for forsøk med praksisskoler og -barnehager med en sterkere forankring i ledelsen. Evalueringsrapporten for allmennlærerutdanningen og for praktisk-pedagogisk utdanning framhever at en kontrakt mellom lærerutdanningsinstitusjon og utviklingsrettede skoler vil være et positivt bidrag til å utvikle et tettere samarbeid mellom utdanning og praksisfelt. Evalueringene viser til at dersom praksisopplæringen forankres i en skole i stedet for hos en enkeltlærer, vil kunnskap om skolen som organisasjon og om lærernes varierte arbeidsoppgaver lettere kunne ivaretas. For allmennlærerutdanningen vises det også til at ved å knytte praksis opp til et lærerteam kan studentene enklere få praksis i de fagene de til enhver tid studerer. Argumentasjonen for endring av praksisordningen, fra øvingslærerbasert til et system med skolekontrakter, må karakteriseres som massiv. I rapportene framgår det også at øvingslærergruppen besitter en viktig veiledningskompetanse, at øvingslærersystemet ivaretar studentenes behov for personlig oppfølging og at det beste fra øvingslærersystemet bør videreføres i en ny form for praksisorganisering. Evalueringskomiteen mener det ikke bør være andre bindinger nasjonalt når det gjelder praksis, enn fastsetting av minimumsomfang. Institusjonene bør utfordres til å utvikle varierte praksisordninger i samarbeid med praksisfeltet.

Evalueringen av praktisk-pedagogiske studier viser til Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) som over flere år har arbeidet med å utvikle en partnerskapsmodell. Målet er å bedre kontakten mellom lærerutdannerne og skolene. Skolenes personale skal sammen følge opp studentgruppene og delta og bidra på praksisseminarene som arrangeres i faste net-

tverk av grunnskoler og videregående skoler. I modellen ligger det også ambisjoner om samarbeid omkring FoU-arbeid og etterutdanning, selv om særlig det førstnevnte i liten grad har blitt realisert så langt. Bytteforholdet mellom å avgi veiledningsressurser og samtidig få faglige impulser via studenter, etterutdanning og andre faglige stimuli synes å gjøre det attraktivt å delta som partnerskole. Evalueringskomiteen påpeker at selv om institusjonene så langt i relativt liten grad har kunnet rekruttere skoler etter slike kriterier, kan dette signalisere utviklingsvilje og faglig styrke.

Evalueringen i regi av Norgesnettrådet viser videre til at det er stor variasjon i hvordan lærere i de ulike lærerutdanningene følger opp studentene mens de er i praksis.

I høringsbrevet høsten 2001 ville departementet ha høringsinstansenes syn på praksis. De aller fleste mener at dagens praksisomfang er passelig, men at kvaliteten i praksis må høynes. Det er et ønske om alternative praksisformer og forsøksordninger. Høringsinstansene har forventninger til at en ny øvingslæreravtale vil åpne for mer direkte samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjonene og den enkelte skole og barnehage.

5.2.3 Departementets vurdering

Departementet har merket seg at verken evalueringen fra Norgesnettrådet eller innspill fra høringsinstansene gir sterke signaler om behov for lengre praksisperioder, men at meget kan gjøres for å forbedre praksis i utdanningene. Forsøkene med samarbeidsskoler ser ut til å ha gitt nye muligheter. Øvingslæreravtalen gir viktige føringer for praksisopplæringen og sikrer tid til refleksjon og veiledning. Det er vedtatt en ny avtale, som åpner for at lærestedene gjør avtale om praksisopplæring direkte med barnehage- og skoleeier, og at lærerne skal ha en funksjon som øvingslærer på åremål. Det er også en bestemmelse om mulighet for forsøksordning dersom partene er enige lokalt.

Veiledet lærerpraksis i skole og barnehage er en meget viktig del av en profesjonsrettet grunnutdanning for lærere. Praksis må i hovedsak være i barnehage eller det trinn i skolen som utdanningen sikter mot. Noe praksis bør også kunne legges til andre trinn i opplæringen, til skolefritidsordninger, musikk- og kulturskoler, eventuelt til voksenopplæring og opplæring i bedrift eller institusjoner. I tillegg til veiledet lærerpraksis kan det være aktuelt med prosjektoppgaver og lignende som forutsetter nær kontakt med praksisfeltet. I yrkesfaglærerutdanningen opereres det med et dobbelt praksisbegrep. Studentene skal både ha praksis i yrkesfaget i en bedrift og praksis i yrkesfaglige studieretninger i videregående opplæring. Ved at faglærere i lærerutdanningen har tett oppfølging av studentenes praksis, vil de få innblikk i utviklingen innenfor begge de to praksisarenaene.

Høyskolene og universitetene har selv ansvar for å skape gode samarbeidsrelasjoner for å sikre en systematisk planlegging, gjennomføring og veiledning, og for hvordan kontakten med praksisstedene organiseres i og utenom faste praksisuker. Alle lærere i lærerutdanningen bør derfor ha ansvar for å følge studenter i praksis. Dette må følges opp av lærerutdanningsinstitusjonens ledelse.

Det må arbeides videre med utviklingen av gode ordninger for et forpliktende samarbeid mellom lærerutdannerne og skolen/barnehagen om teori og

praksisopplæring. Studentene bør ha mulighet for kontakt med praksisfeltet i mange sammenhenger i studiet, ikke bare i de obligatoriske praksisperiodene. Praksis er en viktig del av fagstudiene, og faglærernes involvering er viktig for et godt utbytte. Øvingslærere kan ha mye å bidra med både i teori og praksis for å yrkesrette lærerutdanningene.

For å styrke øvingslærernes kompetanse i veiledning og styrke samarbeidet mellom lærerutdanningsinstitusjonene og skole og barnehage har departementet bedt Statens lærerkurs om å disponere midler til kompetansetiltak for øvingslærere i 2002.

5.3 Lærerutdannernes kompetanse i forhold til praksisfeltet

5.3.1 Innledning

Den som arbeider i lærerutdanningen, er pliktig til å holde seg á jour med utvikling og nyvinninger i fagene som inngår i studiet, men også med utviklingen i barnehage, skole og yrkesliv. Lærerutdanningen skal medvirke til at studentene får innsikt i utdanningspolitikk og pedagogisk reformarbeid og blir stimulert til å delta i pedagogiske debatter. Studentene skal skaffe seg innsikt i hvordan de kan tilrettelegge for faglig og tverrfaglig opplæring, og erfare og drøfte arbeidsformer som er aktuelle i barnehage og skole. De må vite noe om hvordan en skole eller barnehage kan samarbeide med foreldre, nærmiljø, yrkesliv og kulturliv. For at lærerutdanningene skal kunne ta opp disse viktige forholdene både i teori og praksis, må lærerutdannerne ha god kjennskap til praksisfeltet.

5.3.2 Evaluering

Evalueringen av tre av lærerutdanningene i regi av Norgesnettrådet tar opp problemet med at teori og praksis lett framstår som to kunnskapsfelt i studentenes tenkning. Den peker på at dette er et forhold det er maktpåliggende at lærerutdannere griper fatt i. Tilrettelegging av læringsprosesser som setter studentenes faglige og praksistilknyttede refleksjoner i sentrum, er en stor utfordring. Evaluering viser til at mange lærerutdannere har økt sin satsing på fagdidaktikk, men at noen faglærere er mer opptatt av faget enn av hvordan det kan legges til rette i barnehage og skole. I evalueringen blir det videre pekt på at det som svikter, er at de som arbeider i lærerutdanningene ikke har nok erfaring fra barnehage og skole. Det anbefales at slik erfaring bør telle med i vurdering av søkere til stillinger.

5.3.3 Departementets vurderinger

Departementet ser det som vanskelig å fastsette nasjonale krav på dette området. Det er den enkelte institusjon som på ulike måter må vurdere tilsetting og legge til rette for å videreutvikle fagpersonalets kompetanse for det feltet de er satt til å undervise i. Den pedagogiske ledelsen har et ansvar for dette.

Departementet mener at kompetanse i forhold til praksisfeltet kan økes på ulike måter. En tett oppfølging av studentenes praksis er en unik mulighet for lærerutdannerne til å holde seg á jour med utviklingen i barnehage og skole som alle bør benytte seg av. Kontakten med praksis gir ideer til FoU-arbeid. Det er også mulig å hospitere eller vikariere i barnehage og skole. Det må leg-

ges til rette for at vitenskapelig ansatte kan få permisjon til denne typen lærererfaring uten at det går ut over lønnen. Stipendordninger ved høyskolene og universitetene bør gi slike muligheter. Departementene vil oppmuntre skole- og barnehageeiere til å legge til rette for at lærerutdannere som ønsker det, kan skaffe seg slik erfaring ved blant annet hospitering, midlertidig tilsetting og vikariater. Også andre typer tilknytning til praksisfeltet er aktuelle, for eksempel studiebesøk, observasjoner eller organisering av tverrfaglige prosjekter som tar utgangspunkt i praksisfeltet.

Hospitering i praksisfeltet er ofte knyttet til barnehage- eller skolerettet FoU-arbeid. Mange høyskole- og universitetsansatte medvirker også aktivt til FoU-arbeid på initiativ fra skoler og barnehager og deltar i eller evaluerer barnehage- og skoleutviklingsprogrammer. Å legge til rette for gode etter- og videreutdanningstilbud for lærere forutsetter god kontakt med praksisfeltet. Det fagpersonalet som underviser i slike tilbud, får verdifulle innblikk i lærernes praksiserfaringer, kfr. kap. 15.

For at utdanningene skal klare å være i forkant av barnehage- og skoleutviklingen, må det være et systematisk samarbeid mellom høyskoler og universiteter og skole- og barnehagemyndigheter. Den enkelte institusjon må etablere slike samarbeidsfora i sitt lokalmiljø. Selv om mange institusjoner har et slikt samarbeid, særlig knyttet til etter- og videreutdanning, viser evalueringen at brukerne etterlyser mer kontakt og mulighet for å påvirke utdanningen.

Departementet viser til at kvalitetsreformen legger vekt på at institusjonen selv har hovedansvaret for kvaliteten i studietilbudet. Å sikre at profesjonsstudiene er i samsvar med behovene som brukerne har, er en del av kvalitetssikringsarbeidet. Krav til pedagogisk kompetanse ved siden av kompetanse i fagene inngår i dette. Kunnskap om den profesjonen de utdanner for, bør i tillegg være en del av kvalitetssikringen for lærerutdannere. Ingen lærerutdanner kan unndra seg å legge vekt på denne siden av lærerutdanningsfagene.

Den enkelte lærerutdanningsinstitusjon bør opprette et lokalt samarbeid med barnehage- og skoleeiere, utdanningsdirektør og fylkesmann. Et slikt samarbeid vil kunne bidra til god planlegging av studentenes praksis og praksisrettede prosjekter, til justeringer av fagplaner i grunnutdanningen og til kompetanseheving i forhold til praksisfeltet for dem som underviser i lærerutdanningen. I tillegg bør samarbeidet omfatte planer for etter- og videreutdanning av lærere og lærerutdannernes deltakelse i barnehage- og skoleutviklingsprogrammer. Institusjonene må også samarbeide med arbeids- og næringsliv i regionen. Alle lærerutdanningsinstitusjoner bør inngå et samarbeid med fylkesmann og utdanningsdirektør, med representanter for barnehage- og skoleeiere og med arbeids- og næringsliv i regionen.

Departementet vil i 2002 tildele utdanningsinstitusjonene midler til tiltak som kan styrke lærerutdannernes tilknytning til praksisfeltet.

5.4 Desentralisert utdanning og deltidsutdanning

5.4.1 Erfaring med deltids- og desentralisert grunnutdanning

Lærerutdanning organisert desentralisert og som deltidstilbud gir ofte en tett kobling mellom arbeidsfeltet og utdanningsinstitusjonen fordi mange av studentene har hatt eller er i praktisk arbeid i barnehage og skole.

Lærerhøyskolene i Tromsø og Nesna startet i slutten av 1970-årene en prøveordning med desentralisert førskole- og allmennlærerutdanning. Studiet var organisert med arbeid på samlinger, selvstendig lesing, individuelle besvarelser og gruppebesvarelser og veiledning av øvingslærere og lærere fra høyskolen. Bakgrunnen var mangel på utdannede lærere i distriktene. Ved å gi voksne som av ulike grunner ikke kunne flytte til et studiested, mulighet til å ta en lærerutdanning, kunne en skaffe utdannede lærere som ble stabile. Ordningen var omstridt, men resultatene viste at dette var en god utdanning som ga stabile lærere i barnehage og skole. I dag har de fleste høyskoler og universiteter ulike former for desentralisert utdanning. Noen tilbud er ordinære studieløp lagt til et annet geografisk sted, og intitusjonens lærere reiser dit for å ha forelesninger. Andre tilbud tar konsekvensen av at studentene bor spredt. Studiet organiseres med konsentrerte samlinger og ulike former for fjernundervisning, veiledning og samarbeid mellom studenter på internett. Studentene får god erfaring med å bruke IKT både i eget studium og i kommunikasjon med medstudenter.

Mange desentraliserte studier strekker seg ut over normert studietid. Deltidsstudier kan også bli gitt på studiestedet. De fleste studentene har jobb i barnehage eller skole. Gjennomsnittsalderen for disse studentene er høyere enn for ordinære studenter. Kombinasjonen av praksis og utdanning gir en studiesituasjon som oppleves som relevant, men arbeidskrevende. Dronning Mauds Minne har nylig gjort en sammenligning ved fem høyskoler mellom heltidsstudenter og deltidsstudenter i første og andre studieår i førskole- og allmennlærerutdanningen. Den viser at deltidsstudenter og de som følger IKT-baserte studier er mest motivert og opplever studiet mest meningsfylt. Studenter med erfaring med barn er også mest motivert for studiet, og deltidsstudentene har ofte deltidsjobb.

Mange lærere i videregående opplæring har fått tilsetting for å undervise i fag under forutsetning av at de tar praktisk-pedagogisk utdanning innen en bestemt antall år. Dette har vært nødvendig for å skaffe nok lærere, særlig i yrkesfag. Universiteter og høyskoler har derfor tilbudt praktisk-pedagogisk utdanning som deltidsstudium.

5.4.2 Departementets vurdering

Departementet mener at deltids- og desentralisert lærerutdanning både dekker et behov og er en god form for utdanning for mange studenter. Nyere teknologi har gjort det enklere å utvikle varierte former for undervisning. I 2001 og 2002 har departementet gitt en egen bevilgning på 30 mill. kroner for å kompensere for merutgifter til desentraliserte tilbud innenfor prioriterte utdanninger, deriblant lærerutdanning. I løpet av de tre siste årene har også Sentralorganet for fleksibel læring i høgre utdanninger (SOFF) bevilget ca. 5 mill. kroner av sine midler til fleksibel organisering av grunnutdanning til all-

menn- og førskolelærer- og praktisk-pedagogisk utdanning etter søknad fra høyskoler og universiteter. I tillegg er det mange som organiserer slik utdanning innenfor eget budsjett.

Departementet vil videreføre satsingen på desentraliserte og nettbaserte studietilbud i grunnutdanningene for lærere.

5.5 Profesjonskunnskap som en felles del av all lærerutdanning

5.5.1 Ulike utdanninger, men felles profesjon

Læreryrkene har mye felles enten man arbeider med små eller store barn, ungdom eller voksne. For å gi en sterkere bevisstgjøring om lærerprofesjonen ble det blant annet på et referansegruppemøte for lærerutdanningsmeldingen fremmet et forslag om en klarere markering av det som er felles for all lærerutdanning. Bakgrunnen var en oppfatning av at det er viktige sider ved det å være lærer som ikke blir fyllestgjørende behandlet i de nåværende lærerutdanningene. Å sette av tid til et profesjonsrettet felleselement kan gi større mulighet til å fokusere på aktuelle sider ved lærerrollen, opplæringssystemet, verdier og det pedagogiske grunnsynet som ligger bak planer for innhold og arbeidsformer, og som er felles for flere fag.

For å få en bakgrunn for å vurdere hvordan et eventuelt felleselement bør organiseres, omfanget av det og hva som bør være innholdet, ba departementet i høringsnotatet om synspunkter på disse spørsmålene.

5.5.2 Innspill fra høringsinstansene

I høringsuttalelsene kom det fram at det er et stort flertall for et profesjonsrettet felleselement. Det er forskjeller i synet på dette blant de ulike gruppene høringsinstanser. Mens høyskoler og universiteter er noe delt, er det stor tilslutning fra de som representerer brukerne.

Enkelte ser på et felleselement som en felles kjerne eller felles temaer i alle lærerutdanningene, men der konkretiseringen er forskjellig. Disse hevder at jo mer praksisnær og yrkesrelevant utdanningen blir, jo viktigere er det at også fellesstoffet får en vinkling mot det trinnet utdanningen rettes mot. Andre ser på arbeid med felleselementer som et middel til å tydeliggjøre felles lærerprofesjonalitet for alle typer lærere. Dermed kan både tema og innhold og undervisning være lik for de forskjellige utdanningene.

Selv om høringen viste stor oppslutning om at profesjonsaspektet i lærerutdanningene bør styrkes, er det delte meninger om hvordan det skal gjennomføres. Det er flertall for et profesjonsrettet felleselement som en egen studieenhet, og de fleste som argumenterer for dette mener at 15 studiepoeng er for lite. De fleste av de som er imot profesjonsrettet felleselement som egen studieenhet, ønsker heller at pedagogikkfaget styrkes. Flere mener at pedagogikk og et felleselement til sammen bør utgjøre 60 studiepoeng. De som argumenterte mot et felleselement som eget fag, viste til at de aktuelle emnene stort sett finnes allerede, og at de derfor heller bør integreres i pedagogikk, i andre fag og i praksis. De som representerer praktisk-pedagogisk utdanning, er mest skeptiske til en egen studieenhet.

Departementet har fått flere innspill om tema som kan inngå i et slikt felleselement, som: Verdigrunnlag, yrkesetikk, barnehagens og skolens plass

i samfunnet, barnehage/skole - hjem samarbeid, tverretatlig arbeid, opplæring av elever med flerkulturell bakgrunn, kommunikasjon, ledelse, tverrfaglig arbeid, læreplankunnskap, generell didaktikk, sentrale emner i fagdidaktikken, tilpasset opplæring, elevmedvirkning, konfliktløsning, vurdering i fagene, den estetiske dimensjonen, FoU-arbeid, lærernes yrkesteori, pedagogisk filosofi og idehistorie, økologi og miljøarbeid, den internasjonale dimensjonen.

5.5.3 Departementets vurdering

I hovedsak finner man allerede de fleste av de emnene som blir omtalt av høringsinstansene, i rammeplanene for pedagogikk og fag i lærerutdanningene, men det ser ut som stofftrengselen i de aktuelle fagene er så stor at disse ikke får nok oppmerksomhet. Departementet ser det som ønskelig å styrke yrkesrettingen og profesjonsidentiteten til lærerne. Det er flere områder som utgjør felles utfordringer for alle lærere og som det derfor er ønskelige å vektlegge mer i forhold til dagens rammeplaner for alle lærerutdanningene.

I et system som det norske, med ulike typer lærerutdanninger, vil et obligatorisk, poengfestet felleselement som kommer i tillegg til pedagogikk, praksis og fag- eller yrkesdidaktikk, ikke uten videre være lett å innpasse. Dette skyldes blant annet at pedagogikk har et større omfang i førskolelærerutdanningen enn i de andre utdanningene, og at utdanningen har obligatorisk sosialfag som omfatter ledelse og barnehagen som institusjon og i samfunnet. Dette medfører at dagens førskolelærerutdanning har større mulighet for å vektlegge en del av temaene som er foreslått i et slikt felleselement, innenfor pedagogikk- og sosialfaget. Tilsvarende har fagdidaktiske emner hatt ulikt omfang og ulik organisering i førskole- og allmennlærerutdanningen og praktisk-pedagogiske utdanning. I tillegg må omfanget av et felleselement vurderes i lys av de begrensninger som kommer av at praktisk-pedagogisk utdanning bare har et omfang på 60 studiepoeng. Dersom et poengfestet felleselement som egen studieenhet skal komme som et tillegg til pedagogikk, fagdidaktikk og praksis, vil det kunne medføre at praktisk-pedagogisk utdanning må utvides ut over et år. I allmennlærerutdanningen vil departementet imidlertid styrke profesjonskunnskap med en egen enhet, kfr. kap. 10.

Departementet ser det ut fra dette ikke som formålstjenlig å etablere en felles studieenhet som organiseres og poengfestes likt for alle de ulike lærerutdanningene.

Det er imidlertid ønskelig at de ulike lærerkategoriene har en felles oppfatning av forhold som for eksempel lærerrollen, yrkesetikk, barnehagens og skolens rolle i samfunnet, flerkulturelt læringsmiljø, tilpasset opplæring osv. For å styrke felles profesjonskunnskap i lærerutdanningene vil departementet derfor i arbeidet med nye rammeplaner vurdere å styrke det felles profesjonsaspektet, særlig når det gjelde pedagogikk og praksis, men også fag- og yrkesdidaktikk. Det blir videre en utfordring for institusjoner som tilbyr flere typer lærerutdanning, å vurdere nærmere i lokale fagplaner hvordan profesjonsrettede felleselementer mellom utdanningene kan styrkes, og hvordan dette hensiktsmessig kan organiseres innen den enkelte institusjon.

Hvordan man kan ivareta mange av de elementer som det er kommet ønske om i den felles profesjonskunnskapen, er også avhengig av omfanget av

pedagogikk, praksis, fag- eller yrkesdidaktikk og andre fag som tar opp tilsvarende tema i de ulike grunnutdanningene. Omfanget av studieenhetene i de ulike lærerutdanningene blir omtalt nærmere i de kommende kapitlene.

Ved utarbeiding av nye rammeplaner for alle lærerutdanningene vil den felles profesjonskunnskapen styrkes. Hvordan den blir beskrevet i rammeplanene, kan variere for de ulike utdanningene. Universiteter og høyskoler må i sine lokale fagplaner vise hvordan felles profesjonskunnskap organiseres.

5.6 Noen spesielle arbeidsfelt

5.6.1 Innledning

Det er enkelte arbeidsområder og problemfelt som de som arbeider i barnehage og skole, må kjenne til. Lærere må være forberedt på å møte barn og unge med spiseforstyrrelser, som er i krisesituasjoner, som opplever fysisk og psykisk vold, som blir mobbet og som har ulike problemer i forhold til andre barn og unge. I tillegg er det viktige felt som lærerne skal kunne undervise i, men som nødvendigvis ikke trenger å være en del av de fagene de studerer, som for eksempel rusproblematikk og trafikkopplæring. I forbindelse med arbeidet med rammeplaner vil departementet vurdere hvordan denne type kompetanse kan sikres i de ulike lærerutdanningene.

Evalueringene av lærerutdanningene viser også at det ser ut til å være noen arbeidsfelt som det er særlig viktig å lære gjennom både teori og praksis. Det forutsetter at lærerutdannerne har god kjennskap til praksis, men også et nært samarbeid mellom dem som underviser i teorifagene og i praksisopplæringen. Drøfting og bearbeiding av egne erfaringer må også til. Derfor er disse arbeidsfeltene aktuelle å ta opp i veiledning etter endt lærerutdanning. Foreldresamarbeid og tilpasset opplæring er to slike arbeidsfelt som mange nyutdannede synes er en stor utfordring.

Samarbeid mellom barnehage og skole og hjemmene

I sitt arbeid må lærerne legge vekt på å utvikle et nært samarbeid med hjemmene. Foreldrene har hovedansvaret for eget barn og må kunne ha innflytelse på barnets hverdag. Foreldre skal også ha mulighet for å være aktivt med i utviklingen av barnehagen og skolen. Det er en særlig utfordring å skape et godt samarbeid med foreldrene i barnehager og skoler med flerkulturelle miljø. Foreldrenes engasjement har stor betydning for barns og unges trivsel og motivasjon for å lære og for valg av videre skolegang og yrke. Å skape et godt foreldreengasjement har derfor betydning langt opp i ungdomsårene.

Evalueringen utført av Norgesnettrådet viser til at skole-hjem samarbeid er et arbeidsområde som det er vanskelig å lære bare gjennom teori. I evalueringen av allmennlærerutdanningen vurderes skole-hjem samarbeid som et av de temaene som er dårlig ivaretatt. Det skyldes ikke at det ikke tas opp i undervisningen, men det blir lett en for svak praksistilknytning til at studentene føler at de har et bevisst forhold til temaet.

Foreldreutvalget for grunnskolen (FUG) har lenge pekt på de problemer nyutdannede lærere har. De hevder at utdanningen ikke forbereder studentene i tilstrekkelig grad for samarbeidet mellom den enkelte lærer og enkelt-

foreldre, foreldregruppen og valgte foreldrerepresentanter. Selv om rammeplanen for allmennlærerutdanningen fra 1998 gir klare føringer når det gjelder vektlegging av samarbeidet med foreldrene, kommer dette i varierende grad fram i de ulike høyskolenes fagplaner og undervisning.

På denne bakgrunn fikk Foreldreutvalget for grunnskolen støtte til et toårig prosjekt, « *Samarbeid mellom hjem og skole som tema i lærerutdanninga*». I samarbeid med flere høyskoler er det utarbeidet og gjennomført et undervisningsopplegg for lærerstudenter. Hensikten er at studentene får et bedre utgangspunkt for å etablere et godt samarbeid med foreldrene og forståelse for at foreldres engasjement er av stor betydning for barns oppvekst og utbytte av skolegangen.

Tilpasset opplæring

I opplæringsloven er det formulert som en del av formålet at opplæringen

> «skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten».

Dette danner grunnlaget for prinsippet om tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring for at alle skal få utnytte sine evner og muligheter er en av grunntankene i læreplanene for grunnskolen og videregående opplæring og i rammeplanen for barnehagen.

I barnehagen er aldersspredningen i gruppene ofte så stor at det er helt naturlig å tilpasse programmet til det enkelte barn. Alle barn må få et oppvekst- og læringsmiljø som er egnet til å skape selvtillit og opplevelse av mestring. Derfor er det behov for mangfold i barns sosiale miljø, for frodighet, variasjon og utfordringer. Lærere i barnehager og skoler må blant annet kunne ivareta barn og unge med ulik kulturell og språklig bakgrunn. De må kunne legge til rette for et miljø som tar hensyn til og viser respekt for deres bakgrunn, og som bygger på prinsippet om likeverd for alle. De må kunne vurdere om noen trenger ekstra støtte.

Tilpasset opplæring skal komme til uttrykk i hele virksomheten i skolen. Dette prinsippet krever at alle sidene ved opplæringen, både lærestoff, arbeidsmåter, organisering og læremidler, blir lagt til rette med tanke på de ulike forutsetninger elevene har. Tilpasset opplæring tilsier ulik behandling og fordypning i arbeid med lærestoff og variasjon i arbeidsmåter. En må tilpasse vanskelighetsgrad, mengde, tempo og progresjon i forhold til den enkeltes evner og ferdigheter. Gjennom god tilpassing av vanlig undervisning skal en, så langt råd er, søke å gi alle elever et godt utbytte av opplæringen og et godt læringsmiljø. Dermed kan en også være med og forebygge lære- og atferdsvansker og avhjelpe slike vansker når de oppstår. Lovverkets mål om tilpasset opplæring for alle setter store krav til skolenes og lærernes kompetanse til å differensiere undervisningen.

I evalueringen av allmennlærerutdanningen går det fram at studentene mener de lærer lite om sentrale trekk ved reformene som er gjennomført i skoleverket på 1990-tallet og nevner blant annet tilpasset opplæring. Det er særlig i fagene at temaet oppfattes som ikke godt nok dekket. Tilpasset opplæring blir lett forvekslet med spesialundervisning, og faglærerne henviser dette til pedagogikkfaget.

Evalueringen av førskolelærerutdanningen tar ikke opp dette spesielt. Evalueringen av praktisk-pedagogisk utdanning viser at tilpasset opplæring er ett av de områdene der utviklingsbehovet er størst, noe som særlig understrekes av brukerrepresentantene. Området blir gjerne lagt til pedagogisk teori i form av generell læreplanteoretisk forankring og mer avgrensede, spesialpedagogiske tema, og med liten kobling mellom pedagogikk og fagdidaktikk. Studentenes muligheter for å observere og delta i god og systematisk tilpasset opplæring i praksis er tilfeldig. Brukerrepresentantene etterlyser en større evne og vilje i institusjonene til å bidra i lokale skoleprosjekt om tilpasset opplæring, både som veiledere og forskere. På denne måten kan de fagtilsatte videreutvikle sin egen kompetanse på området og samtidig bygge nettverk som kan sikre en bedre studentpraksis. Det er gode eksempler på dette, men de er knyttet mer til enkeltpersoner enn til fagmiljøer. Evalueringskomiteen ser det som svært viktig at lærerutdanningsinstitusjonene både initierer og deltar i forskning og utviklingsarbeid for å utvikle sin egen og skolenes kompetanse innenfor området tilpassing og differensiering, og involverer studentene aktivt i dette arbeidet.

5.6.2 Departementets vurdering

I arbeidet med rammeplaner må det legges opp til samspill mellom teori og praksis på viktige arbeidsfelt for lærere, som for eksempel samarbeid hjem-skole og å kunne legge til rette for læring i et flerkulturelt samfunn. I tillegg vil dette være tema som er meget aktuelt å ta opp i veiledning av nytilsatte lærere.

Departementet mener at tilpasset opplæring er en viktig del både av pedagogikkfaget og av fag- eller yrkesdidaktikken i alle fag og vil følge dette opp i arbeidet med rammeplanene i alle lærerutdanningene. Studentene må tilegne seg kunnskap om tilpasset opplæring både som en generell arbeidsform og i de ulike fagene, og hvordan organiseringen av dagen påvirker barns utvikling og læring. De må kunne arbeide for at alle elever blir inkludert i et sosialt, faglig og kulturelt fellesskap. De må kunne benytte denne kunnskapen i praktisk lærerarbeid for å gi utfordringer og hjelp både til de flinke og til dem som trenger ekstra støtte.

I tillegg må studentene skaffe seg kunnskap om ulike funksjonshemninger og innsikt i hyppig forekommende sanseavvik, sosiale og emosjonelle vansker og de lærevansker som er knyttet til fagene, hvordan disse kan kartlegges og hvilke tiltak som kan være aktuelle. De må kjenne saksgang og samarbeidspartnere når det er nødvendig med særskilt støtte og hjelp.

5.7 Lærerkorpsets samlede kompetanse i fag

5.7.1 Innledning

Lærernes samlede kompetanse i fag, fagområder og arbeidsområder må så langt som mulig samsvare med behovene i hele opplæringssystemet fra barnehage til voksenopplæring.

En kartlegging Statistisk sentralbyrå gjennomførte i grunnskolen i 1999-2000, viser at mange lærere mangler formell utdanning i fag de underviser i.

Departementet vil ta initiativ til en tilsvarende kartlegging for videregående opplæring. Det er viktig å framskaffe kontinuerlig informasjon om hvilken fagkompetanse et samlet lærerkorps i skoleverket har. Departementet tar derfor sikte på å samarbeide med Statistisk sentralbyrå om en løpende rapportering. Departementet vurderer også bedre rutiner for rapportering av studentenes valg av fag i de ulike lærerutdanningene.

Barne- og familiedepartementet vil også vurdere å innhente bedre statistikk om fagkompetansen til de ansatte i barnehagen, herunder førskolelærerne.

Mange forhold har betydning for den samlede formelle kompetansen som lærere har:

- Dimensjonering av ulike lærerutdanninger.
- Obligatoriske fag og omfanget av disse, særlig i allmennlærerutdanningen.
- Studentenes frie fagvalg, særlig knyttet til praktisk-pedagogisk utdanning og allmennlærerutdanning etter ny modell.
- Utvikling av integrerte lærerutdanningsløp ved universitetene.
- Lærerutdanningsinstitusjonenes fagtilbud både i bredde og dybde.
- Nasjonale og regionale tilbud om videreutdanning og lærernes prioriteringer av disse.

Krav i barnehageloven og kompetanseforskriften for undervisningspersonale påvirker innholdet i lærerutdanningen. Lærernes kompetanse i fag de underviser i, er også avhengig av hvordan skoleeier disponerer lærerkollegiet og utnytter deres fagbakgrunn og realkompetanse, og hvordan samarbeid i team blir organisert. En god fordeling av lærerkorpsets samlede kompetanse er med andre ord avhengig av myndighetenes og barnehage- og skoleeiers beslutninger, universitetenes og høyskolenes prioriteringer og av studenters og læreres interesser.

Mindre styring av studentenes fagsammensetning vil kunne ha innvirkning på den samlede fagkompetansen til lærerkorpset. I kapittel 10 foreslår departementet at allmennlærerutdanningen får færre obligatoriske fag og større valgmuligheter. Studentene må få rettledning og informasjon om faglige og pedagogiske behov i barnehage og skole når de skal velge fag. Det vil være regionale forskjeller når det gjelder hva slags kompetanse som er mest etterspurt.

Det er en utfordring for staten, barnehage- og skoleeier og student- og lærerorganisasjonene å samarbeide om en tilbudsstruktur som samlet dekker det regionale og nasjonale behovet. Det er nødvendig med forpliktende kontakt mellom utdanningsinstitusjonene, de regionale statlige forvaltningsorgan og barnehage- og skoleeiere for å få langsiktige og forutsigbare planer for regionale kompetansehevingstiltak.

Det er ikke gitt at alle universiteter og høyskoler kan opprettholde tilbud i alle fag. Institusjoner som gir lærerutdanning må gi et bredt nok tilbud i forhold til de sentrale behovene i barnehage og skole. Når det gjelder mindre fag, er det nødvendig med ansvarsdeling mellom institusjonene. Det er ønskelig at institusjonene profilerer seg ulikt på slike områder, og at det tas hensyn til både regionale og nasjonale behov. Dette kan for eksempel gjelde innen fag som finsk og samisk. Studentene som ønsker mindre fag, fagom-

råder og arbeidsområder, må flytte til en aktuell institusjon, eller bruke nettbaserte studier.

Departementet mener at det er særlig mangel på lærere med god kompetanse i realfag og i språkfag. I tillegg er det behov for å øke alle læreres kompetanse i pedagogisk bruk av data.

5.7.2 Realfag

Det internasjonale komparative prosjektet PISA i regi av OECD viser i år 2000 at norske 15-årige elever skårer nær gjennomsnittet i OECD-land. De andre nordiske landene skårer signifikant bedre enn Norge i matematikk. I naturfag er situasjonen ganske lik, men her skårer Danmark dårligere enn Norge.

TIMSS-undersøkelsen fra 1995 viste at norske elever hadde en svak positiv holdning til matematikk og naturfag, og at holdningene var under det internasjonale snittet. Når det gjelder forskjeller i holdninger hos jenter og gutter, er Norge blant de land der forskjellene er størst. Guttene er klart mer positive enn jentene både til matematikk og naturfag. Tallene viser en negativ utvikling når det gjelder holdninger fra småskolen til mellom- og ungdomstrinnet.

I SSBs kartlegging fra 2000 oppgir ca 45% av lærerne som underviser i matematikk og natur og miljøfag i grunnskolen, at de ikke har formell utdanning i faget. På ungdomstrinnet har henholdsvis 43% og 25% under 30 studiepoeng i henholdsvis matematikk og natur- og miljøfag.

Norsk institutt for studier av forskning og utdanning (NIFU) har i 2002 utarbeidet en rapport om realfagslærere i skolen. Tallmaterialet viser at i løpet av 15 år vil mange lærere med høyere grad i realfag gå av ved oppnådd aldersgrense. Samtidig er det en nedgang i rekrutteringen av unge lærere med tilsvarende høy kompetanse. Situasjonen er særlig bekymringsfull i fysikk, matematikk, kjemi og geografi. Kartleggingen viser også at det har vært en betydelig nedgang i rekrutteringen av realister med cand.mag.-grad til skolen.

Norsk Matematikkråd gjennomførte høsten 2001 en undersøkelse om nye studenters grunnleggende matematikkunnskaper. Rådet peker på at allmennlærerstudenters gjennomsnittsresultat er urovekkende lavt når de ble tatt opp på studiet. I denne sammenhengen vises det til at 73% av allmennlærerstudentene bare har ett år med matematikk fra videregående opplæring.

Nasjonalt senter for matematikk i opplæringen, som nå skal opprettes, vil ha som en hovedoppgave å lede utviklingen av nye og bedre arbeidsmåter, læringsstrategier og læremidler i matematikk i både grunnskolen og videregående opplæring. Tiltak for å stimulere jenter til å velge realfag skal særlig følges opp.

Som et prøveprosjekt, foreløpig for tre år fra 2000, er det etablert et Nasjonalt senter for rekruttering til naturvitenskapelige og teknologiske fag (RENATE). Senteret arbeider sammen med blant annet næringslivet med tiltak for å øke interessen for og kompetansen i realfag i skolen og høyere utdanning med tanke på å bedre rekrutteringen.

Departementets vurdering

Kompetanse innen realfag er en nødvendig del av allmenndannelsen og er i økende grad påkrevet for samfunns- og næringsliv. Det er helt nødvendig å

videreføre arbeidet med å styrke realfagenes status og stilling i opplæringssystemet og samfunnet. Særlig viktig er det å få en generell holdningsendring til realfagene. Begynneropplæringen i matematikk er viktig for at flest mulig skal ha en følelse av mestring og få interesse for faget.

En må øke rekrutteringen av lærere som har god og variert kompetanse i realfag og som også har kompetanse i gode og varierte arbeidsmåter og læringsstrategier. Lærere i matematikk må bevisst arbeide med strategier for at elevene opparbeider en mer positiv holdning til faget. At elevene får interesse for og føler mestring av matematikk er en av forutsetningene for at andre realfag skal kunne styrkes.

Rapporten fra NIFU viser at mange realister med høyere grads utdanning bare blir tilsatt på deltid i skolen. Disse har større tendens til å søke seg bort fra skolen enn de som blir tilsatt på fulltid. Det er skoleeier som har ansvar for å utnytte den kompetanse som lærerkorpset ved skolen har i realfag. Departementet viser også til endringer i avtaleverket som gjør at lærere med særlig ønsket fagbakgrunn, blant annet i realfag, kan plasseres i en høyere lønnsskala ved tilsetting.

Matematikkfaget var lenge frivillig i allmennlærerutdanningen. I 1988 ble 15 studiepoeng obligatorisk, og fra 1998 ble faget utvidet til 30 studiepoeng. Ordningen med 30 studiepoeng obligatorisk matematikk vil derfor på sikt ha betydelig effekt når det gjelder lærernes formelle utdanning i faget. Fra våren 2002 blir det årlig utdannet ca. 2000 allmennlærere med 30 studiepoengs utdanning i matematikk.

Lærerutdannerne er avgjørende for å legge til rette for en moderne og engasjerende matematikkundervisning i tråd med behov og arbeidsmåter i skolen og utviklingen i matematikkfaget. Økningen av matematikkfaget i allmennlærerutdanningen har bidratt til at antall matematikere knyttet til lærerutdanningen har økt fra 30 fast tilsatte i 1989 til 85 faste og ca 20 midlertidig tilsatte i 2001, kfr. rapport fra Det nasjonale fakultetsmøte i realfag. Et større fagdidaktiske matematikkmiljø kan lettere anspore til faglig samarbeid og utvikling, skolerettet FoU-arbeid og nye arbeids- og undervisningsformer.

Universitetene har et særlig ansvar for å utdanne lærere med høyere grad i realfag. På sikt vil utvikling av integrerte studieløp i realfag antakelig være gunstig for rekrutteringen. Universitetet i Oslo og Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet har arbeidet for egne lærerutdanningsløp som tar sikte på å bringe kandidater fram til et skolerettet hovedfag i matematikk. Det vil i tillegg være avgjørende å stimulere flere studenter til å ta praktisk-pedagogisk utdanning i etterkant av et realfagsstudium, kfr. kapittel 11.

I tillegg til universitetene utdanner blant annet høyskolene i Agder og Telemark og Landbrukshøgskolen lærere med høyere grad i realfag.

Departementet har igangsatt og planlegger en rekke kortsiktige og langsiktige tiltak for å styrke kvaliteten i studietilbudene i realfag og øke rekrutteringen.

- Departementet vil videreføre ordningen med 30 studiepoeng obligatorisk matematikk i allmennlærerutdanningen, kfr. kapittel 10.
- Ved utarbeiding av nye rammeplaner må faget få en form som stimulerer til engasjement og nødvendig fagutvikling.
- Mer fleksible rammeplaner vil gjøre at utdanningsinstitusjonene i økende grad kan legge til rette for egne lærerutdanningsløp for studenter som er

særlig interesserte i realfag. I slike fagrettede løp er det aktuelt å vurdere høyere opptakskrav enn generell studiekompetanse.

