



Kunnskapsdepartementet

Strategi

Lærerutdanning 2025

Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene



Oversikt over lærerutdanningene i Norge

● Universitetet i Tromsø -Norges arktiske universitet (231)

Studiested Tromsø BLU, GLU 1-7 og 5-10, Lektor, PPU

Studiested Alta BLU, GLU 1-7 og 5-10 (Hammerfest, Kirkenes, Storslett), PPU-Y

● Samisk høgskole (17)

BLU, GLU 1-7 og 5-10

● Nord universitet (433)

Studiested Bodø BLU, GLU 1-7 og 5-10,

Lektor, PPU, PPU-Y

Studiested Levanger BLU, GLU 1-7 og

5-10, Lektor, PPU, PPU-Y

Studiested Nesna BLU, GLU 1-7 og 5-10

(Mo i Rana, Namsos, Vesterålen)

● Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (593)

GLU 1-7 og 5-10, Yrkesfaglærer, PPU, PPU-Y, Lektor

● Dronning Mauds Minne Høgskole (220) BLU

● Høgskulen i Volda (204)

BLU, GLU 1-7 og 5-10, PPU, PPU-Y

● Universitetet i Bergen (136)

Lektor, PPU

● NLA Høgskolen (97)

BLU, GLU 1-7 og 5-10

● Høgskolen på Vestlandet (810)

Studiested Bergen BLU, GLU 1-7 og 5-1,

Faglære, PPU

Studiested Sogndal

BLU, GLU 1-7 og 5-1, PPU

Studiested Stord

BLU, GLU 1-7 og 5-10, PPU

● Universitetet i Stavanger (336)

BLU, GLU 1-7 og 5-10,

Lektor, PPU

● Høgskolen i Innlandet (361)

Studiested Hamar BLU, GLU 1-7 og 5-10, Lektor, Faglærer, PPU

Studiested Elverum Faglærer

● Høgskolen i Oslo og Akershus (968)

Studiested Oslo BLU, GLU 1-7 og 5-10, Faglærer

Studiested Kjeller Yrkesfaglærer, PPU-Y

● Universitetet i Oslo (409) Lektor, PPU

● Norges idrettshøgskole (39) PPU, Faglærer

● Norges musikkhøgskole (26) PPU

● Rudolf Steinerhøgskolen (12) BLU, 3-årig lærerutd.

● Kunsthøgskolen i Oslo (11) PPU

● Det teologiske menighetsfakultet (10) Lektor

● Barratt Due Musikk institutt (8) PPU

● Norges miljø- og biovitenskapelige univ. (91) Lektor, PPU

● Høgskolen i Sørøst-Norge (740)

Studiested Vestfold BLU, GLU 1-7 og 5-10, Lektor

Studiested Ringerike PPU

Studiested Porsgrunn BLU, GLU 1-7 og 5-10

Studiested Notodden BLU, GLU 1-7 og 5-10, Faglærer, PPU

Studiested Kongsberg Lektor

Studiested Drammen BLU, GLU 1-7 og 5-10

● Høgskolen i Østfold (262) BLU, GLU 1-7 og 5-10, PPU, PPU-Y

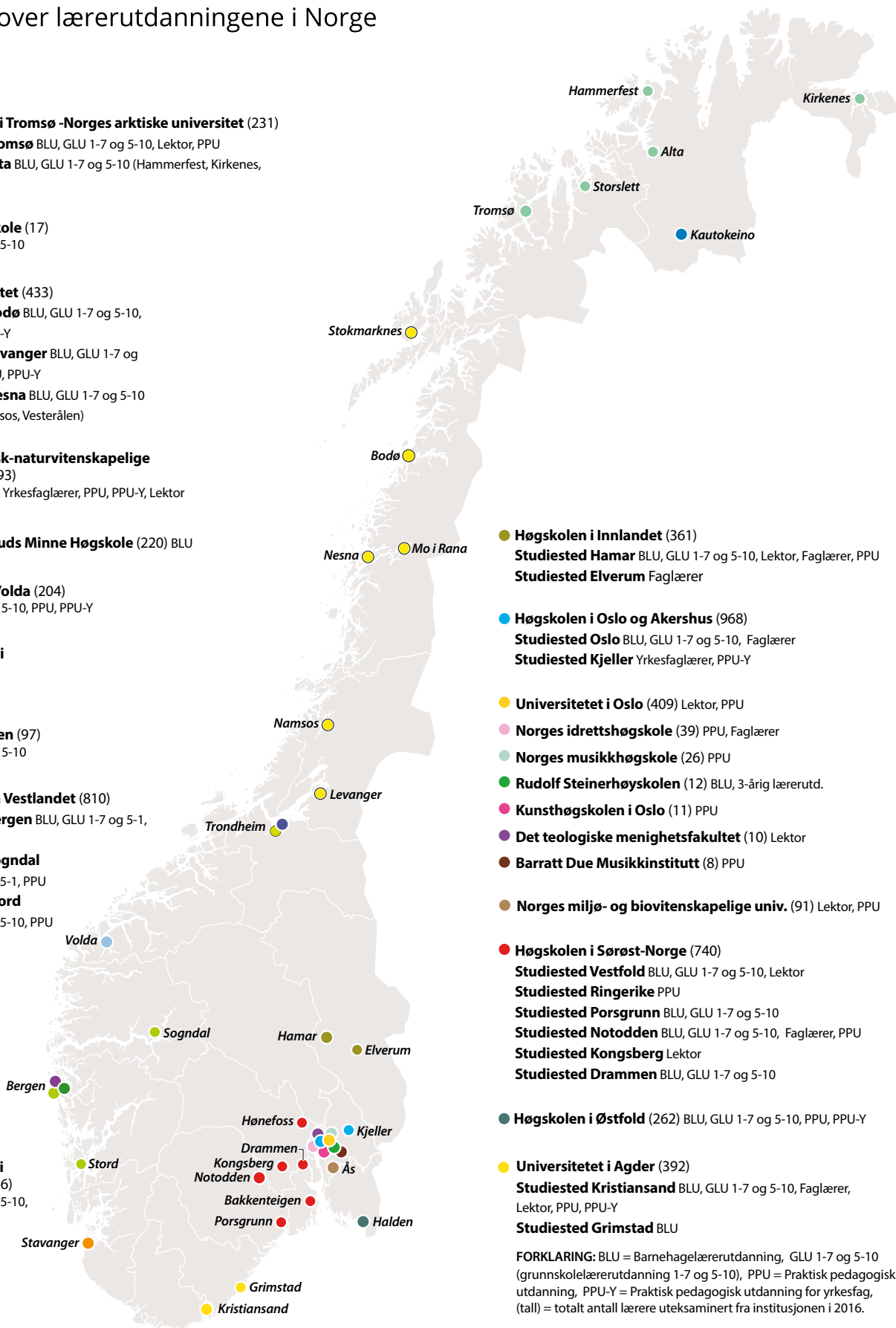
● Universitetet i Agder (392)

Studiested Kristiansand BLU, GLU 1-7 og 5-10, Faglærer,

Lektor, PPU, PPU-Y

Studiested Grimstad BLU

FORKLARING: BLU = Barnehagelærerutdanning, GLU 1-7 og 5-10 (grunnskolelærerutdanning 1-7 og 5-10), PPU = Praktisk pedagogisk utdanning, PPU-Y = Praktisk pedagogisk utdanning for yrkesfag, (tall) = totalt antall lærere uteksaminert fra institusjonen i 2016.



Innhold

1 En lærerutdanning for fremtidens barnehage og skole	5
2 Overordnede mål for år 2025	7
1. Studieprogrammer som er faglig krevende og givende	7
2. Faglig sterke og godt organiserte lærerutdanningsmiljøer	7
3. Kunnskapsbaserte og involverte samarbeidspartnere i barnehage- sektoren og skolesektoren	8
4. Stabilt og gjensidig utviklende samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjonene, barnehagesektoren og skolesektoren	8
3 Utviklingstrekk og utfordringer	9
Utdanninger i utvikling	9
Gjenstående utfordringer	10
1. Praksisrelevans	11
2. Forskningsforankring	11
3. Tverrfaglig samarbeid	12
4 Innsatsområder og tiltak	13
A. Styrket praksisopplæring og FoU-samarbeid gjennom lærerutdanningsskoler og lærerutdanningsbarnehager	13
B. Høy kompetanse og tverrfaglig samarbeid mellom fagmiljøene på lærerutdanningsinstitusjonene	17
C. Forskning og utviklingsarbeid	19
D. Profesjonsutvikling for nyutdannede	22
E. Rekruttering av studenter til lærerutdanningene	24
F. Arenaer for samarbeid og kvalitetsutvikling	26
G. Implementering og evaluering av strategien	27
Vedlegg	29
Litteraturliste	33



Foto: Yina Chan

1

En lærerutdanning for fremtidens barnehage og skole

Det finnes knapt noe som over tid har sterkere innflytelse på kvaliteten i barnehagene og skolene enn lærerutdanningene. Lærerutdanningene bidrar ikke bare med fagkunnskaper og pedagogiske metoder til hver enkelt lærer; de former de norske lærerprofesjonenes grunnleggende syn på læring og danning, og dermed kvaliteten på all aktivitet i landets barnehager og skoler. Lærerutdanningenes attraktivitet og prestisje påvirker også hvem som søker seg til læreryrket.

Lærerutdanning har vært diskutert i Norge helt siden lærerstanden vokste frem som en sentral yrkesgruppe under nasjonsbyggingen på 1800-tallet. Ulike tradisjoner har siden den tid satt sitt preg på norsk lærerutdanning. Seminartradisjonen har vært betydningsfull for utdanning av grunnskolelærere, og den akademiske tradisjonen har formet adjunker og lektorer i ungdomsskolen og videregående opplæring.¹ Barnehagelærerutdanningen har sin bakgrunn i en sosial og en pedagogisk tradisjon, med et nært forhold til praksis.² De ulike utdanningsveiene for yrkesfaglærere har en historie som blant annet går tilbake til mesterlære- og laugstradisjonen.³ Med hver sine særtrekk og styrker har slike tradisjoner dels levd side om side i ulike områder av utdanningssystemet, dels har de beriket hverandre, og i noen sammenhenger har de også stått i et spenningsforhold til hverandre.

Et fellestrekk ved alle lærerutdanningsprogrammene som omfattes av denne strategien, er at de utdanner profesjonsutøvere. Lærere er avhengige av en solid, forskningsbasert kompetanse og løpende faglig samarbeid i et profesjonsfelleskap for å kunne treffe begrunnede valg i de situasjonene de

møter i barnehager og skoler. Lærerutdanningenes oppgave er å gi lærerne et godt grunnlag for profesjonsutøvelse.

Regjeringen har ambisjoner om en varig styrking av de norske lærerprofesjonene. Investeringene som gjøres på dette feltet nå, er viktige for å stå godt rustet til å håndtere fremtidige utfordringer der kunnskap og kompetanse vil få stadig større betydning. Målet er at barnehager og skoler kan bruke lærerprofesjonenes egen faglige styrke til å drive kvalitetsutvikling.

Lærerutdanningenes betydning for lærerprofesjonen i skolen er blant annet fremhevet i strategien *Lærerløftet – På lag for kunnskapsskolen*. Regjeringen har tatt tak i de store utfordringene på dette området, blant annet gjennom å sikre en bedre institusjonsstruktur, løfte grunnskolelærerutdanningen (GLU) til masternivå, satse på et kraftfullt nasjonalt system for videreutdanning og heve opptakskravene i grunnskolelærer- og lektorutdanningene, samt endre opptakskravet til mastergrad for praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) fra 2019.⁴ Følgegruppen for barnehagelærerutdanningen (BLU) leverer sin sluttrapport i 2017, og rapporten blir et viktig kunnskapsgrunnlag for videreutvikling av kvaliteten i denne utdanningen.

Denne strategien viderefører og forsterker vedtatt politikk. Utviklingen av grunnskolelærerutdanningene bygger også videre på tiltak som ble iverksatt av tidligere statsråder i Kunnskapsdepartementet. Viktige elementer har blant annet vært delingen av

1 Dahl mfl. 2016

2 NOKUT 2010

3 Skagen 2004

4 Med unntak for de praktiske og estetiske fagene

den tidligere allmennlærerutdanningen i to grunnskolelærerutdanninger for trinnene 1-7 og 5-10 og økt finansiering.

Strategien samler trådene fra pågående prosesser i ulike deler av utdanningssystemet, fastsetter langsiktige mål for det videre arbeidet med lærerutdanningene, og presenterer tiltak på noen utvalgte områder der regjeringen fremdeles ser utfordringer og utviklingsmuligheter. Strategien følger også opp anbefalinger fra ekspertgruppen om lærerrollen i skolen, som kunnskapsministeren nedsatte i 2015.⁵

Målet med denne nasjonale strategien er at vi skal ha attraktive lærerutdanninger som holder høy kvalitet. Vi skal ha faglig sterke og godt organiserte lærerutdanningsmiljøer. Studieprogrammene skal oppleves som faglig krevende og givende for både ansatte og studenter. I tråd med Meld. St.16 (2016-2017) *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* uttrykker strategien en ambisjon om mindre detaljstyring fra sentralt hold, og legger mer vekt på tydelige forventninger kombinert med tillitsbyggende arbeid. I perioden frem til 2025 er det et mål at det samlede kvalitetsutviklingsarbeidet i lærerutdanningene, med god nasjonal koordinering og styrket samarbeid med praksisfeltet, gjør det mulig å redusere rammeplanstyring til et minimum, slik blant annet ekspertgruppen om lærerrollen har anbefalt.

