

UNIVERSITETS- OG HØGSKOLERÅDET

The Norwegian Association of Higher Education Institutions

En helhetlig tilnærming til lærerutdanning

Rapport fra en arbeidsgruppe nedsatt av Nasjonalt råd for lærerutdanning

Oslo 1. september 2011¹

¹ 1. versjon som ble sendt til KD var datert 15.08.2011. En skrivefeil i anbefalingene i kapittel 3.2.8. og 4.2.8., samt i sammendraget, som gjaldt kompetansekrav til instruktør i bedrift, er rettet i versjon av 1. september. Rettelsen fikk konsekvenser for i hvilken grad KS kunne slutte seg til anbefalingene i kapitlene. Mindre, språklige justeringer er foretatt flere steder i rapporten, men disse har ikke betydning for meningen. Versjon av 1. september betraktes som endelig.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag\4

Kapittel 1 Innledning	4
Kapittel 2 Situasjonsbeskrivelse	4
Kapittel 3 En helhetlig tilnærming til lærerutdanning	5
1. Innledning	6
1.1. Arbeidsgruppens sammensetning og mandat	6
1.2. Presisering av mandatet – mål for arbeidet	7
2. Situasjonsbeskrivelse	9
2.1. Forventninger i samfunnet	9
2.1.1. Barnehagens samfunnsmandat	9
2.1.2. Grunnopplæringens samfunnsmandat	10
2.1.3. Lærerutdanningenes samfunnsmandat	10
2.2. Undersøkelser om lærerutdanning i praksis	12
2.2.1. Når kunnskap gir resultater – kartlegging av praksisopplæringen i lærerutdanningene	12
2.2.2. Evaluering av førskolelærerutdanningen	13
2.2.3. Undersøkelse av den treårig yrkesfaglærerutdanningen	13
2.2.4. Noen felles utfordringer i PPU og i den femårige lektorutdanningen ved universitetene	13
2.2.5. Rapport om oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningen blant studenter, lærerutdannere, øvingslærere og rektorer	14
2.2.6. Følgegruppen for implementering av grunnskolelærerutdanningene	17
2.3. Utfordringer for lærerutdanningene	18
3. En helhetlig tilnærming til lærerutdanningene	19
3.1. Et sammenhengende utdanningsløp – livslang læring	19
3.2. Grunnskolelærerutdanningsreformen og betydning for øvrige lærerutdanninger	21
3.2.1. Profesjonsretting av lærerutdanning	21
3.2.2. Profesjonsfaget i lærerutdanningene	22
3.2.3. Fagenes funksjon i skolerettet lærerutdanning	25
3.2.4. Praksis i lærerutdanningene	26
3.2.5. Forskningsbasering og FoU	28
3.2.6. Lærerutdanningenes omfang og nivå	29
3.2.7. Opptakskrav til lærerutdanning	31
3.2.8. Kompetanse	32
3.2.9. Regionalt samarbeid	35
3.2.10. Overgangsordninger mellom utdanningene	36

4. Oversikt over alle forslag.....	37
4.1. Et sammenhengende utdanningsløp – livslang læring.....	37
4.2. Grunnskolelærerutdanningsreformen og betydning for øvrige lærerutdanninger	37
4.2.1. Profesjonsretting av lærerutdanning.....	37
4.2.2. Profesjonsfaget i lærerutdanningene	37
4.2.3. Fagenes funksjon i skolerettet lærerutdanning	37
4.2.4. Praksis i lærerutdanningene	38
4.2.5. Forskningsbasering og FoU	38
4.2.6. Lærerutdanningenes omfang og nivå.....	38
4.2.7. Opptakskrav til lærerutdanning	39
4.2.8. Kompetanse	39
4.2.9. Regionalt samarbeid	40
4.2.10. Overgangsordninger mellom utdanningene	40
Litteraturliste	41
Vedlegg.....	43
Vedlegg 1 Oversikt over lærerutdanningene og yrkeskompetanse.....	43
Vedlegg 2 Utfyllende tillegg om enkelte utdanninger.....	44