- Den første matematikkopplæringen og tilrettelagte opplegg for elever med matematikkvansker er sentrale for elevers holdninger til faget. Dette emnet vil derfor inngå som en egen enhet i allmennlærerutdanningen, kfr. kapittel 10. Departementet vil i 2002 tildele lærerutdanningsinstitusjonene egne midler til arbeid med den første matematikkopplæringen og matematikkvansker, kfr. tilsvarende satsing i 2001.
- Det legges opp til at den første matematikkopplæringen inngår som egen modul i forbindelse med den nasjonale nett- og skolebaserte etterutdanningen i pedagogisk bruk av IKT (LærerIKT), som skal nå en stor del av lærerne i skolen, kfr. kapittel 15.
- Departementet har bedt Sentralorganet for fleksibel læring i høgre utdanning (SOFF) om å organisere et nasjonalt, nett- og skolebasert videreutdanningsstudium som er bygget opp av tre moduler hver på 30 studiepoeng, kfr. kapittel 15. Disse modulene kan også være aktuelle å ta for allmennlærerstudenter ved høyskoler som ikke tilbyr matematikk utover det obligatoriske omfanget.
- Det blir tildelt egne midler i 2002 for å styrke lærerutdannernes kompetanse i realfag.
- Departementet er innstilt på å bidra til å styrke universitetenes arbeid med rekruttering til lærerutdanningsløp i realfag i 2002.
- For å øke rekrutteringen av realfagslærere vil departementet vurdere muligheten for en forsøksordning med noe avskriving av studielånet for kandidater med høyere grads utdanning i matematikk, kjemi og fysikk som tar lærerutdanning og arbeider i skolen. Departementet vil også vurdere en tilsvarende ordning for lærerstudenter som tar mer enn 60 studiepoeng i de omtalte realfagene. Muligheten for dette vil blir vurdert nærmere i den ordinære budsjettbehandlingen.

5.7.3 Språkfag

Situasjonen for andre fremmedspråk i grunnskolen er bekymringsfull. Det er mangel på lærere med kompetanse i disse fagene og en sviktende rekruttering av lærere med slik kompetanse. Med økende internasjonalisering vil det være meget nødvendig med en bevisst innsats på alle nivåer for å sikre at samfunnet får nødvendige språkkunnskaper.

Det er registrert nedgang i tallet på studenter som tar tysk og fransk. Det er derimot et økende antall studenter som velger noen andre fremmedspråk. Særlig er spansk blitt populært. Departementet er klar over behovet for å rekruttere flere lærere til språkfagene. Det er derfor nødvendig å vurdere tiltak for å styrke arbeidet med kvalitet i studietilbudene og å øke rekruttering til språkfag i lærerutdanningene.

For å legge til rette for at alle lærere har et tilgjengelig tilbud i engelsk, tysk og fransk har departementet bedt Sentralorganet for fleksibel læring i høgre utdanning (SOFF) om å organisere et nettbasert videreutdanningstilbud, kfr. kapittel 15. SOFF har også gitt midler til institusjoner som har utviklet nettbaserte tilbud i blant annet spansk og italiensk. Departementet vil videreføre språktilbud i England, Frankrike og Tyskland som har vært organisert av Statens lærerkurs de siste årene, kfr. kapittel 15. Departementet har

også bidratt til opprettelse av et nasjonalt ressurssenter for tysk ved Universitetet i Oslo.

Universitetene har et særlig ansvar for å utdanne lærere med høyere grad i språkfag. På sikt vil utvikling av integrerte studieløp for lærere i språkfag antakelig være gunstig for rekrutteringen, men på kort sikt vil det fremdeles være avgjørende å stimulere flere studenter til å ta praktisk-pedagogisk utdanning i etterkant av et språkstudium, kfr. kapittel 11. Departementet er innstilt på å bidra til å styrke universitetenes arbeid med rekruttering på dette området. Det er viktig at høyskolene gir studietilbud i språkfag på flere nivå, både som del av grunnutdanningen av lærere og som videreutdanning.

5.7.4 Informasjons- og kommunikasjonsteknologi

Informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT) åpner nye muligheter for samhandling og skaper nye arbeidsformer og samarbeidsmønstre. Alle elever må oppnå basisferdigheter i IKT. Lærerne må aktivt bruke de faglige og pedagogiske mulighetene IKT gir, utnytte den voksende tilgangen på informasjon og utvikle fleksible undervisningsformer. Samtidig skal lærerne ha en reflektert og kritisk holdning til teknologien.

Departementets vurdering:

Som del av plan for IKT i norsk utdanning (2000-2003) gjennomfører departementet flere tiltak for at lærere skal utvikle kompetanse i å benytte IKT i undervisningen. Tiltakene er rettet både mot grunnutdanningene og etter- og videreutdanning av lærere i skolen.

Lærerutdanningen må sikre alle en grunnleggende IKT-kompetanse, og dessuten utvikle studentenes evne til å ta i bruk mulighetene IKT gir til bedret læringsutbytte og mer fleksibel organisering av skoledagen. Studiet må gi en grundig innføring i bruk av IKT som faglig, didaktisk og pedagogisk hjelpemiddel, og gi erfaring med nettbasert undervisning og bruk av digitale læremidler. IKT må inngå som et gjennomgående element i lærerutdanningen, utnyttes i ulike læringsprosesser og bidra til å skape varierte arbeids- og undervisningsformer. Departementet har lagt til rette for at lærerutdanningene skal utnytte de muligheten som IKT gir. Det er blant annet satt i gang en fireårig satsing for å sikre at fagpersonalet i lærerutdanningene har kompetanse til å integrere pedagogisk og faglig bruk av IKT som del av all grunnutdanning av lærere for skolen. Universiteter og høyskoler er i tillegg stimulert til å sette i verk en rekke forsøk i ulike fag der IKT inngår som et sentralt element.

Årlig tildeler departementet midler til skoleeierne til kompetanseutvikling for lærere hvor etter- og videreutdanning i IKT er et prioritert område. I tillegg har departementet igangsatt utvikling av et etterutdanningstilbud for lærere i pedagogisk bruk av IKT (LærerIKT). Det er satt som mål at 40 000 lærere skal få tilbud om dette, eller kurs på samme nivå de nærmeste to årene, kfr. kapittel 15. Departementet finansierer i 2001-2002 også utvikling av nettbaserte videreutdanningsenheter for lærere. Disse tilbudene vil blant annet gi en grundig innføring i bruk av IKT i de respektive fagene, kfr. kapittel 15.

Bedriften «IT-byen Steinkjer» i Nord-Trøndelag og Høgskolen i Vestfold er tildelt midler fra Barne- og familiedepartementet for en satsing på IKT i

barnehagen. Målet er å øke kompetansen i bruk av IKT i barnehagene gjennom å gi barnehagepersonalet - primært styrerne og de pedagogiske lederne - opplæring i å lage hjemmesider, bruke data som verktøy i det daglige arbeidet og å synliggjøre aktivitetene i barnehagene. I tillegg er det ønskelig å spre erfaringer om ulike prosjekter og tiltak som barnehagene arbeider med.

5.8 Lærerutdanning for døve

Lærerutdanningen for døve har som mål å utdanne tegnspråklige studenter til lærere for døve barn. Foruten å bygge på de ordinære lærerutdanningene, vil fagtilbudet til studentene på disse studiene gjenspeile fagene for døve elever i grunnskolen og opplæringen av barn i førskolealder. Høgskolen i Sør-Trøndelag har et særlig ansvar for å tilby allmennlærerutdanning for døve og Dronning Mauds Minne har ansvar for førskolelærerutdanning for døve. De to høgskolene samarbeider om fag som er felles for begge utdanningene.

I den nye allmennlærerutdanningen er to av studieårene foreslått obligatoriske, kfr. kapittel 10. De samme fagene bør være obligatoriske i allmennlærerutdanning for døve som i ordinær allmennlærerutdanning, men faget norsk bør erstattes med faget norsk for døve med egen studieplan. I tillegg bør tegnspråkfaget være obligatorisk med et omfang på 30 studiepoeng. Rammeplanene for andre fag bør tilpasses behovene og studiesituasjonen for døve studenter. Høyskolen kan i det lokale fagplanarbeidet vurdere om andre fag eller kurs vil bli gitt til alle studentene. Departementet ser det som viktig at sentrale grunnskolefag for døve elever, blant annet drama og rytmikk og engelsk for døve, tilbys med jevne mellomrom som valgfag og videreutdanning.

I førskolelærerutdanningen for døve er også tegnspråk obligatorisk med 30 studiepoeng. Noen av fagene i førskolelærerutdanningen erstattes med fag som er aktuelle for arbeid med døve barn i barnehagen, for eksempel norsk for døve erstatter faget norsk, og drama og rytmikk for døve kan erstatte musikkfaget.

Da det relativt sett er få døve/tegnspråklige studenter, må studieforløpene være såpass fleksible at en kan samle grupper av døve studenter fra ulike studieår på spesielle fagtilbud og fra begge høyskolene. Dette er nødvendig for å utnytte undervisningskapasiteten på en fornuftig måte, men også for å skape et rikere lærings- og studiemiljø for studentene.

Departementet ser det som viktig med kunnskapsutvikling og FoU knyttet til lærerutdanningene for døve. Utdanning av døve har i liten grad vært gjenstand for systematisk forsknings- og utviklingsarbeid. Både lærere i lærerutdanningene for døve og praksisfeltet for døve lærerstudenter bør øke arbeidet med kunnskapsutvikling. Også studentene må trekkes inn i FoU-arbeidet, både for å bidra med sine læringserfaringer og for å få erfaring med en utforskende, kunnskapssøkende og utprøvende tilnærming til læring.

5.9 Departementets tilrådinger

- Praksisomfanget i alle lærerutdanningene videreføres på dagens nivå.
- Det avsettes midler i 2002 til tiltak for kvalifisering av øvingslærere og

veiledere av nyutdannede lærere.
- Det avsettes midler i 2002 til tiltak som kan styrke lærerutdannernes tilknytning til praksisfeltet.
- Utdanningsinstitusjonene må etablere et systematisk samarbeid med fylkesmann og utdanningsdirektør og representanter for barnehage- og skoleeiere og med arbeids- og næringsliv i regionen.
- Satsingen på desentralisert og nettbasert lærerutdanning videreføres.
- Det legges opp til felles tilnærminger til læreryrkene i rammeplanene med sterkere vekt på lærerprofesjonen, men organiseringen av dette må vurderes i de ulike lærerutdanningene. Rammeplanene må også sikre at studentene skaffer seg kompetanse på viktige arbeidsfelt.
- Departementet vil vurdere en forsøksordning som gjør at kandidater med høyere utdanning i realfag (matematikk, fysikk, kjemi) får en avskriving av studielånet dersom de tar arbeid i skolen. Departementet vil også vurdere en tilsvarende ordning for lærerstudenter som får mer enn 60 studiepoeng i de omtalte realfagene. Dette vil bli vurdert i den ordinære budsjettbehandlingen.
- Det legges til rette for nettbaserte videreutdanningstilbud i fremmedspråk for lærere organisert av SOFF.
- Allmennlærerutdanning og førskolelærerutdanning for døve opprettholdes.

6 Veiledning av nyutdannede lærere

6.1 Bakgrunn

Overgangen fra å være student og til ansvarlig yrkesdeltaker er utfordrende og spennende for de fleste. For noen er det også en vanskelig tid. Det første året i arbeid har mye å si for sosialisering til yrket og for holdninger til hva som er mulig og ønskelig å gjøre som lærer, og for å utvikle arbeidsvaner og læringsstrategier. Å lykkes det første året har stor betydning for å få tro på egne evner og lyst til å bli i læreryrket. En støtte i overgangen kan være en god investering dersom denne setter i gang en prosess med refleksjon over teori og praksis og fører til ønske om stadig å lære mer. Veiledningen må legges opp slik at de unge kan bli utviklingsorientert og få endringskompetanse, og ikke bare tilpasser seg rutiner på et nytt arbeidssted.

NOU 1996: 22 *Lærerutdanning mellom krav og ideal* hadde et forslag om at alle nyutdannede skulle gjennomføre et kandidatår etter endt studium før de fikk endelig sertifisering som lærer. I høringen var det stor oppslutning om dette, forutsatt at sertifiseringen skjedde før fullført studium.

I behandlingen av St.meld. nr. 48 (1996-1997) *Om lærarutdanning* og Innst. S. nr. 285 (1996-1997) vedtok Stortinget at det skulle gjennomføres et forsøk med veiledning av nyutdannede lærere. Det ble lagt som forutsetning at de nyutdannede hadde godkjent utdanning og ikke skulle trenge å få formell sertifisering etter dette året. I Innst. S. nr. 120 (1999-2000) ....*og yrke skal båten bera ....Handlingsplan for rekruttering til læraryrket* var komiteen igjen opptatt av at oppfølging av nyutdannede er viktig for å sikre dem muligheten til å utvikle seg til gode og inspirerende lærere. Komiteen ba om at det legges til rette for fadderordninger på den enkelte skole og var ellers positiv til å prøve ut ulike alternative løsninger. Blant annet ble det vist til et mellomår og en praksismodell med deltidsstudium og halv stilling i skolen gjennom de to siste årene i studiet.

6.2 Forsøk med veiledning av nyutdannede

På denne bakgrunn fikk Høgskolen i Oslo i oppdrag å veilede nyutdannede førskolelærere og allmennlærere og Høgskolen i Telemark å veilede nyutdannede allmennlærere. Høgskolen i Nesna fikk i oppdrag å gi nettbasert veiledning til nytilsatte. I tillegg har Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet gjennomført et prosjekt med veiledning for lærere i norskfaget.

Forsøkene ved høyskolene i Oslo og Telemark

Høyskolene i Oslo og Telemark organiserte forsøket som individuell veiledning på den enkeltes arbeidsplass, kombinert med felles gruppeveiledning med nytilsatte ved andre skoler og barnehager. Begge høyskolene gjennomførte dette i samarbeid med kommuner og den enkelte lærers nærmeste arbeidsgiver. Lærerutdannerne var til stede i veiledningen av nyansatte, men benyttet

også lokale veiledere som fikk skolering i veiledning. De nytilsatte selv skulle foreslå hva som skulle tas opp i veiledningstimene og sørge for at både de og veilederne kunne være forberedt i forhold til temaet. Veiledningen skulle bevisstgjøre om sammenhengen mellom det som var lært teoretisk og det praktiske liv i barnehage og skole, med utgangspunkt i egne erfaringer. Målet var at de nye lærerne skulle få tro på egne ferdigheter og få hjelp til refleksjon, og helst også til gjennomføring av egne ideer.

Erfaringene fra forsøkene er meget positive.

De nyutdannede melder at veiledning både internt på arbeidsplassen og i grupper sammen med andre nyutdannede var en god hjelp. De føler at det praktiske arbeidet tar så mye oppmerksomhet det første året at de trenger hjelp til å reflektere over situasjonen og se alternative løsninger. Noen går så langt som til å si at veiledningen har hjulpet dem til å holde ut i en vanskelig start og gitt motivasjon til å forsette som lærer.

Høyskolenes lærere sier at forsøket ga dem nær kontakt med barnehage og skole. De fikk også tilbakemelding om hva tidligere studenter savnet i sin grunnutdanning og kunne justere innholdet i studiet.

Skolene og barnehagene rapporterer at de har hatt nytte av kontakten med høyskolen. Vekselvirkningen mellom intern og ekstern veileder er inspirerende. Det ser også ut til at de er blitt mer bevisste i forhold til hva de nyutdannede har å bidra med av nytenkning. Noen skoler melder at mens de tidligere har vært mer opptatt av å hjelpe de nye til å tilpasse seg, er de ved hjelp av veiledningsstrategier blitt mer oppmerksom på hva de nye kan bidra med. Det har blitt gjennomført flere utviklingsarbeider på bakgrunn av de unge lærernes ideer.

Erfaringene viser at det er viktig å forankre ansvaret for praktisk tilrettelegging hos kommune og rektor eller styrer, men at nærmeste leder ikke bør være formell veileder. Det er vanskelig for den unge å vise sin svakhet overfor den som er nærmeste arbeidsleder.

Som konklusjon melder begge høyskolene at veiledning på skolen/barnehagen kombinert med veiledning i grupper supplerer hverandre på en god måte. Den første sosialiserer til å arbeide ved en bestemt institusjon, mens den andre gir mer varierte refleksjoner og sosialiserer mer til selve lærerprofesjonen.

Forsøket ved Høgskolen i Nesna

Høgskolen i Nesna har med støtte fra departementet gjennomført et forsøk med veiledning av nyutdannede lærere ved bruk av internett. Høyskolen har opprettet nettsider hvor alle kan henvende seg til høyskolens personale ved behov. De nytilsatte har i tillegg en egen debattside hvor det legges inn aktuelt stoff om barnehager og skoler og fag. Erfaringen så langt er at dersom veiledning skal nå fram og bli effektiv, må det være en mer systematisk kontakt mellom veileder og de nye lærerne. Nettside alene er ikke tilstrekkelig. Høyskolen har også tidligere erfaring med samlinger av alle nytilsatte i distriktet, hvor de får dele erfaringer og drøfte de utfordringer de har som nye lærere.

Erfaringer med faglig veiledning ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), Program for lærerutdanning, har på eget initiativ gitt tilbud om faglig veiledning via nettet til dem som tok praktisk-pedagogisk utdanning i norsk våren 2001 og som nå har jobb i ulike deler av landet. Erfaringen viser at deltakerne kan inndeles i to etter aktivitet: Synlig aktivitet, som innebærer skriving, og usynlig aktivitet, som omfatter de som ikke skriver, men leser brevene og drar nytte av dem. Den synlige aktiviteten ser ut til å være svært personavhengig. Etter et halvt år fikk deltakerne spørsmål som blant annet tar sikte på å kartlegge erfaringer med denne typen oppfølging av nye lærere. Nesten alle anbefalte å fortsette med e-postgruppene, også de som selv ikke skrev. Som utbytte nevnes å få ideer til undervisning og fag, ha et faglig fellesskap, utveksle erfaringer og dele frustrasjoner. Deltakerne opplever at andre strir med samme problemer som de selv gjør, og at det reduserer ensomhetsfølelsen som ny lærer. Mange av spørsmålene og problemene deltakerne tar opp på nettet, er knyttet til undervisning, læring, elever og klasserom generelt, og ikke spesifikt til norskfaget og norskundervisning.

Både Høgskolen i Nesna og NTNU melder at nettbaserte tilbud om veiledning i noen tilfeller kan være et alternativ der avstandene er store, men at dette forutsetter stram styring, regelmessige møtetidspunkter og at de som deltar i nettgrupper kjenner hverandre.

6.3 Alternativer til overgang mellom studium og yrke

6.3.1 Problemstillinger i høringsnotatet om lærerutdanning

I høringsnotatet (2001) ønsket departementet å få høringsinstansenes syn på ulike alternativer for hvordan en kan styrke overgangen mellom utdanning og yrke. Dette skulle komme i tillegg til veiledet praksisopplæring som allerede ligger i all lærerutdanning. Departementet presenterte følgende alternativer:

Praksisår før fullført utdanning
- Lærlingår som en del av studiet
- Lærlingår kombinert med studium av fag

Veiledning av nyutdannede lærere
- Fadderordning
- Veiledning det første året i yrket etter endt utdanning

6.3.2 Praksisår før fullført utdanning

Alternativ 1. Lærlingår som del av studiet innebærer at en del av grunnutdanningen organiseres som en selvstendig og reell yrkespraksis med veiledning både fra egen skole, skoleeier og utdanningsinstitusjon. Høringsutkastet begrunnet dette forslaget med at studentene gjennom å ta del i alle sider ved læreryrket får en omfattende og sammenhengende erfaring med yrkesfeltet før endelig godkjenning som lærer. Et slikt år kan legges mellom to studieår eller som et siste år før endelig sertifisering som lærer. Av hensyn til elevenes behov for lærere med mest mulig faglig kunnskap, vil det siste alternativet være mest relevant. Et slikt lærlingår er trolig mest aktuelt i de 4-årige lærerutdanningene, dvs. i allmennlærerutdanningen og i 4-årig faglærerutdanning

i praktiske og estetiske fag. Forslaget går ut på at praksisåret blir godkjent som del av studiet (60 studiepoeng), dvs. at disse studentene får ett eller to fag mindre enn i dagens lærerutdanning. Til gjengjeld vil de få en tett oppfølging i forhold til hva det vil si å være lærer i møte med elever og i samarbeid med foreldre og kollegaer.

Alternativ 2. Lærlingår kombinert med studium av fag innebærer at studentene, etter å ha gjennomført tre år av studiet, får deltidsarbeid i skolen og plikt til å ta et deltidsstudium i ett eller to fag i løpet av en bestemt tid. Dersom lærerstudentene skal ha samme antall fag eller dybde i fagene som i dagens utdanning, må de pålegges å ta 60 poeng i ett fag eller 30 poeng i to fag. Med 50% arbeidsbelastning vil det si at lærlingtiden vil strekke seg over to år. Det vil bli dobbelt kull med lærerstudenter som til enhver tid er ute i skolene og samtidig knyttet til studiestedet.

For å nå alle må studiet tilrettelegges som et desentralisert, nettbasert studium. Fordi noen fag er lettere å tilrettelegge via nettet, kan dette alternativt innvirke på hvilke fag som blir tilbudt i lærerutdanningen og på organiseringen av fagkretsen også i de første tre årene. Det er naturlig at mye av den veiledningen høyskolene kan gi, vil være knyttet til studiene som velges. Hovedspørsmålet er om det praktiske arbeidet i lærergjerningen vil kreve så mye av den nye læreren at det blir liten tid til konsentrasjon om studiet, eller om den praktiske nærheten til lærerarbeidet vil berike studiet i fagene.

6.3.3 Veiledning av nyutdannede lærere

Alternativ 3. Fadderordning er arbeidsgivers ansvar. En tradisjonell fadderordning er en førstehjelp til å finne fram i det praktiske på den enkelte arbeidsplass. Den nytilsatte får en kontaktperson som viser til rette og kan svare på spørsmål. Dette er nyttig, men har sine begrensninger. Hensikten er en tilpassing til en bestemt arbeidssituasjon, og ordningen gir lite tid og rom for refleksjon ut over dette dersom den ikke kombineres med veiledning.

Alternativ 4. Veiledning første året i yrket etter endt utdanning er en modell som samsvarer med forsøkene som er utført i Oslo og Telemark. De nyutdannede får både individuell veiledning lagt til arbeidsplassen og gruppeveiledning sammen med andre nyutdannede lærere på andre arbeidsplasser. Veiledningsansvaret fordeles mellom arbeidsgiver og nærmeste lærerutdanningsinstitusjon, og det forankres både på institusjonen og i ledelsen i kommunen og den enkelte barnehage eller skole. Institusjonens oppgave er å samarbeide med kommunene om tilrettelegging, gi opplæring til lokale veiledere og veilede studenter i grupper og på nett.

6.4 Evaluering og høring

Evalueringen organisert av Norgesnettrådet viser til at skoleeier etterlyser nyutdannedes kompetanse på noen områder, så som klasseledelse, grensesetting, samarbeid hjem-skole, kunnskap om hva et arbeidsår og en arbeidsavtale er, innkalling til og ledelse av foreldremøter, samt kunnskap om skoleorganisering. I rapporten pekes det på at en lærerutdanning med større fokus på profesjonsinnretting og nærhet til praksisfeltet vil kunne ivareta slike kunnskapsområder bedre enn utdanningen gjør i dag, men at det samtidig er en del ting som ikke kan læres under utdanningen, verken i teorien eller i praksisop-

plæringen hvor øvingslærer har hovedansvaret. Det påpekes at viktige sider av lærernes samfunnsmandat læres best gjennom egen erfaring og refleksjon knyttet til teori. På en del områder er det først når en nyutdannet er i jobb at behovene for hjelp og støtte melder seg. Det såkalte praksissjokket gjør den første tiden for lærerne unødvendig tøff og vanskelig og kan føre til at lærere forlater yrket. I rapporten står det at det bør foretas en grenseoppgang mellom hva utdanningen kan ta ansvar for, og hva som må være en klar arbeidsgiverforpliktelse overfor nytilsatte, uavhengig av eventuelle overgangsordninger som innføres.

Evalueringen viser også til at dersom studentene ikke oppfatter teorien som relevant og praksisnær, glemmes den lett når de forlater studiet. Som nyutdannede lærere fanges de lett opp av handlingsmønster i den lokale barnehage- og skolekulturen de kommer til det første året.

De aller fleste høringsinstansene til departementets høringsbrev er negative til et lærlingår som en del av studiet, kfr. alternativ 1. Noen er spørrende og mener at det i tilfelle må utredes bedre fordi dette har mange implikasjoner, blant annet for studentenes økonomi og status. De som er positive, mener at skikkethetsvurdering må være avsluttet før lærlingåret starter.

Høringsinstansene er delt i to når det gjelder spørsmålet om studentene skal kunne ta pause i studiet etter tre år med midlertidig kompetanse, forutsatt at de fullfører i løpet av 3-5 år. Det er en generell skepsis til å sende lærere som ikke er endelig sertiffigtifisert ut i skolen, fordi det vil svekke kompetansenivået. De fleste som kunne tenke seg et praksisår før avsluttet lærerutdanning, vil ha en kombinasjon av deltidsarbeid og deltidsstudium, kfr. alternativ 2.

Høringen viste stor oppslutning om å videreføre erfaringene med oppfølging og veiledning av nyutdannede lærere i deres første arbeidsår, kfr. alternativ 4.

6.5 Departementets vurdering

6.5.1 Vurdering av praksisår før fullført utdanning

Praksisår før fullført utdanning, kfr. alternativene 1 og 2, kjennetegnes ved at lærlingen fremdeles er student ved lærerutdanningsinstitusjonen og at en heltids- eller deltidsjobb som lærling er en forutsetning for å fullføre studiet. Det vil derfor være rimelig at skikkethetsvurdering inngår i praksisåret. I begge alternativene vil utdanningsinstitusjonen ha ansvar for at studentene kan gjennomføre studiet på rimelig tid. Dersom studentene ikke selv klarer å skaffe seg lærerjobb, må institusjonen ha et sikkerhetsnett. I de tilfeller hvor lærerjobben fører til at lærlinger med egen familie må bo utenfor hjemmet, kan det komme krav om hjelp til bolig. Det blir nødvendig med et nært samarbeid med kommunene for å sikre lærlingplasser. Studentene kan enten arbeide som assistenter under erfarne lærere eller få midlertidig tilsettingskompetanse til en lærerstilling med alt hva det innebærer. Studentene er ikke ferdige lærere, men vil gjøre et reelt arbeid og bør motta lønn, eventuelt innenfor et eget lønnsspenn. Dersom lærlingene får en budsjettert lærerstilling, vil dette neppe bli et problem, men blir de ekstra tilsatte (assistenter), kan institusjonen måtte refundere merkostnader til kommunene.

Dersom alternativ 1 med et praksisår som godkjennes som tilsvarende 60 studiepoeng innføres, blir dette normalordningen for alle studenter i en fireårig lærerutdanning. Konsekvensen er at fagstudiene reduseres med ett år. Mindre tid til faglig fordypning vil også påvirke lærernes mulighet til påbygging til et mastergradsstudium. Departementets vurdering er at lærerpraksis og tett veiledning ikke erstatter fagstudier. Skoleverket trenger lærere med god kunnskap i fag. Derfor er det ikke aktuelt å la et veiledet praksisår gi studiepoeng og erstatte et års studium i fag. Ut fra dette vil departementet avvise alternativ 1.

I alternativ 2 vil studentene studere på deltid og dermed få samme antall fag eller fordypning i fag som nå, men utdanningen vil strekke seg over lengre tid. Dette alternativet kan innføres som normalordning for alle, eller enkelte institusjoner kan velge en slik modell dersom de ønsker det. Det kan også være frivillig for studenter å gå inn på en slik løsning. Ved frivillige ordninger legges ansvaret for å skaffe jobb, bolig og studieplass over på studenten.

Så lenge deltidsmodellen ikke innføres som obligatorisk, er dette ikke særlig nytt i forhold til dagens muligheter. De fleste høyskoler og universiteter tilbyr ulike fag som deltidsstudier, og studentene i allmennlærerutdanningen har store muligheter for valg det fjerde året. I praktisk-pedagogisk utdanning er det vanlig at studentene velger å ta studiet på deltid mens de jobber i skolen. Studenter kan søke permisjon og ta et mellomår som ufaglært lærer før de fullfører studiet. Selv om det i dag er mulig med ulike individuelle løsninger, legges det ikke systematisk til rette for dette.

Departementet ser det ikke som hensiktsmessig å forlenge tiden fram til ferdig lærerutdanning for alle studenter. Et obligatorisk praksisår utover den praksis som allerede ligger i lærerutdanningene, blir derfor ikke innført. Skolene og barnehagene vil også være best tjent med lærere som har fullført sine fagstudier. Departementet ser at det for enkelte studenter av praktiske og faglige grunner vil være en fordel å kunne ta et praksisår før de fullfører studiet. For noen kan det være hensiktsmessig med praksis før de bestemmer endelig fagvalg til en mastergrad. Studentene bør derfor fortsatt kunne søke permisjon og arbeide som lærer i et mellomår, eller ta siste studieår som deltidsstudium kombinert med praksis. Lærerutdanningsinstitusjonene må fortsatt ha frihet til å legge til rette for at studentene kan ta hele eller deler av studiet som deltids- og nettbasert studium.

6.5.2 Vurdering av veiledning av nyutdannede lærere

I både alternativ 3 (fadderordning) og 4 (veiledning av nyutdannede) forutsettes det at lærerne har en godkjent lærerutdanning. De er i sin første ordinære jobb i barnehage eller skole og vanlige arbeidsgiverforhold inntrer. Veiledningen på eget arbeidssted bærer preg av kollegaveiledning, og den bør ikke kombineres med skikkethetsvurdering eller annen form for vurdering som kan skape utrygghet i forholdet mellom veileder og den som mottar veiledning.

Fadderordning er arbeidsgivers ansvar og organiseres innenfor rammevilkårene for den enkelte skole eller barnehage. Fadderordninger er vanlig på mange arbeidsplasser i dag, men kan mange steder forbedres. Erfaringene

fra forsøkene med veiledning viser at nyutdannede har behov for noe utover det en tradisjonell fadderordning vanligvis kan gi.

Hovedforskjellen mellom en tradisjonell fadderordning og veiledningsmodellen er graden av systematisk oppfølging. Veiledningsmodellen bygger på et samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjonen og skole- og barnehageeier. Tiden som ellers ville nyttes til tradisjonell fadderordning inngår, men det blir lagt større vekt på kollegaveiledning enn på tilpassing til et nytt arbeidssted. I tillegg vil det være tilbud om veiledning i et samarbeid mellom nyutdannede ved ulike skoler eller barnehager. Dette vil gi gjensidig utveksling av erfaringer og refleksjoner mellom flere i samme situasjon.

Departementet ser med interesse på de forsøkene som er gjort med veiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole i Oslo og Telemark. Tilbakemeldinger fra dem som ble veiledet og dem som veiledet, viser at dette en arbeidsform som gir stor effekt. Erfaringene så langt er at systematisk veiledning er en god hjelp til å reflektere over egen praksis i et noe videre perspektiv. De nyutdannede får hjelp til å realisere noen av sine tanker om lærergjerningen knyttet opp til arbeid i egen klasse. Dette samsvarer også med tidligere veiledningsopplegg i enkelte kommuner.

Departementet har merket seg at både utdanningsinstitusjonene og den enkelte skole- og barnehageeier har nytte av dette samarbeidet og ser ringvirkninger som gir nye muligheter til bedre samarbeid. En systematisk veiledning av nyutdannede på egen arbeidsplass er med på å bygge opp kompetanse i veiledning og vil lette utviklingen av kollegabasert veiledning i barnehagene og skolene. Utdanningsinstitusjonene justerer sin egen utdanning på bakgrunn av kontakten med praksisfeltet. Samarbeidet har gitt en nyttig erfarings- og kompetanseutveksling som kommer alle til gode.

Departementet har også merket seg at evalueringen av lærerutdanningene påpeker at sider av yrkessosialiseringen best skjer når en får reelt ansvar og må ta konsekvenser av egne valg, og at noen av de områdene som brukerne etterlyser mest, læres lettest i en kombinasjon av teori og en reell praksissituasjon. En veiledning hvor en drøfter egne og andres erfaringer og ser disse i sammenheng med den teorien en tidligere har hatt, vil gjøre læringen mer personlig og varig. Departementet er enig i at det kan bidra til økt kompetanse i å vurdere faglige og pedagogisk løsninger og i å se utviklingsmuligheter både ved egen skole eller barnehage og i opplæringen generelt.

6.5.3 Samlet vurdering

Departementet vil presisere at det er arbeidsgivers ansvar at nytilsatte får den veiledning og oppfølging som er nødvendig. Mange barnehager og skoler har allerede en eller annen form for fadderordning for nytilsatte. Der det er hensiktsmessig, kan denne videreutvikles og inngå i et mer systematisk veiledningsprosjekt.

Departementet vil vurdere å gi barnehage- og skoleeierne et tilbud om samarbeid med en lærerutdanningsinstitusjon om veiledning av nyutdannede lærere. Tilbudene må bygges opp gradvis over en periode. For høyskolene og universitetene vil veiledning av lærere som er ferdige med studiet, være en utvidelse av oppgavene. Derfor vil departementet vurdere å stille ekstra

midler til disposisjon. Dette vil bli vurdert i den ordinære budsjettbehandlingen.

Departementet mener at en systematisk veiledning av nyutdannede vil gi et løft i skolen og barnehagen og i lærerutdanningen fordi det vil bedre samhandlingen mellom yrkesfeltet og utdanningsinstitusjonene. Institusjonene vil få kontinuerlig tilbakemelding på om utdanningen kvalifiserer for den praktiske lærergjerningen. De nyutdannede vil få støtte i den vanskelige overgangen mellom studiesituasjon og yrke. Dette kan bidra til at flere lærere blir i yrket og vil gjøre en bedre jobb på lang sikt.

Noen av forsøkene med veiledning viser at enkelte nyutdannede får en arbeidssituasjon som er svært komplisert, og at de ikke våger å snakke med noen på arbeidsplassen om dette. Da kan det være behov for kontakt med en fagperson de kjenner som har taushetsplikt. Det er uheldig dersom arbeidsgiver gir nyutdannede de oppgavene som andre lærere kvier seg for å gå inn i.

Tilbudet er ment å styrke veilederkompetansen på arbeidsplassen og gi bedre støtte og veiledning til nyutdannede lærere. Dersom eierne skal ha fullt utbytte av utdanningsinstitusjonenes tilbud, kan de selv bidra med for eksempel å inkorporere de ressurser som alt går til fadderordninger. Lærerutdannerne bør gi utdanning til lokale veiledere, gi noe veiledning ved den enkelte skole eller barnehage og også tilby faglige drøftinger med personalet, eventuelt delta i utviklingsarbeid i skolen eller barnehagen.

Veiledningen bør omfatte alle kategorier lærere og knyttes både til egen arbeidsplass og til fellesskap med andre nyutdannede. For at de nye lærerne skal få tilknytting til kollegaer som er i samme situasjon i sitt nærmiljø, bør veiledningsprosjektet vanligvis knyttes til nærmeste høyskole eller universitet. Dersom særlige grunner taler for det, kan veiledningen også bli gitt av den enkelte lærers studiested. Kandidater som selv velger et mellomår, eller som tar deltidsarbeid kombinert med studium i fag det siste året i utdanningen, bør også kunne få et tilbud.

Forsøkene som er gjennomført, er med et begrenset antall lærere i noen bydeler og kommuner, men erfaringene kan gi bakgrunn for å utvikle tilbud i et større omfang. Ved en utvidelse av tilbudet vil trolig ikke lærerutdannerne fysisk kunne være til stede i samme omfang. Det kan bli behov for å supplere med mer elektronisk kommunikasjon. Kommunene i samarbeid med høyskolene og universitetene kan satse på å bygge opp veiledningskompetanse i kommunen, slik at det over tid veksler i hvilke kommuner lærerutdanningsinstitusjonene deltar direkte i veiledningen. Mange kommuner har allerede ansatte i barnehager og skoler som har kompetanse i pedagogisk veiledning.

Det er stor forskjell mellom kommunene med hensyn til hvor mange nyutdannede som tilsettes hvert år. Departementet mener at organiseringen av samarbeidet og modeller for veiledning må vurderes ut fra forholdene i ulike deler av landet. I planleggingen må høyskoler og universiteter samarbeide med statens utdanningskontor og fylkesmannen og de kommuner og eventuelt andre barnehageeiere som vil delta.

6.6 Departementets tilrådinger

– Departementet vil vurdere å stimulere lærerutdanningsinstitusjonene til å

gi barnehage- og skoleeiere tilbud om samarbeid om veiledning av nyutdannede lærere. Dette vil bli vurdert i den ordinære budsjettbehandlingen.

- Lærerutdanningsinstitusjonene må i samarbeid med statens utdanningskontor og fylkesmannen utarbeide en plan for veiledningen. Kommuner som ønsker å delta, trekkes aktivt inn i planleggingen.

7 Forskning og utviklingsarbeid

7.1 Betydningen av FoU i lærerutdanningene

Lov om universiteter og høgskoler slår fast at institusjonene skal drive forskning og faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid. Universiteter og vitenskapelige høyskoler har et særlig nasjonalt ansvar for grunnforskning og forskerutdanning, men de statlige høyskolene kan tillegges et tilsvarende ansvar på sine særskilte områder. Høyskolene har en spesiell oppgave når det gjelder kompetanseutvikling og nyskapende virksomhet i regionene, og de har et nasjonalt ansvar for å utvikle spesialkompetanse av høy standard knyttet til yrkesutdanningene.

FoU-begrepet omfatter grunnforskning, anvendt forskning og utviklingsarbeid. For lærerutdanningene ved alle typer institusjoner er forsknings- og utviklingsarbeid en nødvendig del av virksomheten. Å bruke strukturert kritisk refleksjon og analyse er en måte å forholde seg til verden på som er en viktig del av enhver lærers holdning til sitt arbeid. Åpenhet overfor ny erkjennelse og ny kunnskap er en grunnleggende forutsetning for å medvirke til fornyelse i barnehage og skole.

Karakteristisk for lærerutdanningene er at de er yrkesrettede og flerfaglige. Kontakten med praksis skal være et grunnleggende og gjennomgående trekk ved utdanningene. Det medfører at det i lærerutdanningsmiljøene finnes en spenning mellom teoretiske fagdisipliner, som lærerutdannerne oftest har tilhørighet til gjennom sin egen utdanning, og den fagdidaktikken og praksisnærheten som forventes i FoU-arbeidet. Denne spenningen kan gi fruktbare problemstillinger, ikke minst for anvendt forskning og pedagogisk utviklingsarbeid. Mye av det FoU-arbeidet som har foregått ved institusjonene de siste årene, har vært av en slik karakter. Dette betyr ikke at rent fagdisiplinære problemstillinger skal utelukkes, men det er viktig at prosessen med praksisnært arbeid styrkes og utvikles videre.

I yrkesfaglærerutdanningene er kontakten med praksis av en spesiell karakter siden utdanningene henter sin legitimitet både fra læreryrket og fra de ulike yrkesfagene. En forskningsbasert utdanning på disse feltene står overfor store utfordringer.

Departementet mener at i alle lærerutdanningene må en av de viktigste oppgavene for FoU- arbeid være å gi ny kunnskap til utdanningene og til feltet de utdanner for.

7.2 Evalueringen av lærerutdanningene

Ved høyskolereformen i 1994 var utgangspunktet for institusjonene ulikt med hensyn til omfang av FoU-virksomheten. Flere av profesjonsutdanningene hadde lite FoU-arbeid, mens de tidligere distriktshøyskolene til dels var på universitetsnivå. Personalets forskningskompetanse har økt jevnt, og med det forskningsaktiviteten, særlig ved allmennlærer- og førskolelærerutdannin-

gene. I gjennomsnitt bruker personalet på utdanningene ca. 20% av arbeidstiden på FoU-arbeid. Kriterier for fordeling er forskjellig, men de fleste høyskolene har samlet en del av ressursene i ulike typer stipend som tildeles ut fra kvalitet og relevans. Ved universitetene er forskningsaktiviteten ved lærerutdanningene høyere enn ved høyskolene, og personalet har den samme fordelingen mellom forskning, administrasjon og undervisning som andre universitetsansatte.

Evalueringen, som ble organisert av Norgesnettrådet, gir et bilde av lærerutdanningsinstitusjoner som er i vekst når det gjelder forskning, som er ulike når det gjelder omfanget av forskningen og som har en del igjen å gjøre når det gjelder retning og veivalg.