Strategien legger særlig vekt på at kvaliteten i lærerutdanningene ikke bare avhenger av innsatsen fra lærerutdanningsinstitusjonene, men også av at de barnehagene og skolene der studentene har praksis iverksetter i studiet og senere skal jobbe, tar

ansvar for å bidra til god kvalitet. Disse må være bevisst den rollen de har som lærerutdannere og være kompetente til oppgavene, både som praksisarena og til å ta imot nyutdannede lærere.

Et hovedgrep i strategien er partnerskap mellom lærerutdanningene og skole- og barnehageeiere for å etablere *lærerutdannings-skoler* og *lærerutdanningsbarnehager*. Det skal utvikles nasjonale rammer for partnerskapene. Satsingen på lærerutdannings-skoler og lærerutdanningsbarnehager skal sikre høy kvalitet i praksisopplæringen, styrket forsknings- og utviklingssamarbeid, økt bruk av delte stillinger og løpende kvalitetsutvikling i lærerutdanningene basert på både forskning og de langsiktige behovene i barnehage og skole. Dette arbeidet skal bygge videre på de partnerskapsmodellene som allerede finnes, blant annet universitetsskoler og utdanningsbarnehager. Et styrket samarbeid skal også bidra til at lærerutdanningene er relevante tilbydere av etter- og videreutdanning.

Et viktig mål med strategien er at den skal virke samlendende og mobiliserende på alle som er involvert i lærerutdanningene. Regjeringen har derfor lagt stor vekt på involvering av de mest relevante aktørene i utarbeidelsen. Aktørene står sammen om de langsiktige målene for lærerutdanningene frem til 2025 (se kapittel 2). Det er også enighet om at det er behov for en tett og konstruktiv dialog mellom nasjonale utdanningsmyndigheter, lærerutdanningsinstitusjoner, barnehage- og skoleeiere, lærerprofesjonene og andre aktører for å sikre at ulike strategier og tiltak forsterker hverandre.

5 Dahl mfl. 2016

2

Overordnede mål for år 2025

Ekspertgruppen som i 2016 la frem rapporten *Om lærerrollen* anbefalte at det i utdanningspolitikken bør «etableres noen få, gode og omforente mål».⁶ Blant annet fordi lærerutdanning involverer så mange aktører, er det *særlig* nødvendig med et langsiktig strategisk arbeid mot noen overordnede mål som det er bred oppslutning om⁷

I arbeidet med denne strategien har departementet derfor involvert relevante aktører i universitets- og høyskolesektoren og barnehage- og skolesektorene. På bakgrunn av denne prosessen fastsetter

strategien fire hovedmål for perioden frem til 2025, samt kjennetegn på måloppnåelse. Målene er langsiktige og overordnede i den forstand at de skal være retningsgivende for de aktørene som stiller seg bak dem, samtidig som de gir rom for kreativitet og lokal tilpasning. Målene gjelder alle norske lærerutdanninger som er regulert av rammeplaner. De skal nås gjennom tiltak som universitetene, høyskolene, og barnehage- og skolesektoren selv tar initiativ til, samt gjennom de politisk initierte prosessene som er nevnt i kapittel 3 og de nye innsatsområdene som er beskrevet i kapittel 4.

1. Studieprogrammer som er faglig krevende og givende

- a. Godt kvalifiserte og motiverte søkere
- b. Bedre kjønnsbalanse blant studentene
- c. Et mangfold blant studentene som i større grad gjenspeiler samfunnet for øvrig
- d. Rammeplaner utformet på et mer overordnet nivå enn i dag
- e. Undervisning basert på forskning av høy kvalitet, og med relevans for lærerprofesjonen
- f. Undervisning der studentene er aktivt involvert i læringsprosessen
- g. Erfarings- og forskningsbasert praksisopplæring som likeverdig del av utdanningen
- h. Profesjonsretting og sammenheng mellom studienes elementer

2. Faglig sterke og godt organiserte lærerutdanningsmiljøer

- a. Høy faglig kompetanse på relevante områder – på nivå med høyt ansette lærerutdanningsmiljøer internasjonalt
- b. Lærerutdanningskollegier med høy profesjonskompetanse og oppdatert praksiserfaring
- c. Styrket profesjonsfaglig digital kompetanse og økt internasjonalisering
- d. Tydelig ledelse og funksjonell organisering tilpasset utdanningens mål

6 Dahl mfl. 2016

7 EU 2015

3. Kunnskapsbaserte og involverte samarbeidspartnere i barnehage- sektoren og skolesektoren

- a. Høy kompetanse på forskningsbasert utviklingsarbeid i utdanningssektoren hos eiere, ledere og lærere i barnehager og skoler
- b. Aktive profesjonsfelleskap i barnehager og skoler som arbeider systematisk med profesjonalisering, inkludert god innføring av alle nyutdannede lærere i profesjonsfelleskapene
- c. Tydelig og kompetent representasjon av barhagesektoren og skolesektoren i nasjonalt policyarbeid for lærerutdanningene

4. Stabilt og gjensidig utviklende samarbeid mellom lærerutdannings- institusjonene, barnehagesektoren og skolesektoren

- a. Samarbeid med hovedfokus på læreprofesjonenes kjerneoppgaver og samfunnsmandat
- b. Jevnlig forsknings- og utviklingsamarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjonene og barnehage- og skolesektorene
- c. Systematisk samarbeid om lærerstudentenes bachelor- og masteroppgaver
- d. Strukturer og arenaer for langsiktig samarbeid på alle nivåer
- e. Gjensidig forpliktelse og respekt for hverandres bidrag i samarbeidet



Foto: Benjamin A. Ward / HiOA

3

Utviklingstrekk og utfordringer

Utdanninger i utvikling

Etter Kvalitetsreformen i 2003 har lærerutdanningene vært preget av høy endringstakt. Endringene har vært drevet frem av blant annet ny forskning, politiske ambisjoner og universiteter og høyskoleers eget utviklingsarbeid. Lærerutdanningene må endre seg i takt med utviklingen i både barnehagene, skolen og høyere utdanning. Utdanningene er dermed nødt til å befinne seg i støpeskjeen nesten kontinuerlig.⁸

Reformene skyldes også at kvaliteten mange steder ikke har vært god nok, noe som blant annet er avdekket gjennom flere evalueringer.⁹ Hva kvalitetsutfordringene skyldes, er det delte meninger om. Både politiske beslutninger, fagpolitiske spenninger og ulike organisatoriske og kulturelle forhold har spilt inn. For å bøte på utfordringene har det vært iverksatt en rekke tiltak, som gjennom mange år har satt lærerutdanningene under betydelig press. I senere år er for eksempel opptakskravene endret, og det er innført nasjonale deleksamener, samtidig som mange av institusjonene forbereder seg på å tilby grunnskolelærerutdanning på masternivå. Hver for seg er disse tiltakene vurdert som nødvendige, men i sum blir det et høyt press på lærerutdanningene om å omstille seg. Denne strategien skal bidra til å gi forutsigbarhet om rammene for lærerutdanningene over tid.

Institusjonene arbeider nå målrettet for å heve kvaliteten i lærerutdanningene. I flere av studieprogrammene er det vunnet verdifulle erfaringer gjennom forsøksvirksomhet, og i hele bredden av lærerutdanningsfeltet er det høye

ambisjoner om økt kvalitet og relevans. For å bidra til et varig kvalitetsløft har regjeringen i løpet av den siste stortingsperioden også gjort flere større, strukturelle grep. Nedenfor gis en kort omtale av de viktigste av disse, med vekt på den relevansen de ulike prosessene har for lærerutdanningene. En mer utfyllende omtale av prosessene og relevante dokumenter finnes i vedlegg 3.

Endringer i høyere utdanning

Sammenslåinger i universitets- og høyskolesektoren har samlet ressursene i færre, men sterkere miljøer.¹⁰ Antall institusjoner med lærerutdanninger er redusert fra 28 til 18. Fusjonene innebærer at lærerutdanningsenhetene og -programmene nå har tilgang til større fagmiljøer innenfor egen institusjon, og bedre muligheter for å se ulike studieprogrammer i sammenheng.

Grunnskolelærerutdanninger på masternivå innføres høsten 2017. De faglige ambisjonene er høye. Kandidatene skal bli bedre rustet til å etterspørre og bruke forskningsbasert kunnskap. Mastergradsoppgaven skal være profesjonsrettet, praksisorientert og relevant for arbeid i skolen. Utdanning på masternivå stiller høyere krav til fagmiljøene enn tidligere, og regjeringen har bidratt med rekrutteringsstillinger for å heve FoU-kompetansen i fagpersonalet.

Det er videre fastsatt ny rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning (PPU), og fra 2019 endres opptakskravet til mastergrad, med unntak for de praktiske og estetiske fagene.

8 Dahl mfl. 2016

9 Norgesnettrådet 2002, NOKUT 2006, NOKUT 2010

10 Meld. St. 18 (2014–2015) *Konsentrasjon for kvalitet – Strukturreform i universitets- og høyskolesektoren*

Meld. St. 16 (2016-2017) *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* tegner et bilde av de generelle utfordringene i høyere utdanning som sammenfaller godt med utfordringene i lærerutdanningene: Det er behov for å ha vesentlig høyere ambisjoner på studentenes vegne, øke gjennomføringen, styrke helheten og sammenhengen i programmene og legge større vekt på pedagogisk tilrettelegging i undervisningen av studentene. Kvalitetsmeldingens hovedgrep vil også ha direkte innvirkning på lærerutdanningene. Det skal legges til rette for å verdsette undervisningskvalitet gjennom utvikling av nye meritteringsystemer. Økt kvalitet i utdanningsprogrammene skal sikres blant annet gjennom fagfelleevaluering og kollegaveiledning. En nasjonal konkurransearena for utdanningskvalitet skal stimulere til økt kunnskap, kompetanse og innovativt arbeid i utdanningene. Etablering av en kompetanseportal for studieprogrammene vil også bidra til kvalitetsutvikling og tillit til utdanningssystemet.

Endringer i barnehagesektoren og skolesektoren

Ny rammeplan for barnehagen gjelder fra høsten 2017. Fagfornyelsen i grunnopplæringen er satt i gang, og nye læreplaner skal fastsettes i 2019. Begge disse prosessene må påvirke innholdet i lærerutdanningene og i etter- og videreutdanningstilbudene.

Regjeringen vil innføre en ny modell for kompetanseutvikling i skolen.¹¹ De statlige midlene til kompetanseutvikling vil i større grad bli kanalisert til kommunene, fremfor gjennom statlige satsinger. Slik skal tiltak bli bedre tilpasset kommunenes behov og kapasitet. Lærerutdanningene vil få en viktig rolle som utviklere av innholdet i kompetanseutviklingstiltakene, i tett og langsiktig kontakt med skoleeiere og profesjonelle fellesskap på skolene, og i dialog med fylkesmennene. Tilbudene skal i størst mulig grad være skolebaserte. Departementet reviderer nå kompetansestrategien for barnehagen og vil vurdere innretningen av de barnehagebaserte kompetansetiltakene i lys av den desentraliserte ordningen i skolen.

En viktig satsing i senere år har vært etter- og videreutdanning for lærere og andre ansatte i både barnehage og skole. Gjennom strategien *Kompetanse*

for framtidens barnehage 2014 – 2020 har regjeringen doblet satsingen på kompetanseutvikling for alle grupper ansatte i barnehagen. I skolen er antall videreutdanningsplasser tredoblet gjennom *Kompetanse for kvalitet*.¹² Det er videre utviklet nye etter- og videreutdanningstilbud gjennom *Yrkesfaglærerløftet*, og det er satt i gang en egen lærerspesialistutdanning.

Lærerutdanningsinstitusjonene er de største tilbyderne av kompetanseutvikling i barnehage skole og vil være en viktig samarbeidspartner for å utvikle nye tilbud, både innenfor etterutdanning og videreutdanning. Sammen med øvrige fagmiljøer ved universiteter og høyskoler skal de sikre at tilbudene holder høy kvalitet, er forskningsbaserte, og at innholdet oppdateres når det skjer større endringer i barnehagen eller skolen.