Sammendrag

Kapittel 1 Innledning

Bakgrunnen for arbeidet er et initiativ fra Nasjonalt råd for lærerutdanning (NRLU) om en helhetlig tilnærming til de prosesser som foregår knyttet til utvikling og styrking av kvalitet i lærerutdanningene. Arbeidsgruppens mandat er, ut fra en helhetlig tilnærming, å utrede hvordan de ulike lærerutdanningene best utfører sine oppgaver og funksjoner, slik at det utdannes høyt kvalifiserte lærere som ivaretar behovene i barnehage og skole. Arbeidsgruppen blir bedt om å rette forslagene spesielt mot barnehagens og skolens behov, relatert til lærerutdanningenes innhold, organisering av lærerutdanning i regioner, trinnprofil, kompetansekrav og opptakskrav. Med helhet forstår gruppen i denne sammenhengen hensynet til individets, arbeidslivets og samfunnslivets behov, forholdet mellom de ulike instansene i utdanningsløpet og å se flere sider ved utdanningen i sammenheng. Etter først å ha klargjort hva man forstår med samfunnsmandat for barnehage, skole og lærerutdanning, velger arbeidsgruppen to innfallsvinkler for sin videre tilnærming.

1. Gå til undersøkelser om hvordan lærerutdanningene innfrir samfunnsmandatet og se på hvilke utfordringer som avdekkes der (kapittel 2)
2. Se etter måter å møte disse utfordringene på, ved å se på helhet og sammenheng mellom de ulike lærerutdanningene og deres innhold (kapittel 3)

Kapittel 2 Situasjonsbeskrivelse

Utgangspunktet for gruppens arbeid er en situasjon der det er behov for å styrke kvaliteten i hele utdanningsløpet fra barnehage til og med høyere utdanning, og hvor det blant annet er rettet kritikk mot lærerutdanningene for manglende samfunns- og yrkesrelevans. Situasjonen har like stor aktualitet internasjonalt som nasjonalt. I Norge pågår det en rekke prosesser knyttet til utvikling av lærerutdanningene, og Nasjonalt råd for lærerutdanning observerer at disse i for liten grad har blitt sett i sammenheng. Arbeidsgruppen ønsker i dette kapittelet å tegne et bilde av hvilken kompetanse som etterspørres av samfunnet og om lærerutdanningenes samfunnsrelevans bør styrkes. Undersøkelse av planverk for lærerutdanning viser at intensjonene om å møte samfunnets behov, er tilstede på plannivå i lærerutdanningen, og at planene legger opp til en styrket profesjonsretting. Til tross for dette viser resultatet av en rekke undersøkelser om de ulike lærerutdanningene, at lærerutdanningene stadig står overfor store utfordringer. Eksempler på slike utfordringer er

- rekruttering
- forskningskompetanse og praksisrettet forskning
- samfunnsrelevans – herunder yrkesrelevans og samhandling med yrkesfeltet, med foreldre og med offentlige etater
- forventet læringsutbytte
- formell kompetanse blant praksislærere² og lærerutdanningsidentiteten til partnerskole og barnehager

Arbeidsgruppen gir først en definisjon av samfunnsmandatet for barnehage, skole og lærerutdanning. Deretter går man seg til resultatene av et utvalg undersøkelser om lærerutdanning, for å finne mer kunnskap om hvordan lærerutdanningene fungerer, og hvilke utfordringer de står overfor. Arbeidsgruppen mener å finne mange indikasjoner på dette i undersøkelsene som er referert, men understreker også at det er viktig å tolke undersøkelsene i lys av rollen til informantene, og deres representasjon for ulike sider av systemet.

²² Vi har valg å bruke betegnelsen "praksislærer". I SINTEF sin undersøkelse er "øvinglærer" benyttet

Kapittel 3 En helhetlig tilnærming til lærerutdanning

I dette kapittelet tar arbeidsgruppen for seg alle lærerutdanningene. Det blir foreslått konkrete grep som man mener skal bidra til at utdanningene gir gode rammer for pedagogisk, faglig og sosial sammenheng i barn og unges dannelse og læring. Grunnskolelærerutdanningene (GLU) er de nyeste lærerutdanningene og grunnskolelærerutdanningsreformen (GLU-reformen) er basert på idéer som har fått betydning for måten man tenker lærerutdanning på i Norge i dag. Profesjonsretting og forskningsbasering, faget Pedagogikk og elevkunnskap (PEL)³, mål om styrket praksisopplæring og regionalisering er eksempler på sentrale elementer i denne reformen. Derfor er disse elementene viet stor plass i drøftingen.