Når det gjelder hvilke felt det forskes på, er især fagdidaktikken på frammarsj. De praktisk-pedagogiske enhetene ved universitetene har meget høy kompetanse på dette området, og både ved universitetene og høyskolene er en betydelig andel av prosjektene fagdidaktiske. Evalueringen peker imidlertid på at prosjektene synes å være mer styrt av institusjonsmiljøet enn av behov fra barnehagen, skolen eller lokalsamfunnet. Det er langt færre prosjekt enn ventet knyttet opp mot praksisfeltet. På universitetene er det en viss overvekt mot akademisk orientert forskningstradisjon, men heller ikke høyskolene har klar praksistilknytning. Mer tverrfaglig og aksjonsorientert forskning blir også etterlyst. I begge typer lærerutdanningsinstitusjoner har dessuten studentene liten kontakt med FoU-arbeidet som drives. De er sjelden med i prosjekter, og de har liten kunnskap om institusjonenes forskningsresultater.

Evalueringen peker på at styringen og organiseringen av FoU-arbeidet er mangelfullt ved de fleste institusjonene. Det sies at forskningen er for mye av en privatsak, og hver ansatt har relativt stor frihet til å gjøre sine egne prioriteringer. Dersom forventningene om at forskning ved lærerutdanningene skal være yrkesrettet og praksisrettet skal oppfylles, må utdanningene ha en klarere ledelse, mer gjennomtenkt strategi og mer systematikk i oppfølgingen av FoU-aktiviteten.

7.3 Departementets vurdering

7.3.1 Institusjonenes FoU-strategier

Hvor stor del FoU-innsatsen utgjør av de ansattes totale arbeidstid, vil variere med personalets forskningskompetanse og med institusjonstype. I mange av lærerutdanningsinstitusjonene vil det være små fagmiljøer og enkelte i personalet som av ulike grunner ikke er motivert for FoU-arbeid. Siden ressurser til slikt arbeid ikke er en individuell rett ved høyskolene, har det der vært mulig gjennom arbeidsdeling å konsentrere seg om undervisning. Fordelingen av prosjekter på de ulike fagene er relativt jevn, men i noen fag er det, på grunn av fagets tradisjon eller personalets fagdidaktiske kompetanse, fremdeles liten FoU-produksjon. Med tanke på at dette er utdanninger der mulighetene for samarbeid mellom pedagogikk og fag og fagene imellom burde være nærliggende, er prosjektene i liten utstrekning tverrfaglige.

Til tross for universitetenes forskning innenfor lærerutdanning og økningen i FoU-aktivitet ved høyskolene, er det fremdeles store områder innenfor lærerutdanningenes forskningsfelt som er udekket. Det gjelder særlig FoU-

arbeid som retter seg mot praksis i barnehage og skole, og fag- og yrkesdidaktikk.

Forsøk med lokalt utviklingsarbeid i barnehagene (LUA) ble satt i gang i 1987. Formålet var å få fram mer kunnskap om arbeidet i barnehagen. Ca. 1500 prosjekter har fått økonomisk støtte fra staten. I 1997 ble tildelingen av midler knyttet opp mot målene og intensjonene i Rammeplan for barnehagen. Fra samme år ble det stilt som vilkår for tildeling av midler at kommunen måtte gi økonomisk eller annen støtte for å sikre en lokal forankring av utviklingsarbeidet og for å oppfordre til lokal oppfølging.

Barne- og familiedepartementet er bekymret over barnehageforskningens svake stilling i vårt land og den mangelfulle forskningskompetansen på området. Det gjelder især tverrfaglig forskningskompetanse, der høyskolene kan bidra med pedagogisk forskning. Barne- og familiedepartementet er for tiden i dialog med Norges forskningsråd om å øke innsatsen på området. Barnehageforskning er en del av Velferdsprogrammet. Barne- og familiedepartementet overførte 2 mill. kroner i 2000 til Norges forskningsråd til barnehageforskning. Tilsvarende sum er bevilget over statsbudsjettet i år. Det var ikke et tilstrekkelig antall søknader som hadde god nok forskningsmetodisk forankring til at midlene kunne utdeles. Barne- og familiedepartementet er derfor i løpende dialog med forskningsrådet og forskningsinstitusjoner med tanke på å bygge opp forskningskompetanse på området.

En sterkere forskningsinnsats i praksisfeltet er ønskelig, ikke minst på bakgrunn av at skoleverket i de siste årene har gjennomgått omfattende reformer (Reform 94, Reform 97) og at det er betydelige offentlige satsinger for å stimulere utvikling i skolen (kvalitetsutvikling, differensiering, IKT i skolen). Det er knyttet egne forsknings- og evalueringsprogram til enkelte av disse tiltakene, men det må likevel vurderes som noe bekymringsfullt at omfanget av forskerinitiert FoU i skolefeltet er så vidt begrenset. Etter Utdannings- og forskningsdepartementets syn er praksisfeltet en viktig og rikholdig forskningsarena. Departementet vil derfor gi støtte til en konferanse i 2002 der praksisrettet FoU-arbeid står i fokus.

Ved lærerutdanningene står FoU-arbeidet sterkere enn ved en del andre profesjonsutdanninger på høyskolene. Likevel er det mye igjen å gjøre både når det gjelder omfang og målrettethet. Fordi det har vært nødvendig å omstille virksomheten for å oppfylle kravene om FoU-arbeid, er det viktig at institusjonene arbeider fram klare strategier på dette området. Departementets oppfatning er at arbeidet med strategiske planer og tiltak må intensiveres og bør involvere hele personalet. For små miljøer er det spesielt viktig å vurdere ulike måter å sikre bredde og kvalitet. Det kan være gjennom paraplyprosjekter innenfor samme miljø, f.eks. med pedagogikk/fag/fagdidaktikk, gjennom tverrfaglige prosjekter, tilknytning til større forskningsmiljøer og institusjoner med forskeropplæring og gjennom utvikling av forskningsnettverk i Norge og utlandet. FoU-arbeidet i lærerutdanningen bør også kobles sammen med andre profesjonsutdanninger som arbeider med oppvekstproblematikk. Gjennom etter- og videreutdanning får institusjonene en dialog med barnehagen og skolen som i sin tur vil komme FoU-arbeidet til gode. Et godt samarbeid med statens utdanningskontorer og fylkesmennene vil medvirke til dette.

Ved behandlingen av St.meld. nr. 48 (1996-1997) *Om lærarutdanning* og Innst. S. nr. 285 (1996-1997) ble det understreket at det var behov for å styrke det vitenskapelige grunnlaget for lærerutdanningene gjennom kompetanseutvikling innenfor didaktikk, fagdidaktikk og yrkesdidaktikk. Dette ble fulgt opp gjennom midler til et programområde for kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøvelse (KUPP) innenfor Norges forskningsråd. Programmet startet i 2000 og åpnet for prosjekter innenfor lærerutdanning og helse- og sosialfaglig utdanning. Rammen er fem år med 6 mill. kr per år. For år 2002 har departementet økt omfanget av midlene med 5 mill. kr til forskning i tilknytning til praksisfeltet i barnehage og skole. En ytterligere ekstrasatsing etter 2002 vil bli vurdert.

7.3.2 Personalets kompetanse for FoU-arbeid

Personalet ved lærerutdanningene skal drive forskningsbasert undervisning.

Dette begrepet har vært tolket på ulike måter, og tolkningen har vært avhengig av hva slags utdanningsnivå og institusjonstype som har vært omtalt. Spennet har gått fra krav om at undervisningen skal utføres av aktive forskere som underviser på sitt spesialområde, til at de som underviser skal være tilknyttet et forskningsmiljø, og at undervisningen skal være i samsvar med nyere forskningsresultater. En definisjon som både er presis nok og vid nok til å omfatte FoU-arbeidet ved alle de ulike lærerutdanningsmiljøene, kan være følgende fra NOU 2000:14 *Frihet med ansvar*:

> «Forskningsbasert undervisning er undervisning som blir gitt av personer som har erfaring fra forskning og utviklingsarbeid, som kjenner den vitenskapelig metode og tenkemåte, som holder seg oppdatert på eget fagfelt, og som har kontakt med miljøer som driver forsknings- og utviklingsarbeid.» (s. 188).

Universitetene stiller krav om doktorgrad eller tilsvarende kompetanse ved tilsetting i vitenskapelig stilling. Høyskolene har ikke et slikt krav, men det foregår en betydelig kompetanseheving også ved disse institusjonene. Felles stillingsstruktur og opprykkssystem for personalet ved universiteter og høyskoler gjør at fagkompetansen er sammenlignbar, og har medvirket til at personalet ved lærerutdanningene i større grad enn tidligere har fått incentiv til å kvalifisere seg videre. Det har vært en jevn økning i forholdstallet mellom førsteamanuensis/førstelektorstillinger og høyskolelektor/høyskolelærerstillinger de siste årene. Antall personer i doktorgradsprogrammer har også økt betydelig.

For personalet ved lærerutdanningene er det av stor betydning at ikke bare den faglige, men også den pedagogiske og fagdidaktiske kompetansen er høy. Fagdidaktikken skal være en integrert del av alle fag. Krav om relevans i innhold og arbeidsmåter, og krav om kunnskap om praksisfeltet, må medføre at lærerutdannernes egen didaktiske refleksjon er uttalt og tydelig. Den formelle kompetansen som kan kreves for tilsetting, vil ofte bli utilstrekkelig for en undervisning som skal omfatte alle disse elementene. Fagdidaktiske hovedfag er det fremdeles få av. Lærerutdannerne må derfor øke sin kompetanse gjennom systematisk FoU-arbeid og på andre måter skaffe seg informasjon om barnehagens og skolens virksomhet. Departementet mener at

utviklingen av fagdidaktiske mastergrader vil kunne være et viktig virkemiddel i denne sammenhengen.

Institusjonene bør ved tilsetting og videreutdanning av fagpersonalet legge til rette for at lærerutdannerne har pedagogisk kompetanse og praktisk erfaring fra det feltet de skal utdanne lærere for. Slik kompetanse kan skaffes på ulike måter. Praksisrettet FoU-arbeid er en av dem. Departementet ønsker å stimulere dette arbeidet.

Forskning som meriterer til doktorgrad, er viktig for å styrke det vitenskapelige grunnlaget for profesjonsutdanningene. Men for yrkesinnretningen i lærerutdanningene vil den typen kompetanse som kreves for opprykk til førstelektor, også være spesielt verdifull. I grunnlaget for slikt opprykk er det ikke utelukkende vitenskapelige kvalifikasjoner som vektlegges. Den vitenskapelige holdningen og forankringen i teori må være til stede, men deltaking i for eksempel forsøks- og utviklingsarbeid, utarbeiding av lærebøker og andre typer læremidler og andre former for pedagogisk virksomhet kan være meriterende. Slike prosjekter krever at personalet har gode samarbeidsrelasjoner med barnehage og skole, og at det foregår en gjensidig kunnskaps- og erfaringsutveksling mellom partene. Da kan også øvingslærerne trekkes mer med. Det er ikke minst gjennom denne typen FoU-arbeid at lærerutdanningene styrker sin identitet og sin gjennomslagskraft overfor barnehage og skole.

Enkelte høyskoler har laget program for førstelektorer. Departementet mener det er viktig at alle lærerutdanningsinstitusjonene intensiverer arbeidet med praksisrettet forskning og pedagogisk utviklingsarbeid. For å legge til rette for dette vil departementet vurdere karriereveiene også for tilsatte som i sin faglige aktivitet vektlegger blant annet pedagogisk utviklingsarbeid som alternativ til tradisjonell forskning.

Det er viktig å dyrke fram høy kompetanse innenfor et bredere felt enn det rent vitenskapelige. En alternativ karrierevei med førstelektor og toppstilling vil heve statusen til denne typen kompetanse. Dette gjelder for lærerutdanningen, men også for andre profesjonsutdanninger. En slik stilling vil gi signaler til arbeids- og næringsliv om at høyere utdanning vurderer annen spisskompetanse enn den rent vitenskapelige som formålstjenlig for sektoren. Departementet vil derfor vurdere å innføre en stillingskategori over førstelektor.

7.3.3 Studentenes medvirkning

En institusjon som driver FoU-arbeid, bør ta studentene med i dette arbeidet i den grad det er mulig. Alle studenter tjener på å være del av en forskningskultur i vid forstand. Studentene verdsetter kunnskap om nyere forskning og en utdanning som fokuserer på utvikling og endring. De har behov for å oppleve at kunnskap ikke er et statisk fenomen, men gjenstand for stadig forandring. Gjennom undervisningen vil de dermed indirekte få kjennskap til vitenskapelige metoder og metodediskusjoner. Studentene er ofte pådrivere når det gjelder kravet om relevans i utdanningen.

Studentenes direkte medvirkning i FoU-arbeid avhenger av hvilken type arbeid det dreier seg om. Studenter som tar et fag på 30 eller 60 studiepoeng, kan ta del i forskning gjennom å gjøre forholdsvis elementære oppgaver for forskeren, slik som å innhente systematiske data. I pedagogiske utviklingsar-

beider vil det derimot være mulig å få mer utfordrende oppgaver. I utviklingsarbeid er prosjektene gjerne mindre i omfang og knyttet til praksisfeltet. Den teoretiske forankringen er ofte til anvendt forskning. Studentmedvirkning i slikt arbeid gir en ekstra dimensjon til faget og kan gi undervisning og læring en klarere yrkestilknytning. I tillegg vil det ha overføringsverdi til det utviklingsarbeidet studentene ventes å ta del i når de blir lærere. I fagdidaktiske mastergrader vil studentene i større utstrekning kunne medvirke aktivt gjennom det selvstendige arbeidet de skal utføre i studiet.

Ikke alle studenter vil få anledning til å knytte seg direkte til et FoU-arbeid. Men også gjennom studiets arbeidsmåter vil studentene kunne utvikle en forskerholdning til eget og andres arbeid. Krav til åpen og etterprøvbar kildebruk, selvstendighet, analyse og refleksjon i studentenes egne muntlige og skriftlige produksjoner vil bidra til den generelle forskerholdningen som det er ønskelig at studentene tilegner seg.

7.4 Departementets tilrådinger

- Lærerutdanningsinstitusjonene må intensivere sitt arbeid med FoU-strategier og med prioriteringer og hensiktsmessig oppfølging.
- Lærerutdanningene må styrke sin tilknytning til yrkesfeltet gjennom mer praksisrettet FoU-arbeid. Departementet gir støtte til en konferanse om praksisrettet FoU-arbeid i 2002.
- Lærerutdanningene bør legge til rette for samarbeid om FoU-prosjekter med andre profesjonsutdanninger som arbeider med oppvekstproblematikk, og de må utvikle videre sin kontakt med statens utdanningskontorer, fylkesmannen og andre eksterne aktører.
- Departementet vurderer å videreføre den økte satsingen på forskning i tilknytning til praksisfeltet (KUPP).
- Departementet vil vurdere å opprette en stillingskategori over førstelektor.

8 Styring av lærerutdanningene

Styring av lærerutdanningene skjer blant annet ved lov, forskrift, rammeplan, evaluering og akkreditering og dimensjonering. I dette kapitlet gjennomgås disse måtene nærmere. I tillegg omtales også dimensjonering og rekruttering til læreryrkene.

8.1 Lov og forskrift for lærerutdanningene

8.1.1 Bakgrunn

I St.meld. nr. 48 (1996-1997) *Om lærarutdanning* foreslo departementet å oppheve lærerutdanningsloven og å fastsette innholdet i lærerutdanningen i medhold av §§ 45 og 46 i universitets- og høgskoleloven. Ved behandlingen av meldingen mente komiteen: « ....at det kan vere føremålstenleg å ta inn dei paragrafane som framleis er aktuelle i lærarutdanningslova som eige kapittel i universitets- og høgskoleloven. Dette vil etter komiteen si meining sikre mål, innhald og organisering av denne utdanninga», kfr. Innst. S. nr. 285 (1996-1997). Stortinget ba i et eget vedtak om at regjeringen utarbeidet framlegg om lovfesting av skikkethetsvurdering.

På denne bakgrunn gikk Stortinget ved behandling av Ot.prp. nr. 77 (1997-1998) *Om lov om oppheving av lov om lærarutdanning av 8. juni 1973 nr. 49 og endringer i enkelte andre lover* og Innst. O. nr. 4 (1998-1999) inn for et eget kapittel 10a om lærerutdanning i universitets- og høgskoleloven. I loven er tre lovparagrafer knyttet til formål med lærerutdanningen, innhold i utdanningene og skikkethetsvurdering. Paragrafene har følgende ordlyd:

«§ 54a. Formål

1. Lærerutdanning skal gjennom undervisning, forskning og faglig utviklingsarbeid, gi den faglige og pedagogiske kunnskap og praktiske opplæring som er nødvendig for planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning, læring og oppdragelse. Utdanningen skal ta utgangspunkt i ulike forutsetninger hos elever og barnehagebarn og være i samsvar med målene for det opplæringsnivå utdanningen sikter mot.

2. Utdanningen skal fremme studentenes personlige utvikling og yrkesetiske holdning, utvikle evne til refleksjon, vekke interesse for faglig og pedagogisk utviklingsarbeid som er relevant for arbeid i skole og barnehage, og gi forståelse for sammenhengen mellom læreryrket og opplæringssystemets funksjon i samfunnet.

§ 54b. Innholdet i lærerutdanning

1. Lærerutdanning som nevnt i nr. 2-6 skal gis i samsvar med rammeplaner fastsatt av departementet.
2. Førskolelærerutdanning skal omfatte:
   a) Pedagogikk
   b) Praksisopplæring

c) Faglig-pedagogiske studier i enkeltfag, fagområde eller arbeidsområde. Studiet av minst ett enkeltfag, fagområde eller arbeidsområde skal til vanlig ha et omfang på minst 1/2 års studietid.

3. Allmennlærerutdanning skal omfatte:
   a) Pedagogikk
   b) Praksisopplæring, herunder minst 18 ukers veiledet praksis innenfor studiets obligatoriske del.
   c) En obligatorisk del som består av enkeltfag, fagområder eller arbeidsområder som omfatter sentrale obligatoriske fag i grunnskolen. En valgfri del som kan bestå av andre enkeltfag, fagområder eller arbeidsområder som er relevante for undervisning i grunnskolen.
   d) Fagdidaktikk

4. Faglærerutdanning skal omfatte:
   a) Pedagogikk
   b) Praksisopplæring
   c) Ett eller flere enkeltfag eller fagområder
   d) Fagdidaktikk

5. Yrkesfaglærerutdanning skal omfatte:
   a) Pedagogikk
   b) Praksisopplæring
   c) Yrkesfag og yrkesfagområde
   d) Yrkesdidaktikk

6. Praktisk-pedagogisk utdanning skal omfatte:
   a) Pedagogikk
   b) Praksisopplæring
   c) Fag- eller yrkesdidaktikk

§ 54c. Skikkethet for læreryrket

1. I utdanning som nevnt i § 54b skal institusjonen vurdere om den enkelte student er skikket for læreryrket. Skikkethetsvurdering skal foregå gjennom hele studiet.
2. Vitnemål for fullført lærerutdanning forutsetter at studenten er vurdert som skikket for læreryrket.
3. Styret selv kan etter innstilling fra en egen skikkethetsnemnd vedta at en student ikke er skikket for læreryrket. Student som ikke er skikket for læreryrket, kan utestenges fra studiet.
4. Vedtak om at en student ikke er skikket og om utestengning, treffes med minst to tredels flertall. Vedtak kan påklages av studenten etter reglene i forvaltningsloven. Departementet er klageinstans.
5. Studenten har rett til å la seg bistå av advokat eller annen talsperson fra sak er reist i skikkethetsnemnda. Utgiftene ved dette dekkes av institusjonen.
6. Reglene i § 43 gjelder tilsvarende.
7. Departementet gir nærmere regler om skikkethetsvurderingen.

8.1.2 Departementets vurdering

I forbindelse med Stortingets behandling av St.meld. nr. 27 (2000-2001) *Gjør din plikt - Krev din rett* og Innst. S. nr. 337 (2000-2001) har departementet utarbeidet framlegg om en første justering av universitets- og høgskoleloven, kfr. Ot.prp. nr. 40 (2001-2002) *Om lov om endringer i lov 12. mai 1995 nr. 22 om universiteter og høgskoler og lov 2. juli 1999 nr. 64 om helsepersonell.* Endring i lovparagrafene som gjelder lærerutdanning, har i denne sammenhengen ikke vært gjenstand for høring. Lærerorganisasjonene har likevel uttalt at det er viktig at Stortinget fortsatt beholder sin samfunnsstyring av lærerutdanningene gjennom lovgivning. Det understrekes i uttalelsene at loven fortsatt bør omtale mål, innhold, praksisopplæring og skikkethetsvurdering. Utenom dette har ikke departementet registrert særlige synspunkter som gjelder paragrafene om formål eller innhold i lærerutdanningene. Det er heller ikke kommet ønske om at disse paragrafene blir avviklet.

Departementet vil senere komme tilbake til Stortinget med et forslag som innebærer en felles lov for private og statlige institusjoner innenfor høyere utdanning. Her vil bestemmelsene som gjelder lærerutdanning bli behandlet.

Departementet har hatt jevnlig kontakt med sektoren for å følge opp erfaringene med den nye lovparagrafen om skikkethet med tilhørende forskrift. Foreløpig har få saker kommet så langt som til skikkethetsnemnd. Erfaringen er likevel at lovparagrafen har vært et viktig grunnlag for institusjonenes arbeid med kvalitetssikring. Institusjonene har utarbeidet rutiner for skikkethetsvurdering, og flere studenter blir veiledet ut av studiet på et tidlig stadium. I evalueringen som ble organisert av Norgesnettrådet, ble det framhevet som viktig å arbeide videre med denne kvalitetssikringen. Institusjonene må derfor nøye vurdere praktiseringen av denne ordning.

Det er ønskelig at lovparagrafen om skikkethet også skal omfatte andre utdanninger, for eksempel helse- og sosialfaglige utdanninger. Paragrafen om skikkethet er med visse endringer derfor foreslått videreført i Ot.prp. nr. 40 (2001-2002) *Om lov om endringer i lov 12. mai 1995 nr. 22 om universiteter og høgskoler og lov 2. juli 1999 nr. 64 om helsepersonell.*

Najonale krav og mål til utdanningene og institusjonenes ansvar kan uttrykkes både i lov og forskrift. Ingen andre høyere utdanninger enn lærerutdanningene har formål og innhold presisert i loven.

I noen andre profesjonsutdanninger er innholdet fastsatt i rammeplaner og forskrifter til disse, for eksempel i helse- og sosialfaglige utdanninger. I disse forskriftene er det ikke egen paragraf om formål.

Lærerutdanningene vil fremdeles ha rammeplaner som fastsetter innhold i og organisering av utdanningene. Forhold som regulerer studentenes rettigheter og plikter, er av forskriftsmessig karakter og blir fastsatt i forskrift til rammeplanene.

I dag styres formål og innhold i lærerutdanningene både ved egen lovparagraf i universitets- og høgskoleloven og ved rammeplan med tilhørende forskrift. For å normalisere reguleringen av lærerutdanningene i forhold til andre profesjonsutdanninger vil departementet foreslå at innhold i utdanningene fastsettes i forskrifter til rammeplanene, og at formålet med utdanningen inngår som del av rammeplanen. Ved neste revisjon av universitets- og høgskoleloven vil departementet derfor vurdere å oppheve lovparagrafene om formål og innhold i lærerutdanningene.

8.2 Rammeplaner

8.2.1 Bakgrunn

I samsvar med Stortingets behandling av St.meld. nr. 48 (1996-1997) *Om lærarutdanning* og Innst. S. nr. 285 (1996-1997) utarbeidet departementet i 1998 nye rammeplaner for allmenn- og faglærerutdanningene og praktisk-pedagogisk utdanning. I 2000 ble midlertidig rammeplan for den nye 3-årige yrkesfaglærerutdanningen fastsatt. Førskolelærerutdanningen fikk ny rammeplan i 1995. Det ble av denne grunn ikke utarbeidet ny rammeplan for denne utdanningen selv om barnehagen fikk ny rammeplan i 1996.

Ved utarbeiding av dagens rammeplaner la departementet vekt på at de skulle være mer forpliktende enn før. Det ble fastsatt klare mål for studentens sluttkompetanse i ulike fag. Det ble også utarbeidet forskrifter til de nye rammeplanene. Forskriftene spesifiserer krav til organisering og innhold, fastsetting av fagplan, praksisopplæring, eksamensbestemmelser, vurderingsuttrykk, vitnemål og fritak fra eksamen og prøver.

I St.meld. nr. 27 (2000-2001) *Gjør din plikt - Krev din rett* drøftet departementet rammeplaner som et sentralt virkemiddel for å oppnå en nasjonal standard på yrkesutøverne. Det ble vist til at rammeplanene er med på å forenkle nødvendige kvalitetssikringsprosedyrer for sertifisering eller autorisering.

På bakgrunn av blant annet Universitets- og høgskolerådets tilbakemeldinger om at rammeplanene begrenser institusjonenes handlingsrom og muligheter for faglig og pedagogisk utvikling, gikk departementet inn for å gjøre de sentralt fastsatte rammeplanene mindre detaljerte og omfattende. Departementet mener også at enkelte utdanninger bør kunne fristilles fra rammeplaner. Stortinget sluttet seg til dette ved behandlingen av Innst. S. nr. 337 (2000-2001).

I evalueringen organisert av Norgesnettrådet pekes det på at dagens rammeplaner er for detaljerte. Det gjelder krav både til faglig innhold, organisering, arbeidsmåter og vurdering. Det framkommer likevel et ønske om fremdeles å ha rammeplaner som stiller krav til studentenes sluttkompetanse.

8.2.2 Departementets vurdering

Departementet mener det er ønskelig med rammeplaner for lærerutdanningen slik det ble gjort rede for i St.meld. nr. 27 (2000-2001) *Gjør din plikt - Krev din rett.* Universitet- og høgskoleloven § 46 vil fremdeles gi departementet hjemmel til å fastsette rammeplaner. I arbeidet med planene er det nødvendig å vurdere nøye hvilke mål som departementet bør styre for å ivareta lærernes ulike kompetanseområder slik at det blir en likeverdig opplæring i hele landet. Rammeplanene bør imidlertid være mindre omfattende og mindre detaljerte enn i dag.

Mer overordnede rammeplaner sikrer standarder i forhold til behov i barnehage og skole, samtidig som det medfører at institusjonene kan ta hensyn både til regionale forhold og egen faglig profil og spisskompetanse ved utforming av lokale fagplaner. Forenklede rammeplaner øker muligheten for mer fleksibel utnyttelse av institusjonenes samlede kompetanse, for eksempel ved at lærerstudentene får undervisning sammen med andre studentgrupper. Utdanningsinstitusjonene kan også raskere ta hensyn til nyvinninger i forsk-

ningen og endringer i barnehage eller skole som medfører behov for justeringer i lærerutdanningene. I tillegg kan studentene i større utstrekning gjøre egne valg. Dette vil føre til at lærerstudentene får en mer variert kompetanse enn etter dagens rammeplaner.

Departementet har merket seg at det i evalueringen av lærerutdanningene ble pekt på at noen læresteder i for liten grad hadde systemer for oppdatering av lokale fagplaner. Som følge av mindre nasjonal styring og større frihet til lærerutdanningsinstitusjonene vil departementet be om at institusjonene utvikler gode rutiner for årlig justering av fagplaner.

Departementet tar sikte på at nye rammeplaner kan tas i bruk fra studieåret 2003-2004, senest fra studieåret 2004-2005. Nåværende rammeplaner gjelder inntil videre.

8.3 Kompetansekrav for lærere

8.3.1 Bakgrunn

Barnehageloven krever førskolelærerutdanning til stillinger som styrere og pedagogiske ledere i barnehagen. Barne- og familiedepartementet er for tiden i gang med en gjennomgang av loven med henblikk på forenkling og et mer tidsriktig regelverk. Utdanningskravet vil eventuelt bli vurdert i denne sammenhengen.

Opplæringsloven § 10-1 fastslår at den som skal tilsettes i undervisningsstilling i grunnskolen og i videregående opplæring, skal ha relevant faglig og pedagogisk kompetanse. I forskrift til opplæringsloven har departementet i kapittel 14 fastsatt nærmere krav til denne kompetansen. I hovedsak stilles det i nåværende forskriftsbestemmelse krav om hvilken utdanning man må ha for å bli tilsatt på ulike trinn i skolen, kfr. kapittel 1.

8.3.2 Departementets vurdering

Lærernes faglige og pedagogiske kompetanse er sentral for videre utvikling av kvaliteten i skolen. Dersom lærere skal være dyktige tilretteleggere, veiledere og inspiratorer for barn og ungdom, er det nødvendig at de har innsikt, forståelse og interesse for fag de underviser i. De må også vite noe om læringsstrategier og metoder i forhold til hvordan barn, unge og voksne tilegner seg kunnskaper og ferdigheter. Det er et mål for departementet at lærere som underviser på ungdomstrinnet skal ha minst ett års faglig fordypning i sine undervisningsfag.

I høringen til notatet om organisering av lærerutdanningene ga flertallet av høringsinstansene tilslutning til at kompetanseforskriften bør ha spesifiserte krav til faglig bredde og dybde. I flere av uttalelsene nevnes det også at større fleksibilitet og valgfrihet for studentene kan medføre behov for å fastsette kompetansekrav. Forslagene til hvilke kompetansekrav som bør stilles på ulike trinn, er noe forskjellige. Samtidig stiller enkelte høringsinstanser seg skeptiske til spesielle krav til faglig dybde. Det påpekes at prinsippet om at barnehage- og skoleeier må ha frihet til å sette sammen lærerkollegiene på mest mulig hensiktsmessig måte må videreføres, likedan praksisen med arbeidsteam av lærere med ulik kompetanse. Spesifiserte kompetansekrav vil være uheldig for små, mellomstore, fådelte eller kombinerte skoler.

Dersom det blir stilt mer detaljerte krav for å undervise i enkelte fag og trinn, får skoleeier i mange regioner store utfordringer når det gjelder å tilsette og fordele arbeidsoppgaver. Et framtidig skjerpet krav om faglig dybde for å kunne undervise kan også gjøre det vanskeligere å få tilsatt lærere som samtidig har pedagogisk kompetanse. Lærere som søker nye stillinger, vil også da i større grad måtte tilsettes midlertidig og på deltid.

Omleggingen av allmennlærerutdanningen mot mer faglig fordypning gjør at lærere får større fordypning i fag de underviser i. Samtidig er skoleeiers vurderinger viktig. Det gjelder i forhold til utlysing, tilsetting, lønnsplassering, fordeling og organisering av oppgaver og etter- og videreutdanning av personalet

Dagens kompetanseforskrift er detaljert og omfattende. Departementet ser det derfor i første omgang som ønskelig å foreta forenklinger i samsvar med signaler i St.meld. nr. 12 (1999-2000) *....og yrke skal båten bera .....*

Departementet vil også vurdere om forskriften fungerer som et egnet styringsinstrument for å sikre lærere med høy faglig kompetanse, eller om skoleeier bør ha ansvaret for hvem som skal tilsettes i skolen.

Lærernes kompetanse i fagene kan også vurderes på andre måter enn gjennom formell utdanning. Mange lærere har gjennom lang undervisningserfaring, selvstudier eller på andre måter tilegnet seg realkompetanse i det å være lærer i faget. Departementet mener at slik realkompetanse må tillegges vekt i en kompetansevurdering, og at det bør legges til rette for tilleggsskolering i de tilfeller der det er behov for en utvidet kompetanse. I opplæringsloven § 4A-5 er det nå gitt hjemmel for at departementet kan fastsette forskrift om å tilsette lærere uten formell pedagogisk kompetanse som skal undervise voksne elever. Departementet vil vurdere opplæringsloven, og i den sammenhengen vurdere å fremme forslag om endring slik at lærere med realkompetanse også kan tilsettes i andre deler av opplæringssystemet.

Kompetansekrav for skoleledere

Opplæringsloven § 9-1 fastsetter at det i hver skole skal være en forsvarlig faglig, pedagogisk og administrativ ledelse, dvs. rektor. Kravet om rektor gjelder ikke for grunnskolen for klassetrinnene 1-7 med 30 elever eller mindre. § 10-2 i opplæringsloven fastsetter at det skal stilles krav om kompetanse for å bli tilsatt som rektor. Rektor må blant annet ha pedagogisk kompetanse og fylle ett av de faglige kravene i kompetanseforskriften for undervisningspersonalet i det skoleslaget eller de klassetrinnene vedkommende skal være rektor for.

I mange situasjoner er det nødvendig at rektor har pedagogisk og faglig relevant kompetanse i forhold til det skoleslag vedkommende er satt til å lede. Departementet ser imidlertid at i enkelte sammenhenger, for eksempel når det gjelder tilsetting ved større skoler med flere personer i ledelsen, kan alternativ utdannings- og erfaringsbakgrunn også være relevant for en skoleleder. I slike sammenhenger kan det være ønskelig å stille ulike kompetansekrav til de forskjellige i skoleledelsen. For eksempel kan erfaring og bakgrunn i administrasjon, ledelse og økonomiforvaltning utenom skoleverket være relevant for en skoleleder. Dersom det åpnes for at skoleeier kan vurdere alternativ kompetanse ved tilsetting av skoleledere, vil det bidra både til ytterligere

ansvarliggjøring av skoleeier og til å prøve ut nye måter å organisere den administrative og pedagogiske ledelsen av opplæringen på.

Departementet er ut fra dette innstilt på å foreta en nærmere vurdering av de begrensninger dagens bestemmelser om rektorkompetanse i opplæringsloven setter. Dette gjelder spørsmålet om rektor for alle skoler med mer enn 30 elever (§ 9-1) og tilsetting av rektor med alternativ kompetanse (§ 10-2). I tillegg er departementet innstilt på å vurdere tilsetting av rektor på åremål. Regjeringen vil eventuelt komme tilbake til Stortinget med forslag om lovjustering.

8.4 Evaluering og akkreditering

Departementet har tatt initiativ til flere evalueringer som også berører lærerutdanningene. I tillegg til evalueringene av lærerutdanningene som er omtalt i kapittel 3, har Norgesnettrådet gjennomført evalueringer av både knutepunktfunksjoner og hovedfag ved statlige høyskoler uten paralleller i universitetssystemet.

På bakgrunn av St.meld. nr. 27 (2000-2001) *Gjør din plikt - Krev din rett* og Innst. S. nr. 337 (2000-2001) vil departementet etablere et organ som gis myndighet til å akkreditere institusjoner og deres studietilbud. Det nye organet vil også få myndighet til å gjennomføre evalueringer som ikke har akkreditering som formål. Institusjonene vil bli pålagt å innføre systemer for kvalitetssikring av undervisningstilbud.

Akkreditering innebærer at organet får myndighet til å foreta en faglig bedømmelse både av høyere utdanningsinstitusjoner og de ulike studier disse tilbyr. Akkreditering, eller positiv bedømmelse, er en forutsetning for at en institusjon skal kunne tilby et studium. Videre må tidligere etablerte studier trekkes tilbake dersom organet bedømmer institusjonen til ikke å fylle de nødvendige krav. Dette gjelder også for lærerutdanningene. Det må søkes om akkreditering for å tilby nye 4-årige lærerutdanninger og mastergrader. Høyskolene har selv myndighet til å etablere 3-årige lærerutdanninger.

Konsekvensen av den nye ordningen med akkreditering er at det blir en tettere oppfølging av kvaliteten i de utdanningstilbud som etableres. Dersom organet finner at kvalitetssikringssystemene eller tilbud som er etablerte ikke er tilfredsstillende, vil departementet kunne trekke tilbake myndighet til å etablere studier.

8.5 Dimensjonering av lærerutdanningene

8.5.1 Bakgrunn

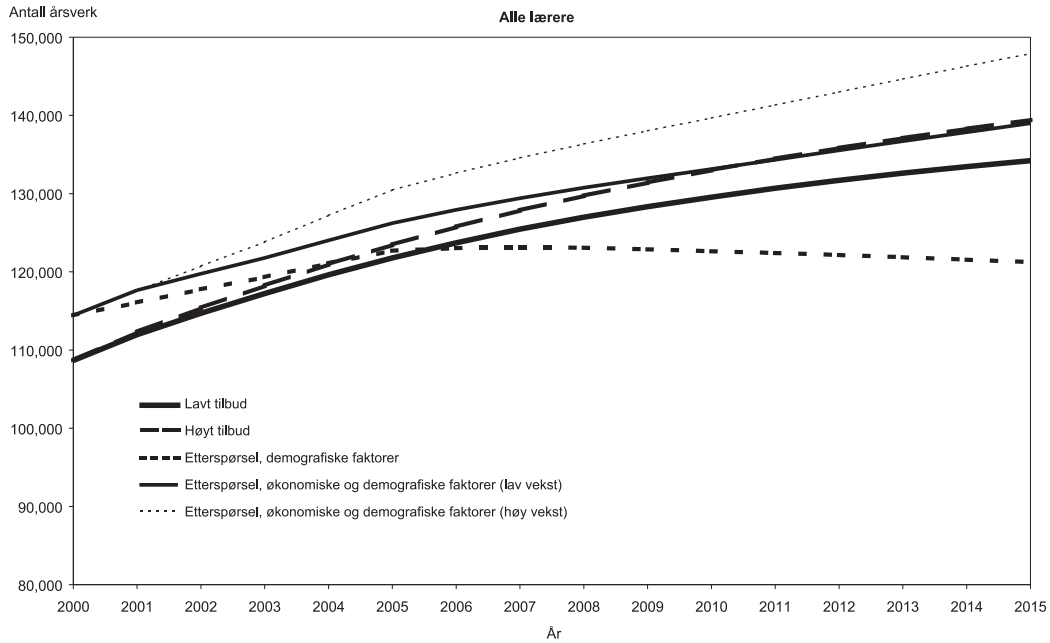
I St.meld. nr. 27 (2000-2001) *Gjør din plikt - Krev din rett* signaliserte departementet at institusjonene ville bli gitt større frihet med hensyn til dimensjonering av studietilbudene. Stortinget sluttet seg til dette, kfr. Innst. S. nr. 337 (2000-2001). Enkelte utdanninger kvalifiserer til yrker som fyller høyt spesialiserte funksjoner som i begrenset grad kan utføres av personer med andre kvalifikasjoner. Innenfor en del av disse yrkene vil endringer i arbeidsmarkedsbehov være knyttet til kjente størrelser som endringer i befolkningens alderssammensetting og planlagte reformer av offentlige tjenestetilbud.

Departementet vil derfor ha behov for sentral styring av kapasiteten på enkelte områder, for eksempel innen lærerutdanningene.

Som et ledd i økt frihet med hensyn til dimensjonering har departementet foreslått at myndigheten til å regulere opptak til studier overføres til institusjonene, kfr. Ot.prp. nr. 40 (2001-2002). For å ivareta behovet for nasjonal styring av kapasiteten i enkelte utdanninger fastslår lovforslaget likevel at adgangsreguleringen skal skje innenfor de rammer og mål som gis av overordnet myndighet. Slik styring vil skje gjennom de årlige budsjettframleggene og tildelingsbrevene til institusjonene. Departementet vil fastsette aktivitets- og resultatkrav knyttet til opptak og produksjon. Aktivitetsmål vil være knyttet opp til antall 60 studiepoengs studier som skal avlegges første årstrinn, og antall studenter tatt opp og møtt til studiestart.

For å vurdere framtidig etterspørsel og tilbud etter lærere vil departementet fortsette samarbeidet med Statistisk sentralbyrå om modellen LÆRERMOD. LÆRERMOD framskriver tilbud og etterspørsel etter lærere utfra analyser av opptakstall, kandidattall, alderssammensetting av lærere og sysselsettingsmønstre for lærere. Modellen gjør det mulig å vurdere den framtidige kapasiteten i lærerutdanningene.

Framskrivingene fra SSB viser at tilgangen på lærere samlet sett øker med 23-28% i perioden 2000-2015, avhengig av høy eller lav gjennomstrømming i lærerutdanningene. Dersom vi legger kun demografiske faktorer til grunn, vil det bli samsvar mellom tilbud og etterspørsel etter lærere i 2005/2006. Dersom vi i tillegg legger til grunn økonomiske faktorer (lav vekst), vil det bli samsvar mellom tilbud og etterspørsel i 2008/2009. LÆRERMOD er nærmere forklart i vedlegg 1.



Figur 8.1 Framskriving av samlet tilbud på og etterspørsel etter førskolelærere, allmennlærere, faglærere og lærere med praktisk-pedagogisk utdanning. Framtidige opptakstall er lik faktisk opptak i 2000.