Gjenstående utfordringer

Samlet sett utgjør de prosessene som er beskrevet ovenfor, en vesentlig styrking av norsk lærerutdanning og de norske lærerprofesjonene. Lykkes det å realisere potensialet som ligger i de høye ambisjonene til institusjonene og i prosessene som er nevnt her, er det et realistisk mål at norsk lærerutdanning kan hevde seg blant de mest attraktive, anerkjente, og krevende profesjonsutdanningene. Det vil få stor betydning for profesjonsutviklingen i barnehager og skoler. I oppfølgingen av de ulike prosessene er det viktig å se mulighetene for å skape gode sammenhenger, både institusjonelt og på studieprogramnivå. Ikke minst blir det viktig å se hele utdanningssystemet under ett, fra barnehage til høyere utdanning.

Selv om det nå gjøres mye godt arbeid med kvalitetsheving på institusjonene, tar det tid å gjennomføre reformer i praksis, og man vil møte hindringer underveis. På noen områder har det vært utfordringer i lengre tid, blant annet på grunn av iboende spenninger som er kjent fra den internasjonale litteraturen om lærerutdanning.¹³ Ekspertgruppen om lærerrollen har anbefalt at det i politikktutviklingen på utdanningsfeltet legges opp til en ærlig og direkte omtale av slike spenninger og de utfordringene de fører med seg, slik at det blir mulig å håndtere dem mest mulig konstruktivt.¹⁴ Det er på bakgrunn av en slik erkjennelse at strategien vil vie

11 Meld. St. 21 (2016-2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*

12 KD 2013 og KD 2015a

13 Hammerness og Klette 2015

14 Dahl mfl. 2016

særlig oppmerksomhet til tre viktige områder der vi fortsatt har utfordringer:

1. Praksisrelevans

Praksisrelevans har vært en tilbakevendende utfordring for de fleste lærerutdanningene.¹⁵ Campusundervisningen og praksisfeltet har i stor grad vært to adskilte arenaer. Fagmiljøene ved lærerutdanningsinstitusjonene har ikke vært tilstrekkelig orientert mot de faktiske utfordringene i barnehager og skoler. To kvantitative studier av oppfatning om kvalitet i lærerutdanningene har vist at skoleledere og praksislærere gir lærerutdanningene lavere skår enn lærerne på lærerutdanningsinstitusjonene selv gjør.¹⁶

I en ny kvalitativ studie om samme tema fremholder mange av informantene fra barnehager og skoler at lærerstudenter og nyutdannede har for lite kunnskap om samarbeid med hjemmet og andre instanser, tilpasset opplæring og vurdering, motivasjon, gruppeprosesser og ledelse og organisasjonsutvikling.¹⁷ Det er også behov for høyere profesjonsfaglig digital kompetanse, slik at lærerne blir i stand til å vurdere og utnytte de nye arbeids- og læringsmåtene som digitale verktøy gir mulighet for.¹⁸

Relasjonen mellom elev og lærer er en av de faktorene som har størst effekt på elevenes læringsutbytte.¹⁹ Relasjonen er også viktig for håndtering av mobbing, psykisk helse og frafall i skolen. Relasjonskompetanse er spesielt vanskelig å tilegne seg kun teoretisk i lærerutdanningene. Praksisperioden og god veiledning den første tiden som nyutdannet er derfor viktig for å styrke denne kompetansen.

Samtidig som mange lærere og ledere fra praksisfeltet opplever å være for lite trukket inn i utviklingen av utdanningsprogrammene, fremholder representanter fra flere lærerutdanninger at det tidvis er krevende å få lærere og ledere fra praksisfeltet engasjert i lærerutdanningene. Følgegruppene for BLU og GLU peker på en positiv utvikling i samhandlingen i senere år, med blant annet utprøving av universitetsskoler, utdanningsbarnehager og delte

stillinger ved en del institusjoner.²⁰ Når det gjelder PPU, finnes det ikke oppdaterte forskningsbaserte evalueringer, men det er indikasjoner på at praksisopplæringen og praksisrelevansen bør styrkes.²¹ Generelt sett er avstanden mellom campus og praksis fremdeles for stor.

2. Forskningsforankring

I likhet med annen høyere utdanning skal lærerutdanningene være forskningsbaserte. Forskningsbasert lærerutdanning innebærer blant annet at undervisningen og læremidlene bygger på nyere nasjonal og internasjonal forskning innenfor fagene, pedagogikken, didaktikken og praksisopplæringen. Lærerutdanningsinstitusjonene trenger høy forskningskompetanse for å kunne bidra til mer FoU i barnehage og skole. Samtidig er det viktig å anerkjenne verdien av systematisert erfaringsbasert kompetanse.

Norske lærerutdanningsmiljøer har relativt korte forskningstradisjoner. I de senere årene er forskningskompetansen styrket, blant annet gjennom programmer som PRAKUT og FINNUT, og som ledd i forberedelsene til GLU master.²² Masteroppgavene i GLU vil også gi økte muligheter for mer og bedre forskning i lærerutdanningene. Dette forutsetter både god forskningsbasert veiledning av studentene og praktisk og faglig samarbeid med de barnehagene og skolene som studentene skal skrive masteroppgaver om. Det vil også være viktig å involvere studenter i større forskningsprosjekter, både av faglige grunner og for å bidra til god koordinering av studentenes kontakt med barnehager og skoler.

Arbeidet med å heve forskerkompetansen i lærerutdanningene er en langsiktig prosess. Undersøkelser viser at det er for lite forskning i og på lærerutdanningene, og en del av forskningen har metodiske svakheter.²³ Forskningen er også for svakt knyttet til praksisfeltet, og får dermed ikke alltid den relevansen det er behov for. Søknadene til Forskningsrådet er blitt bedre i senere år, men for mange av dem har fremdeles ikke god nok kvalitet.²⁴ Det er et potensial for mer internasjonalt

15 NOKUT 2006, NOKUT 2010, Finne mfl. 2011, Finne, Mordal og Stene 2014, Dahl mfl. 2016

16 Finne mfl. 2011, Finne, Mordal og Stene 2014

17 Finne, Mordal og Ullern 2017

18 Tømte, Kårstein og Olsen 2013

19 Hattie 2009

20 Munthe mfl. 2015, Bjerkestrand mfl. 2016

21 NOKUT 2013

22 Munthe mfl. 2015

23 NFR 2013, Gunnes og Rørstad 2015

24 NFR 2015

samarbeid og internasjonal publisering. Når det gjelder bruk av forskningsbaserte læremidler, er det variasjoner mellom programmene. Lektorprogrammene og PPU er mer åpne mot internasjonal faglitteratur enn BLU og GLU.²⁵

3. Tverrfaglig samarbeid

For å kunne gi lærerstudentene de beste forutsetninger for å tilegne seg profesjonell fagkompetanse, må lærerutdanningene selv ha høy og oppdatert kompetanse innen fag, pedagogikk, didaktikk og praksisopplæring. Fagmiljøene må være sterke på disse områdene hver for seg, men det er også viktig at lærerutdanningene organiseres og ledes slik at studieprogrammene trekker veksler på hele bredden av kompetanser, og ser dem i sammenheng. Et kjennetegn ved profesjonsutdanning er at studentene opplever og forstår samspillet mellom de ulike fagområdene i utdanningen når de øver seg i kjerneoppgavene de skal utføre i yrket.²⁶ Det krever tverrfaglig samarbeid, noe som kan være utfordrende. I BLU-reformen ble løsningen på dette at man etablerte tverrfaglige kunnskapsområder hvor pedagogikk og praksis er integrert. Andre lærerutdanninger

må finne sine løsninger, tilpasset den anvendelsen kompetansen skal ha.

I norske lærerutdanninger har det historisk vært en spenning i forholdet mellom fagene og pedagogikken. Denne spenningen er trolig blitt mindre enn den var på 1970-tallet, men den er fremdeles tydelig mange steder.²⁷ Den kom blant annet til syne igjen i høringen av rammeplan for GLU master i 2016. I tillegg finnes andre spenninger, for eksempel mellom fagdidaktikk og disiplinifag, eller mellom pedagogikkens praktiske og teoretiske sider. Faglige brytninger er ofte produktive, men vedvarende tautrekking kan forhindre en balansert utvikling.²⁸

Som nevnt er flere av utfordringene og spenningene som er beskrevet i de tre avsnittene ovenfor, noen ganger omtalt som spenningen mellom teori og praksis, et iboende trekk ved lærerutdanning, også internasjonalt.²⁹ Spørsmålet er derfor ikke hvordan alle spenninger kan fjernes, men hvordan de kan håndteres mest mulig produktivt. Én måte å bidra til dette på, er å fastsette noen felles overordnede mål for norsk lærerutdanning, slik det er gjort i kapittel 2. I tillegg er det nødvendig med konkrete tiltak som svarer på disse utfordringene. De følger i neste kapittel.

25 Caspersen, Bugge og Oppegaard 2017

26 Grimen 2008

27 Helsvig 2005, Dahl mfl. 2016, Caspersen, Bugge og Oppegaard 2017

28 Se også Meld. St. 25 (2016-2017) *Humaniora i Norge*

29 Heggen og Raaen 2014, Hammerness og Klette 2015

4

Innsatsområder og tiltak

Målene som er formulert i kapittel 2 er ambisiøse, og forutsetter godt faglig arbeid ved lærerutdanningsinstitusjonene, i praksisbarnehager og skoler, og ikke minst samarbeid mellom disse. Samtidig er de utfordringene som er omtalt ovenfor, en realitet det må tas hensyn til. Dialogen mellom aktørene på lærerutdanningsfeltet, som denne strategien bygger på, har vist at selv om mange prosesser allerede er igangsatt, er det fortsatt behov for økt innsats på noen områder.

Denne strategien har en tidshorisonnt frem til 2025. Noen av tiltakene som omtales her, kan iverksettes forholdsvis raskt. Andre vil kreve en del forarbeid. Implementering av tiltakene vil også måtte tilpasses kapasiteten i sektorene. Særsilt statlig finansiering vil avhenge av den årlige behandlingen av statsbudsjettet.

A. Styrket praksisopplæring og FoU-samarbeid gjennom lærerutdanningskoler og lærerutdanningsbarnehager

De fleste lærerutdanningsinstitusjonene har i dag samarbeid med et relativt stort antall barnehager og skoler for å kunne tilby det omfanget av praksisopplæring som rammeplanene tilsier. Erfaring viser at det er vanskelig å ha en like stabil og gjensidig forpliktende relasjon til alle disse. Partnerskapsavtaler er et virkemiddel som er mye brukt for å styrke samarbeidet mellom ulike sektorer. En hovedmålsetting med å satse på partnerskap innenfor lærerutdanning som ledd i denne strategien, er å sikre at alle lærerstudentene i løpet av studietiden får tilgang til noen utvalgte praksisarenaer – lærerutdanningskoler og lærerutdanningsbarnehager – hvor forholdene er spesielt tilrettelagt for FoU-basert («klinisk») praksisopplæring. Ved disse lærerutdanningsbarnehagene og lærerutdanningskolene skal det være et fagmiljø av kvalifiserte praksislærere som samarbeider tett med lærerutdannere fra lærerutdanningsinstitusjonene. Dette

krever tydelig forankring i ledelsen ved lærerutdanningsinstitusjonene og hos eiere og ledere ved de involverte barnehagene og skolene.

Det finnes allerede i dag mange eksempler på at norske lærerutdanningsinstitusjoner samarbeider godt med barnehager og skoler. Men generelt har det vært utfordrende å få etablert samarbeid med tilstrekkelig langsiktighet og integrasjon. En underliggende utfordring i dagens samarbeid er målkonflikter. Universitetenes og høyskolenes ansvar er lærerstudenter, mens barnehage- og skoleeier først og fremst har ansvar for barn og elever. Barnehager og skoler opplever seg ofte ikke som en del av lærerutdanningene og velger derfor ikke å prioritere ressurser og kompetanse til å ivareta samarbeid med lærerutdanningsinstitusjonene. Videre mener en del praksislærere at lærere fra universitetene og høyskolene er for sjelden ute i praksisbarnehager og praksisskoler.³⁰

30 Heggen og Thorsen 2015, Munthe mfl. 2015, Bjerkestrand mfl. 2015 og 2016, Dahl mfl 2016

En konsekvens er at det er blitt vanskelig å utvikle en såkalt «klinisk» praksisopplæring der studentene får anledning til å modellere undervisning under kyndig veiledning. Mangel på samarbeidsarenaer har også gjort det vanskelig å utvikle de formene for FoU-samarbeid som barnehagene og skolene har behov for når de nå i økende grad driver systematisk kvalitetsutviklingsarbeid. For svake samarbeidsrelasjoner innebærer videre at lærerutdanningsinstitusjonene ikke får tilstrekkelig med tilbakemeldinger fra praksisfeltet til å videreutvikle sine studieprogrammer i tråd med de utfordringene barnehager og skoler står oppe i. Det er derfor behov for strukturelle virkemidler som gir forbedrede samarbeidsbetingelser.