3.1. Et sammenhengende utdanningsløp – livslang læring

Arbeidsgruppen peker her på utfordringen knyttet til ivaretagelse av barnet/eleven gjennom hele utdanningsløpet, særlig med tanke på overgangene mellom nivåene i systemet. Vurderingen er at lærerutdanningene må sørge for samarbeid mellom kompetansemiljøene knyttet til de ulike nivåene, for eksempel skole og barnehage, og kompetanse om planverk på tvers av utdanningsnivåene. Bare slik kan studentene gis en relevant forberedelse til yrket. Enkelte utdanninger, som yrkesfaglærerutdanningen (YFL) og yrkesdidaktisk praktisk-pedagogisk utdanning (PPUY) har særskilte utfordringer knyttet til helhet og sammenheng. I yrkesfaglærerutdanningen er det en sentral oppgave å oppnå sammenheng mellom allmennfag og yrkesfag og mellom skole og arbeidsliv. Yrkesretting av allmennfag er også blitt framhevet i forbindelse med frafallsproblemet på yrkesfag. Spørsmålet om hvordan innholdet i de allmenne fagene kan gjøres mer relevant for elever på yrkesfag er sentralt, og det er nødvendig med mer forskning på feltet.

3.2. Grunnskolelærerutdanningsreformen og betydning for øvrige lærerutdanninger

KDs intensjoner om at lærerutdanningene skal være *integreerte, profesjonsrettede, forskningsbaserte* og ha *høy faglig kvalitet* er lagt til grunn også ved revisjon av øvrige lærerutdanninger. Med dette utgangspunktet ønsker arbeidsgruppen å se på hvilken overføringsverdi endringene som ble innført ved GLU-reformen, kan ha for de andre lærerutdanningene. De elementene som behandles her er profesjonsretting av lærerutdanning, profesjonsfaget i lærerutdanningene, fagenes funksjon i skolerettet lærerutdanning, praksis i lærerutdanningene, forskningsbasering og forskning og utvikling (FoU), lærerutdanningenes omfang og nivå, opptakskrav til lærerutdanning, kompetanse, regionalt samarbeid og overgangsordninger mellom utdanningene. Det gis en rekke anbefalinger knyttet til dette, men arbeidsgruppen har her valgt å løfte frem de viktigste:

1. Et samlende profesjonsfag

Arbeidsgruppen anbefaler at det innføres et samlende profesjonsfag etter PEL-modellen i alle de flerårige lærerutdanningene. Faget må omfatte vitenskapelige metoder og strategier slik at det bidrar til kandidatens FoU-kompetanse. Det anbefales at PEL-fagnavnet tas opp til ny diskusjon, og at man vurderer et navn som dekker behovet også for førskolelærerutdanningen. Et flertall i gruppen foreslår ”Profesjonsfag” som navn på det nye faget.

2. Kompetanse

Et flertall i arbeidsgruppen anbefaler at det stilles krav om formell kompetanse og praksiserfaring i de fag en lærer skal undervise i. For praksisveiledere innføres det på sikt et minstekrav om 15 studiepoeng veiledningspedagogikk og vurdering og 15 studiepoeng FoU-kompetanse for å fungere som praksislærer. Det må videre stilles krav om praksis fra barnehage/skole/bedrift i et visst omfang for å kunne fungere som

³ Pedagogikk og elevkunnskap - 60 studiepoeng. Fag i grunnskolelærerutdanningen fra 2010. Erstatte pedagogikkfaget på 30 studiepoeng i allmennlærerutdanningen.

praksislærer/instruktør. Veilederkompetansen til instruktører i bedrift må utredes særskilt. I tillegg til ph.d.-tilbud og førstelektorprogram for lærerutdannerne, bør det utvikles ulike kompetansehevingstilbud rettet mot lærere, praksislærere/praksisveiledere og skole- og barnehageledere med mastergrad.

Arbeidsgruppen anbefaler at krav til institusjoner som tilbyr lærerutdanning utredes og sendes på høring i sektoren. Det er spesielt viktig å se på krav til å undervise i yrkesfaglærerutdanning og yrkesrettet PPU, med tanke på realkompetanse.