8.5.2 Departementets vurdering

Departementet vil fortsatt styre kapasiteten gjennom å sette aktivitetsmål til lærerutdanningene. Det vil bli satt et felles aktivitetsmål for allmennlærerutdanningen og førskolelærerutdanningen ved de statlige høyskolene og ved praktisk-pedagogisk utdanning ved universitetene. Aktivitetsmålene vil legges fram i de årlige budsjettframleggene og tildelingsbrevene til institusjonene, og departementet vil jevnlig vurdere aktivitetskravene. For å danne et best mulig beslutningsgrunnlag for kapasiteten i lærerutdanningene vil departementet fortsette å oppdatere modellen LÆRERMOD. Departementet vil vurdere kapasiteten ved lærerutdanningene i forhold til behov i barnehage og skole i de årlige budsjettframleggene.

8.6 Rekrutteringskampanje for lærere

Utdannings- og forskningsdepartementet og Barne- og familiedepartementet samarbeider om en nasjonal kampanje for å rekruttere flere til lærerutdanningene. Hensikten med kampanjen er å supplere og forsterke det arbeidet som gjøres fra lærerutdanningsinstitusjonenes side. Bakgrunnen er at det over flere år har vært nedgang i søkningen til lærerutdanningene. Samtidig er det stort behov for lærere i barnehage, grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring.

Første del av kampanjen ble gjennomført våren 2001 som en reklamekampanje i aviser og TV. Andre fase er mer omfattende og er rettet mot opptak til studieåret 2002-2003. Kampanjen skal bidra til at lærerutdanningene og læreryrkene i barnehage og skole framstår som interessante, utfordrende og spennende. Målet er at flere skal velge skole eller barnehage som arbeidsplass. Et spesielt fokus er rettet mot å rekruttere flere menn og unge med minoritetsspråklig og samisk bakgrunn.

Store deler av kampanjen i perioden januar til april inneværende år er lagt til et nasjonalt ambassadørteam, bestående av unge lærere med yrkesfaglærer-, allmennlærer-, faglærer-, førskolelærer- og praktisk-pedagogisk utdanning. Teamet er sammensatt med lik kjønnsfordeling, ulik geografisk tilhørighet og ulik etnisk bakgrunn. De unge lærerne skal gi informasjon om de ulike lærerutdanningene og læreryrkene til potensielle søkere. De driver direkte rekrutteringsarbeid ved blant annet deltagelse på utdanningsmesser og ved besøk på videregående skoler, folkehøyskoler og militærforlegninger og ved profilering i media. Egne lokale nettverk er etablert for å sikre bredest mulig dekning og tilpasse rekrutteringsarbeidet til ulike steder. Teamet samarbeider med universiteter, høyskoler, studenter, lærere i barnehage og skole, statens utdanningskontorer, fylkesmenn og fylkeskommuner.

Det er utarbeidet informasjonsmateriell i forbindelse med kampanjen. Et informasjonsmagasin er sendt til alle avgangselever i videregående opplæring. I tillegg er det utarbeidet annonsemateriell, kinoreklame, informasjons- og motivasjonsfilm og nettsider med link til aktuelle utdanningsinstitusjoner.

Det er viktig at institusjonene arbeider aktivt med nye rekrutteringsstrategier, blant annet på bakgrunn av de erfaringer som blir gjort. Departementet vil nøye følge det nasjonale behovet for rekruttering av lærere generelt, men

også mer spesielt rettet mot fag. Det er særlig ønskelig at flere studenter med minoritetsspråklig bakgrunn rekrutteres til yrket.

8.7 Lærerutdanning i et flerkulturelt samfunn

I NOU 1995: 12 *Opplæring i et flerkulturelt Norge*, St.meld. nr. 17 (1996-1997) *Om innvandring og det flerkulturelle Norge* og St.meld. nr 48 (1996-1997) *Om lærarutdanning* er det gjort rede for lærerutdanning i et flerkulturelt samfunn.

Kompetanse for å legge til rette for et utviklende læringsmiljø i flerkulturelle grupper er viktig for alle lærere i barnehager og skoler. Lærere med minoritetsbakgrunn kan særlig bidra med innsikt når det gjelder barn og unge med tilsvarende bakgrunn, og i kommunikasjonen mellom hjem, skole og barnehage. De vil også fungere som forbilder i forhold til å ta høyere utdanning. Departementet har som mål at de fleste barn i skole og barnehage møter kvalifiserte lærere med ulik kulturbakgrunn. Det er i dag få lærere med slik bakgrunn. Departementet vektlegger derfor rekruttering av studenter med minoritetsspråklig bakgrunn til lærerutdanningene.

NIFU-rapporten *«Innvandrerungdom og majoritetsungdom gjennom videregående til høyere utdanning»* (Rapport nr. 7/2001) viser at studenter med innvandrerbakgrunn er underrepresentert i høyere utdanning generelt, noe som hovedsakelig kan forklares ved lav gjennomføring av videregående opplæring. Rapporten viser imidlertid at ungdom med bakgrunn fra ikke-vestlige land som fullfører videregående opplæring, har en høyere studietilbøyelighet enn majoritetsungdom.

Rapporten viser også at ungdommer med bakgrunn fra ikke-vestlige land har en klar tendens til å velge teknisk-naturvitenskapelige studier og ikke lærerutdanninger. Studentenes preferanser representerer med andre ord en særlig utfordring i rekrutteringen til lærerutdanningene.

Pedagogisk arbeid i det flerkulturelle samfunnet

For å øke rekrutteringen av ungdom med minoritetsspråklig bakgrunn til høyere utdanning generelt, er hovedutfordringen å øke andelen som gjennomfører videregående opplæring. Lærernes evne til å arbeide i et flerkulturelt miljø kan være avgjørende for de unges mulighet og interesse for å ta videre utdanning. Derfor må alle lærere, både de med minoritetsbakgrunn og de med majoritetsbakgrunn, ha kompetanse i å legge til rette for et godt læringsmiljø i flerkulturelle skoler og barnehager.

Rammeplanene for lærerutdanningene fra 1998 legger vekt på at lærere på alle nivåer i opplæringssystemet, fra barnehage til voksenopplæring, skal ha kunnskap om pedagogisk arbeid i et flerkulturelt samfunn. Dette vil bli videreført i nye rammeplaner.

Høgskolen i Oslo er den lærerutdanningsinstitusjonen som har arbeidet lengst med flerkulturelle problemstillinger. Den planlegger fra 2002 et utviklingsprosjekt som fokuserer på de flerkulturelle mulighetene i hovedstaden og som profilerer storbykompetanse for lærere i barnehage og skole. Prosjektet vil omfatte 60 av studentene på allmenn- og førskolelærerutdanningen.

Ved den nyetablerte allmennlærerutdanningen ved Høgskolen i Buskerud blir det flerkulturelle perspektivet særlig vektlagt både i fagene og i praksisopplæringen.

Mange lærere tar videreutdanning i migrasjonspedagogikk, i flerkulturell forståelse og andre fag som fokuserer på kunnskap om og forståelse for de ressurser, muligheter og utfordringer som flerkulturelle møter representerer. Det er mulig å ta slike utdanninger på mange høyskoler og universiteter - fra halvårsenheter opp til hovedfagsnivå.

Særskilt tilrettelegging for studenter med minoritetsspråklig bakgrunn

Det er en utfordring å gjøre lærerutdanningene attraktiv for denne gruppen. Et bidrag i denne sammenhengen er at lærerutdanningene tar høyde for at studenter med norsk som andrespråk kan trenge særlig tilrettelegging og veiledning gjennom studiet.

Høgskolen i Oslo (Senter for flerkulturelt og internasjonalt arbeid, SEFIA) har utviklet et tilbud i norsk fagspråk. Kurset er åpent for alle studenter, men omtrent 90% av deltakerne er studenter med minoritetsspråklig bakgrunn. Dette er et frivillig kurs som studentene tar i tillegg til ordinær utdanning, dels som sommerkurs, dels gjennom studiets første år. Hensikten er at studentene skaffer seg erfaring med å legge fram fagstoff skriftlig og muntlig og får forståelse av hvordan det er å studere ved en høyskole. Bakgrunnen for å opprette kurset var erfaringer med at gjennomføringsprosent ved noen utdanninger var for lav, og at den språklige kompetansen var en kritisk faktor. Det har vist seg at studentene også har behov for trening i studieteknikk. Høgskolen i Oslo har fått lagt inn midler i rammen for å opprettholde kurstilbudet.

Høgskolen i Buskerud og Dronning Mauds Minne vil satse spesielt på rekruttering og på ekstra oppfølging av minoritetsspråklige studenter.

Erfaringer fra lærerutdanningene er at tidligere krav om eksamen i begge målformer i et obligatorisk norskfag har vært et kritisk punkt for noen studenter med innvandrerbakgrunn. St.meld. nr. 48 (1996-1997) *Om lærarutdanning* og Innst. S. nr. 285 (1996-1997) endret dette. Lærerstudenter med minoritetsspråklig bakgrunn som har vitnemål uten eksamen i sidemål fra videregående opplæring, får nå fritak fra kravet om prøving i begge målformer. Studentene skal følge undervisning i faget, men kan levere skriftlige oppgaver på den målformen de ønsker. Det er gjort tilsvarende endringer for lærere utenfor EØS-området som må ta tilleggsprøve for å bli kvalifisert for arbeid som lærer i Norge.

Rekruttering

I den nasjonale rekrutteringskampanjen til lærerutdanningene i 2001 og 2002 er et spesielt fokus rettet mot å rekruttere flere med minoritetsspråklig bakgrunn. Rekrutteringsarbeid for denne målgruppen er et langsiktig arbeid og må fortsette på ulike måter. Blant annet er det utarbeidet informasjonsmateriell på urdu.

Høgskolen i Oslo har hatt en økende orientering mot studenter med flerkulturell bakgrunn. Departementet har tildelt ekstraordinære midler til rekruttering av minoritetsspråklige studenter til lærerutdanningene i 2000 og

2001. Høyskolen har et rekrutteringsprosjekt særlig rettet mot norsk-pakistansk ungdom. Arbeidet viser at kunnskap om målgruppene og personlig kommunikasjon gir resultater. Kontakt med foreldre og opinionsledere og spredning av informasjon gjennom oppsøkende virksomhet er viktige strategier.

Rekrutteringsarbeidet må også rette seg mot de som har utdanning i ulike andre fag. Noen av disse kan bli lærere i fag ved å ta praktisk-pedagogisk utdanning. For å øke rekrutteringen av lærere med minoritetsspråklig bakgrunn, er det også viktig å få bedre utnyttelse av lærere med fagutdanning eller lærerutdanning fra utlandet.

Det er flere med innvandrerbakgrunn som arbeider i barnehage og skole som assistenter eller morsmålslærere. Dette er en målgruppen som kan være motivert for videre utdanning, enten for å kunne undervise i flere fag eller for å ta full lærerutdanning. Høyskolene må vurdere om eventuelle fag de har fra tidligere studier kan gi fritak for deler av lærerutdanningene.

Arbeids- og administrasjonsdepartementet har på bakgrunn av tariffavsatte midler gitt støtte til finansiering av deler av et samarbeidsnettverk som har vært koordinert av Norsk Lærerlag og Skolenes landsforbund. Samarbeidsnettverket skal kartlegge behov, utvikle en eller flere modeller og igangsette og videreføre tiltak for kompetansegivende komplettering av utenlandsk lærerutdanning. Blant tiltakene som er iverksatt, er et tilbud for morsmålslærere for at de skal utfylle sin kompetanse til å gjelde flere fag i skolen. Høgskolen i Oslo, Høgskolen i Agder, Høgskolen i Bergen og Høgskolen i Sør-Trøndelag har deltatt i prosjektet i 1997- 2001 og kartlagt behov, utviklet modeller og gjennomført til sammen 11 tiltak. I 2001-2002 deltar i tillegg Dronning Mauds Minne og Høgskolen i Hedmark i prosjektet. En evalueringsrapport for perioden 1998-2000 viser at tiltakene førte til reell kompetanseøking hos deltakerne, og at mange fikk formell godkjenning som lærer. Resultatene tyder på at studier som ble spesielt tilrettelagt for minoritetsspråklige studenter, fungerte best.

Flere planer springer ut fra samarbeidsnettverket. Blant annet har Dronning Mauds Minne planlagt deltids og nettbasert førskoleutdanning som er særlig lagt til rette for studenter med flerkulturell bakgrunn og erfaring fra arbeid i barnehage. Det legges opp til tett oppfølging og veiledning. Det tas i tillegg sikte på å etablere et nettverk med kommuner i Midt-Norge, og et samarbeidsnettverk med andre høyskoler som har tilsvarende tiltak. Departementet gir støtte til opplegget i prosjektperioden.

Høgskolen i Sør-Trøndelag utvikler i samarbeid med høyskolene i Agder, Hedmark og Bergen et nettbasert studium rettet mot morsmålslærere: Pedagogikk for tospråklige/morsmålslærere i en flerkulturell skole. Det legges opp til at tilbudet skal gis nasjonalt. Sentralorganet for fleksibel læring i høgre utdanning (SOFF) har gitt støtte til utviklingen av prosjektet.

Departementet vil styrke arbeidet for å øke rekrutteringen av minoritetsspråklige lærere. Det blir derfor lagt til rette for at flere utdanningsinstitusjoner kan gi tilpasset oppfølging av studenter med slik bakgrunn.

Forskning og kompetansemiljø

I det videre arbeidet for å rekruttere studenter med minoritetsspråklig bakgrunn til høyere utdanning generelt og lærerutdanningen spesielt, vil oppbygging av forsknings- og kompetansemiljø være viktig. I 2000 ble to sentre etablert ved Høgskolen i Oslo med den flerkulturelle skolen og internasjonalt arbeid som virkefelt. Senter for kompetanseutvikling i den flerkulturelle skolen (SEFS) ble opprettet med støtte fra departementet. Senteret skal bidra til kompetanseutvikling i den flerkulturelle skolen i henhold til opplæringslov, forskrifter og læreplaner. For å nå dette målet blir det arbeidet med etterutdanning, nettverksbygging, rådgivning og veiledning, samt informasjon og dokumentasjon. Sentrale samarbeidspartnere og målgrupper er de statlige utdanningskontorene, fylkeskommuner og kommuner, høyskoler og universiteter. Senter for flerkulturelt og internasjonalt arbeid (SEFIA) er et utdannings- og forskningssenter. Det er et viktig ledd i høgskolens langsiktige ambisjon om å bygge et flerkulturelt studiemiljø. Senteret skal inspirere og støtte øvrige miljøer i deres flerkulturelle og internasjonale satsninger, og drive egne studie- og kurstilbud.

Departementet vil med utgangspunkt i erfaringer med ulike studiemodeller stimulere universiteter og høyskoler til å tilrettelegge ulike løp som kan tjene som videre kvalifisering av minoritetsspråklige med erfaring fra arbeid i skole og barnehage.

8.8 Lærerutdanning i et kjønnsperspektiv

St.meld. nr. 12 (1999-2000) .... *og yrke skal båten bera* .... og Innst. S. nr. 120 (1999-2000) tar opp problemet med skjev kjønnsfordeling i læreryrket. Komiteen viser til at av dem som ble tatt opp på praktisk-pedagogisk utdanning, allmennlærerutdanning og førskolelærerutdanning i 1999, var det henholdsvis 60, 70 og 90 % kvinner. Lærerne i videregående opplæring var mer likt fordelt mellom kvinner og menn, men blant de yngste lærerne er kvinner i flertall. For å unngå at skolen utvikler seg til et permanent kjønnsdelt arbeidsmarked, mente komiteen at det er viktig å øke andelen menn i lærerutdanningene.

I år 2000 var andelen kvinner tatt opp på praktisk-pedagogisk utdanning ca. 61,5%, allmennlærerutdanning ca. 72% og førskolelærerutdanning ca. 94%. Dette viser en utvikling som ikke går i ønsket retning.

Ser en på andelen kvinner og menn som er lærere i barnehager og skoler, så er det store kjønnsforskjeller. I barnehagen var det i 2001 ca. 3 700 menn, av disse var ca. 930 styrere og pedagogiske ledere, dvs. at litt over 25% av mennene i barnehagen har førskolelærerutdanning. Dette utgjør bare 5,7% av førskolelærerne.

I grunnskolen og videregående opplæring utgjør kvinnelige lærere flertallet. Foreløpige tall for inneværende år viser en kvinneandel i barnetrinnet på 78%, i kombinerte skoler på 67%, i ungdomsskoler på 57% og i videregående opplæring på 44%. En ser her tydelig tendens til at det er flere kvinnelige lærere jo yngre barna er. En undersøkelse fra SSB som omfatter et utvalg lærere som underviser i noen bestemte fag i 1999-2000, viser at det var en kvinneandel på hele 91,6% på småskoletrinnet.

Barn og unge trenger gode forbilder og et bredt spekter av rollemodeller av begge kjønn for å utvikle sin egen identitet. Spesielt gutter har behov for å identifisere seg med mannlige lærere.

I den nasjonale rekrutteringskampanjen i 2001 og 2002 er et spesielt fokus rettet mot å rekruttere flere menn. Et av tiltakene er at det er utarbeidet egne nettsider for menn i lærerutdanningene og i skole eller barnehage. Dette er for å sikre mannlige lærere et nettverk og eget treffpunkt i arbeidsliv og studier. Fylkesmennene kan gi økonomisk støtte til nettverkene for menn i barnehage. Barne- og familiedepartementet har i mange år arbeidet for å skape kontakt mellom menn i førskolelærerutdanningen og i barnehagene for å utveksle erfaringer og gi inspirasjon.

På tross av at rekrutteringen av menn til lærerutdanningene og læreryrkene har vært et satsingsområde, er det fremdeles behov for strategisk og intensiv satsing på å rekruttere flere menn til utdanningene, og legge til rette for at menn får en god studiesituasjon, fullfører utdanningen og blir i yrket. For å vite mer om hvordan det kan legges bedre til rette for en studiesituasjon for menn, har departementet gitt støtte til et treårig prosjekt ved Dronning Mauds Minne som sammenligner førskole- og allmennstudenter, kvinnelige og mannlige studenter og studenter med ulik kulturell bakgrunn ved fem høgskoler. Fokus settes på motivasjon, trivsel og arbeidsinnsats i studiet. Foreløpige resultater viser at kvinnelige studenter i 1. og 2. studieår scorer høyere enn mannlige på disse områdene. De er også mest motivert for studiet og yrket. Det er en tendens at flere menn som har takket ja til studieplass, ikke møter opp eller slutter de første månedene. Tidligere studier viser også forskjell på menns og kvinners motivasjon i de ulike studieår. Det kan tyde på at det er spesielle perioder i løpet av studietiden hvor høyskolene bør være spesielt oppmerksom på de mannlige studentene. Målet er å få kunnskap som på sikt kan forbedre innhold og organisering av studiene til å bli mer tilpasset kjønn og kulturell bakgrunn.

Arbeid og forskning på betydningen av å få flere menn i opplæringssystemet og hvilke konsekvenser fravær av menn kan få for barn og unge, vil være et satsingsfelt framover.

8.9 Departementets tilrådinger

- Rammeplanene skal bli mer overordnede og mindre detaljerte enn dagens planer. Formålet for lærerutdanningene fastsettes i rammeplanene, og hovedstrukturen i innholdet i egen forskrift. Utdanningsinstitusjonene må utarbeide lokale fagplaner som må justeres årlig.
- Departementet vil vurdere å komme tilbake til Stortinget med forslag om endring i opplæringsloven slik at lærere med realkompetanse kan tilsettes i skolen.
- Departementet vil vurdere å komme tilbake til Stortinget med forslag om å justere opplæringsloven § 10-2 om kompetansekrav for rektor slik at også personer med annen bakgrunn enn lærerutdanning og erfaring fra skoleverket kan vurderes som kompetente for lederstillinger i skolen. Det vil også være aktuelt å vurdere § 9-1 i opplæringsloven når det gjelder tilsetting av rektorer for alle skoler med mer enn 30 elever, og tilsetting på åremål for skoleledere.

- Dimensjonering av lærerutdanningene i forhold til behov i barnehage og skole vurderes i de årlige budsjettproposisjonene.
- Høyskoler og universiteter må arbeide for å rekruttere flere menn og studenter med minoritesspråklig bakgrunn til lærerutdanningene.

9 Førskolelærerutdanningen

9.1 Bakgrunn

Førskolelærerutdanningen er i dag 3-årig (180 studiepoeng). Pedagogisk teori og praksis utgjør 45 studiepoeng, de faglig-pedagogiske studiene 105 studiepoeng og valgfri fordypning 30 studiepoeng. Praksisopplæringen er på 20 uker.

De faglig-pedagogiske studiene omfatter 9 fag. Musikk, drama og forming har til sammen 30 studiepoeng. Norsk, naturfag med miljølære og samfunnsfag har 15 studiepoeng hver. Fysisk fostring og religion og etikk har 12 studiepoeng hver. Matematikk har 6 studiepoeng.

Dagens førskolelærerutdanning kvalifiserer primært for arbeid i barnehage og i grunnskolens 1. klasse. For at førskolelærerne skal ha kompetanse for resten av småskoletrinnet, må de ha minst ett års relevant videreutdanning, dvs en 4-årig utdanning. Videreutdanningen må omfatte den første lese-, skrive- og matematikkopplæringen og også ha et bredere perspektiv på læringsmiljøet i småskolen.

Stortinget har ikke behandlet organisering av og innhold i førskolelærerutdanningen like detaljert som allmennlærerutdanningen. Førskolelærerutdanningen ble ikke utredet sammen med andre lærerutdanninger i NOU 1996: 22 *Lærerutdanning mellom krav og ideal*, og bare i avgrenset omfang tatt opp i St.meld. nr. 46 (1996-97) *Om lærarutdanning*. Dette innebar også at rammeplan for førskolelærerutdanningen ikke ble fornyet samtidig som rammeplanene for de andre lærerutdanningene på slutten av 1990-tallet. Dagens rammeplan for førskolelærerutdanning er fra 1995. Rammeplan for videreutdanning i pedagogisk arbeid på småskoletrinnet, som de fleste førskolelærerne tar som vil ha kompetanse for tilsetting i 1. - 4. klasse i grunnskolen, er fra 1997.

9.2 Evaluering og høring

I høringsrundene på fem høyskoler høsten 2000 kom det fram at førskolelærerstudentene var forholdsvis fornøyde med utdanningen. Flere av studentene framhevet især høyskolenes organisering av utdanningen med tverrfaglige studieemner og prosjektarbeid. De viste til at dette sammen med praksisopplæringen skapte yrkesnærhet i studiet. Samtidig ble selve rammeplanen kritisert, særlig at den var ikke godt nok oppdatert i forhold til rammeplan for barnehagen som ble innført i 1996. Det virket som høyskolene var fornøyd med forholdet mellom pedagogikk og de faglig-pedagogiske studiene i førskolelærerutdanningen. Høringen tok ikke opp noe om fordelingen mellom de ulike fagene i faglig-pedagogiske studier, men noen påpekte at mange små fag kan føre til mye evalueringsarbeid, og at det var behov for andre evalueringsformer.

Norgesnettrådets evaluering av førskolelærerutdanningen var avgrenset til høyskolene i Agder, Vestfold, Stavanger, Hedmark og Dronning Mauds

Minne i Trondheim. Evalueringsrapporten var samlet i følgende spørsmålsstillinger:

Hvordan følger institusjonene opp mål og målområder i rammeplanene og egne mål for virksomheten

De fem kompetanseområdene som er felles for all lærerutdanning, faglig, didaktisk, sosial, yrkesetisk, og endrings- og utviklingskompetanse blir oppfattet som aktuelle og relevante, også for førskolelærerutdanningen. Det er imidlertid varierende i hvor stor grad disse var oppfylt i høyskolenes egne fagplaner. At førskolelærerutdanningens rammeplan ikke ble endret samtidig som rammeplanene for de andre lærerutdanningene, kan være årsaken til manglende sammenheng mellom rammeplanene til denne og de andre lærerutdanningene. Det ble også påpekt en manglende sammenheng mellom rammeplan for barnehagen, fra 1996, og rammeplanen for førskolelærerutdanning, fra 1995.

Hvordan samsvarer studietilbudet med dagens og framtidens behov og utfordringer i barnehage, skoleverket og samfunnet generelt

Førskolelærerutdanningen synes å være i samsvar med det praksis- og samfunnsliv den skal samspille med. For at utdanningen skal møte framtidige utfordringer, er det viktig at den er bred og har innebygd mange perspektiver.

Hvordan vurderes førskolelærerutdanningen av studenter, lærerutdannere og brukere

Studentene gav generelt positiv tilbakemelding på utdanningen og særlig pedagogikkfaget framheves. Større mulighet til å påvirke studieinnholdet og arbeidsformene ble imidlertid etterlyst. Lærerutdannerne viste til at dagens rammeplan er for detaljert, omfattende og ambisiøs og at den ikke gir institusjonene rom til egen profilering. Noen har et ønske om å slå sammen fag og utelate fag for å få mulighet til mer fordypning og konsentrasjon. Lærerutdannerne pekte også på at ulik organisering av fagene i utdanningen på høyskolene førte til at studentmobilitet ble vanskelig. Brukerne mente at utdanningen gir god kompetanse til å arbeide direkte med barn, men er ikke like god på å utvikle arbeidslederkompetanse og å drive systematisk og målrettet endrings- og utviklingsarbeid. Brukerne etterlyste velfungerende møteplasser med høyskolene for å diskutere og påvirke utdanningen.

Kvalitet og utviklingspotensialet i førskolelærerutdanningen

Noen av studentene ønsket mer praksis, mens flertallet av fagpersonalet mente at omfanget var passelig. Det synes å være få systematiske og målrettede sambandslinjer mellom praksisopplæringen og virksomheten i resten av utdanningen. De faglig tilsatte er i avgrenset omfang deltakende i praksisarbeidet. Det ble framhevet som viktig at fagpersonalet har inngående kjennskap til den institusjonen man utdanner for, slik at de kan bidra til den omfattende teoretiske og praktiske kunnskapen studentene trenger.

Arbeids- og evalueringsformene i utdanningen synes som hovedmønster å være tradisjonelle, selv om noen tok i bruk alternative former. På noen

høyskoler er det vanskeligheter med samarbeid på tvers av fagene. Særlig studentene etterlyste mer sammenheng i utdanningen og var i varierende grad kritiske til organiseringen og undervisningsformene. Det var lite faglig samarbeidsaktivitet mellom førskolelærerutdanning og allmennlærerutdanning.

Institusjonene er kommet ulikt i FoU-arbeidet. Det generelle bildet er at styring, organisering, innhold og forutsetninger for FoU-arbeidet varierte ved de ulike institusjonene, og kunne til dels være mangelfulle. Studentene ga inntrykk av at de i liten grad møtte personalets egen forskning eller var deltakere i FoU-arbeid. De eksterne samarbeidspartnerne sa at de hadde liten anledning til å ta del i eller samarbeide om forsknings- og utviklingsarbeider.

Hva fremmer og hva hemmer kvalitetsarbeid og god kvalitet i utdanningen

Høyskolene har utviklet systemer for kvalitetssikring av studiene, men mange så systemene som tungrodde. De var skeptiske til i hvilken grad det arbeidet som ble lagt ned, fikk direkte effekt. Kompetanseutvikling er for mye overlatt til den enkelte fagperson som selv må søke pedagogisk og faglig fornying og oppdatering.

9.2.1 Evalueringskomiteens forslag til tiltak

På bakgrunn av den interne og eksterne evalueringen foreslo komiteen oppnevnt av Norgesnettrådet følgende tiltak for sikring og videreutvikling av kvalitet og relevans i utdanningen:

- Rammeplanen må revideres og være mer overordnet og ha realistiske målsettinger. En ny studiemodell bør være tverrfaglig. Det må vurderes om noen fag bør utgå for å få større rom til valg. Internasjonaliseringsaspektet må inkluderes.
- Utdanningene må i større grad legge til rette for variert studentevaluering som svarer til undervisningsformene og til den kompetansen studentene skal sitte inne med.
- Fagpersonalet må bli mer opptatt av profesjonsaspektet. Forholdet mellom teori og praksis må debatteres på en mer reflektert måte. For å endre kulturen i førskolelærerutdanningen, bør man se på krav til barnehagekompetanse ved tilsetting av fagpersonalet, kontakten med praksisfeltet og styring av FoU-midler.
- Utdanningen må få fram systematisk gjennomførte, evaluerte og videreførte kvalitetssikringstiltak.
- Ledernes plass og funksjon i utdanningen må styrkes. En utdanning som blir preget av større valgfrihet, forsterker behovet for sterkere lederskap som er koplet til et fastere nasjonalt lederforum hvor felles utfordringer kan drøftes. Det må også være en klar, strategisk ledelse når det gjelder innretningen på personalets kompetanseheving og FoU-arbeid i retning av utfordringene i praksisfeltet.
- Det må rekrutteres flere menn til førskolelærerutdanningen.
- Det må etableres mer systematiske møtesteder for kontakt mellom høyskolene og barnehage- og skolesektor.

9.3 Modeller presentert i høringsnotatet

Departementet skisserte i høringsnotatet om organisering av lærerutdanningene to modeller for 3-årig førskolelærerutdanning og en felles 4-årig modell for barnehage og småskoletrinnet. Modellforslagene beskriver fordelingen av fagene, men ikke hvordan fagene og kunnskapselementer fra fagene kan organiseres i studieløpet.

Modell 1 er forholdsvis lik dagens utdanning og har en bred fagkrets og stor grad av obligatoriske fag. I forhold til dagens førskolelærerutdanning ble et fellesfag med all lærerutdanning lagt inn med 15 studiepoeng og matematikk er styrket med 2 studiepoeng. For å få rom til dette ble pedagogikk redusert med 10 studiepoeng, samfunnsfag med 3 studiepoeng og naturfag m/miljølære og religion og etikk med 2 studiepoeng hver. Årsaken til at disse fagene ble redusert, er at innholdet i nåværende planer for disse fagene overlapper med deler av enheten i profesjonskunnskap (felleselementet) som var foreslått for all lærerutdanning. Ved denne modellen oppnår studentene en bred og variert kompetanse.

Modell 2 legger opp til en mer linjedelt organisering for å få større rom til faglig fordypning. Pedagogikk/felleselement er beholdt som i modell 1 med 50 studiepoeng. Linjefaget, i høringsnotatet eksemplifisert ved musikk, får til sammen 50 studiepoeng i ett fag. Det medfører at andre av de faglig-pedagogiske studiene må reduseres og/eller utgå. Ved denne modellen får studentene en større fordypning, og førskolelærernes kompetanse blir mer variert enn i dagens modell.

I høringsnotatet ble det stilt spørsmål om en slik modell kan være en hovedmodell for all førskolelærerutdanning, eller om hovedmodellen bør ha større faglig bredde og at enkelte høyskoler bør kunne gi den linjedelte førskolelærerutdanningen som et alternativ, tilsvarende den mulighet som i dag ligger i en linjedelt allmennlærerutdanning.

Modell 3 er 4-årig og felles for barnehagen og småskoletrinnet. Den gir kompetanse for arbeid i barnehagen etter tre år og i skolen etter fire år. Studentene kan avslutte studiet etter tre år. Pedagogikk er lagt inn med 45 studiepoeng, og de 9 faglig-pedagogiske studiene har 15 studiepoeng hver. Det fjerde året er valgfritt, men studenter som vil arbeide i skolen, må velge norsk og matematikk for å sikre kompetanse i begynneropplæringen i disse fagene. I denne modellen er det ikke lagt inn et felles element for all lærerutdanning.

En slik 3 + 1 modell gir ikke noe vesentlig nytt i forhold til førskolelærernes kompetanse, men vil gi en ny type bred lærerutdanning for småskoletrinnet. Modellen ble begrunnet med at selv om barnehage og skole skal ha sine særpreg, vil barnehagens arbeidsformer og tverrfaglige temaarbeider ha mye felles med det som vektlegges på småskoletrinnet i L 97.

9.4 Uttalelser til høringsnotatet

Høringen viser stor oppslutning til at førskolelærerutdanningen fortsatt må ha en bred fagkrets tilsvarende modell 1. Begrunnelsene er stort sett at den brede kompetansen er nødvendig for å kunne arbeide som pedagogisk leder i samsvar med rammeplanen for barnehagen. Enkelte høringsinstanser anbe-

faler en modell med stor bredde, men ønsker en tverrfaglig rammeplan organisert etter tema eller fagområder.

De fleste ønsker ikke en linjedelt modell, men noen hevder at selv om modell 1 er hovedmodellen, bør det være mulig å gi et alternativt tilbud med mer faglig fordypning, kfr. modell 2. Dersom konsekvensen blir at noen fag må velges bort, er enkelte opptatt av at fagene pedagogikk, norsk, religion, matematikk og minst ett praktisk eller estetisk fag må være obligatorisk for alle.

Et stort flertall er negative til en felles utdanning for barnehage og grunnskole, kfr. modell 3. De fleste er redde for at en slik felles modell vil gå på bekostning av førskolelærerutdanningens egenart og mulighet for å fokusere på de yngste barnehagebarnas behov. Enkelte mener det er en fare for at aldersgruppen 3-10 år vil bli mest vektlagt, og at omsorg og læring for de minste barna i barnehagen ikke i tilstrekkelig grad blir ivaretatt. Med tanke på økende andel små barn i barnehagen vil dette være uheldig. I tillegg kan en slik organisering medføre at flere førskolelærere enn i dag velger skolen som arbeidsplass.

9.5 Departementets vurdering

En del av forslagene som kom fram i Norgesnettsrådets evaluering av førskolelærerutdanningen er felles for flere lærerutdanninger og er derfor tatt opp i andre kapitler. Departementet konsentrerer seg her om modeller for utdanningen.

9.5.1 Felles utdanning for barnehage og småskoletrinnet

Departementet har merket seg at høringsuttalelsene ikke går inn for en felles 4-årig lærerutdanning for barnehage og småskoletrinnet slik det var skissert i modell 3 i høringsutkastet. En slik modell vil måtte favne et for vidt aldersspenn og vil i alle studieår måtte legge vekt på både skolens og barnehagens arbeidsform. En fellesmodell kan lett føre til en tilpassing av utdanningen i retning av skolens pedagogikk. Departementet har merket seg at både studenter og brukere har gitt positiv tilbakemeldinger på førskolelærerutdanningen og mener at utdanningen har sin egenart som i stor grad må videreføres.

Departementet går derfor ikke nærmere inn på en 4-årig hovedmodell som er felles for barnehagen og småskoletrinnet. Førskolelærerutdanningen skal være 3-årig og skal gi bachelorgrad og tilsettingskompetanse i barnehagen. Med bakgrunn i bachelorgraden skal det være mulig å ta mastergrad eller annen videreutdanning. Det må legges til rette for videreutdanning for førskolelærere innen fag, fagområder og arbeidsområder som er aktuelle både for arbeid i barnehage og på småskoletrinnet.

Departementet mener at den 3-årige førskolelærerutdanningen i framtiden skal konsentrere seg om barnehagen og ikke alene kunne gi kompetanse for opplæring i 1. klasse i grunnskolen. Det vil få følger for utarbeidingen av ny rammeplan for førskolelærerutdanningen. Med relevant ettårig videreutdanning som blant annet omfatter den første lese, skrive og matematikkopplæring, vil førskolelærerne fortsatt få tilsetting på hele småskoletrinnet. Med

videreutdanning i spesialpedagogikk vil de fortsatt kunne tilsettes som lærere i ulike institusjoner.

Departementet får fra tid til annen henvendelser fra allmennlærere og andre pedagoger som ønsker en videreutdanning for å arbeide i barnehagen. Departementet vil be en høyskole om å utvikle et fleksibelt videreutdanningsstudium i førskolepedagogikk for allmennlærere og andre pedagoger som ønsker tilsetting som pedagogiske ledere eller styrere i barnehagen.

Ved årsskiftet 2000/2001 var det i alt 2 279 ansatte som styrere og pedagogiske ledere i barnehagene uten førskolelærerutdanning (SSB). Av disse har 1 436 dispensasjon fra utdanningskravet, hvorav 384 styrere. Det mangler opplysninger om de 843 andre som ikke har godkjent utdanning. Kommunenes Sentralforbund og Barne- og familiedepartementet ba i 2001 Agderforskning kartlegge ansatte med dispensasjon fra utdanningskravet i kommunale og private barnehager. Kartleggingen viser at antallet på dispensasjon er synkende. Flertallet på 63% har dispensasjonen for ett år av gangen, 11% for opptil fem måneder og 11% har varig dispensasjon. De fleste er kvinner mellom 30 og 50 år, med videregående opplæring som høyeste utdanning og praksis i barnehage. Oslo og Akershus har flest personer med dispensasjon fra utdanningskravet og de største rekrutteringsproblemene.

Kartleggingen viser at 44% av de på dispensasjon kan tenke seg å ta førskolelærerutdanning dersom opplegget passer for deres livssituasjon. Ut fra deres utdanningsbakgrunn ser det ut til at de fleste av disse trenger en grunnutdanning som førskolelærer, ikke en videreutdanningsenhet. Departementet antar at en deltids, nettbasert utdanning kan være mest relevant.

På bakgrunn av Norgesnettrådets evaluering og tilbakemelding på de skisserte modellene i høringsutkastet ser departementet det bare som aktuelt i det videre å vurdere de to treårige modellene, modell 1 breddemodellen og modell 2 linjemodellen.

9.5.2 Breddemodellen

Modellen har en bred fagkrets og stor grad av obligatoriske fag og er i hovedsak bygd på dagens førskolelærerutdanning. Å kunne arbeide etter rammeplan for barnehagen forutsetter bred kunnskap og tverrfaglig kompetanse. Dette er en følge av at små barn har behov for stimulering på ulike felt. I tillegg er arbeidsformene i barnehagen slik at mye av læringen foregår i uformelle hverdagsaktiviteter i møte mellom barn og voksne, i spørsmål og samtaler. At den voksne har en bred bakgrunnskunnskap, gjør det lettere å utnytte de ikke planlagte situasjonene. Mange barnehager er små, og et mindretall av de ansatte har førskolelærerutdanning. Dette fører til at førskolelæreren som pedagogisk leder ofte må ivareta alle rammeplanens intensjoner, både gjennom arbeidet direkte med barna og gjennom veiledning av personalet.

Samtidig er fagtrengselen i breddemodellen et problem dersom utdanningen organiseres som rene fagstudier. Modellen gir liten anledning til valgfri fordypning i fagområder. Førskolelærere som blir utdannet etter denne modellen, har derfor relativt lik kompetanse.

9.5.3 Linjemodellen

Departementet har merket seg at noen høringsinstanser mener det er ønskelig med større faglig fordypning, større valgfridom og fleksibilitet for studenter og institusjoner. De viser til den muligheten høyskolene i dag har til å opprette linjedelt allmennlærerutdanning med vekt på enkelte fag eller fagområder og foreslår en lignende ordning for førskolelærerutdanningen. Høgskolen i Telemark har allerede søkt og fått tilslag på et forsøk med en linjedelt førskolelærerutdanning med fordypning i estetiske fag fra 2002.

Begrunnelsen for alternativ 2 med mer faglig fordypning er at studentene får arbeide mer med det de er spesielt interessert i, og at dette kan ha betydning for rekruttering og motivasjon. I større barnehager med flere førskolelærere kan ulik faglig fordypning være bra i et teamarbeid på tvers av avdelinger. Det er tenkelig at når det blir full barnehagedekning, vil barnehager med spesiell profil bli mer vanlig, for eksempel barnehage med vekt på musikk, natur eller uteliv. Barnehageeier kan da tilsette personale med ulik spesialisering ut over den som ligger i dagens valgfrie halvårsenhet som fordypning.

Konsekvensen av en linjedelt modell med faglig fordypning er at fagbredden blir mindre. Viktige fagområder i barnehagens rammeplan vil da bli lite berørt eller tatt ut av i disse førskolelærernes utdanning. Dette kan være uproblematisk i store barnehager, men det kan bli for ensidig i små barnehager med bare en eller to førskolelærere. Dersom noen høyskoler bare tilbyr en linjedelt utdanning, kan dette medføre at mange førskolelærere i et distrikt ikke har kompetanse i forhold til alle de krav rammeplanen for barnehagen har. Dersom små høyskoler profilerer seg på et mindre antall fag, vil fagmiljøet i andre fag i førskoleutdanningen svekkes, og høyskolenes mulighet til å tilby en bred utdanning eller ulike alternative linjer bli redusert.

9.5.4 Organisering av førskolelærerutdanningen

Departementet mener at hovedmodellen for førskolelærerutdanningen fortsatt bør ha en like bred obligatorisk fagkrets som i dag. Dette for at studentene i sitt yrke best skal kunne arbeide i samsvar med de brede fagområdene, kompetanseområdene og målene som ligger i barnehagens rammeplan. Samtidig ser departementet at en linjedelt utdanning som gir større mulighet for fordyping i fag eller i fagområder, kan være et godt supplement. Høyskolene bør derfor i tillegg til hovedmodellen kunne opprette en linjedelt førskolelærerutdanning dersom de ønsker det.