I 2009 vedtok Stortinget at det som ledd i en omlegging av lærerutdanningene skulle etableres «et system med obligatoriske partnerskapsavtaler mellom lærerutdanningsinstitusjoner og barnehage-/skoleeier som klargjør roller, ansvar og gjensidige forpliktelser i praksisopplæringen».³¹ Utviklingen av partnerskap har imidlertid til nå vært basert på initiativer fra institusjonene selv. Universitetene i Oslo og Tromsø har etablert en rekke universitetsskoler, blant annet for å løfte praksisopplæringen. NTNU har også høstet spennende erfaringer fra FoU-samarbeid ved sine to universitetsskoler. HiOA har etablert et forsterket samarbeid om praksis og forskning i utvalgte utdanningsbarnehager, og universitetsbarnehager/ partnerbarnehager er etablert blant annet ved UiT og

Målbilde for innsatsområdet i 2025

1. Det er inngått avtaler mellom hver lærerutdanningsinstitusjon og lokale barnehage- og skoleeiere om et definert antall lærerutdanningsbarnehager og lærerutdanningskoler som kjennetegnes av:
 - «klinisk praksis», det vil si utprøving og modellering av undervisning i skolen og pedagogisk praksis i barnehagen
 - et fagmiljø av praksislærere
 - lærerne fra lærerutdanningsinstitusjonen deltar aktivt i praksisopplæringen
 - delte stillinger og ph.d.-utdannede lærere er vanlige
 - lærerutdanningsinstitusjonen og lærerutdanningskolen/barnehagen er kunnskapsproduserende fellesskap som videreutvikler seg ved bruk av felles fagspråk
 - stabilt og langsiktig samarbeid mellom partnerne
 - likeverdighet og balanse i aktørenes innflytelse på samarbeidet
- det foregår relevant forskning på barnehagens og skolens utfordringer og løsninger
- studieprogrammene og campusundervisningen får løpende tilbakemeldinger fra praksis, delvis ved at universitets- og høyskolelærerne selv kommer ut i praksisfeltet, og delvis ved at representanter fra skolene og barnehagene trekkes inn i kvalitetsutviklingen ved lærerutdanningsinstitusjonene
- partnerskapene deler erfaringer i eget nasjonalt partnerforum, og erfaringer spres og anvendes i alle barnehager og skoler hvor det drives praksisopplæring
2. Hver lærerutdanningsinstitusjon har i tillegg en rekke avtaler med eiere av vanlige praksisskoler og -barnehager for å kunne tilby det volum av praksisopplæring som er nødvendig i henhold til rammeplanene. Størstedelen av praksisopplæringen foregår her. Det er en forutsetning at de vanlige praksisskolene og -barnehagene ikke nedprioriteres til fordel for lærerutdannings-skolene og -barnehagene, men at partnerskapene er av verdi også for disse. Det må etableres ordninger for å spre gode erfaringer med samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjoner, barnehager og skoler.

³¹ Jf. St.meld. nr. 11 (2008-2009) *Læreren – rollen og utdanningen* og Innst. S. nr. 185 (2008-2009)

HSN. På den måten har en del av institusjonene fått verdifulle erfaringer som det må bygges videre på.

Samtidig er det også blitt tydelig at samarbeidskonstellasjonene mange steder ser ut til å være avhengige av enkeltpersoners engasjement og en sårbar, prosjektbasert ressursituasjon. En forskningsoppsummering om partnerskap i lærerutdanningene konkluderer med at det generelt er «fortsatt behov for nytenkning, mer oppmerksomhet om struktur og bedre koordinering av partnerskapene».³² En viktig anbefaling fra ekspertgruppen om lærerrollen er også at det arbeides videre med å styrke partnerskap mellom høyere utdanning og skoler om lærerutdanning.³³

Det er på denne bakgrunnen at regjeringen nå vil utvikle nasjonale rammer for partnerskap om lærerutdanningsskoler og lærerutdanningsbarnehager. Rammene skal baseres på de erfaringene som er gjort, og det skal være mulig å videreføre etablerte partnerskap. Innretningen og det faglige innholdet vil måtte fastsettes i et samarbeid mellom de aktuelle partnerne lokalt. Detaljene er derfor med hensikt ikke fastlagt i dette strategidokumentet. Men det er hensiktsmessig at nasjonale utdanningsmyndigheter avklarer noen overordnede mål, siden partnerskapene involverer flere aktører i utdanningssektoren.

Regjeringen vil:

- etablere nasjonale rammer for partnerskap mellom lærerutdanningsinstitusjoner og barnehage- og skoleeiere om lærerutdanningsbarnehager og lærerutdanningsskoler for å styrke praksisopplæringen og FoU-basert profesjonsutvikling
- sammen med aktørene vurdere behovet for å forskriftsfeste overordnet ansvar, roller og oppgaver i partnerskapene, samt diskutere eventuelt innhold i forskrifter
- styrke arbeidet med etablering av lærerutdanningsskoler og lærerutdanningsbarnehager basert på kapasitet, kvalitet og tidligere erfaringer
- tildele midler til utvikling og drift av partnerskap i grunnskolelærerutdanningene i 2017



Foto: Benjamin A. Ward



B. Høy kompetanse og tverrfaglig samarbeid mellom fagmiljøene på lærerutdanningsinstitusjonene

Kvaliteten på norske lærerutdanninger avhenger i høy grad av kompetansen til de som arbeider der, og av måten fagmiljøene samarbeider på. Kompetansen i lærerutdanning består av fire områder: fag, fagdidaktikk, pedagogikk og praksis.³⁴ Disse områdene kan ha ulik vektning, rekkefølge og form for koordinering i de ulike programplanene.

Forskjellene mellom programplanene henger til en viss grad også sammen med forskjeller i organiseringen av fagmiljøene ved de institusjonene som tilbyr lærerutdanning. Vi finner i hovedsak tre organisasjonstyper.³⁵ I *matriseorganiserte* lærerutdanninger er en stor andel av fagpersonene ansatt ved andre, ofte disiplinfaglige enheter, mens koordineringen ivaretas av en mindre enhet. *Enhetlig organisering* innebærer at de fleste som underviser, er ansatt ved lærerutdanningsenheten. En *blandingsmodell* har trekk fra begge, for eksempel ved at det hentes inn en del undervisere fra andre enheter, samtidig som det også finnes en relativt stor og variert fagstab ved en sentral, koordinerende enhet. Tradisjonelt har matriseorganisering vært assosiert med universitetene, mens enhetlig organisering har vært mer vanlig ved høyskolene. Med fusjonsprosessene i senere år er det tegn til endringer i dette mønsteret.

Det finnes ingen idealmodell for organisering av lærerutdanning. Hva som er mest hensiktsmessig, varierer i noen grad med utdanningstypen eller trinnet i utdanningsløpet som det utdannes lærere til.³⁶ Organisasjonsformene har imidlertid vært forbundet med litt ulike styrker. En nylig publisert studie peker på at enhetlig organisering ofte har større innslag av erfaring fra praksis og har en sterkere profesjonsretting, mens matriseorganiserte lærerutdanninger ofte har høyere andel ansatte med forskerkompetanse og er mer orientert mot internasjonal forskningslitteratur.³⁷

Organisasjonsformen har hatt sammenheng med rekrutteringsmønstre, og dermed med bruken av ulike stillingskategorier. Generelt sett har det skjedd et løft i det formelle kompetansenivået blant lærerutdannere i Norge de siste årene.³⁸ Innføring av femårig GLU på masternivå i 2017 innebærer en heving av det formelle kompetansenivået for disse miljøene til minimum ti prosent

Målbilde for innsatsområdet i 2025

- Lærerutdanningene har god tilgang på høy forskningskompetanse og oppdatert praksiskompetanse
- Lærerutdanningene har en gjennomtenkt rekrutteringspolitikk for alle kompetansekategorier
- Lærerutdanningene har en organisering som fremmer tverrfaglig samarbeid internt og som ivaretar et fruktbart og gjensidig utviklende samarbeid med praksisfeltet
- Lærerutdanningene er kjennetegnet ved høy undervisningskvalitet, varierte undervisningsformer og meritteringssystemer som verdsetter undervisningskompetanse

professor/dosent og minimum 40 prosent med førstestillingskompetanse. For øvrig er det variasjon i fordelingen mellom forskjellige stillingskategorier på de ulike typene lærerutdanninger. BLU, GLU, faglærerutdanningene og PPU har en hovedvekt av høyskole-/universitetslektorstillinger.³⁹ Lektorutdanningen har et tyngdepunkt av stillinger på førstelektor/førsteamanuensis- og dosent/professornivå.

Studier viser at rekruttering av lærerutdanningskollegier som til sammen har høy kompetanse innenfor alle fire områdene av lærerutdanningene, kan være utfordrende.⁴⁰ Selv om forskningskompetansen i lærerutdanningen er hevet, er det fremdeles et mål å styrke den. For å sikre forskningsbaserte lærerutdanninger, blant annet i tråd med målene i *Lærerløftet*, bør hovedveien til faste stillinger i strategiperioden være ph.d.-programmer innen både fag, pedagogikk og didaktikk. I tråd med Meld. St. 16 (2016–2017) *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* skal undervisningskompetanse også være meritterende i det karriereløpet som bygges på ph.d.-graden. Dermed vil forskningskompetanse lettere kunne forenes med utvikling av god undervisning. En rapport fra Kunnskapssenter for utdanning, som

34 Hopmann 2006, Dahl mfl. 2015

35 NOKUT 2006, Caspersen, Bugge og Oppegaard 2017

36 Dahl mfl. 2016

37 Caspersen, Bugge og Oppegaard 2017

38 Samme sted

39 Samme sted

40 Samme sted og Frølich mfl. 2016

bygger på innspill fra lærerutdanningene, uttrykker målsettingen slik: «Lærerutdanningens undervisning må være forskningsbasert, noe som innebærer at ansatte i lærerutdanningen er aktive forskere som publiserer, veileder og deltar i forskergrupper.»⁴¹

Spørsmålet er hvordan dette målet kan forenes med behovet for praksiskompetanse fra barnehage og skole. Barnehagelærere eller lærere med master og eventuelt ph.d., er én viktig rekrutteringsgruppe. En annen viktig rekrutteringsgruppe er de uten lærerutdanning, men som har en akademisk mastergrad og ph.d. Praksiskompetansen som rekrutteres gjennom den første gruppen vil være vanskelig å vedlikeholde over tid.⁴² Det vil derfor være nødvendig å gjøre en ekstra innsats for å sikre oppdatert praksiskompetanse, både for dem som ikke har profesjonsutdanning i bunn, og for dem som det er lenge siden var i barnehage eller skole. Ekspertgruppen om lærerrollen har i den forbindelse anbefalt at delte stillinger mellom lærerutdanningsinstitusjon og barnehage eller skole gjøres til et hovedspor, basert på verdifulle erfaringer med slike ordninger i senere år.⁴³

Delte stillinger kan brukes begge veier. Ansatte i lærerutdanningene kan ha en del av stillingen i barnehage eller skole, og ansatte i barnehage eller skole kan ha en del av stillingen i lærerutdanningen. Hospitering er også en ordning som kan tas mer i bruk, både av lærerutdanningene og av skoler og barnehager. Bruk av offentlig sektor-ph.d.-ordningen vil bidra til å heve forskningskompetansen i lærerprofesjonen og gi fersk praksiserfaring til ph.d.-programmene og lærerutdanningsinstitusjonene.

En viktig målsetting med partnerskapene om lærerutdannings-skoler og lærerutdannings-barnehager som er omtalt ovenfor, er å legge til rette for langsiktige ordninger med nettopp delte stillinger, hospiteringsordninger og samarbeid om offentlig sektor-ph.d.

Spørsmålet om organisering og tverrfaglig samarbeid mellom fagmiljøene internt ved lærerutdanningsinstitusjonene byr også på utfordringer. Det har over tid vært visse spenninger mellom ulike fagområder.⁴⁴ Valg av organisasjonsform har også vært kontroversielt enkelte steder. Nettopp derfor vil det i den kommende tiårsperioden være avgjørende at ledelsen ved institusjonene arbeider aktivt for en organisering som legger til rette for involvering

og tverrfaglig samarbeid mellom alle relevante fagmiljøer.⁴⁵ På dette området vil det være nødvendig med et nasjonalt utviklingsarbeid i tillegg til det arbeidet som må gjøres ved den enkelte institusjon.