Førskolelærerutdanningen har mange fellestrekk med annen lærerutdanning. Mange av læringsformene er også felles for skole og barnehage. Samtidig har førskolelærerutdanningen sitt særpreg fordi den er rettet mot små barn. Barnehagen som institusjon er forskjellig fra skolen, med større vekt på stell og omsorg kombinert med lek og læring. Den legger stor vekt på barns egen aktivitet og frihet til å styre sin dag innenfor en tilrettelagt ramme. Ledelse må inngå i grunnutdanningen. Bakgrunnen er at nesten alle førskolelærere blir pedagogisk leder av en personalgruppe, og mange uten særlig lang erfaring blir styrere av en institusjon.

Ut fra evalueringen av utdanningen og høringene ser departementet det som rimelig å opprettholde om lag samme fagkrets i hovedmodellen som i

dagens førskolelærerutdanning. Fordelingen mellom pedagogikk og praksis og faglig-pedagogiske studier og valgfri fordypning endres derfor ikke i nye rammeplaner. I en linjedelt modell kan høyskolene endre på fordelingen av de ni fagene innen de faglig-pedagogiske studier for å skape mer plass til fordypningsfaget. Departementet mener at norsk, matematikk, religion og etikk og minst ett praktisk eller estetisk fag må være obligatorisk for alle ved siden av pedagogikk og praksis.

Førskolelærerutdanningen har tradisjon for tverrfaglige studier, for å slå sammen fag til større enheter og bruke stoff fra ulike fag for å belyse et tema. Dette oppleves som relevant i forhold til rammeplanen for barnehagen. Små barn lærer i sosialt samspill, lek og hverdagsaktiviteter og i møte med kultur og fag i en helhetlig sammenheng. Ut fra dette er det en del av høringsuttalelsene som ønsker en nasjonal rammeplan for førskolelærerutdanningen som er bygd opp etter tema eller etter de kompetanse- og fagområdene som står i rammeplan for barnehagen.

Departementet mener at det ikke er hensiktsmessig med nasjonal styring av hvilke tema som til en hver tid skal sikre en helhetlig førskolelærerutdanning på alle høyskoler. Organiseringen av innholdet i studiet bør være en lokal oppgave og må kunne endres fra år til år i høyskolenes egne fagplaner. Med en mindre detaljert rammeplan vil det bli et større ansvar for høyskolene selv å sikre en utdanning som gir kompetanse for hele det brede arbeidsfeltet som er aktuelt for førskolelærere. Derfor vil en ny nasjonal rammeplan si noe om fag og fordelingen mellom fagene, men gi stor mulighet for høyskolene til selv å slå sammen innholdet i fagene til tverrfaglige studieenheter eller organisere utdanningen etter tema eller fagområder. Det må også være mulig å kombinere obligatoriske fag med den valgfrie delen, slik at det skapes større studieenheter dersom det er aktuelt. Dette kan gi en god bakgrunn for å gå videre på et studium til mastergrad. Evalueringsordninger må ta hensyn til en slik fleksibilitet.

I høringsbrevet ville departementet ha høringsinstansenes syn på organiseringen av et felles element i all lærerutdanning. Departementet går inn for at studiet i all lærerutdanning skal omfatte kunnskap om lærerprofesjonen med tema som er felles for alle. Disse bør kunne vinkles forskjellig og rettes mot arbeid i barnehage eller skole og mot det alderstrinnet den enkelte lærer skal arbeide med, kfr. kap 5. I førskolelærerutdanningen ligger det godt til rette for å la denne felles profesjonskunnskapen inngå både i sosialfag og i pedagogikk. Begge fagene er obligatoriske, og de utgjør til sammen 60 studiepoeng. Dersom høyskolene ønsker det, kan profesjonskunnskap organiseres som en egen enhet ved å ta tid fra disse to fagene, eller de kan la det bli en del av større tverrfaglige tema.

9.6 Departementets tilrådinger

- Førskolelærerutdanningen blir videreført som eget studieløp på 3 år og vil etter de nye rammeplanene gi kompetanse for arbeid i barnehagen, men ikke lenger i første klasse i grunnskolen.
- Med ett års relevant videreutdanning vil førskolelærerne ha kompetanse for å undervise i 1. - 4. klasse i grunnskolen.

- Førskolelærerutdanning gir bachelorgrad og mulighet for å ta mastergrad eller annen videreutdanning rettet mot arbeid i barnehage eller på småskoletrinnet.
- Dagens brede hovedmodell blir videreført med valgfri fordypning på 30 poeng, men det legges til rette for at det valgfrie omfanget kan økes til 50-60 poeng i linjedelte modeller.
- Pedagogikk blir videreført med 45 studiepoeng og praksisomfanget blir 20 uker. Det samlede omfanget av de faglig-pedagogiske studiene blir 105 studiepoeng. Fordelingen mellom de ni fagene som inngår, blir avklart i forbindelse med utviklingen av ny rammeplan.
- Det legges i rammeplanen til rette for at høyskolene selv har anledning til å slå sammen de ni faglig-pedagogiske studiene til tverrfaglige enheter eller organisere utdanningen etter tema og fagområder.
- Det utvikles en nettbasert videreutdanningsenhet i barnehagepedagogikk for personer med annen pedagogisk utdanning som ønsker å arbeide i barnehage.

10 Allmennlærerutdanningen

10.1 Dagens allmennlærerutdanning

Allmennlærerutdanningen har en obligatorisk del på 180 studiepoeng og en valgfri del på 60 studiepoeng. De obligatoriske fagene er pedagogikk, norsk, matematikk, natur, samfunn og miljø, et praktisk og et estetisk fag og kristendomskunnskap med religions og livssynsorientering. (Fra og med 1. august 2002 blir navnet på faget kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering endret til kristendoms-, religions- og livssynskunnskap. I omtalen av det framtidige faget bruker departementet det nye navnet.) Det praktiske og det estetiske faget har hver 15 studiepoeng, de andre obligatoriske fagene 30 studiepoeng. Modellen sikrer at studentene har kompetanse i minimum 6 skolefag. I det 4. studieåret kan de velge 60 studiepoeng i nye fag eller fordype seg videre i de obligatoriske fagene. Den obligatoriske delen omfatter også et 30-timers kurs i drama som metode.

10.2 Evaluering av allmennlærerutdanningen

Norgesnettrådets evaluering av lærerutdanningene var samlet omkring fem hovedpunkter. Nedenfor følger en kort oppsummering av evalueringskomiteens kommentarer til disse punktene når det gjelder allmennlærerutdanningen.

Hvordan institusjonene følger opp mål/målområder i rammeplanen og egne mål for virksomheten

Hovedmålene for allmennlærerutdanningen er uttrykt i fem ulike typer kompetanse; faglig, didaktisk, sosial, yrkesetisk og endrings- og utviklingskompetanse. Rammeplanens mål er i overveiende grad knyttet til emner. De obligatoriske fagene alene har over to hundre mål som studentene skal oppnå. Sammenhengen mellom kompetansemålene og rammeplanens mål er ikke tydelig. Det høye antall mål og målområder i rammeplanen ser ut til å være en viktig årsak til at institusjonene i liten grad har formulert egne mål.

Faglig kompetanse blir målt ved eksamen. Studentenes evaluering av studiet og ulike fora for diskusjon om mål og måloppnåelse tar opp andre kompetanseområder. I mange tilfelle blir imidlertid bruken av studentevalueringen overlatt til den enkelte lærer, og resultatene blir ikke samlet og diskutert i forhold til utdanningens mål. Formelle og uformelle møter kan ta opp faglig utvikling og pedagogisk fellesskap, men oppfølgingen kan være personavhengig og mangle system.

Hvordan studietilbudet samsvarer med dagens og framtidens behov og utfordringer i skoleverket og samfunnet generelt

Synspunktene på dette avhenger i noen grad av ståsted. Representanter for brukerne etterlyser generell lærerkyndighet og kunnskaper om skolen som organisasjon. Sammen med studentene hevder de at høyskolenes kontakt med praksis ikke er tilfredsstillende, og at sammenhengen mellom teori og praksis i utdanningen dermed blir for svak. Lærerutdannerne peker på at utdanningen er en forberedelse til å bli lærer og ikke kan gi svar på alt. De framhever også skoleeiers ansvar for å legge til rette for læring i yrket.

Evalueringen tar opp utnyttelsen av FoU-ressursene. FoU-arbeidet kan skaffe kunnskap om mange forhold der lærerutdanningen nå bygger på antakelser. Dette krever i de fleste tilfelle en mer strategisk bruk av ressursene og en klarere felles oppfatning av hva slags FoU-arbeid utdanningen er tjent med.

Hvordan det aktuelle lærerutdanningsprogrammet vurderes av studenter, lærerutdannere og brukere

Studentene savner en tydeligere helhet i utdanningen og bedre kommunikasjon mellom de ulike gruppene av tilsatte. De ønsker mer fagdidaktikk og pedagogikk, og opplever at de faglige oppleggene kan være svært personavhengige. Forholdet mellom studentene og lærerutdannerne er gjennomgående godt. Desentralisert utdanning blir også positivt vurdert.

Lærerutdannerne synes også at det er problemer med å skape helhet og mener at fagtettheten og svært detaljerte planer er viktige årsaker. Ellers har en del av dem sammenfallende oppfatning med studentene når det gjelder ønske om bedre kommunikasjon, både internt og i forhold til skoleverket. Dette nevnes også av brukerne.

De områdene institusjonene har satset spesielt på, for eksempel innenfor veiledning eller IKT, blir oppfattet som positive av alle grupper.

Kvaliteten og utviklingspotensialet i det aktuelle lærerutdanningsprogrammet (praksisopplæringen, læringsmiljø, vurderingsordninger, grenseflaten til andre læringsprogram)

Det er enighet om at det finnes potensial for økt kvalitet på alle de områdene som berøres i dette punktet. Særlig gjelder det ledelsens grep om strategisk tenking, kvalitetsutvikling og kvalitetssikring og kommunikasjonen med praksisfeltet. I hvilken grad potensialet blir realisert, kan være avhengig av institusjonenes handlefrihet.

Hva som fremmer og hemmer kvalitetsarbeidet og god kvalitet i utdanningen

De momentene som kan virke hemmende, er nevnt i forbindelse med de foregående punktene. I tillegg kommer at omstillingene i forbindelse med reformen i høyskolesystemet i 1994 og med nye rammeplaner i 1998 har medført slitasje hos personalet. Lærerutdanningene har likevel mye å bygge videre på. Mulighetene for å skape en målrettet yrkesutdanning gjennom større fellesskap mellom teori og praksis er til stede. Det finnes et sterkt

engasjement for å lage en god lærerutdanning, og personalet ønsker å bruke krefter og omtanke på læringsmiljøet.

10.2.1 Evalueringskomiteens forslag til tiltak

På bakgrunn av evalueringsarbeidet har evalueringskomiteen kommet med tilrådinger. De er samlet innenfor tre hovedområder:

Ledelse og kvalitetssikring

- Utdanningsprogrammet må sikres en klar ledelse på høyskolen.
- Den pedagogiske ledelsen må sørge for at det finnes systemer for veiledning og støtte innenfor feltet personalutvikling.
- Lærerutdanningen må ha systemer for kvalitetsutvikling basert på strategiske planer og systemer for kvalitetssikring og gjennomtenkt bruk av evalueringsdata. Evalueringen må også omfatte organisasjonsnivået.

Profesjonsretting av utdanningen

- Det anbefales en modell med skolebaserte avtaler om praksisopplæring.
- FoU-arbeidet bør i høyere grad styres mot praksisfeltet og mot sider ved egen organisasjon.
- Det bør vurderes å styrke pedagogikkfaget, eventuelt å sikre bedre pedagogisk kompetanse på andre måter.

Rammeplan

- Den nye rammeplanen bør ikke være detaljstyrende, men inneholde prinsipielle og generelle mål.
- Antallet obligatoriske fag bør reduseres. Det må åpnes for fleksibilitet i organiseringen når det gjelder ulike trinn og regionale behov, og det tverrfaglige arbeidet må styrkes.
- Det bør utvikles modeller med økt valgfrihet for studentene.
- Skolens og samfunnets behov for fagkompetanse må sikres gjennom utdanning og tilsettingsregler.

10.3 Modeller presentert i høringsnotatet

Høringsnotatet la opp til en større grad av differensiering og valg enn i dagens utdanning. Dette gjelder begge modellene som ble presentert. Hovedforskjellen mellom dem er at den ene gir to helt adskilte studieløp i forhold til hvilke trinn i grunnskolen utdanningen er rettet mot, mens den andre organiserer en differensiering innenfor et enhetlig løp. Begge modellene kan gi en smal eller en bred fagkrets. En bred fagkrets i utdanningen vil vanligvis være rettet mot lavere trinn i grunnskolen, en smal fagkrets gir mulighet til større fordypning og er rettet mot høyere trinn. I høringsnotatet var norsk og matematikk lagt inn som obligatoriske fag, i to av variantene også kristendoms-, religions- og livssynskunnskap. Muligheten for å styre valg mellom alternative fag ble ikke lagt inn i modellene som var presentert i høringsnotatet, men er et virkemiddel som kan brukes i begge.

Det enhetlige studieløpet (kalt «fellesmodellen» i høringsnotatet) er en modell der differensieringen i kompetanse for ulike trinn er knyttet til studentenes valg av fag og fordypning. Studentene bygger selv opp utdanningsløpet sitt ut over de obligatoriske fagene. De valgene de gjør, vil ha betydning for hvordan utdanningen best kan brukes i skolen. I denne modellen vil to år av studiet være felles for alle studenter. Det gjør at de kan velge retning etter at de har startet. Det vil framgå av antall fag og omfanget i fagene om utdanningen egner seg til undervisning på lavere eller høyere trinn i skolen.

For å definere fagenes innholdsmessige og didaktiske innretning er det foreslått at første 30 poengs enhet faglig og fagdidaktisk *i hovedsak* skal være rettet mot grunnskolens syv første trinn. Uttrykket *i hovedsak* er foreslått fordi det ikke vil være hensiktsmessig å beskrive fagenheten slik at den utelukker opplæring på ungdomstrinnet. De neste 30 poengene vil da i hovedsak rette seg mot ungdomstrinnet, men de kan også være tilbud om ytterligere spesialisering mot barnetrinnet. De fagene som er organisert i sammenhengende 60 poengs enheter, vil vanligvis ha en innretning mot hele grunnskolen.

Det adskilte studieløpet (i høringsnotatet kalt «nivådifferensiert modell») er todelt, for årstrinn 1-7 og 5-10. Studentene må velger utdanning for årstrinn før de starter. De vil dermed helt fra begynnelsen av studiet rette seg inn mot de trinnene i grunnskolen de ønsker å undervise på. Denne modellen forutsetter ulike fagplaner for de to utdanningene og to parallelle studentgrupper. Også med slik modell vil det være mulig å bygge på med videreutdanning, enten med sterkere spesialisering mot de valgte årstrinnene eller mot skifte av årstrinn. Siden grunnutdanningen i fagene er forskjellige, vil også videreutdanningen i de samme fagene måtte få to parallelle studieplaner.

10.4 Uttalelser til høringsnotatet

- De fleste høringsinstansene går inn for at allmennlærerutdanningen fremdeles skal være 4-årig.
- Et flertall på 30 av de høringsinstansene som har kommentert spørsmålet, går inn for en modell med et enhetlig løp. Av de 19 som har uttalt seg positivt til adskilt studieløp, er det et flertall som kan tenke seg kombinasjonsløsninger av forskjellig art, gjerne med én del felles for alle og én del til valg mellom to løp.
- Når det gjelder obligatoriske fag, skiller norsk og matematikk seg klart ut. Et stort flertall av høringsinstansene, henholdsvis 47 og 41, mener at disse fagene bør være obligatoriske. En del ønsker å øke omfanget av pedagogikk. Mange nevner ikke faget, men det er grunn til å tro at faget av de fleste blir regnet som så selvsagt at det ikke alltid omtales. Praktiske og estetiske fag er nevnt av 17 (enten som gruppe fag eller spesifisert), kristendoms-, religions- og livssynskunnskap av 15, engelsk av 13 og naturfag av 7. En del av svarene skiller mellom krav for henholdsvis barnetrinnet og ungdomsskoletrinnet.

10.5 Departementets vurdering

Organiseringen er viktig for kvalitet og relevans i allmennlærerutdanningen, men den kan ikke gi svar på alle de utfordringene utdanningen står overfor.

De problemstillingene som blir reist ved enhver ny organisering, har vært løst på ulike måter tidligere uten at det har gitt entydige svar. Ut fra den forskningen som er tilgjengelig, er det ikke opplagt hvordan en ny lærerutdanning bør organiseres. Heller ikke andre lands organisering av utdanningen gir endelige svar. Med forskjellige måter å legge opp lærerutdanningen på sitter mange land likevel med de samme utfordringene som vi har. Men tidligere erfaringer i Norge og i utlandet kan gi betydelige impulser til endringer. Departementet mener at en ny organisering av allmennlærerutdanningen må legge vesentlig vekt på faglig-pedagogisk styrke, initiativ og profilering.

10.5.1 Utdanningens lengde

I St.meld. nr. 27 (2000-2001) *Gjør din plikt - Krev din rett* gikk departementet inn for å beholde en 4-årig allmennlærerutdanning. I Innst. S. nr. 337 (2000-2001) tok imidlertid komiteen ikke stilling til lærerutdanningens lengde, men ville heller vurdere spørsmålet i forbindelse med den foreliggende stortingsmeldingen om lærerutdanning.

Da allmennlærerutdanningen ble utvidet fra tre til fire år, var hovedbegrunnelsen at det var ønskelig med en faglig og pedagogisk styrking. Det ble pekt på at lærerens oppgaver var utvidet, blant annet gjennom sterkere krav til planlegging og samarbeid, lokalt utviklingsarbeid og sosialpedagogisk arbeid. Ett av utslagene av de økte oppgavene var at så mange som 80% av de nye lærerne som kom inn i grunnskolen, hadde valgt å ta minst ett videreutdanningsår. At de andre nordiske landene hadde 4-årige allmennlærerutdanninger, ble også tatt med i grunnlaget for avgjørelsen.

En grunn til å vurdere en 3-årig lærerutdanning er at det vil oppfylle en av målsetningene for bachelorprogrammene, nemlig at graden blant annet skal kunne kvalifisere til en yrkeskarriere. En 3-årig lærerutdanning kan også ha effekt på rekrutteringen.

Departementet mener at lærerens oppgaver er store, varierte og utfordrende. Utdanningsnivået i samfunnet er økende, og både elever, foreldre og samfunnet stiller store krav til lærernes faglige og pedagogiske kompetanse. Allmennlærerutdanningens lengde bør derfor fortsatt være fire år.

10.5.2 Valgfrihet i utdanningen

Det er bred enighet i de ulike innspill som har kommet, at det bør være større grad av valgfrihet både for studentene og lærerutdanningsinstitusjonene enn det er mulighet til i nåværende modell. Departementet er enig i dette.

Arbeidsmåtene i grunnskolen er i forandring. Mer teamarbeid på alle trinn gjør at skolen er tjent med et kollegium der lærere med ulik faglig kompetanse utfyller hverandre. Det er ønskelig å styrke opplæringens faglige forankring, og innslaget av lærere med høy kompetanse i færre fag kan medvirke til dette. Samtidig kan en allmennlærer trenge en viss bredde i sin fagkrets, avhengig av hvilke trinn vedkommende underviser på. I de første årene i grunnskolen er det et behov for at klasselæreren har flere fag i klassen og dermed tid nok til å ivareta de sosiale og menneskelige relasjonene til elevene og til foreldrene. Det er samtidig riktig å si at faglig kunnskap er viktig også for lærere på lavere trinn. Balansen mellom bredde- og dybdekrav må veies nøye, blant annet av hensyn til de mange små og mellomstore skolene.

Studentene har gitt klart uttrykk for at de ønsker å velge fag etter motivasjon og interesse i høyere grad enn de kan nå. Å være delaktig i avgjørende valg når det gjelder egen utdanning vil medføre større bevissthet om og ansvar for mål og retning for studiet.

Det er enighet om at det er ønskelig å beholde den norske ordningen med overlapping av kompetanse slik at lærere med ulik bakgrunn samarbeider på samme årstrinn. Det er viktig å kunne skifte stilling i et langt yrkesliv. Et variert lærerkorps er dessuten hensiktsmessig med tanke på å utnytte den samlete kompetansen på best mulig måte. Med en allmennlærerutdanning med mange obligatoriske fag og en universitetsutdanning og faglærerutdanning med få fag er forskjellen mellom dem tydelig. En allmennlærerutdanning med muligheter for valg av færre fag med større dybde kan viske ut noe av dette skillet. Departementet mener at det likevel vil være forskjeller mellom lærerkategoriene. Flertallet av lærerne fra allmennlærerutdanningen vil ha flere fag enn lærerne fra universiteter og faglærerutdanninger. De forskjellige forsknings- og utdanningstradisjonene på institusjonene vil også sette sitt preg på lærerne.

Lærerutdanningsinstitusjonene utdanner lærere for hele landet, men nedslagsfeltet til de forskjellige institusjonene er variert. Derfor ønsker de å kunne skape sin egen profil i høyere grad enn det er mulig med en sterkt styrt utdanning. Utdanningen vil møte forskjellige krav i Oslo og i Finmark. Kultur, næringsliv og skolestruktur krever ulike løsninger på ulike steder. I noen strøk vil det være riktig å satse på en bred utdanning, i andre på mer spesialisering. Det er viktig for institusjonene at de får utnytte sine faglige særpreg innenfor allmennlærerutdanningen, også når det gjelder grenseflaten med andre utdanninger innenfor institusjonen. Nye faglige vinklinger og nye tverrfaglige enheter kan oppstå når handlingsrommet blir større. Større grad av valgfrihet er ett viktig moment i denne sammenhengen, mer overordnete rammeplaner et annet.

Det sterke generelle ønsket om valgfrihet kan komme i konflikt med fagmiljøenes interesser. Naturlig nok ønsker mange å beholde sitt fag som obligatorisk fag. En styring med mange obligatoriske fag kan imidlertid gå ut over de fagene som ikke er obligatoriske, men som grunnskolen også trenger lærere til. Departementet vil peke på at større valgfrihet med nødvendighet skaper større variasjon i studentenes utdanningsløp. Det vil derfor være viktig for departementet i framtiden å skaffe god dokumentasjon på hvordan den samlede kompetansen i de forskjellige fagene faller ut (kfr. kapittel 8).

10.5.3 Valg av hovedmodell

I valget mellom de ulike modellene i høringsnotatet vil de overordnete kriteriene være kvaliteten i utdanningen og behovene i skolen. En direkte kobling mellom høy kvalitet og organiseringsmodell kan være vanskelig å påvise. Behovene i skolen er store, og departementet må kontinuerlig overveie om utdanningen møter dem på en fyllestgjørende måte. I forbindelse med modeller for organiseringen av allmennlærerutdanningen mener departementet det også er formålstjenlig å vurdere dem ut fra synsvinklene valgfrihet, differensieringsmuligheter og ressursbruk.

Det enhetlige studieløpet (i høringsnotatet kalt «fellesmodell») gir stor valgfrihet ut over de obligatoriske fagene. Motivasjon og interesse for fag vil være viktig. Studentene vil kunne skifte fokus i løpet av utdanningen og senere i yrkeslivet. Videreutdanning vil enkelt kunne bygges på grunnutdanningen. Lærerutdanningsinstitusjonen vil med denne modellen få relativt stor frihet til å profilere seg, og skoleeier vil ha høy grad av fleksibilitet når det gjelder bruk av personalet.

Differensieringen i modellen er nivårettet i den forstand at første 30 studiepoengs enhet i hovedsak er rettet mot barneskolen og de neste 30 mot ungdomstrinnet. En innvending mot denne formen for differensiering har vært at det bør være unødvendig for ungdomsskolelærere å måtte gå omveien om begynneropplæringen i et fag før spesialiseringen mot ungdomsskolen kan begynne. I de fleste fag på ungdomstrinnet er det likevel slik at en del elever vil ha læringsproblemer som best kan takles med metoder fra tidligere skoletrinn, og en lærer som skal legge opp til tilpasset opplæring, må være fortrolig med disse. Til en viss grad vil det også være overlapping mellom faginnholdet på lavere og høyere trinn. Det må forutsettes at det i de første 30 studiepoengene tas opp felles grunnleggende spørsmål av faglig og fagdidaktisk karakter, og at studentene har valgmuligheter i pensum eller i egenproduksjon i faget. En del av faget kan da gi retning ut over de lavere trinnene i skolen.

En modell med enhetlig studieløp vil ikke kreve mer ressurser når det gjelder organiseringen enn nåværende modell gjør.

Det adskilte studieløpet (i høringsnotatet kalt «nivådifferensiert modell») vil også kunne gi mange valgmuligheter. Det vil imidlertid være nødvendig for studentene å foreta valg av retning før studiet begynner og ikke så enkelt å skifte i løpet av studiet. To adskilte løp vil også kreve adskilte etter- og videreutdanningstilbud.

Denne modellen vil gi lærerutdannerne og studentene en klar faglig og fagdidaktisk spesialisering og vil dermed være lett å kommunisere overfor omverdenen. Det vil ikke være uklarheter med hensyn til hvilke trinn utdanningen gir kompetanse for, selv om en del av fagstoffet antakelig vil være overlappende. For skoleeier vil en slik klar kompetansedeling ikke alltid være hensiktsmessig fordi den låser bruken av lærerne til bestemte trinn i skolen.

En modell med to adskilte og parallelle utdanningsløp vil være mer ressurskrevende enn den fagdifferensierte, der alle studenter følger varianter av samme løp. Selv om studentene i prinsippet kan få relativt store valgmuligheter, kan institusjonenes ressurser begrense disse mer enn med en enhetlig modell.

Både valgfrihet og differensiering kan altså ivaretas ved begge de to modellene. I begge modellene vil en også kunne legge inn krav om et bestemt nivå i faget for tilsetting på ulike trinn i skolen. Den enhetlige modellen gir imidlertid studentene, lærerutdanningsinstitusjonene og skoleeier en større grad av fleksibilitet, og den er mindre ressurskrevende enn modellen med to adskilte studieløp. Departementet legger derfor opp til at allmennlærerutdanningen organiseres etter den enhetlige modellen.

10.5.4 Obligatoriske fag

Det har i alle reformer som har angått allmennlærerutdanningen, vært tilslutning til at noen fag skal være obligatoriske. Bortsett fra pedagogikk, som har vært vurdert som et selvsagt grunnlagsfag, har valget av obligatoriske fag og omfanget av dem vært gjenstand for diskusjon.

I den nåværende allmennlærerutdanningen strekker den obligatoriske delen seg over tre av fire år. Departementet legger opp til at i den nye modellen blir to år bundet og to år blir til valg i et enhetlig studieløp. I ett av de to årene til valg må studentene velge skolefag. Dette vil sikre kompetansen i flere skolefag enn de som ligger i obligatorisk del. Modellen vil likevel gi nødvendig frihet både til studentenes valg og til lærerutdanningsinstitusjonenes mulighet til å profilere seg i forhold til regionen og til egen fagportefølje. Dersom institusjonene ønsker å organisere fagene i en linjedeling (realfag, språkfag osv.), vil det være mulig med en slik grad av valgfrihet. Samspillet med de øvrige utdanningene ved de ulike institusjonene kan også gi innspill til interessante nye tilbud.

De faglige og utdanningspolitiske begrunnelsene for valg av obligatoriske fag har variert gjennom tidene, og mange ulike overveielser har spilt inn.

Norsk og matematikk har vært valgt fordi de er grunnleggende for språk- og begrepsinnlæring, norsk også spesielt fordi det å beherske morsmålet har en særlig betydning for et levedyktig demokrati. Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering har vært valgt ut fra formålsparagrafen i skolen og for sin betydning for forståelse av kulturell arv og religiøs bakgrunn, praktiske og estetiske fag fordi de gir redskaper og skapende uttrykksformer som brukes i alle fag, og natur, samfunn og miljø på grunn av sin tverrfaglighet og ønsket om å styrke miljøbevisstheten. Andre fag begrunnes ut fra liknende betraktninger. Slik kan engelsk velges som redskapsfag med tanke på økende internasjonalisering, naturfag av hensyn til økologisk bevissthet og teknologisk utvikling og samfunnsfag for å styrke nødvendig samfunnsorientering og oppdragelse til demokrati.

Fagets relative størrelse i grunnskolen har også vært trukket inn. Fag som har høyt timetall og dermed stort behov for lærere kan det være formålstjenlig å sikre. Å bruke en slik fordeling mekanisk vil ikke være hensiktsmessig, men ut fra timetallsfordelingen skiller norsk og matematikk seg ut. Disse fagene har også fått spesiell oppmerksomhet etter at store internasjonale undersøkelser har vist at norske elever ligger i mellomsjiktet blant OECD-land, mens forventningene ut fra ressursinnsatsen har vært høyere.

Departementets vurderinger

Følgende overveielser er bakgrunnen for departementets forslag til obligatoriske fag i ny modell:

Pedagogikk anses som et helt nødvendig og grunnleggende fag i enhver lærerutdanning og et selvsagt obligatorisk fag. I fagets innhold ligger kjernen i all opplæring. I nåværende utdanning har faget 30 studiepoeng

I høringene og evalueringene er det et stort flertall som etterlyser styrking av ulike pedagogiske innholdselementer. Dette sies dels direkte og dels i form av ønske om mer vekt på momenter som i nåværende utdanning stort sett hører til pedagogikkfaget, eller som i prinsippet er felles for alle fag. Det

gjelder i første rekke slike som angår profesjonskunnskap og yrkesetikk. Dernest skolens plass i samfunnet: det å ta opp samfunns- og verdisyn, skolens oppdragerfunksjon, flerkulturelt arbeid, skole-hjem samarbeid, ledelse, å kjenne lovverk og nasjonale planer, å kunne orientere seg i forhold til offentlige organer og samarbeide f. eks. om spesialpedagogiske tiltak. Det vil også være behov for voksenpedagogiske innholdskomponenter siden det er en forutsetning at opplæringen som tilbys voksne, skal være tilpasset den enkeltes behov.

Det er ulike syn på hvordan slike momenter skal organiseres. Noen ønsker at det skal framgå av organiseringen i studiepoeng at dette er et tverrfaglig område og et felles ansvar for hele utdanningen. Andre er skeptiske til å skille det ut, og frykter at det kan bli et isolert kurs uten sammenheng med resten av utdanningen. Begrepet felleselement forstås dessuten på forskjellige måter, både som noe alle må ha det samme av, og som noe som kan utformes ulikt på ulike steder, kfr. kapittel 5.

Departementet er av den oppfatning at for å styrke lærernes status utad og innad som yrkesutøvere med et avklart forhold til sin profesjon og sin egenart, vil det være gunstig å legge 10 studiepoeng til en enhet som kalles «profesjonskunnskap». Institusjonene bør selv kunne velge hva slags tilknytning til pedagogikkfaget og andre fag enheten skal ha - om pedagogikk skal ha hovedansvaret og trekke inn andre fag, eller om det skal være en klarere tverrfaglig enhet der pedagogikk organisatorisk spiller en noe mer underordnet rolle. Det er en forutsetning at innholdet utredes nærmere i forbindelse med rammeplanarbeidet.

Det har ikke i noen sammenheng vært registrert uenighet om at *norsk* må være et obligatorisk fag. Faget er et danningsfag, og det er grunnleggende for læring, forståelse og kommunikasjon.

Matematikk ble styrket fra 15 til 30 studiepoeng ved forrige revisjon av allmennlærerutdanningen. Økningen var først og fremst begrunnet i samfunnets behov for realfaglig kompetanse og den sviktende studentrekrutteringen til disse fagene. Elevers og læreres matematikkunnskaper har stått sentralt i utdanningsdebatten den siste tiden. Det er et allment ønske at faget må være obligatorisk og helst styrkes. Dette framgår klart av svarene på høringsnotatet og Norgesnettrådets evaluering av utdanningen. Problemet med rekrutteringen er til stede også i dag. Det er nødvendig å sikre at skolen får lærere med nok kompetanse i minst ett realfag.

I timetallsfordelingen i grunnskolen får norsk og matematikk til sammen vel 37% av alle fag, den siste styrkingen av norskfaget medregnet.

Både norsk og matematikk har i nåværende allmennlærerutdanning 30 studiepoeng. Ut fra høringer og evalueringen er grunnleggende lese- og skrive- og matematikkopplæring de områdene innenfor fagene norsk og matematikk som først og fremst bør vektlegges mer i utdanningen. Emner i tilknytning til begynneropplæringen er lagt inn i det obligatoriske norskfaget og matematikkfaget, og arbeidet har fått større plass enn tidligere. Likevel er det store variasjoner med hensyn til hvordan den enkelte høyskole og den enkelte lærerutdanner vektlegger disse emnene. Departementet mener det er hensiktsmessig med en egen enhet på 10 studiepoeng til dette. En egen enhet vil både styrke fagene med flere studiepoeng og sørge for at begrepsinnlæring

blir et tverrfaglig anliggende. Det vil være naturlig at pedagogikk trekkes inn, blant annet i forhold til registrering av lærevansker og tiltak for å forebygge og gi hjelp. En tydelig markering av dette som et felles anliggende vil være hensiktsmessig for å skape den spesielle tverrfaglige kompetansen på lærerutdanningsinstitusjonene som kan gi incentiv til FoU-arbeid og til etterutdanning av lærere på dette feltet.

Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap er et fag i skolen som skal bidra til innsikt, respekt og dialog på tvers av tros- og livssynsgrenser. Fagets innhold har derfor en del sentrale elementer som alle lærerstudenter bør ha innsikt i. Det gjelder især formidling av og bevissthet om betydningen av tradisjon, kulturell arv og religiøs bakgrunn. Dette er særlig viktig i forhold til et flerkulturelt samfunn med tros- og livssynsmangfold som flere og flere lærere møter. Grunnlagsspørsmål om etiske problemstillinger og yrkesetikk hører hjemme i en slik sammenheng, i tillegg til drøfting av ulike menneskesyn og av menneskerettigheter. Samtidig er det viktig at alle fagene i skolen drøftes i lærerutdanningen i lys av at skolens formålsparagraf er forankret i kristne og humanistiske verdier.

Departementet mener at en enhet som kalles verdi- og kulturformidling på 10 studiepoeng vil gi studentene et nødvendig grunnlag for å møte de utfordringene skolen står overfor på disse områdene.

Både når det gjelder grunnleggende lese- og skrive- og matematikkopplæring og verdi- og kulturformidling, vil innholdet i enhetene bli nærmere omtalt i rammeplanarbeidet. Det være opp til høyskolene selv hvordan de legger organisatorisk til rette for enhetene.

En binding av to år i allmennlærerutdanningen vil etter dette gi følgende fordeling:

- Pedagogikk 30 studiepoeng
- Profesjonskunnskap 10 studiepoeng
- Norsk 30 studiepoeng
- Matematikk 30 studiepoeng
- Grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring 10 studiepoeng
- Verdi- og kulturformidling 10 studiepoeng

De andre fagene i lærerutdanningen vil kunne velges innenfor 120 studiepoeng, med den begrensningen som ligger i at 60 studiepoeng skal brukes til skolefag. En student som velger fag med 30 studiepoengs omfang, vil i modellen kunne få 4 fag i tillegg til norsk og matematikk. Studenter som velger en smal fagkrets, vil kunne ta inntil 3 fag på 60 studiepoengs nivå dersom de velger å gå videre med norsk og matematikk, og to fag med dette omfanget dersom de velger to andre fag i den valgfrie delen. Det er en forutsetning at pedagogisk bruk av IKT skal ligge inne i alle fag.

Ved forrige revisjon av allmennlærerutdanningen ble det fastsatt en nasjonal modell for fagenes plassering. På bakgrunn av målene om større frihet og fleksibilitet for institusjonene er dette ikke foreslått i foreliggende modell.

10.5.5 Tverrfaglighet

Et forhold som har sammenheng med obligatoriske fag og valgfrihet er det brede ønsket om større grad av tverrfaglighet i allmennlærerutdanningen. Tilretteleggelsen for tverrfaglige prosjekter kan være enklere hvis det ikke er

for mange fag som deltar, og hvis det er forutsigelig hvilke fag prosjektene skal spenne over. I høringene om lærerutdanningene ble det hevdet at erfaringene med revisjonen av allmennlærerutdanningen av -98, som ga mange obligatoriske fag og fast progresjon de første tre årene, viser at organiseringen av tverrfaglig arbeid hadde blitt enklere. Departementet mener at tverrfaglig arbeid og prosjektarbeid er arbeidsformer som lærerutdanningsinstitusjonene må bruke. Institusjonene kan selv sørge for å legge til rette for dette i forbindelse med organiseringen av utdanningen. For øvrig krever tverrfaglig prosjektarbeid på alle nivåer grundig forarbeid og planlegging. Departementet forutsetter at allmennlærerutdanningene er i stand til å gjennomføre slike arbeidsformer på en fullgod måte.

10.5.6 Utdanningens navn

Enkelte instanser har i høringen foreslått at betegnelsen allmennlærer bør erstattes med grunnskolelærer. Historisk sett er begrepet allmenn knyttet til ordet «almue» og en skole for alle. Senere har betegnelsen blitt assosiert med forestillingen om lærere som kan undervise i alle fag på alle trinn. En slik forestilling er det ønskelig å fjerne, og da bør også navnet angi et annet innhold.

Betegnelsen grunnskolelærer peker mot hele grunnskolen slik også allmennlærer gjør. Det er derfor vanskelig å se at et navneskifte i seg selv vil angi en begrensning i hva slags opplæring disse lærerne egner seg for. I tillegg kan navnet grunnskolelærer virke innskrenkende i forhold til at lærerutdanningen inkluderer voksenopplæring, og til at andre kategorier lærere også arbeider i grunnskolen.

Departementet er av den oppfatning at en ny allmennlærerutdanning etter en overgangsperiode sannsynligvis vil assosieres med sitt faktiske innhold og er foreløpig innstilt på å beholde betegnelsen allmennlærerutdanning.

10.6 Departementets tilrådinger

- Allmennlærerutdanningen skal fortsatt være 4-årig.
- Allmennlærerutdanningen bygges opp med et enhetlig studieløp, med differensiering gjennom antall fag og omfang av fag i den valgfrie delen av studiet.
- Av de 4 årene i utdanningen er 120 studiepoeng bundet til obligatoriske fag/fagområder. De øvrige 120 studiepoengene er til valg av fag. 60 studiepoeng av disse skal brukes til valg av skolefag.
- Pedagogikk, norsk og matematikk skal være obligatoriske fag, med 30 studiepoeng hver.
- Enheten verdi- og kulturformidling er obligatorisk med 10 studiepoeng.
- Grunnleggende lese- og skrive- og matematikkopplæring styrkes med en 10 studiepoengs enhet.
- Yrkesorienteringen styrkes med en 10 studiepoengs enhet i profesjonskunnskap.
- Institusjonene må legge til rette for tverrfaglige arbeidsformer.

11 Praktisk-pedagogisk utdanning

I dette kapitlet behandles praktisk-pedagogisk utdanning som bygger på allmennfag eller yrkesfag. I tillegg omfatter kapitlet en vurdering av lærerutdanningen ved universitetene.

11.1 Bakgrunn

Praktisk-pedagogisk utdanning er et ettårig studium for studenter som vil kvalifisere seg for læreryrket innen ett til tre fagområder i videregående opplæring, på mellom- og ungdomstrinnet i grunnskolen eller voksenopplæringen. Denne utdanningen blir i hovedsak gitt ved avslutningen av allmennfaglige studium ved universitet og høyskole eller til studenter som i tillegg til en yrkesutdanning og yrkesteori har erfaring fra yrkeslivet.

Ved universitetene har praktisk-pedagogisk utdanning særlig vært rettet mot allmennfag. Ved høyskolene ble tradisjonelt praktisk-pedagogisk utdanning gitt til lærere i yrkesfag. I økende grad gir høyskolene også tilbud i allmennfag. Tilsvarende har både Universitetet i Tromsø og NTNU tilbud for yrkesfaglærere.

Mange institusjoner tilbyr praktisk-pedagogisk utdanning på deltid til lærere som arbeider i skolen, men som mangler pedagogisk utdanning.

I begynnelsen av 1990-tallet ble praktisk-pedagogisk utdanning utvidet fra et halvt til ett år (60 studiepoeng). I 1998 ble det fastsatt en ny rammeplan som har 30 studiepoeng pedagogikk felles for allmennfag og yrkesfag. De som skal bli lærere i yrkesfag, må ta 30 studiepoeng yrkesdidaktikk rettet mot de ulike studieretningene i videregående skole. Lærere i allmennfag velger på bakgrunn av egen utdanning oftest to fagdidaktiske enheter, hver på 15 studiepoeng. Praksis er på 12-14 uker.