Regjeringen forventer:

- at styrene ved institusjonene som tilbyr lærerutdanning tar ansvar for at lærerutdanningsenhetene er ledet og organisert slik at de fremmer godt tverrfaglig samarbeid og lærerutdanning av høy kvalitet
- at alle lærerutdanningene utarbeider langsiktige rekrutteringsstrategier for relevante fagkompetanser
- at lærerutdanningene utnytter muligheter for hospitering, delte stillinger og offentlig sektor-ph.d. i samarbeid med sine partnere i barnehage- og skolesektorene
- at NRLU diskuterer erfaringer og prinsipper for god organisering av de ulike typene lærerutdanning

Regjeringen vil:

- styrke kunnskapsgrunnlaget om ledelse, organisering og kompetanse i norsk lærerutdanning for å støtte opp om en nasjonal utviklingsprosess

41 Lillejord og Børte 2014

42 Caspersen, Bugge og Oppegaard 2017

43 Dahl mfl. 2016

44 Helsvig 2005, Dahl mfl. 2016, Forskerforbundet 2016

45 Forskerforbundet 2016

C. Forskning og utviklingsarbeid

Forskning og utviklingsarbeid (FoU) er en nøkkel til kvalitetsutvikling i lærerutdanningene, barnehagen og skolen. Måloppnåelsen til denne strategien avhenger derfor av at fagmiljøene driver FoU av høy kvalitet og relevans. Dette er nødvendig for å videreutvikle en forskningsbasert lærerutdanning og for å sikre en solid kunnskapsutvikling om og for barnehager og skoler. God integrering av utdanning og forskning er en av hovedoppgavene til lærerutdanningene. Med innføring av femårige grunnskolelærerutdanninger på masternivå er det viktig at skoleeiere og lærerutdanningsinstitusjonene sammen tilrettelegger for praksisrelevante masteroppgaver, og bidrar til god koordinering av ulike FoU-tiltak som involverer barnehager og skoler. Dette krever at det settes av tid, ressurser og kompetanse, noe som samarbeidet i de omtalte partnerskapene kan bidra til.

Undersøkelser viser at FoU-kompetansen i lærerutdanningene i Norge varierer.⁴⁶ Det er betydelige forskjeller når det gjelder rammebetingelser, forskerkompetanse, publisering, internasjonalt samarbeid og nærhet til praksis i barnehage og skole. Det er også forskjeller mellom fagmiljøene når det gjelder uttelling i utdanningsforskningsprogrammene i Forskningsrådet. Dette henger blant annet sammen med at lærerutdanningene i Norge har relativt korte forskningstradisjoner. Skal lærerutdanningene kunne utføre sine FoU-oppgaver med høy kvalitet, må FoU-kompetansen styrkes. Det er behov for rekruttering av talentfulle forskere, stabil rekruttering til toppstillinger og godt lederskap.

Både på grunn av institusjonenes egne initiativer og gjennom forskningsprogrammer i Forskningsrådet, forskerskoler og andre virkemidler, har utdanningsforskningen i lærerutdanningene hatt en god utvikling i senere tid når det gjelder volum, kvalitet og relevans.⁴⁷ Forskningen er blitt rikere og mer variert både når det gjelder metoder og teori. Bruken av kvantitative forskningsmetoder har økt.⁴⁸ Forskningen har bidratt til nye innsikter og bedre forståelse av barnehage, skole og høyere utdanning. Den utviklingen som nå pågår, må føres videre og forsterkes, blant annet i tråd med ambisjonene i departementets strategi for utdanningsforskningen, kvalitetsmeldingen i høyere utdanning, meldingen om grunnopplæring og tiltakene på barnehageområdet.

Målbilde for innsatsområdet i 2025

- God rekruttering av talentfulle forskere og stabil rekruttering til toppstillinger
- Høy kvalitet, relevans og nyskaping i FoU om og for barnehager, skoler og lærerutdanninger
- Høy internasjonal publisering og solid fagfelleevaluering av forskningen
- Gode bidrag til FoU-basert yrkesutøvelse og praksisrettet utdanningsforskning

Kunnskapsutviklingen om og for hele utdanningssektoren har de siste årene vært god. Vi vet mer, men med økt kunnskap og større endringstakt avdekkes også kompleksiteten i de utfordringer barnehager, skoler og lærerutdanningene står overfor. For å finne bedre svar og mer innsiktsfulle løsninger, trenger vi ny kunnskap og innsikt, nye metoder og nye former for samarbeid. Forventningene til forskningen i lærerutdanningene er derfor stigende, særlig når det gjelder å finne svar på hva som fungerer best i undervisnings- og læringssituasjoner. Det er behov for mer empirisk forskning, mer fagdidaktisk forskning og mer forskning som inkluderer effektstudier, intervensjonsstudier og eksperimentelle studier.⁴⁹

Forskning på undervisningen i lærerutdanningene er særlig viktig. Innretningen på de nye masteroppgavene vil avgjøre om de kan utvikles til innsiktsfulle forskningsoppgaver som bidrar til forskningsintensitet og kunnskapsutvikling i fagmiljøene. Her ligger også et potensial for tett samarbeid mellom forskning, utdanning og praksis. Et av målene med partnerskap for lærerutdanningskoler og lærerutdanningsbarnehager er å sikre tverrfaglig samarbeid og faglig engasjement i FoU-aktiviteter.

Kartlegginger av norsk utdanningsforskning har pekt på at feltet er for lite internasjonalt rettet.⁵⁰ Forskningsmiljøene, inkludert lærerutdanningene,

46 NIFU 2013. Etter 2013 har det vært en styrking av FoU-kompetansen, blant annet som følge av satsing på masterutdanning.

47 KD 2014

48 NFR 2013 og Guinness og Rørstad 2015

49 KD 2014

50 Guinness og Rørstad 2015

deltar i liten grad i internasjonale nettverk. De har lite internasjonalt samarbeid om utdanningsforskning, og mesteparten av publiseringen foregår på norsk. Andelen utdanningsforskning som er finansiert av EU-midler, er beskjedent. De nordiske landene er blant de viktigste internasjonale samarbeidspartnerne på utdanningsforskningsfeltet. Det er satt i gang fellesnordiske satsinger gjennom programmet «Education for Tomorrow» i regi av Nordisk ministerråd.

Gitt den betydning internasjonal kunnskapsutvikling har på utdanningsfeltet, er det grunn til å utfordre lærerutdanningene på dette området. Samarbeidet mellom norske lærerutdanningsinstitusjoner og lærerutdanningene i andre land må styrkes. Det må legges til rette for at enkeltprosjekter og forskere kan samarbeide mer på tvers av landegrensene for å sikre at det trekkes veksler på den beste kompetansen internasjonalt. Det må bli mer vanlig at norske lærerutdannere publiserer internasjonalt og deltar aktivt i ulike typer nettverk sammen med fremragende lærerutdanningene i andre land. For ytterligere å styrke den internasjonale dimensjonen i lærerutdanningene vil det være aktuelt for institusjonene å rekruttere inn forskere fra andre land. Internasjonal faglitteratur på engelsk bør i større grad få plass i lærerutdanningene.

Regjeringen forventer:

- at lærerutdanningsinstitusjonene styrker sitt samarbeid med utenlandske lærerutdanningsinstitusjoner, og at andelen utdanningsforskning finansiert av EU-midler øker
- at norske utdanningsforskere i større grad publiserer i internasjonalt høyt anerkjente tidsskrifter
- at institusjonene støtter opp under mindre forsknings- og utviklingsorienterte prosjekter initiert av barnehager/skoler i samarbeid med lærerutdanningsinstitusjonene

Regjeringen vil:

- styrke programforskningen i Norges forskningsråd knyttet til forskningen i lærerutdanningene
- stimulere empirisk forskning og fagdidaktisk forskning, og bruke FINNUT til forskningsprosjekter som omfatter lærerutdanningene, barnehager og skoler
- innføre en innovasjonsordning der barnehager, skoler, kommuner og fylkeskommuner kan søke om midler sammen med forskere til å prøve ut og evaluere virkningen av tiltak
- trappe opp og forlenge innsatsen på NAFOL
- bidra til å styrke lærernes kompetanse som bidragsyter i forskningsprosjekter, blant annet gjennom økt mobilitet og hospitering mellom lærerutdanningsinstitusjonene og barnehager/skoler
- evaluere utdanningsforskningen



Foto: Kim Ramberghaug



D. Profesjonsutvikling for nyutdannede

Den første tiden som nyutdannet lærer i barnehage og skole legger et viktig grunnlag for senere yrkesutøvelse og profesjonell utvikling. Utdanningen alene kan ikke forberede lærerne til alle sider ved yrket, og de nyutdannede skal kunne forvente at arbeidsgiver har et system som støtter dem i overgangen fra utdanning til yrke og som bidrar til at de inkluderes i et profesjonsfellesskap. Denne forståelsen er lagt til grunn i kvalitetsavtalen mellom Kunnskapsdepartementet og KS fra 2014.⁵¹

Evalueringer av veiledningsordningen for nytilsatte nyutdannede lærere tyder på at veiledningen bidrar til en bedre overgang mellom utdanning og yrke, ved at de nyutdannede lærerne får en større trygghet og bevissthet om egen kompetanse og blir mer komfortable i rollen som lærer.⁵² Evalueringene viser samtidig at et godt arbeidsmiljø med støtte fra kolleger og ledelse og muligheter for faglig samarbeid, er viktige faktorer for den nyutdannedes opplevelse av å mestre sin nye yrkesrolle. De nyutdannede kommer også med kunnskap som kan bidra til nytenkning i profesjonsfellesskapet. Veiledningsordningen bør derfor sees i en større sammenheng, hvor både overgangen fra utdanning til yrke og inkludering i et profesjonsfellesskap står sentralt.

Evalueringen av ordningen viser at nyutdannede som får veiledning er fornøyde, men at det er store variasjoner når det gjelder omfang, innhold og kvalitet i tilbudene. Ansvar for å ivareta nytilsatte på en god måte, inkludert nødvendig veiledning og kompetanseutvikling, ligger lokalt hos arbeidsgiver. Arbeidsmiljølovens § 4-2 understreker arbeidsgivers ansvar for tilrettelegging for den enkelte arbeidstaker.⁵³ Det ligger med dette betydelige forpliktelser på eiere og ledere i barnehage og skole om tilpasning av arbeidet for den enkelte, og dermed også nyutdannede nytilsatte lærere. Likevel viser evalueringen at fire av ti nyutdannede lærere i barnehage og skole oppgir at de ikke får tilbud om veiledning.⁵⁴

På bakgrunn av dette vil regjeringen i samarbeid med partene utforme nasjonale rammer for en veiledningsordning for nyutdannede lærere som ivaretar at alle nytilsatte omfattes av ordningen, og som gir rom for lokal tilpasning.

Målbilde for innsatsområdet i 2025

- Lærerutdanningsinstitusjonene har tilbud om veilederutdanning rettet mot ulike veiledningsfunksjoner i barnehage og skole
- Lærerutdanningsinstitusjonene er oppmerksomme på studentenes overgang fra utdanning til yrke og forbereder studentene til å bidra i et profesjonsfellesskap på sin arbeidsplass
- Alle barnehage- og skoleeiere har en veiledningsordning som omfatter alle nyutdannede lærere
- Profesjonsfellesskapene i barnehager og skoler bidrar til god innføring i læreryrket

Kunnskapsdepartementet finansierer studieplasser til videreutdanning for veiledere av nyutdannede lærere. For å sikre at utdanningene skulle ha et felles utgangspunkt, ble det ved innføringen i 2010 utarbeidet veiledende rammer for utdanningenes læringsutbytte, innhold og organisering.⁵⁵

Rambølls evaluering av utdanningene viser at det er stor variasjon i tilbudene med hensyn til målgrupper, innhold, forholdet mellom teori og praksis, organiseringen av undervisningen, samt hvilken faglitteratur som benyttes.⁵⁶ Både veiledere og veisøkere opplever at veiledningen er bedre der veileder har utdanning. Det ser også ut til at utdanningen utvikler veilederens rolleforståelse.

Rambøll viser til at den kompetansen veilederen tilegner seg gjennom studiet, har verdi for utvikling av organisasjonen og profesjonen generelt.⁵⁷ Det kan derfor være hensiktsmessig å utvikle de veiledende rammene for utdanningen, slik at de i større grad sees i sammenheng med annen type veiledning og profesjonsutvikling i barnehage og skole. Videreutdanningen og veilederrollen er en viktig karrierevei og kan bidra til at flere erfarne, dyktige lærere blir værende i yrket. Det er grunn til å

51 KS og KD 2014: «Alle kommuner og fylkeskommuner skal arbeide målrettet med å tilby veiledning til alle nytilsatte nyutdannede pedagoger i barnehagen, grunnskolen og videregående skole.»

52 Rambøll 2015, Rambøll 2016

53 Arbeidsmiljøloven § 4-2

54 Rambøll 2016

55 Utdanningsdirektoratet 2010

56 Rambøll 2015, Rambøll 2016

57 Rambøll 2016

vurdere om veilederutdanningen kan tilpasses slik at kandidatene blir mer attraktive for et bredere spenn av funksjoner, eksempelvis lærerspesialister. En modell kan være å lage moduler hvor noen er felles for alle, mens andre er spisset mot særskilte funksjoner.

I dag tildeles studieplasser til veilederutdanningene til én knutepunktinstitusjon i hver lærerutdanningsregion. Strukturendringen i universitets- og høyskolesektoren har endret landskapet betraktelig og knutepunktinstitusjonene har ikke nødvendigvis samme funksjon i regionen som tidligere. Regjeringen vil derfor overføre midler til veilederutdanningene til Utdanningsdirektoratet.