Praktisk-pedagogisk utdanning kan i dag fullt ut inngå i en 4-årig cand.mag.-grad. En slik utdanningsvei gir grunnlag for avlønning som adjunkt etter dagens ordning. For disse studentene kan et hovedfag som avsluttes etter 6 år (5,5 år for realfag) gi grunnlag for avlønning som lektor etter dagens ordning. Mange bestemmer seg for å bli lærere etter en cand.mag.-grad eller et hovedfag. For disse blir samlet utdanningslengde respektive 5 eller 7 år.

Ved Universitetet i Oslo har mellom 14% og 24% av studentene som tok praktisk-pedagogisk utdanning de siste tre årene hatt et hovedfag. Ved NTNU har antallet variert mellom 16% og 18%.

Praktisk-pedagogisk utdanning kombinert med fagopplæring, yrkesteoretisk utdanning og yrkeserfaring gir kompetanse som lærer i yrkesfag. Det er en todelt utdanningsvei for slike lærere:

- fagbrev eller annen yrkesutdanning på videregående opplærings nivå med etterfølgende yrkeserfaring og yrkesteori som grunnutdanning
- høyskoleutdanning i helsefag, ingeniørfag eller liknende.

Praktisk-pedagogisk utdanning inngikk ikke som en del av høringene som departementet gjennomførte på høyskolene høsten 2000. Departementet deltok imidlertid på en høring om universitetenes lærerutdanning våren 2002.

11.2 Evaluering av praktisk-pedagogisk utdanning

Evalueringen av praktisk-pedagogisk utdanning som ble gjort i regi av Norgesnettrådet, var avgrenset til universitetene i Oslo, Bergen og NTNU og høyskolene i Akershus og Sogn og Fjordane.

Evalueringskomitéen for praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) baserte sitt arbeid på hovedpunktene fra mandatet (kfr. kapitlene 9 og 10), men valgte å disponere sin uttalelse under følgende overskrifter:

Mangfold og fellesskap

Komiteen konstaterer at det er variasjoner mellom institusjonene. Det gjelder den organisatoriske og fagkulturelle konteksten PPU-programmene er satt inn i, ressurser til FoU-arbeid og programutforming. Lærerutdanningen er i hovedsak PPU-enhetenes ansvar, og det skolefaglige perspektivet er i liten grad ivaretatt i fagstudiene. Ved NTNU, der det er praktisert en følgemodell, har det vist seg at modellen har vært sårbar og personavhengig.

Det framheves at det har vært klare bevegelser i utdanningsprogrammene mot endrede arbeids- og vurderingsformer som er i takt med dagens og morgendagens skole. Studentene opplever jevnt over praktisk-pedagogisk utdanning som et positivt kulturbrudd i forhold til mer tradisjonelle undervisnings- og vurderingsformer som de har erfart i sine fagstudier.

Komiteen mener at en stillingsstruktur med en blanding av topp/-mellomstillinger og lektorater kan se ut til å gi best rom for å drive en fremtidsrettet, eksemplarisk lærerutdanning, og anbefaler utdanningene å diskutere personalsammensetting og hvilke kvalifikasjons- og kvalitetskrav som bør legges til grunn.

Institusjonenes oppfølging av målområdene i rammeplanen

Selv om institusjonene finner rammeplanens målsettinger i overkant ambisiøse og detaljerte, mener komiteen de fem kompetansemålene synes å balanserer forholdet mellom idealer og realisme på en god måte. Når det gjelder oppfølgingen av kompetansemålene, er de knyttet like mye til arbeids- og vurderingsformer som til innhold. Alle institusjonene tar i bruk studentaktive arbeidsformer og for eksempel mappevurdering. Studentene er relativt samstemmige i sin positive vurdering av institusjonenes lydhørhet og mulighetene for å påvirke sin egen studiesituasjon.

Det er komiteens samlede inntrykk at man gjennom programmenes innhold, arbeids- og vurderingsmåter langt på vei ivaretar de sentrale kompetanseområdene. I den grad de ikke blir tilstrekkelig ivaretatt, gjelder det en viss mangel på forpliktende styring og synliggjøring av målene i undervisning og veiledning. Også her er det imidlertid variasjoner mellom institusjonene.

Komiteen er noe kritisk til kvaliteten på de lokale fag- og studieplanene, både når det gjelder å vise den enkelte institusjons profil og egenart, og som styringsinstrument for mer helhetlig realisering av målene.

Sammenheng, progresjon og fokus

Komiteen mener at de nasjonale føringene i rammeplanen har bidratt til å vanskeliggjøre helhetstenkning gjennom å knytte sertifiseringen til hver enkelt studieenhet. Den progresjonen i studiet som innledes med didaktikk og praksisnærhet for så å utvide mot skolen som organisasjon, og som et flertall av institusjonene følger, finner komiteen fornuftig. I noen tilfelle kunne den vært bedre gjennomført, med klarere progresjon og sterkere fokusering.

Praksis

Praksisdelen av studiet har vært og er fortsatt et sårbart punkt i forhold til å sikre kontinuitet og sammenheng. Likevel finnes det flere gode eksempler på tiltak som på lengre sikt kan bidra til at praksis mer systematisk kan ivareta studiets målsettinger. Institusjonene har lagt ned en betydelig innsats for å imøtekomme praksisutfordringene. Partnerskapsmodellen blir framhevet spesielt, kfr. kapittel 4.

Mange av informantene understreker deltidsmodellens fortrinn når de gjelder å sikre god sammenheng mellom teori og praksis. Den kan også være et virkemiddel for bedre rekruttering. Modellen er imidlertid svært arbeidskrevende for studentene, og komiteen anbefaler at man ser på mulighetene til å lette deltidsstudentenes arbeidssituasjon.

FoU-arbeid

Også på dette området er det variasjoner mellom institusjonene, først og fremst mellom universitetene og høyskolemiljøene. Det er totalt sett en relativt omfattende forskningsvirksomhet som speiler stor faglig og tematisk bredde. Den fagdidaktiske forskningen er på frammarsj.

Institusjonene har enkelte problemer med styringen av FoU-arbeidet. Det er en viss overvekt mot akademisk orientert forskningstradisjon. Komiteen etterlyser en noe bedre balanse mellom tradisjonell akademisk og mer aksjonsorientert tverrfaglig forskning mot klasserom og skole.

Samarbeid med eksterne brukere

Komiteen understreker behovet for en tydelig ansvarsfordeling mellom praksis- og teorifeltet slik at det ikke utvikles motsetninger mellom institusjonen og brukerne. Partnerskapsskoler og andre systematiske samarbeidsnettverk er viktige for å få til et bedre og mer forpliktende samarbeid. Dette arbeides det med flere steder. Et godt samarbeid gjelder både forholdet grunnutdanningen og praksisskolene, men også FoU-arbeid og etter- og videreutdanning. Et praksisrettet program på ett av områdene vil medvirke til intern kompetanseutvikling som i sin tur kommer de andre områdene til gode.

Dersom institusjonene skal bli bedre rustet til å imøtekomme brukernes behov, vil det kreve mer fleksible tilsettingsordninger og mer systematiske samarbeids- og kontaktrutiner med de ulike interessentene.

Kvalitetssikring av PPU-programmene

Innenfor PPU-programmene pågår mye arbeid for å kvalitetssikre utdanningen, og det finnes til dels gode rutiner for dette arbeidet. Institusjonene er klar

over på hvilke områder det ennå står arbeid igjen å gjøre. Især praksisdelen oppleves som vanskelig å kvalitetssikre. Komiteen tilrår at for å sikre gjensidige krav bør samarbeidspartene etablere møtesteder for å diskutere og finne kontrollpunkter de kan bli enige om.

Evalueringer av enkeltkurs ser ut til å være den aktiviteten som dominerer innenfor kvalitetssikringsarbeidet. Komiteen anbefaler å legge mer arbeid i å evaluere større deler av PPU-programmet i en fast syklus. Det er også behov for å framskaffe oversikt over rutiner som finnes og foreta en ansvarsfordeling.

11.3 Høringsnotatet

I høringsnotatet (2001) presenterte ikke departementet ulike modeller slik det ble gjort for førskole- og allmennlærerutdanning. Det ble fokusert på og drøftet noen problemområder som var knyttet til omfanget av pedagogikk, didaktikk og fag, felleselement i lærerutdanningene, innføringsstudium, hvilke utdanningstrinn utdanningen kvalifiserer for og organisering av praktisk-pedagogisk utdanning og fagstudier på ulike gradsnivå. Ut fra dette ble høringsinstansene særlig bedt om å uttale seg om de fire følgende problemstillingene:

- Bør praktisk-pedagogisk utdanning fremdeles omfatte 60 studiepoeng ?
- Bør innføringsstudiet (ex-phil/ex-fac eller tilsvarende emner) omfatte elementer som kan inngå som en del av praktisk-pedagogisk utdanning ?
- Bør et eventuelt nytt felleselement om profesjonskunnskap også gjelde for lærerutdanningsløp som bygger på praktisk-pedagogisk utdanning?
- Hvordan kan det praktisk-pedagogiske studiet organiseres i forhold til en bachelorgrad eller en mastergrad?

11.4 Høringsinstansenes synspunkter

- De alle fleste høringsinstanser mener at praktisk-pedagogisk utdanning fremdeles bør være 60 studiepoeng. Noen instanser, blant annet NTNU og Universitetet i Bergen, peker på at deler av praktisk-pedagogisk utdanning eventuelt kan tas som del av et første yrkesår. Dersom en 3-årig bachelorgrad skal gi kompetanse for å arbeide i skolen, pekes det på at omfanget av praktisk-pedagogisk utdanning eventuelt bør reduseres.
- Universitetenes tilbakemelding er at emner i innføringsstudiet (ex-paed) bør kunne inngå som del av praktisk-pedagogisk utdanning. De alle fleste av høyskolene som har uttalt seg, mener at en slik ordning vil skape fagtrengsel og problemer for de som ikke har bestemt seg for å bli lærere når de starter fagstudiene.
- Det er ikke en klar tilbakemelding når det gjelder felleselement i praktisk-pedagogisk utdanning.
- De fleste av høringsinstansene mener at praktisk-pedagogisk utdanning både bør kunne organiseres innenfor et 5-årig integrert løp eller bli tilbudt som påbygning til en grad, slik som i dag. Det pekes på at det bør åpnes for fleksible opplegg, som for eksempel deltid.

11.5 Departementets vurdering

Departementets styring av praktisk-pedagogisk utdanning omfatter ikke de faglige valgene til studentene. Departementet tar særlig stilling til omfanget og organiseringen av studieenhetene i den praktisk-pedagogiske utdanningen, og fastsetter i rammeplanen nærmere antall praksisuker og målområder. I tillegg er forhold som gjelder gradssystemet, innføringsstudium og krav for tilsetting i skolen sentrale rammefaktorer for den praktisk-pedagogiske utdanningen.

Omfanget av praktisk-pedagogisk utdanning

Departementet har merket seg at et klart flertall av høringsinstansene ønsker å videreføre dagens omfang på praktisk-pedagogisk utdanning. For å sikre rom for faglig bredde/fordypning i en 5-årig integrert lærerutdanning, har noen av høringsinstansene pekt på at det er et alternativ å redusere omfanget av praktisk-pedagogisk utdanning eller legge deler av utdanningen til første yrkesåret.

Departementet tilrår at praktisk-pedagogisk utdanning som hovedregel blir videreført med et omfang på 60 studiepoeng. Kompetanse knyttet til blant annet IKT i læring og undervisning, tilpasset opplæring og flerspråklige elever og sosio-etniske problemstillinger i et flerkulturelt samfunn krever bred pedagogisk innsikt. De pedagogiske utfordringene i både videregående opplæring og grunnskolen forutsetter høy kompetanse i pedagogikk og didaktikk.

Pedagogikk skal fremdeles utgjøre om lag 30 studiepoeng og være felles for allmennfag og yrkesfag. Fag- og yrkesdidaktikk vil ha et omfang på 30 studiepoeng. Praksis inngår som del av pedagogikk og fag-/yrkesdidaktikk. I ny rammeplan vil det bli utviklet fag- og yrkesdidaktiske tilbud på alle aktuelle områder. Dette gjelder også for kunstfag slik det er foreslått i rapporten Norsk musikkutdanning fra 1999.

I hovedsak bør fagbakgrunnen til lærere som tar praktisk-pedagogisk utdanning, være ett til to fagområder for allmennfag og ett fagområde for yrkesfag og kunstfagene. Det bør vektlegges at fagområdene er relevante for arbeid i skolen, yrkesopplæringen eller musikk- og kulturskolene.

Kompetanse for arbeid i skolen

De fleste av lærerne som tar praktisk-pedagogisk utdanning, arbeider i videregående skole og på ungdomstrinnet i grunnskolen. På grunn av behov for fagkompetanse og økt bruk av lærerteam, har utdanningen også kvalifisert for mellomtrinnet, og for praktisk-estetiske fag også for småskoletrinnet.

Departementet ser det som ønskelig å videreføre denne ordningen. Høringsinstansene gir tilslutning til dette.

Organisering av praktisk-pedagogisk utdanning og fagstudier

De fleste høringsinstanser mener at praktisk-pedagogisk utdanning både kan organiseres etter fullført fagutdanning eller at utdanningen kan integreres i en 5-årig grad.

Departementet ser det som viktig å gi tilbud om praktisk-pedagogisk utdanning for de som etter en fagutdanning ønsker å bli lærere. Dette er særlig aktuelt for lærere i yrkesfag der det stilles krav om minimum to års yrkeserfaring i tillegg til yrkesteori eller en profesjonsutdanning. Samtidig er det ønskelig at det etableres integrerte studieløp i tråd med St.meld. nr. 27 (2000-2001) *Gjør din plikt - Krev din rett.*

Det vil fremdeles være den enkelte utdanningsinstitusjon som selv bestemmer hvordan et lærerutdanningsløp som inkluderer fagstudium og praktisk-pedagogisk utdanning skal organiseres. Avhengig av krav i kompetanseforskrift for lærere, studentenes valg og institusjonens studietilbud er det grunner for at praktisk-pedagogisk utdanning både kan legges delvis inn i en bachelorgrad, innenfor en mastergrad eller komme i etterkant av grad.

11.6 Universitetenes lærerutdanning

Lærerutdanning er en sentral samfunnsoppgave for universitetene. Departementet har merket seg de pågående utredningsarbeidene om lærerutdanningen som viser at universitetene vil arbeide for å styrke kvaliteten, relevansen, rekrutteringen og den interne styringen. Universitetene må arbeide videre med realiseringen av disse planene. Et slikt fokus vil styrke utdanningens status.

Universitetene har et særlig nasjonalt ansvar for å utdanne lærere med kompetanse på høyere gradsnivå.

For tiden er det særlig nødvendig å legge vekt på realfag og språkfag. For å stimulere til rekruttering innen realfag, vil departementet vurdere en form for avskriving av studielån for lærere med høy kompetanse i realfag som tar arbeid i skolen. Departementet vil komme nærmere tilbake til dette i den ordinære budsjettbehandlingen.

St.meld. nr. 27 (2000-2001) *Gjør din plikt - Krev din rett* forutsetter at utdanningsinstitusjonene legger opp til modulorganiserte studieløp der fag utfyller hverandre mer enn i dag. Dette gjør det mer aktuelt å organisere praktisk-pedagogisk utdanning parallelt med andre fagstudium, kfr. utredningene fra universitetene i Oslo og Bergen. NTNU har erfaring med en slik organisasjonsmodell.

Universitetene bør framover arbeide for å legge til rette for integrerte 5-årige lærerutdanningsløp fram til mastergrad. Slike studieløp kan også være positive for rekruttering av studenter som på forhånd har bestemt seg for å bli lærere. Ved å tilby integrerte studieløp kan universitetene styrke sammenhengen mellom studiefag og skolefag, og sammenhengen mellom fag, fagdidaktikk, pedagogikk og praksisopplæring. En slik modell forutsetter en ledelse som aktivt går inn for å styrke sammenhengen og helheten i utdanningen. Universitetene må løpende vurdere, prøve ut og eventuelt justere organiseringen av lærerutdanningsløpene.

Lærerutdanningen må ha en klar innretning mot behov i skolen. Det må derfor etableres et godt samarbeid med relevante aktører for å legge til rette for innhold, arbeidsmåter og FoU-arbeid som er relevante for yrkesfeltet. Et slik samspill er også ønskelig for å øke overføring av ny forskning nasjonalt og

internasjonalt til de som arbeider i læreryrket. Det er viktig at universitetene bidrar til nyskapende faglig og pedagogisk arbeid i skolen.

Integrerte studieløp bør ta utgangspunkt i rammeplanen for praktisk-pedagogisk utdanning, men universitetene selv må definere nærmere organisering av fag, pedagogikk, fagdidaktikk og praksisopplæring slik at det sikres en helhetlig og integrert lærerutdanning.

Lovforslaget i Ot.prp. 40 (2001-2002) medfører at det kan bestemmes at et innføringsstudium (ex.phil/ex.fac. eller tilsvarende emner) på 20 studiepoeng skal inngå i en bachelorgrad. I de integrerte lærerutdanningsløpene er departementet innstilt på at deler av innføringsstudiet kan organiseres som for eksempel ex.paed, kfr. tilsvarende forslag i utredninger ved universitetene i Oslo og Bergen. En slik studieenhet kan ha elementer som også inngår som del av praktisk-pedagogisk utdanning.

I tillegg til integrerte studieløp må universitetene fremdeles tilby praktisk-pedagogisk utdanning til studenter som i etterkant av en bachelorgrad eller disiplinær mastergrad ønsker å bli lærere. For disse vil samlet utdanningslengde bli respektive fire og seks år.

Med tanke på rekruttering til integrerte lærerutdanningsløp er det nødvendig å utvikle tilbud for søkere som er motiverte for læreryrket. Samtidig må det også arbeides for å rekruttere engasjerte studenter som alt er i gang med fagstudiene til å ta praktisk-pedagogisk utdanning. Departementet vil bidra til at universitetene kan styrke et slikt rekrutteringsarbeid.

Det er et mål at flere lærere i grunnskolen og videregående opplæring har utdanning på mastergradsnivå. Universitetene må fremdeles utdanne lærere som har en disiplinrettet mastergrad. Departementet forutsetter imidlertid at universitetene i det videre arbeidet med integrerte studieløp legger vekt på å utvikle faglige mastergrader som er didaktisk innrettet. Det bør også utvikles mastergrader som kan ivareta ulike pedagogiske funksjoner i barnehage og skole. Dette kan for eksempel gjelde skoleledelse eller spesialpedagogikk. Universitetene bør samarbeide med høyskolene om mastergrader som kan rekruttere studenter fra disse institusjonene.

Departementet legger til grunn at universitetene har et særlig ansvar når det gjelder fagdidaktisk forskerutdanning. Det er nødvendig å videreføre arbeidet med å utvikle forskerprogram som tar utgangspunkt i behov i skolen. I Norgesnettrådets evaluering pekes det blant annet på at kvalitet og relevans av forskning og utviklingsarbeid kan styrkes ved en bedre balanse mellom den frie og individuelle forskningen og mer miljøbaserte, tverrfaglige program rettet mot skole- og klasseromsforskning. Departementet ser det som viktig at det arbeides for å få en samlet strategi for det fagdidaktiske FoU-arbeidet ved den enkelte institusjon. I tillegg bør universitetene, slik Norgesnettrådets evaluering peker på, legge større vekt på å synliggjøre og utnytte egen forskning i undervisningen, blant annet ved å inkludere studentene i FoU-arbeid. Det bør legges opp til at studentenes selvstendige arbeid på mastergradsnivå kan inngå som del av en samlet strategi når det gjelder FoU rettet mot opplæringsfeltet.

11.7 Departementets tilrådinger

- Praktisk-pedagogisk utdanning vil fremdeles ha et omfang på 60 studiepoeng, herav 30 studiepoeng pedagogikk, 30 studiepoeng yrkes-/fagdidaktikk og 12-14 ukers praksis integrert i studiene.
- Praktisk-pedagogisk utdanning kan organiseres på heltid, deltid, desentralisert og som netttilbud.
- Praktisk-pedagogisk utdanning kan bli gitt i etterkant av et fagstudium eller inngå som del av en grad.
- Universitetene bør utarbeide 5-årige integrerte studieløp fram til mastergrad, særlig innen realfag og språkfag.

12 Faglærerutdanning

12.1 Bakgrunn

Faglærerutdanningene ble sist behandlet av Stortinget i St.meld. nr. 48 (1996-97) *Om lærarutdanning* og Innst. S. nr. 285 (1996-97). På bakgrunn av forslag i NOU 1996:22 *Lærerutdanning. Mellom krav og ideal* foreslo departementet å redusere antall faglærerutdanninger som egne studieløp. Der hvor tilsvarende fag og fordypning kunne dekkes ved individuelle valg eller ved linjedelt allmennlærerutdanning, ble det ikke opprettholdt en egen faglærerutdanning. I tillegg ble noen faglærerutdanninger omgjort til yrkesfaglærerutdanninger for å være mer i pakt med behovene i videregående opplæring etter Reform 94. Resultatet av Stortingets behandling av Innst. S. nr. 285 (1996-97) ble at det nå er tre 3-årige faglærerutdanninger med stor faglig dybde. I tillegg gikk Stortinget inn for at det skulle innføres en ny 4-årig faglærerutdanning i praktiske og estetiske fag med en bredere fagkrets.

12.1.1 De 3-årige faglærerutdanningene

De 3-årige faglærerutdanningene er i dag
- faglærerutdanning i musikk, dans og drama, hvor studentene fordyper seg i ett av områdene
- faglærerutdanning i formgiving, kunst og håndverk
- faglærerutdanning i kroppsøving

Det primære målet er å utdanne for arbeid i grunnskole, videregående opplæring, folkehøyskole og voksenopplæring. I tillegg kommer annet arbeid knyttet til faglig, kulturell og kunstnerisk virksomhet for barn, unge og voksne. Utdanningene sikter mot å etablere solid faglig kompetanse innenfor et begrenset område rettet mot et spekter av arbeidsoppgaver i ulike aldersgrupper og læringsmiljøer. Studiet gir studentene mulighet til ulik vektlegging av faglig bredde innenfor fagfeltet, eller faglig fordypning, for eksempel med ett hovedinstrument. Mange lærere med slik utdanning har delt arbeid i skoleverket, i musikk- og kulturskoler, i kunstnerisk virksomhet eller som kulturarbeidere i en eller annen form.

I de 3-årige faglærerutdanningene utgjør pedagogikk 30 studiepoeng og praksisomfanget er 12-14 uker. Den faglige og fagdidaktiske delen utgjør 150 studiepoeng. For å imøtekomme alle krav til faget i læreplanverket for grunnskolen og i videregående opplæring er utdanningen noe breddeorientert, med mulighet for fordypning innenfor de ulike studiefagene. Faglærerutdanningen i musikk, dans og drama forutsetter at ett av områdene er studentenes basisfag, og at de andre to er støttefag som utgjør en mindre del av studiet.

12.1.2 Den 4-årige faglærerutdanningen i praktiske og estetiske fag

Den 4-årige faglærerutdanningen i praktiske og estetiske fag har en bredere fagkrets. Den har primært som formål å kvalifisere for lærerarbeid på alle

trinn i grunnskolen i de fagene utdanningen omfatter. I tillegg skal den kvalifisere for annet lærerarbeid knyttet til faglig og kulturelt arbeid for barn, unge og voksne, særlig for breddeorientert arbeid og undervisning i musikk- og kulturskolene. Fagkombinasjonen i 4-årig faglærerutdanning gjør at slike lærere har gode forutsetninger for å realisere den estetiske dimensjonen i grunnskolens hverdag.

Utdanningen har mye til felles med organiseringen av dagens allmennlærerutdanning med en bred fagkrets, men de obligatoriske fagene er forskjellige. Den obligatoriske delen består av 30 studiepoeng i hvert av fagene pedagogikk, norsk, musikk, kunst og håndverk. Dette utgjør til sammen 120 studiepoeng. I det tredje studieåret må studentene velge to av følgende fire fag: heimkunnskap, kroppsøving, dans og drama. Det fjerde året gir valgmuligheter til fordypning eller ytterligere bredde i fagkretsen. Praksisomfanget er på 18-20 uker.

12.2 Evaluering og høring

Faglærerutdanningene inngikk ikke som del av evalueringen av lærerutdanningene som Norgesnettrådet organiserte. Det er bare et fåtall av høyskolene som har disse utdanningene, og alle har nylig fått nye fag og rammeplaner. I høringsnotatet om lærerutdanningene ble det ikke bedt om spesiell tilbakemelding på disse, men i høringsbrevet ble det signalisert at departementet i utgangspunktet var innstilt på å beholde de 3-årige faglærerutdanningene rettet mot ett fagområde. Departementet ba om at høringsinstansene kom med synspunkter på aktuelle forhold som gjelder lærerutdanning generelt. At faglærerutdanningene ikke ble behandlet spesielt, ble begrunnet med at departementet hadde fått få innspill om den nye organiseringen.

I høringen er det kommet få innspill som har med faglærerutdanningene å gjøre. De som har uttalt seg, ønsker ikke et annet forhold mellom pedagogikk, praksis og fag. Noen ønsker å utvide de 3-årige faglærerutdanningene til 4 år. Det er i samsvar med Boysenutvalgets forslag om faglærerutdanning i musikk. Landslaget musikk i skolen ønsker å opprettholde den 4-årige utdanningen i praktiske og estetiske fag med om lag samme fagkrets som nå, men er innstilt på at den blir en del av en linjedelt allmennlærerutdanning.

12.3 Departementets vurdering

Departementet mener at dagens 3-årige faglærerutdanninger i de praktiske eller estetiske fagene bør videreføres. Lærere med kompetanse i ett av disse fagområdene gir viktige bidrag til formidling av skapende og utøvende arbeid både i skole, musikk- og kulturskole, i idrettsliv, i voksenopplæringen og i annen frivillig opplæring. Lærere med fordypning i denne type fag kan styrke de praktiske og estetiske fagene i skolen og ofte også gi elevene et møte med skapende og utøvende kunst. God opplæring i slike fag kan ha betydning for elevenes følelse av mestring og kreativitet.

Departementet er innstilt på å videreføre omfanget av pedagogikk og praksis i de 3-årige lærerutdanningene. For øvrig vil forholdet mellom de andre komponentene i utdanningene bli vurdert i forbindelse med rammeplanarbeidet. Utdanningsinstitusjoner som ønsker det, kan i disse faglærerutdannin-

gene fortsatt stille spesielle krav til opptak utover generell studiekompetanse i det faget som studenten har som sitt basisfag.

Departementet har vurdert behovet for en bred 4-årig faglærerutdanning i praktiske og estetiske fag i forhold til endringene i allmennlærerutdanningen. Den større valgfriheten i allmennlærerutdanningen gjør at institusjonene i økende grad kan bygge linjeorganiserte studieløp innenfor allmennlærerutdanningen, for eksempel med vekt på praktiske eller estetiske fag.

Den foreslåtte endringen i allmennlærerutdanningen betyr at ingen praktiske eller estetiske fag inngår som obligatoriske fag, men kan velges av studentene. Hvilke følger dette får for rekrutteringen til disse fagene, er usikkert. Med tanke på det omfang som praktiske og estetiske fag har i grunnskolen, og med tanke på at ferdigheter i disse fagene kan brukes i arbeid med andre fag, og i skolens kulturelle og sosiale miljø, ser departementet det som ønskelig å videreføre den 4-årige faglærerutdanningen i praktiske og estetiske fag. I dag tilbys denne utdanningen ved fire høyskoler. Departementet vil være positiv dersom flere institusjoner ønsker å etablere et slikt utdanningstilbud.

Den 4-årige utdanningen gir også kompetanse for å undervise i norsk. Derfor må studentene få tilsvarende opplæring i grunnleggende lese- og skriveopplæring som i allmennlærerutdanningen. Hvordan dette skal organiseres, vil bli vurdert i forbindelse med utvikling av nye rammeplaner.

Departementet ser det foreløpig ikke som aktuelt å etablere nye typer 3- eller 4-årige faglærerutdanninger. Økt fleksibilitet i allmennlærerutdanningen vil åpne for større spesialisering og dybde i fag. I tillegg kan studenter ved å kombinere fagstudier og praktisk-pedagogisk utdanning oppnå faglig fordypning i ulike fag ved universiteter og høyskoler.

12.4 Departementets tilrådinger

- De 3-årige faglærerutdanningene i musikk, dans og drama, i kroppsøving og i formgiving, kunst og håndverk videreføres.
- 4-årig faglærerutdanning i praktiske og estetiske fag videreføres med om lag samme fagkrets. Studiet omfatter samme krav om kunnskap i begynneropplæring i norsk som i allmennlærerutdanningen. Det er ønskelig at flere institusjoner gir slike tilbud.

13 Yrkesfaglærerutdanning

13.1 Bakgrunn

På bakgrunn av forslag i NOU 1996: 22 *Lærerutdanning. Mellom krav om ideal* vedtok Stortinget å etablere en 3-årig sammenhengende yrkesfaglærerutdanning, kfr. St.meld. nr. 48 (1996-1997) *Om lærarutdanning og Innst. S. nr. 285 (1996-1997)*.

Reform 94 førte til store endringer i fag- og yrkesopplæringen, blant annet ved omlegging til færre og bredere grunnkurs. Yrkesfaglærerne hadde ofte bare utdanning i en del av det fagfeltet som lå i grunnkursene. Det var derfor ønskelig med et tilbud om lærerutdanning som kunne gi større bredde og ta hensyn til de nye utfordringene. Hensikten var å utvikle en modell som hadde en forankring i yrkeslivet, i yrkespraksis og opplæringstradisjonene i fag og yrkesopplæringen, og som samtidig var på høyskolenivå. Opptak til den 3-årige utdanningen bygger på:

- Fag-/svennebrev eller annen fullført 3-årig yrkesutdanning på videregående opplærings nivå.
- Minimum to års yrkespraksis.
- Generell studiekompetanse eller tilsvarende realkompetanse.

Den 3-årige yrkesfaglærerutdanningen inneholder følgende studieenheter:

- *Pedagogikk (30 studiepoeng)* - Skal være felles for alle studentene og omfatter pedagogikk, didaktikk og noen andre yrkesfaglige felleselementer.
- *Yrkesfaglig bredde (90 studiepoeng)* - Skal primært rettes mot grunnkursene i videregående opplæring og gi yrkesfaglig bredde i hele yrkesfagområdet som grunnkurset i hver av de yrkesfaglige studieretningene representerer. Sentralt står yrkesutøvelse og kulturen i de enkelte yrkesfag. Studieenheten omfatter også yrkesdidaktikk.
- *Yrkesfaglig fordypning (60 studiepoeng)* - Skal gi fordypning i studentens egen fag- og yrkesbakgrunn og rettes mot både grunnkurs og videregående kurs. Studieenheten omfatter basis- og støttefag som gir en utdyping av grunnlaget for yrkesutøvelsen og utviklingstrekk og endringer innen yrkesfaget. Studieenheten omfatter også yrkesdidaktikk.

Veiledet pedagogisk praksisopplæring utgjør 12-14 uker. I tillegg er yrkesfaglig praksis i bedrift eller institusjon en del av studiet i yrkesfaglig bredde og fordypning. Dette skal gi innsikt i yrker og yrkesfaglige problemstillinger som den enkelte student har liten kjennskap til fra egen praksis.

Yrkesfaglærerutdanningen kvalifiserer primært for yrkesfaglig lærerarbeid i videregående skole og lærebedrift. I tillegg gir utdanningen kompetanse for undervisningsoppgaver i enkelte fag eller fagområder på mellom- og ungdomstrinnet i grunnskolen, i arbeidsmarkedsopplæring, i voksenopplæring og for arbeid i prøvenemnder. Med utgangspunkt i studentenes fagbakgrunn og yrkeserfaring skal yrkesfaglærerutdanningen videreutvikle deres yrkesfaglige grunnlag i bredde- og dybderetning, og gi pedagogisk fundament for lærerarbeid i yrkesfag.

Den 3-årige yrkesfaglærerutdanningen er et praksisbasert og yrkesrettet studium som skiller seg fra annen lærerutdanning ved at alle studentene har gjennomført fag- eller yrkesutdanning og har erfaring fra yrkeslivet før de starter lærerutdanningen. Et annet viktig særpreg og bærende prinsipp ved den 3-årige yrkesfaglærerutdanningen er forankringen i det doble praksisfeltet; læreryrket og yrkeslivet som fag- og yrkesopplæringen kvalifiserer for.

Utdanningen er delt inn i fagretninger etter ulike yrkesfaglige områder. Disse fagretningene er: byggfag, elektrofag, formgivingsfag, helse- og sosialfag, hotell- og næringsmiddelfag, kjemi- og prosessfag, media og kommunikasjon, mekaniske fag, naturbruk, salg og service, tekniske byggfag og trearbeidsfag.

Departementet etablerte i 1999 3-årige yrkesfaglærerutdanninger ved høyskolene i Akershus (helse- og sosialfag, hotell- og næringsmiddelfag, formgivingsfag), Finnmark (helse- og sosialfag), Bergen og Narvik (begge mekaniske fag og elektrofag).

Som det framgår i kapittel 11, kan personer med en yrkesfaglig fagbakgrunn, yrkesteori eller annen høyere relevant utdanning og erfaring fra arbeidslivet også kvalifisere seg til å bli yrkesfaglærere ved ettårig praktisk-pedagogisk utdanning som inneholder yrkesdidaktiske studier. Et slikt studietilbud blir gitt ved mange av høyskolene og ved Universitetet i Tromsø og NTNU. På samme måten som for den 3-årige yrkesfaglærerutdanningen er det noen områder som rekrutterer godt og andre der det er svakere rekruttering.

13.2 Høring

Fordi den 3-årige yrkesfaglærerutdanningen er så ny at de første studentene bare er inne i sitt 2. studieår, ble ikke denne særlig behandlet i departementets høringsbrev. Noen instanser har likevel gitt innspill, og blant annet har Skolenes Landsforbund og Utdanningsforbundet en felles uttalelse om utdanningen. Organisasjonene sier at de støttet opprettelsen av det 3-årige tilbudet for å få en utdanning som i innhold og struktur er mer tilpasset videregående opplæring. De viser til drøftingen i St.meld. nr. 48 (1996-1997) *Om lærarutdanning* og at det allerede der var en viss usikkerhet i forhold til innføring av en helhetlig 3-årig modell, særlig til rekrutteringen. Samtidig mener organisasjonene at argumentene som talte for en 3-årig modell, fortsatt er overbevisende isolert sett, men at erfaringene til nå tilsier at modellen i nær framtid ikke kan bli hovedkilden til rekruttering av nye lærere i yrkesfag.

De to organisasjonene ser to løsninger. Enten å gå tilbake til en modell med praktisk- pedagogisk utdanning eller en samordning av denne og den 3-årige modellen.

Ved å bare tilby praktisk-pedagogisk utdanning vil lærerne fortsatt ha problemer med å dekke kompetansen for den yrkesteoretiske bredden i grunnkursstrukturen i videregående opplæring. Det pekes særlig på problemet med relevant yrkesteori som bakgrunn for opptak til praktisk-pedagogisk utdanning. I de fag hvor det er mulig å ta slik utdanning, blir behovet for fordypning ivaretatt, men ikke faglig bredde.

Organisasjonene foreslår derfor en samordning av de to modellene. Det forutsetter en fleksibel modell for yrkesfaglærerutdanningen, hvor moduler

fra den 3-årige yrkesfaglærerutdanningen kan benyttes som yrkesteori for de som ønsker å ta utdanning etter den praktisk-pedagogiske modellen. På den måten kan en sikre både bredde og dybde for begge studentgruppene. Organisasjonene viser til at kompetansereformen ytterligere har aktualisert en slik løsning ved innpassing av tidligere kompetanse og realkompetanse for opptak.

13.3 Departementets vurdering

Det er bare to kull som har startet på den nye 3-årige yrkesfaglærerutdanningen, og ingen studenter har fullført studiet. Rekrutteringen er ujevn. Søkningen til helse- og sosialfag, hotell- og næringsmiddelfag og formgivingsfag er tilfredsstillende. I mekaniske fag og elektrofag er det ikke nok søkere til å fylle studieplassene. Dette kan skyldes flere faktorer. Utdanningstilbudet er foreløpig lite kjent. Lønnen i næringslivet kan være bedre enn i skolen. Mange søkere velger modellen som bygger på yrkesteori og praktisk-pedagogisk utdanning, kfr. kapittel 11. Det er foreløpig få som er utdannet etter Reform-94 og som har yrkespraksis. Det er studenter med slik bakgrunn som i framtiden er de mest aktuelle søkerne til den 3-årige utdanningen.

Høyskolene arbeider fremdeles med å tilpasse innhold og organisering til de aktuelle studentgruppene etter den midlertidige rammeplanen. Det er derfor vanskelig å uttale seg om de faglige og pedagogiske elementene i utdanningen. For å få bredere innsikt vil departementet organisere en evaluering av yrkesfaglærerutdanningen. En slik evaluering kan omfatte dimensjonering, organisering, innhold, tilknytning til det doble praksisfeltet og studiets relevans for lærere i videregående opplæring.

Det er foreløpig bare utviklet midlertidige rammeplaner for fem fagretninger, blant annet for å få erfaringer med den nye utdanningen. Endringer av rammeplanene starter ikke før evalueringen er gjennomført. Departementet vil i tillegg vurdere hvordan eventuelle endringer i strukturen i videregående opplæring kan innvirke på den 3-årige yrkesfaglærerutdanningen.

Høgskolen i Narvik har fått mulighet for å forsøke en noe annen organisering av yrkesfaglærerutdanningen. Et tilbud i byggfag og tekniske byggfag, som det foreløpig ikke er utviklet rammeplaner for, blir prøvd ut i et delvis felles løp med mekaniske fag og elektrofag. Opplegget tilbys fra høsten 2002. Det er for tidlig å si hvordan disse justeringene slår ut når det gjelder rekruttering. Departementet vil følge erfaringene med prosjektet.

Yrkesfaglærerutdanningen er rettet mot voksne. Den tilbys ved få institusjoner og har ofte små studentgrupper. Det er derfor viktig med en fleksibel organisering. Kombinasjonen av deltids- og heltidsstudier er forsøkt i formgivingsfag, og studentevalueringen er positiv.

Det er ikke utviklet nettbaserte tilbud for hele den 3-årige yrkesfaglærerutdanning. Innenfor praktisk-pedagogisk utdanning er det derimot etablert fleksible tilbud, på hel- eller deltid. Mange av tilbudene er også desentraliserte. Via prosjektet IKT i lærerutdanningen støtter departementet flere tiltak innenfor yrkesfagene som vil utvikle felles yrkesfaglige ressurser, øke fleksibiliteten i studietilbudene og bidra til en mer effektiv ressursutnyttelse på tvers av institusjonene. Institusjoner som tilbyr desentraliserte og nettbaserte tilbud, får en viss støtte fra departementet til slike tiltak.

Rammeplanen for yrkesfaglærerutdanningen gir mulighet for modulorganisering. Noen av disse modulene, særlig innen yrkesteori, bør også kunne tas som etter- eller videreutdanning for yrkesfaglærere. Deler av studiet er relevant for veiledere i bedrifter. Der høyskolene har både 3-årig yrkesfaglærerutdanning og praktisk-pedagogisk utdanning med yrkesdidaktikk, må det være mulig å samkjøre deler av studiet. Noen moduler må kunne tas som yrkesteori for de som vil ta praktisk-pedagogisk utdanning.

Departementet har merket seg de to lærerorganisasjonenes forslag til en samordning av dagens to modeller for å bli lærere i yrkesfag. Dette er aktuelt å vurdere nærmere i forbindelse med utarbeidelse av nye rammeplaner etter at evalueringen er fullført.

For å øke rekrutteringen til læreryrkene er det iverksatt en nasjonal kampanje, kfr. kapittel 8. I det nasjonale ambassadørteamet er en av lærerne fra yrkesfaglig studieretning. Det informeres særskilt om yrkesfaglærerutdanningen i informasjonsmateriellet som er utarbeidet. Det samarbeides også med de lærerutdanningsinstitusjonene som tilbyr yrkesfaglærerutdanning.

På bakgrunn av Stortingets behandling av St.meld. nr 27 (2000-2001) *Gjør din plikt - Krev din rett* og Innst. S. nr. 337 (2000-2001) kan høyskolene etter egne vurderinger etablere 3-årige yrkesfaglærerutdanninger uten å søke departementet.

De ettårige praktisk-pedagogiske tilbudene er et nødvendig supplement til den 3-årige yrkesfaglærerutdanningen. Slike tilbud blir gitt både som fulltidsstilbud og desentraliserte deltidstilbud, ofte med nettbaserte muligheter. Departementet vil videreføre denne utdanningen.

13.4 Departementets tilrådinger

- Den 3-årige yrkesfaglærerutdanningen vil bli evaluert.
- Ordningen med ettårig praktisk-pedagogisk utdanning for lærere i yrkesfag blir videreført.
- Ved revisjon av rammeplanene må det legges vekt på en fleksibel og modulorganisert struktur. Modulene bør kunne inngå i ulike grunnutdanninger og videreutdanninger.
- Departementet vil avvente å utarbeide rammeplaner for andre enn de fem fagretningene som alt er etablert.

14 Samiske lærerutdanninger

14.1 Bakgrunn

På bakgrunn av Stortingets behandling av St.meld. nr. 27 (2000-2001) *Gjør din plikt - Krev din rett* og Innst. S. nr. 337 (2000-2001) vil departementet legge fram en egen melding om samisk høyere utdanning og forskning. Meldingen om lærerutdanningene vil derfor være avgrenset til å vurdere de av forslagene i NOU 2000:3 *Samisk lærerutdanning* (Nergaard-utvalgets innstilling) som i første rekke er knyttet til organisering av og innhold i samiske lærerutdanninger. Samiske lærerutdanninger ble sist behandlet i St.meld nr. 48 (1996-1997) *Om lærarutdanning* og Innst. S. nr. 285 (1996-1997).

Etableringen av Samisk høgskole i 1989 er et sentralt virkemiddel for å styrke samisk lærerutdanning. Høyskolen har både tilbud om allmennlærerutdanning, førskolelærerutdanning og praktisk-pedagogisk utdanning. I tillegg blir det gitt videreutdanning for lærere. Undervisningsspråket er samisk.

De samiske lærerutdanningene er viktige for å sikre de samiske områdene godt kvalifisert personale til barnehager og skoler. Oppgaven til samiske lærere er blant annet å føre tradisjonell samisk kultur, språk og kompetanse videre til kommende generasjoner. Alle fagene i samiske lærerutdanninger tar hensyn til de oppgavene samiske lærere har. Utdanningene er således en del av den kulturelle oppbyggingen som skal bidra til å styrke og videreutvikle samisk språk, kultur og kompetanse.

Samiske lærerutdanninger gir spesiell kompetanse til undervisning i det samiske samfunnet, og er samtidig et utdanningstilbud på linje med andre lærerutdanninger.

Samisk høgskole er den eneste høyskolen som tilbyr en fullstendig samisk lærerutdanning. I tillegg har en ved Høgskolen i Bodø undervisning i lulesamisk språk og kultur og ved Høgskolen i Nord-Trøndelag tilbud i sørsamisk språk og kultur. Studiene blir tilbudt som del av grunnutdanningen for lærerstudenter, eller som videreutdanning for lærere og andre som har behov for fagene i sine yrker.

Stortingets tillegg til sameloven i 1990 likestilte samisk språk med norsk i forhold til offentlige myndigheter etter nærmere regler gitt i loven. Samtidig ble grunnskoleloven endret for å styrke opplæringen i og på samisk. Dette har ført til at antallet elever som får opplæring i samiske språk øker.

Det er mangel på lærere som kan undervise i nord-, sør- og lulesamisk i skolen. I tillegg er det behov for flere samiske førskolelærere i samiske barnehager og i norske barnehager med samiske barn.

14.2 Utredning om samisk lærerutdanning

Departementet foreslo i St.meld. nr. 48 (1996-1997) *Om lærarutdanning* en egen utredning om samisk lærerutdanning som inkluderte alle de tre samiske språkgruppene. På denne bakgrunnen ble samisk lærerutdanning behandlet

og vurdert i NOU 2000:3 *Samisk lærerutdanning*. I utredningen ble samisk lærerutdanning satt inn i og forklart ut fra historisk og samfunnsmessig sammenheng.

Mange av forslagene i utredningen tok utgangspunkt i den gjeldende gradsstruktur og den gjeldende organisering av lærerutdanningene. Innføring av et nytt gradssystem, forslagene om en ny organisering av lærerutdanningene og forenklede rammeplaner gjør at noen av forslagene i utredningen må vurderes i en ny sammenheng.

Utvalget foreslår blant annet følgende:

- Det må utvikles egne samiske rammeplaner for lærerutdanningene.
- Allmennlærerstudentene må velge mellom 30 studiepoeng matematikk eller engelsk.
- Det utvikles en egen modell for samisk yrkesfaglærerutdanning med vekt på fagretningene duodji og reindrift.
- Relevante områder av samisk orienteringskunnskap, kulturforståelse og tradisjonskunnskap må inngå i alle fag i samisk lærerutdanning.
- Sametinget får avgjørende innflytelse på innholdet i og utformingen av rammeplaner for samiske lærerutdanninger.
- Alle lærerutdanningsinstitusjoner skal aktivisere seg i kompetanseutvikling om samiske emner knyttet til opplæringsreformen og rammeplan for barnehagen.
- For lærere som ikke har samisk lærerutdanning, bør det utvikles et studium i kulturforståelse, samisk orienteringskunnskap og pedagogikk.
- Det etableres en allsamisk lærerutdanning som er felles for de tre språkområdene.
- Det opprettes et råd for en felles samisk lærerutdanning.
- Det etableres en stipendordning for studenter som ønsker å ta samisk lærerutdanning.
- Det etableres en ordning med nedskriving av studielån for lærere som underviser i eller på samisk.

14.3 Høringsinnspill

De 25 høringsinstansene til NOU 2000:3 *Samisk lærerutdanning* ga i hovedsak støtte til forslagene fra utvalget. Blant høringsinstansene var Sametinget i Norge og Finland, Samisk høgskole, relevante kommuner, Universitetet i Tromsø, høyskolene i Bodø og Nord-Trøndelag og Nordisk samisk institutt.

I høringsnotatet om organisering av lærerutdanningene ble ikke samisk lærerutdanning særskilt behandlet. Departementet ba imidlertid om at Sametinget og Samisk høgskole avga egne vurderinger.

Når det gjelder forhold som er spesielle for samiske lærerutdanninger, mener Sametinget blant annet at:

- Det bør etableres et samisk utdannings- og IKT-nettverk hvor alle samiske institusjoner som er en del av samisk utdanning inngår.
- Høyskolene i Bodø og Nord-Trøndelag skal fortsatt ha et særskilt ansvar for utvikling av utdanningstilbud for den lulesamiske og sørsamiske befolkningen.
- Større bredde i studietilbudet ved Samisk høgskole er et viktig rekrutteringstiltak for samiskspråklige lærere, for eksempel tilbud innen realfag og praktiske fag.

- I all samisk lærerutdanning må det være felles elementer som ivaretar og bygger opp det samiske fellesskapet i de ulike områdene.
- Alle lærerstudenter må kvalifisere seg til å gi opplæring i samiske forhold.
- Fagene samisk, engelsk, samfunnsfag, naturfag, matematikk og et estetisk eller praktisk fag bør være obligatorisk i samisk allmennlærerutdanning.

Samisk høgskole har gitt uttrykk for at:
- Det bør utvikles egne rammeplaner for samiske lærerutdanninger.
- De obligatoriske fagene i allmennlærerutdanningen kan blant annet være samisk, pedagogikk, norsk/svensk/finsk og et praktisk-estetisk fag.

14.4 Departementets vurdering

Barne- og familiedepartementet er for tiden i gang med en gjennomgang av barnehageloven, kfr. kapittel 8. I denne sammenhengen vil barnehageloven § 7, tredje ledd « *Barnehager for samiske barn i samiske distrikt skal bygge på samisk språk og kultur*» bli vurdert. Rammeplanen for barnehagen har et eget kapittel om samisk språk og kultur. Denne delen er alle barnehager forpliktet til å rette seg etter dersom de har samiske barn i barnehagen, uavhengig av om det er «samisk distrikt».

Det ble fastsatt ny rammeplan for allmennlærerutdanningen i 1998. I påvente av utvalget som skulle utrede samisk lærerutdanning avventet departementet å revidere det samiske planverket. Dette innebærer at Samisk høgskole har brukt en rammeplan fra 1995. Høyskolen har imidlertid justert sine lokale fagplaner i forhold til L-97 Samisk. Det er også lagt vekt på studentaktiv læring og nye arbeidsmetoder som er tilpasset samisk kultur, samfunn og tradisjon.

I kapittel 9 og 10 er henholdsvis førskole- og allmennlærerutdanning behandlet. Departementet mener at samiske lærerutdanninger skal bygge på de samme obligatoriske fagene som den vanlige modellen. Alle fagene i samiske lærerutdanninger skal vektlegge samisk språk og kultur i tråd med rammeplan for barnehagen og L-97. Studieenhetenes verdi- og kulturformidling og profesjonskunnskap i allmennlærerutdanningen kan profileres mot relevante samiske emner. Departementet foreslår i tillegg at samisk inngår med et obligatorisk omfang på 30 studiepoeng i de to samiske lærerutdanningene.

Samiske emner må inngå i vanlige lærerutdanninger i samsvar med rammeplanen for barnehagen og læreplanene for skolen.

Samisk høgskole må i organiseringen av samiske lærerutdanninger ta hensyn til rekrutteringsgrunnlaget. Det er derfor viktig med studiemodeller som er fleksible og som gir god ressursutnyttelse, blant annet kan det være aktuelt at deler av lærerutdanningene ved høyskolen har felles moduler. De ulike fagtilbudene kan rullere fra år til år. Høyskolen må også vurdere hvordan utdanningene kan harmoniseres med den øvrige tilbudsstrukturen i høyere utdanning slik at studentene kan ha muligheter til fordypning ved andre institusjoner.

I rammeplanene som utarbeides, legges det til rette for fleksibilitet i organisering av utdanningen. Sametinget vil få en viktig rolle i fastsetting av

rammeplanene. Dette blir nærmere utdypet i den kommende stortingsmeldingen om samisk høyere utdanning og forskning. Samisk høgskole må i sin lokale fagplan vurdere hvordan relevante områder som blant annet samisk orienteringskunnskap, kulturforståelse og tradisjonskunnskap kan profileres i utdanningene.

Lærerutdanningen ved Samisk høgskole er lagt om fra høsten 2001 med støtte blant annet fra SOFF og departementets IKT-satsing i lærerutdanningen. Det nye opplegget gir studentene en mer fleksibel studiesituasjon med vekt på studentaktive læringsformer. Mye av studiearbeidet er nettbasert. Ved at studentene disponerer bærbare PCer med trådløs oppkobling er de samtidig mindre avhengige av å oppholde seg ved høyskolen gjennom semesteret. Høyskolen har i tillegg innført en opptaksordning til studiet basert på realkompetanse. Disse tiltakene ser ut til å ha bidratt til at rekrutteringssituasjonen nå er klart forbedret.

I høyskolens omstilling av lærerutdanningene inngår også utvikling av et 10 vekttalls nettbasert studium i læremiddelutvikling.

Samisk utdanning har teknologiske utfordringer når det gjelder nettbasert undervisning ved at spesielt eldre plattformer ikke støtter samiske tegn. Det er igangsatt samarbeid mellom Samisk høgskole og samiske skoler for å bidra til gjensidig utvikling av kompetanse og tekniske løsninger.

Samisk høgskole vil ha et særlig ansvar for utformingen av de framtidige samiske lærerutdanningene. Det er nødvendig å opprettholde og videreutvikle et samarbeidsnettverk med andre høyskoler.

Høyskolene i Bodø og Nord-Trøndelag sitt ansvar for henholdsvis lulesamisk og sørsamisk videreføres. Ved disse institusjonene kan samisk språk og kultur bli tilbudt i lærerutdanningene eller gis som videreutdanning. Departementet legger ikke opp til at det skal utvikles en allsamisk lærerutdanning ved disse høyskolene slik det er ved Samisk høgskole.

Barne- og familiedepartementet vil i samarbeid med Sametinget utrede spørsmålet om stipend for studenter som tar samisk førskolelærerutdanning. I tillegg skal behovet for etter- og videreutdanningstiltak blant personalet i samiske barnehager og norskspråklige barnehager med samiske barn utredes. Barne- og familiedepartementet og Sametinget vil særlig se på behovene i de lulesamiske og sørsamiske områdene der behovene for samisskspråklig kompetanse er mest presserende. Dette arbeidet skal ses i sammenheng med Barne- og familiedepartementets treårige satsing på kvalitet i barnehagen.

Sametinget får årlig overført midler til utviklings- og forsøksarbeid på barnehageområdet som blant annet kan nyttes til tiltak for å rekruttere og beholde samisskspråklig personale i barnehager.

Barne- og familiedepartementet og Utdannings- og forskningsdepartementet har satt i verk en egen rekrutteringskampanje for læreryrkene. Et spesielt fokus er rettet mot å rekruttere flere med samisk bakgrunn til lærerutdanningene, kfr. kapittel 8. I det nasjonale ambassadørteamet har en av lærerne samisk bakgrunn. Det er iverksatt tiltak rettet inn mot samisk ungdom og voksne, og det er utarbeidet informasjonsmateriell på samisk. Det samarbeides også med ulike miljøer og lærerutdanningsinstitusjoner om rekruttering.

14.5 Departementets tilrådinger

- Samisk inngår som ett av de obligatoriske fagene i samisk førskole- og allmennlærerutdanning.
- Rammeplanene må sikre en fleksibel modell for organisering av samiske lærerutdanninger.

15 Kompetanseutvikling

15.1 Innledning

Nye reformer påvirker både organisering, arbeidsformer og innhold i barnehage og skole. Endringer i samfunnet og nyere forskning kan påvirke vinklingen av fagene. Kunnskapene lærerne har fra egne studier eller yrkesopplæring trenger således stadig oppdatering. Lærere må derfor tilegne seg endringsvilje og utviklingskompetanse i grunnutdanningen.

Den enkelte lærer utvikler sin kompetanse på mange måter, som gjennom forberedelse og det daglige arbeidet med elevene, samarbeid og drøfting med kollegaer, veiledning knyttet til egen praksis, besøk og hospitering ved skoler, barnehager og bedrifter, deltakelse på kurs, lesing av faglitteratur og deltakelse i nettverk.

Ofte er det lærerne selv som føler behov for faglig oppdatering og fornying og som tar initiativ til å øke sin kompetanse for å bli bedre i det arbeidet de utfører. Noen lærere vil ønske å utvide sin formelle kompetanse ved større dybde i fag eller ved å ta nye fag. Andre ønsker å kvalifisere seg på særskilte fag- og arbeidsområder.

Barnehage- og skoleeier har ansvar for at lærerne ved den enkelte barnehage eller skole har en kompetanse som samsvarer med behovene. Det forutsetter at eierne kartlegger behovene for kompetanseutvikling, gjør seg kjent med hvilke tilbud som finnes og legger til rette for gjennomføring av tiltak. Etterutdanning er i hovedsak arbeidsgivers ansvar, men staten har i perioder bidratt med betydelige midler rettet mot prioriterte områder. Utdanningsinstitusjonene har ansvar for å gi tilbud i samsvar med barnehage- og skoleeiers behov.

Med vekt på etterutdanning omhandler dette kapitlet etter- og videreutdanning for lærere og ledere i både barnehage og skole. De to institusjonene er behandlet hver for seg. Som arbeidsgivere og barnehagemyndighet kan kommuner imidlertid organisere felles etter- og videreutdanning for begge grupper.

15.2 Kompetansutvikling av pedagogisk personale i barnehagen

15.2.1 Etterutdanning

I henhold til avtale mellom Kommunenes Sentralforbund og arbeidstakerorganisasjonene i sektoren skal det utarbeides utviklingsplaner for de ansatte i kommunal sektor. Kommunene har som barnehagemyndighet et overordnet ansvar for kvaliteten på kommunenes samlede barnehagetilbud. Når det gjelder ansatte i private barnehager, er situasjonen mer mangslungen. I noen kommuner blir ansatte i private barnehager omfattet av kommunens utviklingsplaner. Tilbud om etterutdanning kan da bli betraktet som et kommunalt tilskudd til barnehagens drift, eller en tjeneste den private eieren kjøper av kommunen. Større private barnehageeiere tilrettelegger ofte egne etterutdan-

ningsopplegg. Dette er vanskelig å få til for eiere av små barnehager, for eksempel barnehager eid av foreldregrupper.

Barne- og familiedepartementet ønsker å ha en aktiv rolle i den faglige utviklingen av barnehagesektoren og har bidratt til kompetanseheving av barnehagepersonalet på ulike måter.

I St.meld. nr. 8 (1987-1988) *Barnehager mot år 2000* foreslo Forbruker- og administrasjonsdepartementet tiltak med sikte på å sikre og videreutvikle kvaliteten i barnehagene, med vekt på økt utdanningskapasitet av førskolelærere, faglig veiledning og etterutdanning, forskning og lokalt utviklingsarbeid. Dette er fulgt opp i statsbudsjettene fra 1987. Fylkesmennene har en sentral rolle i arbeidet med å følge opp tiltakene. De koordinerer og samordner en stor del av oppgavene på barnehageområdet gjennom aktiv medvirkning i utviklingsarbeid, videreutvikling av personal- og rekrutteringstiltak, informasjon og opplysningsvirksomhet overfor kommuner og barnehager. De statlig initierte programmene *«Barnehageutvikling i kommunene»* (1991-1993) og *«Utviklingsprogrammet for barnehagesektoren»* (1995-1997) har også vært med på å øke kompetansen og det aktive utviklingsarbeidet lokalt. I 1990-1996 deltok ca. 4 500 barnehageansatte i et landsomfattende veiledningsprogram for styrere. Fra 1997 har kommunene selv hatt ansvar for dette.

Rammeplan for barnehagen ble innført i 1996. Da ble midler som tidligere var knyttet til forsøk med lokalt utviklingsarbeid (LUA), kfr. kapittel 7, fra 1997 knyttet opp mot målene og intensjonene i rammeplanen. For å sikre en lokal forankring av utviklingsarbeidet og oppfordre til lokal oppfølging, ble det fra samme år stilt som vilkår for tildeling av midler at kommunen måtte gi økonomisk eller annen støtte.

Midlene til lokalt utviklingsarbeid, informasjonstiltak og personal- og rekrutteringstiltak var inntil 1992 knyttet direkte til spesifiserte satsingsområder. Fra 1993 ble midlene til lokalt utviklingsarbeid, personal- og rekrutteringstiltak og informasjons- og veiledningstiltak overført til fylkesmennene i form av en ramme. Hensikten var å se de ulike tiltakene i sammenheng og i forhold til de prioriterte målene for barnehagesektoren. Barne- og familiedepartementet prioriterte tiltak som omfattet brukertilpassing og fleksibilitet, konsekvenser for barnehagen av at 6-åringene startet på skolen, innhold og organisering av barnehagen og innføring av rammeplan for barnehagen.

I St.meld. nr. 27 (1999-2000) *Barnehage til beste for barn og foreldre* varslet Barne- og familiedepartementet en samlet innsats for kvalitetsutvikling i barnehagesektoren i perioden 2001-2003, med bakgrunn i den forskningen og det utviklingsarbeidet som hadde vært gjennomført fram til da. Kvaliteten i barnehagene skal bygge på de nasjonale målene for virksomheten som er nedfelt i rammeplan for barnehagen. Stortinget ga sin tilslutning til dette, kfr. Innst. S. nr. 207 (1999-2000). Det viktigste målet er at alle barnehager skal etablere redskaper og systemer for å opprettholde og videreutvikle kvaliteten, kfr. kapittel 2. I meldingen er tre områder sentrale:

- En barnehage for alle barn.
- Varierte og brukertilpassede barnehager i tråd med barns og foreldres behov.
- Et kompetent personale.

Fylkesmennene har årlig fått overført midler til informasjon og kvalitetsutvikling fra posten som er øremerket til forskning, forsøk og opplysningsvirksomhet. I perioden 1995-1997 gikk en stor del av midlene til Utviklingsprogrammet for barnehagesektoren. Fra 2001 er midlene også knyttet til kvalitetssatsingen. Kompetanseheving av barnehagens personale er en del av dette. Barne- og familiedepartementet har ikke full oversikt over hvor mye av de midlene fylkesmennene disponerer, som er brukt direkte til etterutdanning og annen kompetanseheving av personalet, og hvor mye som er brukt til fylkesmannens øvrige opplysingsarbeid.

15.2.2 Videreutdanning

I barnehagesektoren fastsettes lønns- og arbeidsbetingelser i tariffavtaler mellom arbeidsgiver og arbeidstaker. Hvorvidt kompetansegivende videreutdanning fører til lønnsøkning, avhenger av tariffavtalene og eventuelle lokale forhandlinger. Barne- og familiedepartementet har ikke en samlet oversikt over førskolelærere i barnehagene som har videreutdanning, men er kjent med at mange førskolelærere har videreutdanning i spesialpedagogikk, i administrasjon og ledelse og i ulike fag og fagområder. I tillegg har flere førskolelærere tatt utdanning i pedagogisk arbeid på småskoletrinnet med henblikk på arbeid i grunnskolen.

En administrativ arbeidsgruppe med medlemmer fra Barne- og familiedepartementet, Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, Kommunenes Sentralforbund og Norsk Lærerlag påpekte i 2000 at høyskolenes tilbud om videreutdanning for førskolelærere ofte var av en slik karakter at de førte førskolelærerne ut av barnehagen og over i skolen. For å stimulere til økt satsing på videreutdanning for førskolelærere i barnehagen, har de to departementene samarbeidet om finansiering av et nettbasert studietilbud i pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen. Dette er knyttet opp mot kvalitetssatsingen i barnehagen i samsvar med St.meld. nr. 27 (1999-2000) *Barnehagen til beste for barn og foreldre* og Innst. S. nr. 207 (1999-2000). Etter søknad er videreutdanningstilbudet lagt til Høgskolen i Tromsø og Høgskulen i Sogn og Fjordane. Barne- og familiedepartementet gir støtte til kommuner som har ansatte som deltar. Støtten går til dekning av utgifter til opphold, reiser og studielitteratur.

15.3 Kompetansutvikling i skolen

Opplæringsloven § 10-8 Etterutdanning regulerer fordelingen av ansvar mellom statlig og kommunalt nivå:

> «Staten, fylkeskommunen og kommunen skal medverke til at undervisningspersonell, skoleleiarar og personell med særoppgåver i skoleverket får etterutdanning, med sikte på å fornye og utvide fagleg og pedagogisk kunnskap og å halde seg orienterte om og vere på høgd med utviklinga i skolen og samfunnet.»

Som skoleeiere har kommuner og fylkeskommuner hovedansvaret for etterutdanning for personalet i grunnskolen og videregående opplæring, kfr. opplæringsloven og avtaleverket. Statens ansvar er å gi klart uttrykk overfor skoleeier om hvilke etterutdanningsoppgaver som er viktige for å nå de nasjonale utdanningsmålene. Det er også statens oppgave å evaluere i hvilken

grad skoleeier utfører oppgaven. Ved større nasjonale utdanningsreformer, der det ikke kan forventes at skoleeier tar hele det økonomiske ansvaret for etterutdanningen, vil staten delta i finansieringen, kfr. St.meld. nr. 37 (1990-1991) *Om organisering og styring i utdanningssektoren*.

Læringssenteret ble opprettet høsten 2000 som et nasjonalt kompetansesenter for utdanningssektoren. Senteret skal bidra til kvalitetsutvikling i norsk utdanning med hovedvekt på grunnskolen og videregående opplæring, og har sentrale oppgaver knyttet til etter- og videreutdanning for skoleledere og lærere.

15.3.1 Tilstandsvurdering

I forbindelse med innføringen av Reform 94 og Reform 97 ga staten særskilte tilskudd til kommunal og fylkeskommunal etterutdanning, kfr. tabell 15.1. Midlene ble i hovedsak tildelt kommuner og fylkeskommuner, som i tillegg brukte egne midler.

Tabell 15.1: Særskilte bevilgninger over statsbudsjettet til etterutdanning i grunnskolen og videregående opplæring (avrundete tall)

År	Grunnskolen (kap. 228)	Videregående opplæring (kap. 238)
1995	ca. 5 mill. kroner	ca. 55 mill. kroner
1996	ca. 60 mill. kroner	ca. 60 mill. kroner
1997	ca. 90 mill. kroner	ca. 50 mill. kroner
1998	ca. 70 mill. kroner	ca. 50 mill. kroner
1999	ca. 70 mill. kroner	ca. 40 mill. kroner

Departementet utarbeidet også nasjonale planer for etterutdanning og veiledninger i fag og på sentrale områder. I samarbeid med Kommunenes sentralforbund ble det formulert kompetansemål for pedagogisk ledelse i skolen (Luis-programmet 1996-2000), og utdanningsinstitusjoner ble invitert til å gi skoleledere et tilbud i samsvar med målene.

For å styrke etter- og videreutdanning i skolefagene har et nettverk av utdanningsinstitusjoner på oppdrag fra departementet utarbeidet planer for kompetanseutvikling i fag i grunnskolen fra år 2000. Et tilsvarende nettverk har utviklet tilbud om kompetanseutvikling i pedagogisk ledelse innenfor Luis-programmet.

Mange statlige utdanningskontorer har bidratt til å videreutvikle samarbeidet mellom skoleiere og universiteter og høyskoler om kompetansutvikling. I noen regioner er samarbeidet mellom tilbyder og bruker spesielt godt organisert. Utdanningsinstitusjonenes bidrag til etterutdanningen økte i perioden både i omfang og kvalitet. Selv om flere etter hvert ble tilfredse med innholdet i tilbudene, uttalte mange kommuner og fylkeskommuner at tilbudene fra institusjonene var for dyre.

Etter at reformene var innført, ble det statlige tilskuddet i videregående opplæring videreført og betydelig styrket for grunnskolen, kfr. tabell 15.2

Tabell 15.2: Bevilgninger over statsbudsjettet til kvalitetsutvikling i grunnskolen og videregående opplæring (avrundete tall)

År	Grunnskolen (kap. 228)	Videregående opplæring (kap. 238)
2000	ca. 170 mill. kroner	ca. 40 mill. kroner
2001	ca. 200 mill. kroner	ca. 40 mill. kroner

I grunnskolen ble midlene gitt som særskilt tilskudd til kommunenes arbeid med kompetanseutvikling, utviklingsarbeid, forsøk og vurdering. Ungdomstrinnet var prioritert, og midlene har i hovedsak vært knyttet til kompetanseutvikling, blant annet til bruk av IKT i opplæringen.

I videregående opplæring ble den statlige støtten til etterutdanning knyttet til innføringen av to nye studieretninger, media og kommunikasjon og salg og service, og til opplæring i små fag og fagopplæringen. Ellers ble midlene som tidligere var brukt til etter- og videreutdanning, integrert i et nasjonalt prosjekt for økt differensiering og tilrettelegging. Hensikten var å styrke lærernes kompetanse i å legge til rette for en opplæring tilpasset den enkelte elevs forutsetninger og behov.

I år 2000 ble det satt i gang et treårig kompetanseutviklingsprogram for PP-tjenesten og skoleledere, kalt SAMTAK, i grunnskolen og videregående opplæring. Med systemarbeid som overordnet perspektiv, er det fokusert på lese- og skrivevansker, sammensatte lærevansker og sosiale og emosjonelle vansker. Statens utdanningskontorer er bedt om å samordne SAMTAK med Luis-programmet eller andre program for skoleledelse. I tillegg har nasjonalt program for skolemekling i grunnskolen og videregående opplæring og program mot mobbing, blant annet fra Senter for adferdsforsking og Olweusprogrammet ved Universitetet i Bergen, bidratt til kompetanseutvikling for personalet i skolen.

Tilstandsrapportene fra statens utdanningskontorer for 2000 viste blant annet at av nesten 60 000 lærere i grunnskolen hadde om lag 5 000 hatt permisjon for å delta i videreutdanning og for å hospitere i det lokale arbeids- og næringslivet. Vel 2 000 lærere hadde deltatt i kompetanseutvikling i hvert av de prioriterte fagene engelsk, matematikk og natur- og miljøfag, og i underkant av 17 000 hadde deltatt i kompetanseutvikling i andre fag. I overkant av 23 000 lærere hadde deltatt i kompetanseutvikling knyttet til bruk av IKT, om lag halvparten av lærerne og tilnærmet alle skoleledere hadde arbeidet med fleksibel organisering og variert bruk av arbeidsmåter. Mange hadde deltatt i kompetanseutvikling på andre områder ut fra lokal prioritering.

Innen distrikts- og regionalpolitikk er satsingen på entreprenørskap svært viktig for å inspirere til nyskaping. Flere kommuner ønsker å øke lokal kompetanse i entreprenørskap for lærere og andre for å fremme utviklingstiltak i distriktet. Staten har fra 1990 bidratt med midler til toppfinansiering av et høyskolestudium i arbeidslivskunnskap med fokus på entreprenørskap med 1 - 2 mill. kroner per år. Forutsetningen er at kommunene tar initiativ, dekker deler av utgiftene og inngår et samarbeid med en høyskole som står faglig ansvarlig. I tillegg gir flere høyskoler videreutdanning for lærere i arbeidslivskunnskap og entreprenørskap.

I 2002 disponerer departementet ca. 250 mill. kroner av kapittel 226 til kompetanseutvikling i grunnskolen og videregående opplæring.

15.3.2 Statens lærerkurs

Statens lærerkurs ble etablert i 1962 for å organisere nasjonale etter- og videreutdanningstilbud for lærere, og har siden 1998 vært en del av Norgesnettrådet. Bevilgningen til Statens lærerkurs har blant annet sammenheng med gjennomføring av reformer i skoleverket og i lærerutdanningen. De siste årene har departementet i økende grad tildelt midler til kompetanseutvikling av lærere over kapittel 228 og 238 (nå nytt kapittel 226) direkte til skoleeier, statens utdanningskontorer og Læringssenteret. Bevilgningen til Statens lærerkurs blir nå i hovedsak tildelt over kapittel 274, statlige høyskoler. I 2001 var tildelingen på 29,6 mill. kroner, av dette 5 mill. kroner til den kulturelle skolesekken. Midlene gikk til etter- og videreutdanning av lærere i grunnskolen og videregående skole og kompetanseutvikling av fagpersonalet i profesjonsutdanningene. Dette innbefatter også midler til internasjonale kurs, blant annet videreutdanning for lærere i England, Frankrike og Tyskland. Statens lærerkurs finansierte i 2001 136 kompetansegivende tilbud og 182 etterutdanningstilbud med henholdsvis 3 016 og 5 603 deltakere.

Departementet har i årlige tildelingsbrev fastsatt hvilke områder som skal prioriteres. Kursarrangører har på denne bakgrunn søkt om midler fra Statens lærerkurs. Søknadsprosedyren har stimulert utdanningsinstitusjonene og andre kursholdere til også å utvikle nye tilbud og åpnet for kreativitet og initiativ til kurs på ulike områder. Fagmiljøene har fått inspirasjon til og mulighet for å spre kunnskap på spesialiserte små kunnskapsområder, spre erfaringer fra FoU-arbeid og drøfte videre satsinger med profesjonsutdannere og lærere. Mange fora for faglig og pedagogisk samarbeid på tvers av fagmiljøer er kommet i stand og vedlikeholdt ved midler fra Statens lærerkurs.

Etter at tildelinger fra kapitlene 228 og 238 ble overført direkte til skoleeiere, er aktiviteten til Statens lærerkurs redusert. Universiteter og høyskoler har arrangert videreutdanninger og i økende grad etterutdanning finansiert over kapittel 274. Det har fortsatt vært mulig også for andre kursarrangører å bli tildelt midler over dette kapitlet, eksempelvis Trygg trafikk, foreningen Ungt Entreprenørskap, Kristent Pedagogisk Forbund og diverse landslag for fag.

I St.prp. nr. 1 (2001-2002) signaliserte departementet at man på bakgrunn av blant annet nasjonale satsinger på etter- og videreutdanning ville legge om de oppgavene som Norgesnettrådet ved Statens lærerkurs har hatt på dette området. I Innst. S. nr. 12 (2001-2002) heter det:

> «Komiteen merker seg at Statens lærerkurs er foreslått nedlagt og oppgavene skal overføres til Læringssenteret. Komiteen vil understreke at ved omleggingen er det viktig at det fortsatt blir kanalisert ressurser til organisasjoner og institusjoner som har drevet etterutdanningstilbud slik at et mangfold av tilbud blir opprettholdt. Komiteen har merket seg at Regjeringen i løpet av 2002 vil legge om de nasjonale oppgavene som Norgesnettrådet ved Statens lærerkurs har hatt for etter- og videreutdanning av lærere. Komiteen mener det er behov for at departementet foretar en nærmere utredning av hvordan organiseringen av etter- og videreutdanning av lærere skal være i framtiden. Komiteen vil derfor be om at departementet på bakgrunn av en

bredere utredning av saken, kommer tilbake til Stortinget med vurderinger i Stortingsmeldingen om lærerutdanningen. Inntil en bredere utredning foreligger opprettholdes Statens lærerkurs som organ for fordeling av midler innenfor budsjettrammen på kurs som allerede er utlyst for 2002.»

Departementet har for 2002 tildelt Statens lærerkurs 24,6 mill. kroner til etter- og videreutdanning, av dette skal ca. 6 mill. kroner brukes til kurs for høyskolepersonell. Det er ikke gitt midler til oppstart av nye videreutdanningstilbud. Bevilgningen er redusert med 5 mill. kroner for å finansiere den økte satsingen på KUPP, kfr. kapittel 7.

Norgesnettrådet har som en egen sak pekt på at departementet bør utrede nærmere hvordan organisering av etter- og videreutdanning skal være i framtiden. Det blir sett på som viktig å opprettholde en sentral ledelse for en slik virksomhet for å sikre et mangfold av tilbud. I et notat Norgesnettrådets sekretariat har utarbeidet, blant annet etter kontakt med sektoren, foreslås å etablere et eget organ med et eksternt styre for å organisere arbeid med etter- og videreutdanning.

15.4 Departementets vurdering

15.4.1 Barnehagen

Barne- og familiedepartementet vil videreføre kvalitetssatsingen i barnehagene. I samarbeid med Utdannings- og forskningsdepartementet blir blant annet behovet for å utvide tilbudet om videreutdanning i pedagogisk utviklingsarbeid for førskolelærere i barnehagen vurdert. Kompetanseutvikling av barnehagens personale vil også bli tatt opp i forbindelse med Barne- og familiedepartementets budsjettproposisjon. Utdannings- og forskningsdepartementet vil understreke høyskolenes ansvar for å legge til rette for etter- og videreutdanning av førskolelærere for å øke deres kompetanse for arbeid både i barnehagen og i skolen.

15.4.2 Grunnskolen og videregående opplæring

Både i videregående opplæring og i grunnskolen var det god tilslutning til etterutdanningen knyttet til innføringen av reformene. Tilnærmet alle lærere og skoleledere deltok, kfr. St.meld. nr.12 (1999-2000) .... *og yrke skal båten bera* ....

Hovedansvaret for bruk av midler til formålet var lagt til skoleeier, og aktivitetsnivået var høyt. Ut fra rapportene var den kritiske faktoren for gjennomføring av etterutdanningstiltak tid for lærere til å delta. Skoleledere både i grunnskolen og videregående opplæring deltok mer på etterutdanningstiltak enn lærere (Fafo 1999).

Tilstandsrapportene fra statens utdanningskontorer for 2000 viser at tallet på lærere i grunnskolen som har tatt faglig fordypning i prioriterte fag, er gått tilbake i forhold til tidligere år. Svært få lærere har hatt permisjon for å heve sin faglige kompetanse eller delta i hospiteringsordninger, kfr. St.prp. nr. 1 (2001-2002). Departementet vil nøye følge denne utviklingen. Deltakelsen i kompetanseutvikling knyttet til bruk av IKT har vært god. Det gir et godt grunnlag for den videre satsingen på området.

Selv om det har vært satset betydelig på etterutdanning for skoleledere og lærere, er det fortsatt behov for sterk og målrettet satsing. Behovet er blant annet tydeliggjort av OECD-undersøkelsen Programme for International Student Assessment (PISA 2000). Den viser at norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag er omtrent på OECD gjennomsnittet og at det er stor spredning mellom de beste og svakeste elevene, spesielt i lesing. Elevene rapporterer også om disiplinproblemer i norsk skole, kfr. kapittel 2.

Strategier for videre arbeid

Departementet vil målrette og styrke arbeidet med å utvikle kvaliteten i grunnskolen og i videregående opplæring for å skape et godt læringsmiljø og å øke elevenes læringsutbytte. Det er viktig å synliggjøre og øke det lokale handlingsrommet og sikre skolene kompetente og utviklingsorienterte lærere og ledere.

Samtidig legger departementet vekt på styrke lærernes kompetanse i fag, fagdidaktikk og pedagogisk bruk av IKT. Departementet har de senere årene utvidet det nasjonale arbeidet med etter- og videreutdanning i flere retninger. Etableringen av Sentralorganet for fleksibel læring i høgre utdanning (SOFF) har medført en betydelig økning når det gjelder utvikling av nettbaserte tilbud generelt, men også mer spesielt rettet mot læreryrkene. Utdanningsinstitusjonene har også innenfor egne rammer prioritert å utvikle og gi flere fleksible og nettbaserte tilbud. Departementet har gitt særskilt støtte til slike fleksible videreutdanningstilbud, kfr. omtale i kapittel 5.

Departementet vil på en mer systematisk måte utvikle nasjonale nettbaserte tilbud i de sentrale skolefagene. SOFF har fått i oppdrag å forestå tildeling av midler til universiteter og høyskoler for å utvikle nasjonale videreutdanningstilbud i engelsk, matematikk, fransk, tysk og norsk med vekt på opplæring i lesing og skriving. Nettbaserte opplegg vil medføre at tilbudene blir lettere tilgjengelig for flere lærere. Tilbudene er ofte kombinert med lokale samlinger og utprøvinger på eget arbeidssted. Dette innebærer at lærerne kan kombinere studier med arbeid i skolen. Tilbudene er moduloppbygde slik at enkelte deler kan bli tilbudt som etterutdanning for lærere.

På oppdrag fra departementet organiserer Høgskolen i Agder utviklingen av et landsdekkende opplegg for etterutdanning i pedagogisk bruk av IKT, kalt LærerIKT. Selve gjennomføringen skal skje i regi av regionale og lokale tilbydere. Offentlige og private aktører kan benytte opplegget. Opplegget er basert på bruk av Internett og kan gjennomføres på arbeidsplassen. Det er praksisnært og forutsetter samarbeid mellom lærere. LærerIKT bidrar til å sette standard for kvalitet, omfang og arbeidsmåter som slik etterutdanning bør ha. Målet er at LærerIKT, sammen med andre tilbud fra offentlige og private tilbydere samlet skal gi inntil 40 000 lærere etterutdanning i pedagogisk bruk av IKT over to skoleår.

IKT-satsingen i lærerutdanningen har som mål å gi bedre grunnutdanning, men også å styrke institusjonenes evne til å delta i etter- og videreutdanning og andre kompetanseutviklingstiltak i skolen, kfr. kapittel 5. Nyutdannede lærere vil ha erfaring med å studere i et IKT-støttet læringsmiljø og vil lettere kunne delta i nettbasert etter- og videreutdanning gjennom sin yrkeskarriere.

Særskilte statlige midler som tildeles skoleeierne til kompetanseutvikling, skal fra og med 2002 i sin helhet brukes til å sette skoleledere og lærere i stand til å delta på videre- og etterutdanningstiltak på prioriterte områder. Før ressurser tildeles må det foreligge avtale med en ekstern institusjon om etter- og videreutdanning eller veiledning - fortrinnsvis med et lærerutdanningsmiljø.

Fra 2002 starter et system for demonstrasjonsskoler. Demonstrasjonsskoler er skoler som over tid har utmerket seg på statlig prioriterte områder, og skal kunne bidra til kvalitetsutvikling ved andre skoler ved å informere, ta imot besøk og hospitanter. Demonstrasjonsskoler for skoleanlegg og for opplæring i prioriterte fag - lesing, skriving, matematikk og engelsk- skal prøves ut fra høsten 2002. De skal brukes som besøks- eller hospiteringsskoler for lærere. I noen tilfeller kan de også benyttes av de som deltar i etter- og videreutdanning ved at lærere ved demonstrasjonsskoler deltar i universitetenes og høyskolenes veiledning av deltakerne. Demonstrasjonsskoler kan også fungere som praksisskoler for studenter i grunnutdanningen.

15.4.3 Barnehage- og skoleledere

En tidsmessig etter- og videreutdanning for barnehage- og skoleledere er en av forutsetningene for videre kvalitetsutvikling i barnehagen og skolen. Den enkelte skoleeier har gjerne gjennomført ulike lokale skolelederutviklingsprogrammer for den samlede skoleledelsen og i lederrekrutteringssammenheng. Mange kommuner lar barnehage- og skoleledere inngå i kommunenes generelle lederutviklingsprogram. I disse programmene er generell ledelse, økonomi, administrasjon og tverretatlig samarbeid ofte spesielt vektlagt.