Regjeringen vil:

- i samarbeid med partene utforme nasjonale rammer for en veiledningsordning for nyutdannede lærere som ivaretar at alle nytilsatte omfattes av ordningen, og som gir rom for lokale tilpasninger
- følge opp tilbudet om veiledning i barnehage og skole gjennom kartleggingsundersøkelser
- videreutvikle de veiledende rammene for veilederutdanningen, slik at tilbudene er bedre samordnet og i tråd med øvrig profesjonsutvikling i barnehage og skole
- samordne studietilbudene for de som driver ulike former for veiledning i barnehage og skole
- overføre midler til veilederutdanningene fra knutepunktinstitusjonene til Utdanningsdirektoratet



Foto: Anne Schjelderup

E. Rekruttering av studenter til lærerutdanningene

Rekruttering til lærerutdanningene er et ansvar som deles av flere aktører. Nasjonale myndigheter har et overordnet ansvar for å sikre kvaliteten og for at utdanningskapasiteten svarer til behovet. Universiteter og høyskoler har ansvar for å rekruttere søkere til sine utdanningstilbud og for å utdanne lærerstudenter i tett samarbeid med barnehage- og skoleeiere. Barnehage- og skoleeiere har ansvar for å sikre stabil rekruttering av kvalifisert personell.⁵⁸ Det er også et mål at rekrutteringen skal bidra til en jevnere kjønnsbalanse og flere lærere med flerkulturell kompetanse i barnehagen og skolen.

De regionale behovene for lærerrekuttering varierer. Det er derfor avgjørende at barnehage- og skoleeiere samhandler med universiteter og høyskoler for å sikre at det er overensstemmelse mellom hvilke utdanninger som tilbys, og hvilken type arbeidskraft det er behov for.

Enkelte regioner synes å ha vedvarende eller tilbakevendende rekrutteringsutfordringer. Dette gjelder særlig Nord-Norge. Her bør skole- og barnehageeiere arbeide for å skape attraktive arbeidsplasser med gode arbeidsvilkår som inkluderer å utvikle stimulerende faglige profesjonsfelleskap.

Nasjonale myndigheter kan også bidra til rekruttering av lærere gjennom særlig innsats i perioder. For eksempel har det tidligere vært organisert nasjonale rekrutteringskampanjer for lærerutdanning til barnehage og skole, gjennomført i samspill med lokalt og regionalt rekrutteringsarbeid. Mange barnehage- og skoleeiere som mangler kvalifiserte lærere, gjennomfører også aktiv rekruttering av studenter fra lokale lærerutdanningsinstitusjoner. For å løse utfordringene vi ser i årene fremover, vil det være nødvendig at statlige myndigheter samarbeider med lokale aktører om å rekruttere og beholde flere lærere i Nord-Norge.

Rekrutteringsutfordringene i årene fremover er særlig store på de lavere trinnene i utdanningsløpet. Regjeringens ambisjon er at det skal finnes nok lærere som er eksperter på begynneropplæring til å gi alle barn en god start i opplæringsløpet. Målet er at barna og elevene skal støttes av ambisiøse lærere med faglig tyngde både i barnehagen og de første årene i skolen. Det er en utfordring at

Målbilde for innsatsområdet i 2025

- Alle lærerutdanningene har gode strategier for rekruttering av et mangfold av studenter til de ulike lærerutdanningene, i tråd med behovet i barnehagen og skolen
- Det er høy søkning og konkurranse om å komme inn på lærerutdanningene
- Frafall i utdanningene er redusert til et akseptabelt nivå
- Det utdannes tilstrekkelig mange lærere med inngående kunnskap om begynneropplæring
- Alle lærerutdanningsinstitusjonene samarbeider godt med lokale barnehage- og skoleeiere for å løfte fram mulighetene en lærerutdanning gir

barnehagelærernes karakterpoengsnitt ligger under snittet til studenter som tas opp til de øvrige lærerutdanningene. Økte opptakskrav kan bidra til å styrke rekrutteringen av godt kvalifiserte søkere til BLU. GLU 1-7 har lenge hatt lavere søkning enn de andre lærerutdanningene, og planlagte studieplasser står tomme. Det er grunn til å vente at etterspørselen etter lærere på barnetrinnet vil bli høyere enn nåværende kandidatproduksjon kan dekke. Departementet har derfor iverksatt tiltak for å øke rekrutteringen til GLU 1-7.

I tillegg til rekruttering av nye studenter vil det være viktig å arbeide for bedret gjennomføring, slik at flest mulig faktisk kommer ut i læreryrket. Dette gjelder alle lærerutdanningene, men kanskje særlig de integrerte lektorutdanningene, hvor frafallet har vært relativt høyt.

Regjeringen forventer:

- at barnehage- og skoleeiere som mangler kvalifiserte lærere, er aktive i rekrutteringsarbeidet til læreryrket, gjerne rettet mot studentene på lokale lærerutdanningsinstitusjoner

⁵⁸ Jf. opplæringslovens § 10-8 og barnehagelovens §17-19 b.

Regjeringen vil:

- innføre en ordning med ettergivelse av studielån som skal bidra til at flere tar lærerutdanning på normert tid, at flere velger grunnskolelærerutdanning 1-7, og at flere tar jobb som lærere i Nordland, Troms eller Finnmark
- i samarbeid med arbeidsgiver sikre god oversikt over rekrutteringsbehovet i barnehage og skole
- støtte opp under lokalt samarbeid om rekruttering, spesielt i områdene der utfordringene er størst
- vurdere en pilot med minimumskrav til opptak til barnehagelærerutdanningen ved utvalgte institusjoner
- ved behov videreføre kompensatoriske tiltak tilknyttet skjerpede opptakskrav, som for eksempel sommerkurs

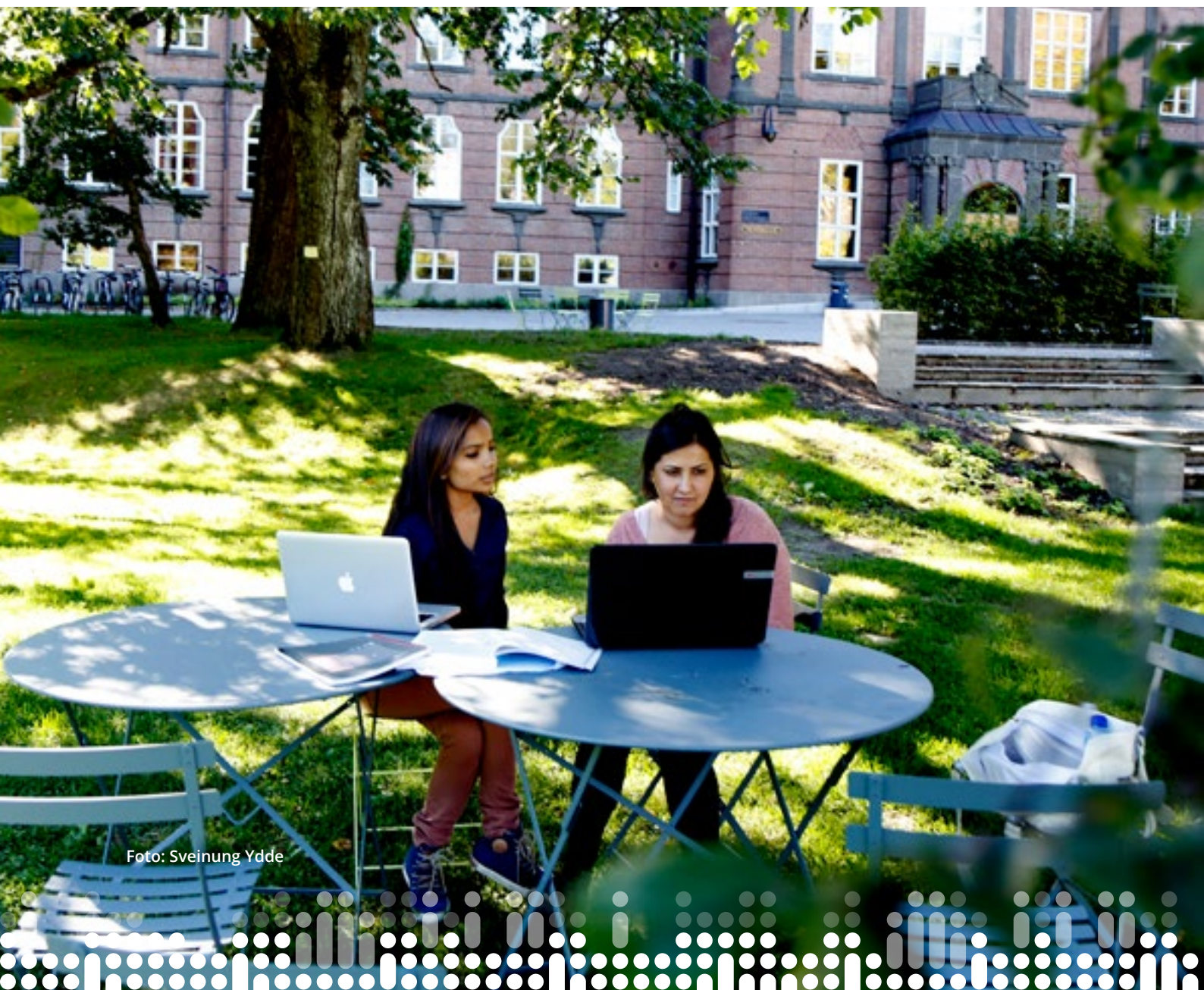


Foto: Sveinung Ydde

F. Arenaer for samarbeid og kvalitetsutvikling

Å utvikle gode forskningsbaserte lærerutdanninger med relevans for den profesjonen de skal kvalifisere til, krever samarbeid mellom mange aktører. Kunnskapssenter for utdanning skriver i sin kunnskapsoppsummering om temaet at en «vellykket implementering av utdanningspolitikken forutsetter at de som skal realisere den må delta når det skal utformes tiltak».⁵⁹ Det betyr at både lærerutdanningene og eiere, ledere og lærere i barnehage og i skole må ha arenaer der de kan delta i utviklingen av lærerutdanningene. Slike arenaer må finnes på lokalt nivå, for å bidra til kvalitetsutviklingen på den enkelte lærerutdanningsinstitusjonen og på nasjonalt nivå for å bidra til ulike former for policyarbeid.

Partnerskapene om lærerutdanningskoler og lærerutdanningsbarnehager som er omtalt ovenfor, vil være viktige lokale samarbeidsarenaer mellom den enkelte lærerutdanningsinstitusjonen og eiere, ledere og lærere i barnehage og skole. Et tett og forpliktende samarbeid vil legge til rette for overordnede diskusjoner om kvalitetsutvikling. Slike løpende diskusjoner vil bidra til å styrke lærerutdanningens relevans og til en forskningsbasert praksis. Rolleavklaring og enighet om hva som kjennetegner en god praksis er viktige forutsetninger for at partnerskapene skal fungere godt.

En annen viktig arena på lokalt nivå er de samarbeidsforane som skal opprettes i forbindelse med etableringen av den desentraliserte modellen for kompetanseutvikling i skolen.⁶⁰ I disse foraene skal kommuner i fellesskap kartlegge sine kompetansebehov og bli enige om hvordan de statlige midlene skal brukes. Universiteter og høyskoler vil også delta i samarbeidsforaene. Gjennom dialog med kommunene i sitt fylke vil de få oversikt over lokale kompetansebehov. Oversikten kan brukes til å bygge opp egen kapasitet og kompetanse på en måte som er i tråd med hva kommunene ønsker på kort og lang sikt.

På nasjonalt nivå er det flere aktører på lærerutdanningsfeltet. Nasjonalt råd for lærerutdanning (NRLU) er en del av Universitets- og høyskolerådet, som er en medlemsorganisasjon for norske universiteter og høyskoler.⁶¹ NRLU er en viktig arena for kvalitetsutvikling og samarbeid mellom de ulike lærerutdanningsinstitusjonene. I 2014 fikk NRLU ansvaret for å videreutvikle de

Målbilde for innsatsområdet i 2025

- Det finnes velfungerende lokale samarbeidsarenaer for lærerutdanningene og praksisfeltet over hele landet
- Barnehage- og skolesektorene er viktige premissleverandører for utviklingen av lærerutdanningene, og både grunnutdanningen og etter- og videreutdanning for lærere er tilpasset barnehagenes og skolens behov for kompetanse
- Det finnes et nasjonalt forum for dialog om lærerutdanningene, der nasjonale myndigheter, utdanningsinstitusjoner, eiere, ledere og lærere er representert

nasjonale retningslinjene for alle lærerutdanningene. Retningslinjene er utarbeidet av fagmiljøene og skal bidra til å utvikle felles standarder for hva som er god lærerutdanning. Programgruppene for de enkelte fag/kunnskapsområdene består hovedsakelig av representanter for UH-institusjonene (50 prosent), men har også representanter for yrkesfeltet (25 prosent) og studentene (25 prosent).

Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) har ansvar for akkreditering av studieprogrammene. NOKUT har en rekke oppgaver i forbindelse med lærerutdanning, blant annet koordinerer de ekspertgruppen som skal følge implementeringen av de nye grunnskolelærerutdanningene.

Utdanningsdirektoratet har ansvar for utviklingen av barnehage, grunnskole og videregående opplæring. Direktoratet har ikke en formell rolle overfor lærerutdanningene, men har utstrakt kontakt med institusjonene gjennom strategier for videreutdanning og gjennom ulike nasjonale satsinger på kompetanseutvikling. Med den nye kompetansemodellen og desentraliseringen av utviklingstiltak som beskrives i Meld. St. 21 (2016–2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* er

59 Lillejord og Børte 2017

60 Meld. St. 21 (2016–2017) *Lærelyst – Tidlig innsats og kvalitet i skolen*

61 NRLU har 28 medlemmer fra UH-sektoren, 3 studentrepresentanter og 4 eksterne medlemmer, i tillegg til observatører.

det behov for å videreutvikle samarbeidet mellom Utdanningsdirektoratet og lærerutdanningene og øvrige universiteter og høyskoler.

En viktig målsetting for denne strategien er at skole og barnehage skal involveres bedre i utviklingen av lærerutdanningene i Norge. Skal dette realiseres, må representanter for barnehager og skoler få en tydeligere rolle både på lokalt og nasjonalt nivå, uten at dette skal endre på gjeldende ansvars- og myndighetsforhold. De fleste europeiske land har mekanismer som sikrer dette.⁶² I Finland er det for eksempel lang tradisjon for løpende samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjonene og barnehager og skoler. På nasjonalt nivå har Finland nylig etablert et *Forum for lærerutdanning* som diskuterer endringer og utvikling, både i lærerutdanningsinstitusjonene og i barnehage og skole.⁶³

I Norge finnes det flere arenaer som involverer ulike sentrale aktører i lærerutdanningene, men det mangler en felles nasjonal arena der både nasjonale myndigheter, utdanningsinstitusjoner, og eiere, ledere og lærere i barnehage og skole diskuterer og deltar i utviklingen av

lærerutdanningene sammen.⁶⁴ Med etableringen av partnerskap om lærerutdanningsskoler og lærerutdanningsbarnehager og samarbeidsfora for kompetanseutvikling vil det være lettere enn tidligere å sikre god og høyt kvalifisert representasjon av barnehagene og skolene på nasjonalt nivå. Forholdene vil altså ligge til rette for å etablere en tverrsektoriell samarbeidsarena om lærerutdanning. Samtidig som lærerutdanningene skal ivareta kompetansebehov i barnehage- og skolesektorene, skal de også være en kilde til nytenkning og bidra til å utfordre etablerte praksiser når det er nødvendig.

Regjeringen vil:

- legge til rette for lokale og regionale samarbeidsarenaer for kvalitetsutvikling i lærerutdanningene, og for at utviklingen av barnehage og skole skal være kunnskapsbasert
- vurdere behovet for et tverrgående forum for lærerutdanning på nasjonalt nivå

G. Implementering og evaluering av strategien

Denne strategien er regjeringens langtidsplan for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene frem til 2025. Strategien er godt forankret i sektorene. Den skal sikre et samarbeid mot et felles mål for lærerutdanningene. Samarbeidet danner grunnlaget for en god implementering av tiltakene og krever aktiv deltagelse og forpliktelse fra alle parter.

Strategien omfatter både overordnede mål for lærerutdanningene og innsatsområder hvor regjeringen ønsker å gjennomføre spesifikke tiltak.

Departementet ønsker å følge utviklingen mot målene for noen av de viktigste innsatsområdene systematisk. Videre vil NOKUT gjennomføre tilsyn med grunnskolelærerutdanningene i 2019, og en evaluering av PPU i 2020. I forlengelsen av evalueringen kan NOKUT vurdere å sette i gang en revidering av akkreditering til enkeltutdanninger. Mot strategiperiodens slutt vil det bli gjennomført en internasjonal og forskningsbasert evaluering av norske lærerutdanninger.

62 EU 20157

63 Lillejord og Børte 2017

64 Kunnskapsdepartementet, Nasjonalt råd for lærerutdanning, Utdanningsdirektoratet og KS i senere tid hatt et samarbeidsforum for å styrke samhandlingen mellom lærerutdanningene, statlige myndigheter og skole – og barnehageeiere.



Foto: Benjamin A. Ward /HiOA

Vedlegg

1. Lærerutdanningene i dag – statistikk

I 2015 var det over 25 000 lærerstudenter i Norge.⁶⁵ Hvert år uteksamineres det rundt 6 500 lærere fra det som fra 2017 er 23 statlige og private lærerutdanningsinstitusjoner rundt om i landet (se kart s. 2). Det gjør lærerutdanning til en av de største utdanningskategoriene i Norge. Lærerutdanningene ivaretar en viktig samfunnsfunksjon ved å kvalifisere lærere for arbeid i barnehager og skoler. I tillegg er lærerutdanningene av stor betydning for fagmiljøene

og profilen til universitetene og høyskolene.

De ulike lærerutdanningsprogrammene er orientert mot forskjellige deler av utdanningssystemet, men det er også overlappende kvalifikasjonskrav, slik at lærere fra forskjellige lærerutdanningsprogrammer mange steder kan rekrutteres til samme lærerkollegium. Denne strategien omfatter utdanningsprogrammene i tabell 1.

Tabell 1. Norske lærerutdanninger og trinnene de kvalifiserer for

Utdanning	Barnehage	Klassetrinn			Antall dager praksis
		1-7	5-10	8-13	
Barnehagelærer (3 år bachelor)	X				100
Samisk barnehagelærer (3 år bachelor)	X				100
Grunnskolelærer 1-7 (5 år master fra høst 2017) ¹		X	X		110
Samisk Grunnskolelærer 1-7 (5 år master fra høst 2017)		X	X		110
Samisk Grunnskolelærer 5-10 (5 år master fra høst 2017)			X	X	110
Grunnskolelærer 5-10 (5 år master fra høst 2017)			X	X	110
Integrert lektorutdanning 8-13 (5 år master)			X	X	100
PPU (1 år basert på bachelor/master) ²			X	X	60
Yrkesfaglærerutdanning (3 år bachelor)			X	X	130
PPU-Y (1 år basert på bachelor/master)			X	X	60
Faglærerutdanninger (3 år bachelor)	X	X	X	X	70

1 Etter forskrift til opplæringsloven §14-3 d) kan GLU 1-7 kvalifisere for ansettelse også på ungdomstrinnet dersom vedkommende har tilstrekkelig fordypning i tilsetningsfaget. Dette gjelder også for samisk GLU 1-7.

2 Basert på mastergrad fra 2019, med unntak av kunst- og idrettsfag.

Alle lærerutdanningene er profesjonsrettede og forskningsbaserte og har praksis som en del av studiet. For barnehagelærer-, grunnskolelærer-, integrert lektor-, treårige faglærer- og yrkesfaglærer-utdanningene er praksis en integrert del av fagene/fagområdene. I de femårige lærerutdanningene skal studentene gjennomføre en profesjonsrettet masteroppgave. I de treårige lærerutdanningene

skal studentene gjennomføre en profesjonsrettet bacheloroppgave. I PPU-utdanningene har studentene enten gjennomført en bacheloroppgave eller en masteroppgave innenfor sitt fagfelt før de tas opp til PPU (fra 2019 hovedsakelig master). I løpet av PPU-studiet skal studenten ha pedagogikk, fagdidaktikk og praksis knyttet til sine fag.

2. Lærerbehov og kandidatproduksjon

SSB beregnet i 2015 at Norge vil få et underskudd av lærere i skolen, mens tilbudet av barnehagelærere trolig vil dekke behovet etter dagens minstekrav til pedagogisk bemanning i barnehagene de nærmeste tiårene.⁶⁶ Det er forutsatt at utviklingen fortsetter som i 2013, som var utgangsåret for beregningene. Det er imidlertid store regionale forskjeller når det gjelder overskudd eller underskudd av barnehagelærere og lærere. Den største rekrutteringsutfordringen i dag er til barnetrinnet (1-7) i skolen, og spesielt til 1-4. trinn som kun

dekkes av GLU 1-7. Det er også grunn til å tro at Nord-Norge fortsatt vil ha rekrutteringsutfordringer både til utdanningene og til yrkene.

Departementet legger til grunn at det vil være behov for aktiv rekruttering av godt kvalifiserte søkere til utdanningene og yrkene i årene framover. Behovet for lærere til skolen skal dekkes, og det er behov for nok barnehagelærere til at det er mulig å bemanne barnehager utover minstekravet til pedagogisk bemanning.

Tabell 2. Uteksaminerte lærere siste tre år

Utdanning	Uteksaminerte 2014	Uteksaminerte 2015	Uteksaminerte 2016 ¹
Barnehagelærer ²	1831	2082	1893
Grunnskolelærere ³	1614	1772	1699
Integrert lektorutdanning 8-13	260	371	426
PPU og PPU-Y	2050	1942	1956
Yrkesfaglærerutdanning	159	158	120
Faglærerutdanninger	241	282	312
Totalt	6155	6607	6406

1 Per 16.02.2017

2 I 2014 var det førskolelærere som ble uteksaminert. I 2015 inneholder tallene noen få barnehagelærere.

3 Inkludert allmennlærere, GLU 1-7 og GLU 5-1

Kilde: DBH 16.02.2017

66 Gunnes og Knudsen 2015. I denne rapporten var beregnet fremtidig lærermangel kraftig nedjustert fra den forrige rapporten, som hadde 2010 som utgangspunkt. Se Roksvaag og Texmon 2012.

3. Pågående prosesser med betydning for lærerutdanningene

Strukturreformen i høyere utdanning

Hovedgrepet i strukturreformen var å arbeide for frivillige fusjoner i universitets- og høyskolesektoren for å samle ressursene i færre, men sterkere miljøer.⁶⁷ I løpet av 2015 og 2016 er 33 statlige institusjoner redusert til 21. Av disse er 18 lærerutdanningsinstitusjoner, mot 28 tidligere. Fusjonene innebærer at lærerutdanningsenheter og -programmene nå har tilgang til større fagmiljøer innenfor egen institusjon, med forbedrede muligheter for å se ulike studieprogrammer i sammenheng.

Innføring av femårige grunnskolelærerutdanninger på masternivå

Et av de viktigste tiltakene i strategien *Lærerløftet – På lag for kunnskapsskolen* fra 2014 var å heve grunnskolelærerutdanningene til masternivå. Masterutdanningene innføres høsten 2017. De faglige ambisjonene for de nye utdanningene er høye. Utdanningsprogrammene skal gjøre kandidatene bedre rustet til å etterspørre og bruke forskningsbasert kunnskap. Masteroppgaven skal være profesjonsrettet, praksisorientert og relevant for arbeid i skolen. Grunnskolelærerutdanning på masternivå stiller høyere krav til fagmiljøene enn tidligere, og regjeringen har bidratt med rekrutteringsstillinger for å bidra til heving av den formelle og reelle FoU-kompetansen i fagpersonalet.

Kvalitetsmeldingen

Meld. St. 16 (2016-2017) *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* gir et bilde av utfordringene i høyere utdanning generelt som stemmer godt med utfordringene i lærerutdanningene. Behov for å ha vesentlig høyere ambisjoner på studentenes vegne, øke gjennomføringen, styrke helheten og sammenhengen i programmene og legge større vekt på pedagogisk tilrettelegging i undervisningen av studentene gjelder også her. Utvikling av pedagogiske meritteringssystemer, som er meldingens hovedgrep, legger til rette for å verdsette undervisningskvalitet og har betydning også for lærerutdanningene. Økt kvalitet i utdanningsprogrammene skal sikres blant annet gjennom fagfelleevaluering og kollegaveiledning. En nasjonal konkurransearena for utdanningskvalitet skal stimulere til økt kunnskap, kompetanse og innovativt arbeid i utdanningene. Etablering av en kompetanseportal for studieprogrammene vil også bidra til kvalitetsutvikling og tillit til utdanningssystemet.

Videreutdanning

En viktig satsing for regjeringen har vært videreutdanning for lærere og andre ansatte i både barnehage og skole. Gjennom strategien *Kompetanse for framtidens barnehage 2014 – 2020* har regjeringen doblet satsingen på kompetanseutvikling for alle grupper ansatte i barnehagen.⁶⁸ I skolen er antall videreutdanningsplasser tredoblet, og nå får over 6 000 lærere og 500 skoleledere tilbud om videreutdanning hvert år gjennom *Kompetanse for kvalitet*.⁶⁹ Etter- og videreutdanning for yrkesfaglærere er omtalt i *Yrkesfaglærertøft* (se omtale nedenfor).⁷⁰

Lærerutdanningsinstitusjonene er de største tilbyderne av videreutdanning og vil være viktige samarbeidspartnere for å utvikle nye tilbud. Sammen med øvrige fagmiljøer ved universiteter og høyskoler skal de sikre at tilbudene holder høy kvalitet, at de er forskningsbaserte, og at innholdet er oppdatert når det kommer nye satsingsområder, eller når det skjer større endringer for innholdet i barnehagen og skolen.