Barnehagen

Erfaringer fra *Utviklingsprogrammet for barnehagesektoren* (1995-1997) viste at styrerne hadde en sentral rolle i arbeidet med å tilrettelegge for omstilling og utvikling i barnehagene. Fylkesmennene har spilt en avgjørende rolle i koordinering av ledeutvikling på barnehagefeltet. Flere høyskoler har gitt videreutdanning i organisasjon og ledelse for førskolelærere. Hvilke høyskoler som gir slike tilbud, varierer fra år til år.

Skoleverket

Skoleeier har ut fra lov- og avtaleverk handlingsrom til å utforme ledelsen av den enkelte skole ut fra lokale forutsetninger og behov. Ved små grunnskoler er rektor eneste leder, og lederfunksjonen er ofte kombinert med undervisningsstilling. Ved større skoler kan et lederteam sikre nødvendig pedagogisk, økonomisk og administrativ kompetanse.

Det eksisterer i dag ulike etter- og videreutdanningstilbud i skoleledelse ved en rekke institusjoner. De er dels rettet mot ledere generelt og dels mot skoleledere.

Som ledd i LUIS-programmet ble det utviklet moduler i pedagogisk ledelse som kan inngå som komponenter i en videreutdanning (30 studiepoeng). Læringssenteret viderefører et faglig nettverk mellom universiteter og høyskoler i skoleledelse. Universitetet i Oslo har det nasjonale koordineringsansvaret for nettverket.

En spørreundersøkelse gjennomført blant medlemmer av Norsk lærerlag om skolelederes arbeidsforhold i grunnskolen ved inngangen til et nytt årtusen, UiO, 2001, viser blant annet at 60% av skolelederne ikke har noen formell lederutdanning, og at bare 8% har 20 vekttall eller mer. Undersøkelsen viser også at mer enn 94% av skolelederne ikke har etablert rutiner for å belønne de gode lærerne, og at over 65% ikke har rutiner for å følge opp lærere som ikke fungerer tilfredsstillende.

I en spørreundersøkelse om etter- og videreutdanning i grunnskolen og den videregående skolen knyttet til innføringen av Reform 94 og 97, kfr. FAFO-notat 1999:6, går det fram at to av tre skoleledere oppgir å ha deltatt i etterutdannning i skoleledelse og at de i gjennomsnitt har brukt en uke på dette.

En kartlegging *«Skoleledelse i Norden - en kortlægning af skoleledernes arbejdsvilkår, rammebetingelser og opgaver»*, Nord 2000: 14, omfattet skoleledelse i både grunnskole og videregående opplæring. Rapporten viser blant annet at nye offentlige styringsformer med fokus på regnskapsplikt, effektivitet, konkurranse og lokalt demokrati har betydd dyptgående endringer i nordisk skoleledelse. Skolelederne har fått mer lokal makt og handlefrihet. Samtidig indikerer rapporten at desentraliseringen har skapt uklarheter for skolelederne. Skoleledere beklager seg blant annet over at de ikke klarer å tolke lovenes intensjoner presist og heller ikke får veiledning i å realisere dem. Problemene angår særlig grunnskolen.

Som ledd i arbeidet med å tilpasse skolen til nye offentlige styringsformer, vil departementet gi utvalgte institusjoner i oppdrag å utvikle en videreutdanningsenhet på 30 studiepoeng i skoleledelse. Videreutdanningen skal være tilpasset lederutviklingsprogrammer for offentlig virksomhet som utvikles av Arbeids- og administrasjonsdepartementet, kfr. Arbeids- og administrasjonsministerens redegjørelse 24.01.02. Den skal legge vekt på å kvalifisere rektorer og personale som ønsker å bli rektor, for nyere oppgaver og forventninger.

Videreutdanningsenheten skal være fleksibel og åpen slik at den også kan fungere som etterutdanning. Både opplæringen og vurderingen skal i størst mulig grad være skolebasert.

Mastergrad i ledelse

Det er mange institusjoner som i dag tilbyr videreutdanning i ledelse der lærere og ledere i opplæringssektoren er en sentral målgrupper. Departementet ser det som ønskelig at det er et bredt og variert tilbud på området. Samtidig er det nødvendig at det også finnes tilbud på høyere grads nivå, kfr. blant annet tilbud ved Universitet i Oslo. Departementet vil stimulere til at det blir utviklet mastergradsstudier i ledelse for lærere eller eventuelt andre ledere i opplæringssektoren.

15.4.4 Høyere utdanningsinstitusjoners rolle i kompetansutviklingen

Det er en del av utdanningsinstitusjonenes samfunnsmessige ansvar å gi eller organisere etter- og videreutdanning på sine fagområder. I det årlige tildelingsbrevet til institusjonene er behovet for samarbeid med barnehage- og

skoleeiere understreket. Departementet vil følge opp institusjonenes arbeid på området.

Etter- og videreutdanning er en utfordrende oppgave for utdanningsinstitusjonene. De må utvikle relevante tilbud med høy kvalitet. Utdanningsinstitusjonene må benytte personale som er faglig og pedagogisk kompetente til å gå inn i konstruktiv dialog med krevende og erfarne lærere. Det er et mål at lærere som deltar i kompetanseutvikling skal bli inspirert til å ta i bruk ny kunnskap og slik bidra til å utvikle barnehagen og skolen.

I møtet mellom lærerutdannerne og erfarne lærere utveksler begge parter kunnskaper som bidrar til ny innsikt og forståelse. Dersom lærerutdanningene skal lykkes, er det nødvendig med en ledelse som kan utnytte fagpersonalets kompetanse og inspirere til nytenking. Samordnet planlegging gir mulighet til å forankre den utadrettede virksomheten i hele organisasjonen og å integrere den naturlig med grunnutdanningen og FoU-virksomheten.

Etter- og videreutdanning krever åpne kanaler ut mot andre aktører både i offentlige institusjoner og arbeids- og næringsliv. Utdanningsdirektør og fylkesmann er viktige regionale samarbeidspartnere. Institusjonene må videre inngå avtaler med barnehage- og skoleeiere om etter- og videreutdanning, studentenes praksisopplæring, FoU-arbeid, hospiteringsordninger og veiledning av nyutdannede. Det er i hovedsak barnehage- og skoleeiere som kjenner de lokale behovene for etterutdanning, som kan uttrykke ønsker og eventuelt bestille oppdrag. Samtidig må utdanningsinstitusjonene ta initiativ til etterutdanning for å formidle relevant kunnskap og nye forskningsresultater.

Det er forskjeller på institusjonenes evne til å bistå praksisfeltet med relevant etter- og videreutdanning. Enkelte institusjoner har stor grad av legitimitet og gode resultater. De bruker også den utadrettede virksomheten som et strategisk virkemiddel i sin egen utvikling. Noen har egne organisasjonsenheter som driver målrettet, oppsøkende og markedsorientert arbeid.

Etter- og videreutdanning skjer ofte på oppdragsbasis eller blir finansiert gjennom individuelle kursavgifter. Videreutdanning blir også tilbudt innefor høyskolenes og universitetenes egne rammer. I henhold til oppdragsreglementet kommer det normalt et tillegg på 40% overhead (dekningsbidrag/adm. kostnader) på lønnsutgifter i oppdragsbaserte etter- og videreutdanningsprosjekter. Dagens bestemmelser gir også institusjonene fullmakt til å vurdere redusert dekningsbidrag for samarbeidsforhold som bidrar til tosidig faglig utvikling. Spørsmålet om overhead må imidlertid vurderes ut fra innholdet i det enkelte oppdrag. Departementet viser ellers til at oppdragsreglementet er under revisjon.

15.4.5 Videreutdanningsår for lærere

I forbindelse med behandlingen av St.meld. nr. 12 (1999-2000) *..og yrke skal båten bera ....* og Innst. S. nr. 120 (1999-2000) ble følgende vedtatt:

> «Stortinget ber Regjeringen utrede muligheten for å innføre et «sabbatsår» for lærere og legge dette fram som en egen sak for Stortinget.»

Bakgrunnen for forslaget var at komiteen mente at det må legges til rette for at skolens personale må få mulighet for kontinuerlig oppdatering av sin kompetanse. Komiteen la vekt på at en høyt kvalifisert lærerstand er avgjørende

for å utvikle skolen, og at det både på statlig og kommunalt nivå må avsettes midler til etterutdanning av personalet i skolen.

I denne sammenhengen viser departementet også til Dokument nr. 8:13 (2001-2002) *Forslag fra stortingsrepresentant Steinar Bastesen om å innføre et videreutdanningsår for lærere for å stimulere til kunnskapsvekst og motvirke utbrenthet.* Forslagsstilleren mener det bør være mulighet til konsentrert tilegnelse av ny og bedre kunnskap gjennom videreutdanningsordninger som gir lærerne avbrekk i yrkeslivet for faglig fordypning innen både undervisningsfag og pedagogikk, kfr. Innst. S. nr. 30 (2001-2002).

Lærere har gjennom mange år hatt mulighet for permisjon uten lønn for å ta videreutdanning, og mange har benyttet seg av denne muligheten. Skole- og barnehageeiere har i perioder gitt større eller mindre økonomiske bidrag til finansiering av permisjon for videreutdanning. Ut fra avtaleverket har de fleste lærere i skolen fått økt lønn som følge av videreutdanningen, mens videreutdanning i liten grad har gitt førskolelærere i barnehagen lønnskompensasjon. På lik linje med andre arbeidstakere har kompetansereformen gitt lærere rett til ulønnet permisjon for relevant videreutdanning etter tre år hos samme arbeidsgiver.

Staten har, som ledd i innføring av større utdanningspolitiske reformer, gitt skoleeier tilskudd for at lærere skal kunne delta i etter- og videreutdanning. I 2000 ble kommunene tildelt 50 mill. kroner som bidrag til permisjoner for etter- og videreutdanning i hovedsak på grunnskolens ungdomstrinn. Ordningen med statlige tilskudd til permisjoner for etter- og videreutdanning er videreført og styrket i 2002. Læringssenteret har fått i oppdrag å sørge for at inntil 185 mill. kroner blir tildelt skoleeiere for at lærere og skoleleder blant annet skal kunne få permisjon til etter- og videreutdanning. Samtidig gjør den teknologiske utviklingen det enklere for lærere å ta utdanning der de bor. Nettbaserte studietilbud gjør det mulig å kombinere utdanning, arbeid i skolen og permisjon fra større eller mindre del av stillingen.

Erfaringer tilsier at effekten av etter- og videreutdanning blir størst når utdanningen er knyttet til og kan prøves ut i det daglige arbeidet i skolen. Departementet har derfor lagt til rette for utvikling av fleksible tilbud og stimulert skoleeiere til å gi delvis permisjon til etter- og videreutdanning. Tiltakene blir vurdert forskningsmessig.

Om det i tillegg til de ordningene det er lagt til rette for, er aktuelt å innføre et fullfinansiert «sabbatsår» krever avklaring av en rekke problemstillinger. Det må blant annet vurderes hvilke forutsetninger som skal legges til grunn for at arbeidstakere skal få tilbudet, herunder om det skal være en opparbeidet individuell rettighet eller om innholdet i etter- og videreutdanningen skal styres av arbeidsgiver. Det er skoleeier som har hovedansvaret for at den enkelte skole har en variert kompetanse som samsvarer med behovene, og fastsetting av forutsetninger for et «sabbatsår» til etter- og videreutdanning vil derfor i hovedsak være et lokalt ansvar.

Statistisk Sentralbyrå sine framskrivinger antyder at landet går inn i en tid hvor det ikke nødvendigvis er overskudd på lærere, kfr. kap. 8. En individuell rett til et sabbatsår som vil føre til at en stor andel av lærerne til enhver tid har permisjon, vil kunne medføre mangel på kvalifiserte lærere.

Kostnaden ved en individuell rett er stor og vil i tilfelle måtte gå på bekostning av andre satsingsområder innen skoleverket. Økonomiske konsekvenser av lønnet permisjon hvert tiende år for lærere kommer fram i tabell 15.3.

Tabell 15.3: Anslagsvis kostnad med utgangspunkt i lønnsmassen i skoleverket pr. 01.01.02 - 60.000 årsverk med mer enn 10 års ansiennitet

	1 år per 10. år	1/2 år per 10. år	1/4 per 10. år
Lønn, lærere i permisjon	1,69 mrd. kroner	0,85 mrd. kroner	0,42 mrd. kroner
Lønn, vikarer	1,69 mrd. kroner	0,85 mrd. kroner	0,42 mrd. kroner
SUM	3,38 mrd. kroner	1,7 mrd. kroner	0,84 mrd. kroner

Departementet ser det ikke som aktuelt å gi alle lærere en individuell rett til lønnet sabbatsår for å ta etter- og videreutdanning. Det vil være naturlig å se permisjonsordninger for lærere i sammenheng med ordninger som knyttes til kompetansereformen.

15.4.6 Statens lærerkurs

Etter- og videreutdanning blir finansiert og organisert på flere måter. Departementet har de senere år lagt vekt på at det er skoleeier som kjenner det lokale behovet. Statlige midler til kompetanseutvikling er derfor i økende grad tildelt lokale skolemyndigheter. Departementet har lagt til rette for utvikling av nasjonale nettbaserte etter- og videreutdanningstilbud på prioriterte områder. Departementet har også gitt egen støtte til desentraliserte og fleksible utdanningstilbud som institusjonene tilbyr. Tettere kontakt mellom utdanningsinstitusjoner og barnehage- og skoleeiere gjør at tilbudene regionalt kan tilpasses lokale behov. Som en følge av kompetansereformen, er det i dag også mulighet for å søke om støtte til lokale og landsdekkende kurs for lærere via det utviklingsprogrammet som er etablert i forbindelse med den reformen. Etableringen av Læringssenteret gjør at departementet har fått et nytt organ som har ansvar for kvalitetsutvikling i skolen.

Ut fra dette mener departementet at det nå er formålstjenlig å legge om det ansvaret som Statens lærerkurs har hatt for å organisere etter- og videreutdanning. Læringssenteret kan få i oppdrag å administrere internasjonale etterutdanningskurs for lærere. Midlene som har gått til kompetansutvikling av fagpesonalet i profesjonsutdanningene, kan i større grad gå direkte til universitets- og høyskolesektoren. Noen kurstilbydere som har fått støtte gjennom Statens lærerkurs, kan søke utviklingsprogrammet om støtte.

Tilbudene om studiene i fremmedspråk i utlandet som Statens lærerkurs organiserer har hatt varierende rekruttering de siste årene. Mange studenter velger på eget initiativ å studere språk ved andre utenlandsk institusjoner, eller de tar deler av et språkstudium ved utenlandske institusjoner som har samarbeidsavtaler med et norsk lærested. Departementet ser det likevel som riktig å videreføre utdanningstilbudene som er etablert i England, Frankrike og Tyskland, eventuelt å forankre dem ved et universitet.

Departementet mener at det meste av det nasjonale ansvaret for videreutdanning som Statens lærerkurs har hatt, blant annet videreføres ved de nasjonale nettbaserte tilbudene som SOFF legger til rette for.

Som tidligere nevnt er antall etterutdanningskurs med midler fra Statens lærerkurs redusert de siste årene, blant annet som følge av at midler fra tidligere kapittel 228 og 238 i økende grad er tildelt skoleeier.

Departementet ser det som ønskelig med mangfold og variasjon i tilbudsstrukturen slik blant annet Norgesnettrådet peker på. Dette er særlig viktig for å gi nasjonale etterutdanningstilbud for lærere innen mindre satsingsfelt. Departementet mener det fortsatt må være mulig for organisasjoner eller institusjoner å ta initiativ til etterutdanning av lærere i skolen. Departementet er derfor innstilt på at noen av midlene som i dag organiseres gjennom Statens lærerkurs, øremerkes og overføres i første omgang til Læringssenteret. Endelig plassering av administreringen av disse midlene vil bli vurdert senere. Departementet tar ut fra dette sikte på å avvikle Statens lærerkurs.

15.5 Departementets tilrådinger

- Utdannings- og forskningsdepartementet og Barne- og familiedepartementet vil fortsette samarbeidet om videreutdanning for førskolelærere i barnehagen. Andre tiltak for kompetanseheving i barnehagen omtales i budsjettproposisjonen for Barne- og familiedepartementet.
- Det legges til rette for utvikling av et landsdekkende opplegg for etterutdanning i pedagogisk bruk av IKT (LærerIKT).
- Sentralorganet for fleksibel læring i høgre utdanninger (SOFF) skal koordinere utviklingen av nettbaserte videreutdanningstilbud i engelsk, matematikk, tysk, fransk og norsk med vekt på opplæring i lesing og skriving.
- Særskilte statlige midler som tildeles skoleeier til kompetanseutvikling, skal rettes mot prioriterte områder. Midlene skal kunne brukes som støtte til permisjoner, stipend, utgifter knyttet til reiser, betaling av kursavgift og gebyr ved besøk og hospitering ved andre skoler og til kjøp av veiledning, fortrinnsvis fra universiteter og høyskoler.
- Fra 2002 starter erfaringsutveksling via demonstrasjonsskoler. Disse kan også kobles til gjennomføringen av etter- og videreutdanningstilbud.
- Det vil bli utviklet nytt videreutdanningstilbud for skoleledere og det stimuleres til at flere institusjoner utvikler mastergrader i skoleledelse.
- Statens lærerkurs avvikles og deler av oppgavene videreføres i de nærmeste årene av SOFF, Læringssenteret, universiteter og høyskoler.

16 Økonomiske og administrative konsekvenser

Forslagene om mer overordnede rammeplaner og færre obligatoriske fag i allmennlærerutdanningen øker lærerutdanningsinstitusjonenes handlingsrom og kan dermed bidra til god ressursutnyttelse ved institusjonene. Det legges vekt på tiltak for å styrke kvalitet og sammenheng til yrkesfeltet.

I forlengelsen av Stortingets behandling av meldingen vil arbeidet med nye og forenklede rammeplaner starte opp.

I kapittel 4 vises det til at det er under innføring en ny gradsstruktur som blant annet forutsetter mer studentaktive læringsopplegg, nye vurderingformer, et utvidet studieår og tettere kontakt mellom studenter og forelesere. Oppfølging av nytt gradssystem også i lærerutdanningene må sees i sammenheng med departementets generelle arbeid med realisering av kvalitetsreformen i høyere utdanning.

I kapittel 5 foreslår departementet tiltak for å heve fagpersonalets og øvingslærernes kompetanse med sikte på å styrke sammenhengen mellom teori og praksis. Tiltakene finansieres innenfor eksisterende budsjettramme.

I kapittel 6 gjøres det rede for erfaringer fra forsøk med veiledning av nyutdannede lærere. Barnehage- og skoleeier har ansvar for å legge til rette for de nyutdannede. Departementet vil vurdere et opplegg der lærerutdanningsinstitusjonene kan bidra med å gi tilbud til lokale veiledere og til de nyutdannede. Tilbudet er frivillig. Kostnadene ved å gi støtte i overgangen mellom studiesituasjon og yrke bør ses i sammenheng med at dette også er en investering i å få flere lærere til å bli i yrket og fungere bedre på lang sikt. Departementet vil i den ordinære budsjettprosessen komme nærmere tilbake til vurderinger av et slikt opplegg.

I kapittel 7 ber departementet om at institusjonene utarbeider strategiske planer for FoU-arbeidet og gjør klare prioriteringer av FoU-ressursene. I tråd med St.prp. nr. 1 (2001-2002) legges det opp til en utvidet satsing på forskningsprogrammet KUPP.

I kapittel 8 sies det at departementet vil vurdere å komme tilbake til Stortinget med forslag om forenklinger i lovverket. Departementet vil i de årlige budsjettproposisjonene vurdere utdanningskapasiteten for lærerutdanningene. Departementet vurderer også et forslag om avskriving av studielån for realfagslærere. En slik ordning vil bli vurdert nærmere i den ordinære budsjettbehandlingen.

I kapitlene 9-13, om organisering av lærerutdanningene, legges det opp til større lokal frihet til å utforme egen faglig og pedagogisk profil på utdanningene.

Organiseringen av allmennlærerutdanningen blir forenklet ved at bare pedagogikk, praksis, norsk og matematikk blir videreført som obligatoriske fag i dagens omfang. Det er i tillegg innlagt en økt obligatorisk styrking av lese-, skrive- og matematikkopplæringen, av profesjonselementet i utdanningen og av verdi- og kulturformidling. Dette innebærer at flere fag som tidligere har vært obligatoriske, blir valgfrie. Dette kan føre til en viss omlegging av

tilbudsstrukturen i utdanningen. Departementet forutsetter at omleggingen kan skje innenfor den eksisterende rammen til institusjonene.

Utviklingen av mer yrkesrettede studieløp for lærere ved universitetene må sees i sammenheng med departementets oppfølging av St.meld. nr. 27 (2000-2001) og Innst. S. nr. 337 (2000-2001) i blant annet de årlige budsjettproposisjonene.

I kapittel 15 om kompetanseutvikling vises det til at det er barnehage- og skoleeier som har hovedansvaret for etterutdanning. Staten bidrar med noe midler særskilt knyttet til tiltaket. Det legges opp til en mer fokusert statlig styring av etter- og videreutdanningen for lærere. Det vises blant annet til satsing på videreutdanning i engelsk, fransk, tysk, norsk og matematikk, administrert av SOFF, og etterutdanning i fag i IKT slik departementet har forutsatt i St.prp. nr. 1 (2001-2002). Det vil bli utviklet nytt videreutdanningstilbud for skoleledere, og det stimuleres til at flere institusjoner utvikler mastergrader i skoleledelse. Departementet vil komme tilbake til videre oppfølging av de tiltakene som blir drøftet i kapitlet i den ordinære budsjettbehandlingen. Statens lærerkurs avvikles, og deler av oppgavene videreføres i de nærmeste årene av SOFF, Læringssenteret og universiteter og høyskoler.

Utdannings- og forskningsdepartementet

t i l r å r :

Tilråding fra Utdannings- og forskningsdepartementet av 22. mars 2002 om Kvalitetsreformen.

Om ny lærerutdanning

Mangfoldig - krevende - relevant

---

blir sendt Stortinget.

Vedlegg 1

Framskriving av tilbud og etterspørsel i arbeidsmarkedet for lærere

1.1 Modell for framskriving

Statistisk sentralbyrå har framskrevet etterspørsel og tilbud i arbeidsmarkedet for lærere i perioden fram til 2015. Framskrivingene er gjort med SSB-modellen LÆRERMOD, som er utviklet på oppdrag fra Utdannings- og forskningsdepartementet.

LÆRERMOD er benyttet til å framskrive tilbud av årsverk og etterspørsel etter årsverk for de enkelte lærergrupper og for lærerne samlet, under et sett av gitte forutsetninger. De valg en gjør mellom flere forutsetninger, vil være avgjørende for resultatene. Siden det er knyttet en viss usikkerhet til flere av forutsetningene i LÆRERMOD, må resultatene av framskrivingene ikke behandles som presise prognoser for utviklingen i forholdet mellom behov for og tilgang på lærere.

1.2 Modellforutsetninger i framskrivingen av tilbudet av lærere

Framskrivingen er basert på Arbeidstakerregisterets opplysninger om sysselsetting av lærere i og utenfor skoleverket i 4. kvartal 2000. Arbeidstakerregisterets opplysninger om heltid/deltid for de sysselsatte kompletteres med Arbeidskraftsundersøkelsenes opplysninger om gjennomsnittlig uketimetall for de ulike kategoriene av sysselsatte, og dermed kan det samlede antall årsverk beregnes. SSB sine arbeidstakerregistre er benyttet til å fastslå kjønns- og aldersspesifikk yrkesdeltaking, hvordan sysselsettingen for de ulike utdanningsgruppene blant lærerne er fordelt på ulike sektorer og gjennomsnittlig årsverkinnsats. Identifiseringen av hvem som tilhører de ulike kategoriene av lærere gjøres ved hjelp av Utdanningsregisteret (for 1. oktober 2000) og ved hjelp av standarden NUS2000. Skifte av standard siden forrige utgangsbestand for LÆRERMOD (fra NUS89 til NUS2000) har medført noen endringer i fordelingen av lærere i utgangsåret i forhold til tidligere framskrivinger.

For hvert år etter 2000 blir lærere i den enkelte utdanningsgruppen som utfra alder og data om yrkesfrekvens ikke kan forventes å være yrkesaktive, fjernet. Samtidig som det hvert år blir fjernet grupper av lærere, vil det også bli tilført nye personer i de enkelte utdanningsgruppene. Tilførselen bestemmes av hvor mange studenter som er tatt opp til de ulike utdanningene, lengden på studiene og hvor stor andel av studentene som gjennomfører studiene. I LÆRERMOD blir den årlige kandidatproduksjonen bestemt ved den studiekapasitet og ved de fullføringsprosentene som forutsettes. I modellen er det lagt inn data om opptak fram til og med 2000. Opptaket i 2000 danner også grunnlag for opptak de senere år. For flere av lærerutdanningene har graden av studiegjennomføring vært nokså ustabil over tid. Dette er en viktig grunn til at det er gjennomført parallelle beregninger der det er forutsatt ulike anslag for fullføringsgrad. De lave fullføringsgradene som er anvendt ved de aktuelle beregningene, er lik dem som ble observert i år 2000, mens de høyeste ansla-

gene er noe nærmere det nivået som ble observert på midten av 1990-tallet. Kvalitetsreformen antas å ha positiv innvirkning på hvorvidt studentene fullfører studiene sine. Grafen *lavt tilbud* viser lave fullføringsrater hos studentene, og grafen *høyt tilbud* viser høye fullføringsrater hos studentene.

Når framskrivingen av årsverktilbud skal vurderes, er det nødvendig å ta hensyn til at ikke alle lærerutdannede er sysselsatt innen opplæringssektoren, kfr. tabell 1.1.

Tabell 1.1: Andel av sysselsatte lærere som er i arbeid i opplæringssektoren i år (barnehage og skole) 2000. Prosent

	Menn	Kvinner	Begge kjønn
Førskolelærere	71	84	84
Allmennlærere	70	80	77
Faglærere	60	68	66
Lærere med praktisk-pedagogisk utdanning	65	69	67

Kilde: Kilde SSB

I framskrivingene er det lagt til grunn at personer med lærerutdanning vil ha en uendret tendens til å arbeide innenfor opplæringssektoren gjennom framskrivingsperioden. Tilsvarende er det lagt til grunn en videreføring på samme nivå som i 2000 av gjennomsnittlig årsverkinnsats for ulike kjønns- og alderskategorier, kfr. tabell 1.2 og 1.3.

Tabell 1.2: Gjennomsnittlig andel av årsverk per år for sysselsatte blant de ulike grupper av lærere i år 2000. Prosent

	Menn	Kvinner	Begge kjønn
Førskolelærere	96	87	88
Allmennlærere	96	86	89
Faglærere	96	82	87
Lærere med praktisk-pedagogisk utdanning	98	87	93
Alle med lærerutdanning	97	86	90

Kilde: Kilde SSB

Tabell 1.3: Gjennomsnittlig andel av årsverk per år for sysselsatte lærere i ulike skoleslag i år 2000. Prosent

	Menn	Kvinner	Begge kjønn
Barnehager	100	89	90
Grunnskole	96	87	90
Videregående skole	97	88	93
Sysselsatte lærere utenfor undervisningssystemet	96	81	88

Endringer i tilbudet påvirkes ellers av aldersstrukturen og av dødelighet, som forutsettes å være på samme nivå som i befolkningen ellers.

I 2013 i uttaket fra SSBs registre er det registrert en langt større andel lærere som nærmer seg de alderstrinnene der sysselsettingen reduseres enn i tidligere framskrivinger av LÆRERMOD.

1.3 Modellforutsetninger i framskrivingen av etterspørselen etter lærere

For barnehagene vil veksten i etterspørselen påvirkes både av det framtidige barnetallet og av at dekningsgraden forutsettes å øke fram mot år 2005, mens det for skolene ellers er den forventede utviklingen i de aktuelle brukergruppene som påvirker veksten. I LÆRERMOD er det forutsatt 70% dekningsgrad i 2003 og 80% dekningsgrad i 2005. Regjeringens mål om full barnehagedekning er 70%, men innen 2005 antas foreldrebetalingen å utgjøre om lag 20% av kostnadene for en barnehageplass. Det er grunnlaget for 80% dekningsgrad. Endringer i behovet for lærere er nært forbundet med endringer i størrelsen på de ulike årskull i alderen 2 til 19 år.

Grafen *etterspørsel, demografiske faktorer* viser minimumsbehovet når det gjelder det framtidige behovet for lærere. Her er størrelsen på fødselskullene lagt til grunn. Den demografiske etterspørselen gir uttrykk for etterspørselen etter lærerårsverk, med den forutsetning at tallet på lærerårsverk per elev på de enkelte alderssteg holder seg på samme nivå som i 2000. I tillegg forutsettes det at en framtidig vekst i bruttonasjonalprodukt pr. capita vil medføre at bevilgningene til skoleverket (og dermed til lærerressurser) øker i takt med dette. Det kan eksempelvis være krav om færre elever per lærer. Det er gjort to ulike anslag for bnp-vekst. Grafen *etterspørsel, økonomiske og demografiske faktorer (lav vekst)* legger til grunn en vekst i bnp på 1,5%, mens grafen *etterspørsel, økonomiske og demografiske faktorer (høy vekst)* legger til grunn en vekst i bnp på 1,8%. Dersom vi i tillegg til demografiske faktorer legger økonomiske faktorer til grunn, er kurven lav vekst den meste realistiske.

Unntak for nivået for bnp-vekst er gjort for barnehagesektoren i den perioden dekningsgraden er forutsatt å stige. Da forutsettes bare halv ekstra effekt av bnp-vekst i tillegg til den etterspørselsvekst som skyldes økt dekningsgrad.

Et annet unntak som bremser bnp-vekstens påvirkning av etterspørselsveksten i grunnskole og videregående skole i årene 2002-2005, er en antatt samlet besparing av 3000 årsverk (75% i grunnskolen) fordi lærernes leseplikt øker. I LÆRERMOD er det forutsatt at økt leseplikt for lærere ikke fører til færre årsverk, men heller en reduksjon av ufaglært arbeidskraft.

Etterspørselsvekst for de ulike kategorier av lærere kan også påvirkes av en eventuell omfordeling av lærergruppene i et skoleslag. For eksempel har det vært og vil trolig fortsatt være en viss vekst i andel førskolelærere i grunnskolens lavere klassetrinn. I LÆRERMOD er det forutsatt at andelen førskolelærere i grunnskolen øker fra 8% til 12% innen år 2005.

Etterspørselstallene i utgangsåret er påvirket av mangelen på ulike lærerkrefter i de ulike skoleslag, bestemt med nivået på ufaglærte i undervisningen. Det er forutsatt at 5,3% av årsverkene i grunnskolen er ufaglærte, 5,5% i den videregående skolen og 2 225 personer i barnehagene.

1.4 Forholdet mellom de ulike utdanningsgruppene

LÆRERMOD behandler etterspørselen etter de respektive utdanningsgruppene separat, men i realiteten er det et stort potensiale for substitusjon mellom de ulike kategoriene. Eksempler på substitusjonseffekter som kan oppstå, er at svak tilgang på en utdanningsgruppe, lokalt eller nasjonalt, dreier etterspørselen over mot andre grupper.

Forskriften om utdanningskompetanse gir stor fleksibilitet når det gjelder hvilke grupper av lærerutdannede som kan undervise i grunnskolen, og det er uvisst hvor stor andel de ulike utdanningsgruppene i framtiden vil utgjøre på de ulike nivåene. I modellen er det lagt inn en forutsetning om substitusjon mellom førskolelærere og allmennlærere, slik at førskolelærernes andel av årsverkene i grunnskolen vil stige til 12% i 2005, og stabilisere seg på det nivået. Denne forutsetningen er noe usikker.

Med den store uvissheten om sammensetningen mellom de ulike yrkesgruppene er det nødvendig også å foreta en samlet framskriving av yrkesgruppene, kfr. figur 8.1.

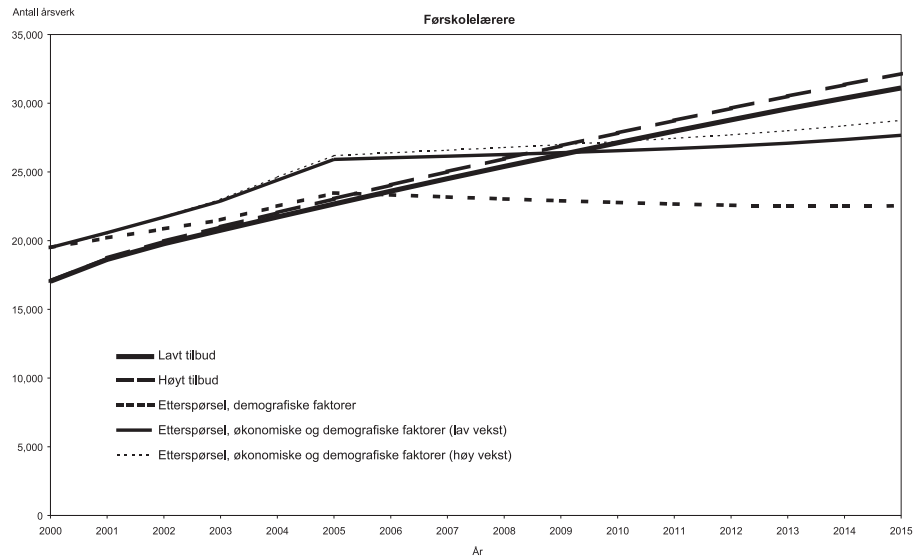
Der framskrevet etterspørsel ligger lavere enn framskrevet tilbud, tar modellen ikke hensyn til om utdanningsgruppene blir etterspurt av andre sektorer eller ikke. Framskrivingene gir derfor ingen indikasjon på om nyutdannede vil være arbeidsløse eller få ikke-relevant arbeid.

1.5 Resultatet av framskrivingene

Nedenfor presenteres framskrivinger for tre av utdanningskategoriene: førskolelærere, allmennlærere og lærere med ettårig praktisk-pedagogisk utdanning. Utfra gitte forutsetninger om studiekapasitet, studiegjennomføring og yrkesdeltaking kan figurene vise en mulig utvikling på tilbudet av arbeidskraft. Når en tolker forholdet mellom framskrevet tilbud og framskrevet etterspørsel for de ulike gruppene, må en ta hensyn til at endringen i tilgangen på personell er framskrevet på nasjonalt nivå. Det vil være forskjeller når det gjelder etterspørsel, for eksempel geografiske forskjeller. En nasjonal balanse i tilbud og etterspørsel etter lærere vil nødvendigvis ikke gi samme balanse på lokale arbeidsmarkeder.

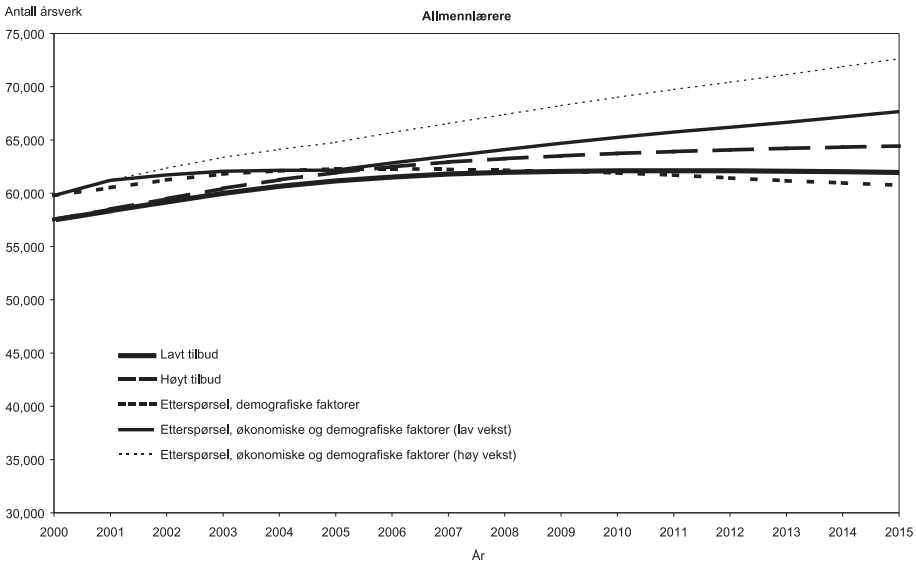
Generelt for framskrivingene er at vekstraten for tilbudskurvene avtar utover framskrivingsperioden, og da spesielt etter år 2010. Denne effekten er ikke like sterk for førskolelærerne.

Av figur 1.1 går det fram at tilbudet av førskolelærere øker med 82-88% i perioden 2000-2015, avhengig av lavt eller høyt tilbud. Dersom vi ser på etterspørsel etter demografiske faktorer, er det samsvar mellom tilbud og etterspørsel etter førskolelærere i 2005/2006. Dersom vi i tillegg legger til økonomiske faktorer, er det samsvar mellom tilbud og etterspørsel etter førskolelærere i 2009/2010.



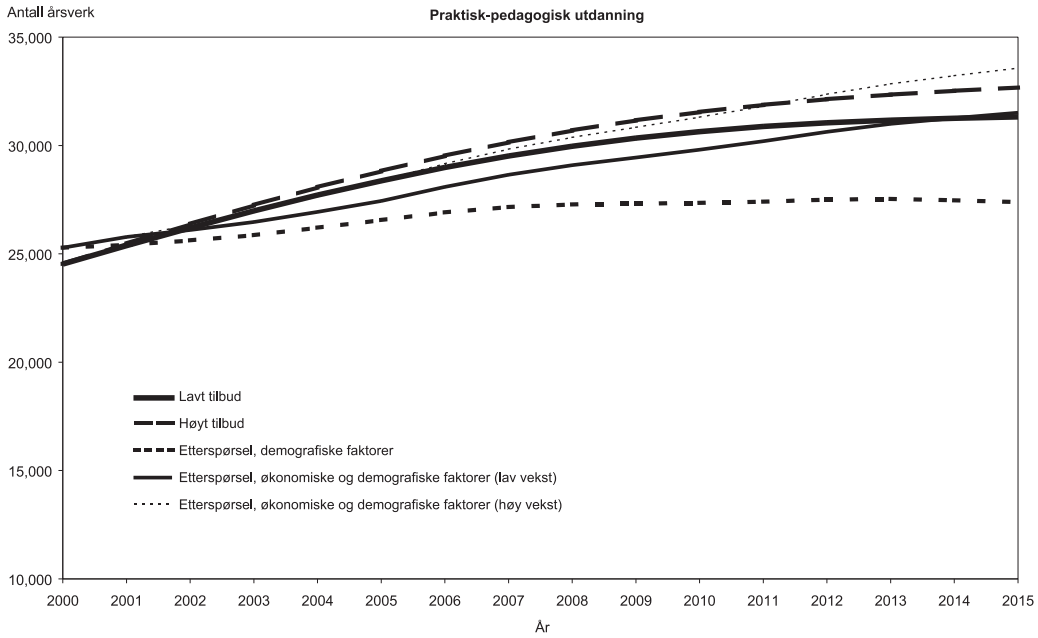
Figur 1.1 Framskrevet tilbud på og etterspørsel etter førskolelærere. Framtidige opptakstall er satt lik opptakstall i 2000.

Av figur 1.2 går det fram at tilbudet av allmennlærere øker med 8-12% i perioden 2000-2015, avhengig av høyt eller lavt tilbud. Dersom vi ser på etterspørsel etter demografiske faktorer, er det samsvar mellom tilbud og etterspørsel etter allmennlærere i 2005/2006. Dersom vi i tillegg legger til økonomiske faktorer (lav vekst), er det i realiteten samsvar mellom tilbud og etterspørsel i 2005/2006 og fram til 2007, men etterspørselen er større enn tilbudet etter dette. En mulig forklaring kan være at effekten av økt leseplikt (etterspørselsdempende) er tatt ut. Dersom vi legger høy vekst til grunn, vil det ikke bli samsvar mellom tilbud og etterspørsel i perioden.



Figur 1.2 Framskrevet tilbud på og etterspørsel etter allmennlærere. Framtidige opptakstall er satt lik opptakstall i 2000.

Av figur 1.3 går det fram at tilbudet av lærere med praktisk-pedagogisk utdanning øker med 27-33% i perioden 2000-2015, avhengig av lavt eller høyt tilbud. Dersom vi kun ser på etterspørsel etter demografiske faktorer, er det samsvar mellom tilbud og etterspørsel allerede i 2002. Dette gjelder for øvrig om vi også legger til grunn økonomiske faktorer. Dersom vil ser på høyt tilbud og høy økonomisk vekst, er det samsvar mellom tilbud og etterspørsel fram til 2012. For resten av perioden er derimot etterspørselen større enn tilbudet av lærere. Dersom vi legger til grunn lav økonomisk vekst, inntreffer den samme effekten i 2014/2015.



Figur 1.3 Framskrevet tilbud på og etterspørsel etter lærere med praktisk-pedagogisk utdanning. Framtidige opptakstall er satt lik opptakstall i 2000.