Lærerspesialister og spesialistutdanninger

Pilotering av nye karriereveier i form av lærerspesialister er en del av regjeringsplattformen og et sentralt tiltak i *Lærertøft*. Siden høsten 2015 har 205 lærere vært tilsatt i funksjon som lærerspesialist i skolen. 300 spesialister vil være i gang fra høsten 2017. Lærerspesialistene skal bidra til faglig oppdatering både når det gjelder fagdidaktikk, undervisningspraksis og lærernes arbeidsformer i klasserommet. Fra høsten 2016 har det også blitt satt i gang videreutdanningstilbud for lærerspesialister i matematikk og i norsk med vekt på lesing og skriving. Fra 2018 kan det bli aktuelt å utvide til spesialistutdanning i flere andre fag i tillegg til norsk og matematikk. Det legges også opp til å utvikle og sette i gang en spesialistutdanning i profesjonsfaglig digital kompetanse i relevante undervisningsfag.

Ny modell for kompetanseutvikling i skolen

Regjeringen vil innføre en ny modell for kompetanseutvikling i skolen.⁷¹ De statlige midlene til kompetanseutvikling vil i større grad bli kanalisert til skoleeierne, fremfor gjennom nasjonale programmer, og slik bli bedre tilpasset kommunenes behov og kapasitet. Lærerutdanningene vil få en viktig rolle som utviklere av innholdet i

67 Meld. St. 18 (2014–2015) *Konsentrasjon for kvalitet – Strukturreform i universitets- og høyskolesektoren*

68 KD 2013

69 KD 2015a

70 KD 2015b

71 Meld. St. 21 (2016-2017) *Lærlyst – Tidlig innsats og kvalitet i skolen*

kompetanseutviklingstiltakene, i tett og langsiktig kontakt med skoleeiere og profesjonelle fellesskap på skolene. Tilbudene skal i størst mulig grad være skolebaserte. Fylkesmannen vil få en viktig rolle som bindeledd.

Modellen består av tre ordninger: En desentralisert kompetanseutviklingsordning, som skal bidra til at alle kommuner i samarbeid med universiteter og høyskoler selv definerer og prioriterer hvilke kompetanseutviklingstiltak de trenger; en oppfølgingsordning der kommuner og fylkeskommuner som over tid ikke oppnår tilfredsstillende resultater, får tilbud om styrket støtte fra Veilederkorpsset; og en innovasjonsordning som skal gi økt forskningsbasert kunnskap om barnehage og skole.

Departementet reviderer nå kompetansestrategien for barnehagen og vil vurdere innretningen av de barnehagebaserte kompetansetiltakene i lys av den desentraliserte ordningen og innovasjonsordningen for skole.

Lære- og rammeplanfornyelse i barnehage og skole

Lærerutdanningene skal blant annet bygge på barnehagens og skolens læreplanverk. Ny rammeplan for barnehagen gjelder fra høsten 2017 og må påvirke innholdet i grunntutdanningen og i etter- og videreutdanningstilbud, jf. Meld. St. 19 (2015–2016) *Tid for lek og læring*. Målet med den nye rammeplanen er å tydeliggjøre de ansattes roller og oppgaver for å sikre et likeverdig og kvalitativt godt tilbud til alle barn. Dette kan medføre et forsterket og utvidet kompetansebehov for alle grupper ansatte i barnehagen.

I Meld. St. 28 (2015–2016) *Fag – fordypning – forståelse* varslet departementet at læreplanverket i skolen skal fornyes. Det skal utarbeides en ny generell del av læreplanen, og læreplanene for fagene skal fornyes. Parallelt med videreutviklingen av læreplaner for fag skal det utvikles nye veiledninger i fag som skal bidra til ytterligere støtte. Det er utarbeidet en strategi for fagfornyelsen av Kunnskapsløftet og Kunnskapsløftet samisk. Den legger opp til en god og bred involvering av relevante aktører, inkludert lærerprofesjonen og lærerutdanningsinstitusjonene.

IKT-strategi for grunntopplæringen

I løpet av 2017 vil regjeringen utarbeide en IKT-strategi for grunntopplæringen. IKT-strategien vil ha som hovedmål at elevene skal ha digitale ferdigheter som gjør dem i stand til å lykkes i videre utdanning, arbeid og samfunnsdeltakelse, og at IKT skal utnyttes bedre i organiseringen og gjennomføringen av opplæringen for å øke elevenes læringsutbytte. Lærerne må ha god profesjonsfaglig digital kompetanse for å kunne bidra til å nå disse hovedmålene. I 2017-budsjettet er det bevilget midler til særskilte kompetansetiltak for å styrke lærernes profesjonsfaglige digitale kompetanse.

Yrkesfaglærerløftet

I strategien *Yrkesfaglærerløftet* er regjeringens mål at yrkesfaglærerutdanningene skal ha høy kvalitet, samtidig som de er fleksible, praksisnære og tilpasset deltakernes livssituasjon. Erfaringer viser at for å lykkes i rekrutteringen av flere fagarbeidere til å velge en karriere som yrkesfaglærer, er det verdifullt å tilby desentralisert, nettbasert og fleksibel utdanning, i tillegg til ordinær utdanning på campus. Strategien legger også opp til at yrkesfaglærerutdanning i større grad skal tilbys i samarbeid med skoleeiere.

Litteraturliste

- Bjerkestrand, M. med flere (2015). *Barnehagelærerutdanninga. Meir samanheng, betre heilskap, klarare profesjonsretting? Rapport frå Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning til Kunnskapsdepartementet. Rapport nr.2.* HiB. Bergen.
- Bjerkestrand, M. med flere (2016). *Barnehagelærerutdanninga. Tilbakevendande utfordringar og uprøvde mulegheiter. Rapport frå Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning til Kunnskapsdepartementet. Rapport nr. 3.* HiB. Bergen
- Caspersen, J., H. Bugge og S.M.N. Oppegaard (2017). *Humanister i lærerutdanningene. Valg og bruk av pensum, kompetanse og rekruttering, faglig identitet og tilknytning.* HiOA. Oslo.
- Dahl, T. med flere (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag.* Fagbokforlaget. Bergen.
- EU (2015). *Shaping career-long perspectives on teaching. A guide on policies to improve Initial Teacher Education.* ET2020 Working Group on Schools Policy (2014/15). Brussel.
- Finne, H., H. Jensberg, B.E. Aaslid, H. Haugsbakken, I.H. Mathiesen og S. Mordal (2011). *Oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningene blant studenter, lærerutdannere, øvingslærere og rektorer.* SINTEF. Oslo.
- Finne, H., S. Mordal og E.F. Ullern (2017). *Oppfatninger av kvalitet i lærerutdanningene 2016.* SINTEF. Oslo.
- Finne, H., S. Mordal og T.M. Stene (2014). *Oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningene 2013.* SINTEF. Oslo.
- Forskerforbundet (2016). *Lærerutdannere om lærerutdanning – forutsetninger for kvalitet. Rapport fra en undersøkelse blant Forskerforbundets medlemmer ansatt ved ulike lærerutdanninger, våren 2016.* Skriftserien nr 7/2016. Forskerforbundet. Oslo.
- Frølich, N., G. Sivertsen, H. Gunnes, T. Røsdal, S.M. Tellmann, B.M. Olsen, T. Næss og J. Caspersen (2016). *Kartlegging av FoU i fagmiljø som tilbyr korte profesjonsutdanninger.* NIFU. Oslo.
- Grimen, H. (2008). «Profesjon og kunnskap». I Anders Molander og Lars Inge Terum (red.) *Profesjonsstudier.* Universitetsforlaget. Oslo.
- Gunnes, H., og K. Rørstad (2015). *Utdanningsforskning i Norge 2013 – Ressurser og resultater.* NIFU. Oslo.
- Gunnes, T. og P. Knudsen (2015). *Tilbud og etterspørsel for ulike typer lærere mot 2040: Framskrivinger basert på LÆRERMED. SSB.* Oslo.
- Hammerness, K. og K. Klette (2015). «Indicators of Quality in Teacher Education: Looking at Features of Teacher Education from an International Perspective». I: G.K. LeTendre og A. W. Wiseman (red.) *Promoting and Sustaining a Quality Teacher Workforce.* Emerald Group Publishing Limited. Bingley.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* Routledge. London.
- Heggen, K. og F.D. Raaen (2014). «Koherens i lærerutdanninga». *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 01. Universitetsforlaget. Oslo.
- Heggen, K. og K. Thorsen (2015). «Praksisopplæring - et felles prosjekt mellom høgskole og praksisskole». *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 05. Universitetsforlaget. Oslo.
- Helsvig, K. (2005). *Pedagogikkens grenser: Kampen om norsk pedagogikk ved Pedagogisk forskningsinstitutt 1938-198.* Abstrakt forlag. Oslo.
- Hopmann, S. (2006). *Læreruddannelsen i Norden. Et internasjonalt perspektiv.* I K. Skaagen (red.) *Lærerutddannelsen i Norden. En håndbog til lærerutddannelsen.* Foreningen Unge Pædagoger. Danmark.
- Kunnskapsdepartementet (2013). *Kompetanse for framtidens barnehage 2014 – 2020.*

- Kunnskapsdepartementet (2014). *Kunnskapsdepartementets strategi for utdanningsforskning. Kvalitet og relevans 2014 – 2019.*
- Kunnskapsdepartementet (2015a.) *Kompetanse for kvalitet – strategi for videreutdanning for lærere og skoleledere frem mot 2025.*
- Kunnskapsdepartementet (2015b.) *Strategi Yrkesfaglærertiløftet – for fremtidens fagarbeidere*
- Kommunenes sentralforbund og Kunnskapsdepartementet (2014). *Avtale om kvalitetsutvikling i barnehagen og grunnsopplæringen.*
- Kunnskapsdepartementet (2015). *FoU i lærerutdanningen. Syntesenotat 1/2014.*
- Lillejord, S. og K. Børte (2014). *Partnerskap i lærerutdanningen – en forskningskartlegging.* KSU 3. Oslo.
- Lillejord, S. og K. Børte (2017). *Lærerutdanning som profesjonsutdanning - forutsetninger og prinsipper fra forskning. Et kunnskapsgrunnlag.* KSU. Oslo.
- Meld. St. 18 (2014–2015) *Konsentrasjon for kvalitet: Strukturreform i universitets- og høyskolesektoren.*
- Meld. St. 21 (2016-2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen.*
- Meld. St. 25 (2016-2017) *Humaniora i Norge.*
- Munthe, E. med flere (2015). *Grunnskulelærerutdanningene etter fem år. Status, utfordringer og vegar vidare. Rapport frå Følgjegruppa til Kunnskapsdepartementet. Rapport 5.*
- NFR (2013). *Evaluering av forskningsprogrammen PRAKSISFOU och UTDANNING2020 med PRAKUT i belysning.* Norges forskningsråd. Oslo.
- NFR (2015)- Årsrapport 2015. Program for forskning og innovasjon i utdanningssektoren/FINNUT. Norges forskningsråd. Oslo.
- NOKUT (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 1: Hovedrapport.* NOKUT. Lysaker.
- NOKUT (2010). *Evaluering av førskolelærerutdanning i Norge 2010, Del 1: Hovedrapport.* NOKUT. Lysaker.
- NOKUT (2013). *PPUs relevans for undervisning i skolen. En kartlegging av studenters og nyutdannede læreres oppfatninger.* NOKUT. Lysaker.
- Norgesnettrådet (2002). *Evaluering av allmennlærerutdanningen ved fem norske institusjoner. Rapport fra en ekstern komité.* Norgesnettrådet. Bergen.
- Rambøll (2015). *Evaluering av veiledningsordningen for nyutdannede pedagoger i barnehage og skole.* Rambøll. Oslo.
- Rambøll (2016). *Veiledning av nyutdannede barnehagelærere og lærere: En evaluering av veiledningsordningen og veilederutdanningen.* Rambøll. Oslo.
- Roksvaag K. og I. Texmon (2012). *Arbeidsmarkedet for lærere og førskolelærer fram mot år 2035: Dokumentasjon av beregninger med LÆRERMOD 2012.* SSB. Oslo.
- Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap.* Høgskoleforlaget. Kristiansand.
- St.meld. nr. 11 (2008-2009) *Læreren – Rollen og utdanningen.*
- Tømte, C., A. Kårstein og D.S. Olsen (2013). *IKT i lærerutdanningen. På vei mot profesjonsfaglig digital kompetanse?* NIFU. Oslo.
- Utdanningsdirektoratet (2010). *«Veilederutdanning av mentorer for nyutdannede lærere – forslag til rammer for utdanningen».* Utdanningsdirektoratet. Oslo.

Utgitt av:

Kunnskapsdepartementet

Offentlige institusjoner kan bestille flere eksemplarer fra:

Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon

Internett: www.publikasjoner.dep.no

E-post: publikasjonsbestilling@dss.dep.no

Telefon: 222 40 000

Publikasjonskode: F-4434 B

Forsidefoto: SU NTNU høsten 2013. Foto: Kim Ramberghaug

Design og ombrekking: Kord AS

Trykk: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon

06/2017 – opplag 300