3. Nivå

Et flertall i arbeidsgruppen foreslår å heve grunnskolelærerutdanning og faglærerutdanningene til mastergradsnivå, samt å stille krav om mastergradsutdanning for opptak til praktisk- pedagogisk utdanning med allmennfagdidaktikk. Gruppen ser det også som sentralt å utvikle og igangsette relevante barnehagefaglige masterstudier.

4. Organisering av praksis

Arbeidsgruppen anbefaler at det utarbeides nasjonale rammer for samhandling og møtepunkter mellom lærerutdanningsinstitusjon, student og praksisfelt, herunder praksisoppfølging, i praksisopplæringsperioden, og at det tilrettelegges for at minst 50% av praksis må være individuell, og veiledet på lik linje med praksisopplæringen for øvrig.

5. Forskningsbasering og FoU

Arbeidsgruppen anbefaler at det lyses ut midler til prosjekter innenfor lærerutdanning knyttet til studentaktiv forskning, praksisinvolvering i FoU og opplæringsansvarlige i bedrifter.

6. Opptakskrav

Et flertall i arbeidsgruppen mener at det bør innføres opptakskrav ut over generell studiekompetanse for alle lærerutdanninger på grunnnivå.

7. Yrkesfag

Arbeidsgruppen anbefaler at de yrkesfaglige og yrkesdidaktiske komponentene i YFL klargjøres gjennom å erstatte dagens generelle, felles rammeplaner med planer som er spesifikke for hvert utdanningsprogram. Spesifikke planer bør koordineres for å sikre en felles overordnet forståelse av mål og innhold i disse komponentene.

1. Innledning

1.1. Arbeidsgruppens sammensetning og mandat

Nasjonalt råd for lærerutdanning (NRLU) ønsker å nærme seg lærerutdanningene med et helhetlig blikk og vurdere hvordan dagens situasjon med et bredt spekter av lærerutdanninger møter behovene i utdanningsløpet for barn og unge fra 1 til 19 år. Dette skal belyses i relasjon til det læringsutbytte og de kvalifikasjoner lærerutdanningene skal ivareta, og til hvordan regionalisering påvirker de ulike lærerutdanningene. For å utrede dette nedsatte rådet en arbeidsgruppe med representanter for de ulike lærerutdanningene, Norsk studentorganisasjon (NSO), KS⁴, Pedagogstudentene og Utdanningsforbundet:

⁴ Kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjon

Knut Patrick Hanevik (NRLU-leder og leder av arbeidsgruppen) (Høgskolen i Oslo)
Kari Carlsen (Høgskolen i Telemark)
Tine Arntzen Hestbek (NTNU)
Hilde Hiim (Høgskolen i Akershus)
Arne Jakobsen (Universitetet i Stavanger)
Jacob Melting (Høgskolen i Bergen)
Jorunn Dahl Norgård (Utdanningsforbundet)
Jorun Sandsmark (KS)
Betty Steinsvik (Universitetet i Tromsø)
Stine Christensen Holtet (Pedagogstudentene)
Helge Hovland (Norsk studentorganisasjon)

Birgitte Levy og Kjærstin Åstveit, seniorrådgivere i Universitets- og høghskolerådet (UHR), har vært sekretærer for gruppen.

NRLU ga arbeidsgruppen følgende mandat:

Arbeidsgruppen skal utrede hvordan de ulike lærerutdanningene best utfører sine oppgaver og funksjoner, slik at det utdannes høyt kvalifiserte lærere som ivaretar behovene i barnehage og skole.

Forslag fra arbeidsgruppen forutsettes spesielt rettet mot følgende punkter:

- Barnehagenes og skolenes behov for kompetanse, relatert til de ulike lærerutdanningenes innhold, både fordypning og lengde
- Organisering av lærerutdanningene i regioner, hva betyr dette for samarbeidet mellom lærerutdanningene og for å gi best mulig lærerkompetanse slik at regionens behov dekkes?
- Lærerutdanningene er opprettet på bakgrunn av ulike behov i barnehager og skoler. Samsvarer dagens lærerutdanninger, for eksempel faglærerutdanningene og den nye grunnskolelærerutdanningen for trinnene 5-10, med dagens kompetansebehov? Bør en klarere trinnprofil og kompetansekrav for undervisning i større grad gjennomføres for alle lærerutdanningene? Hvilke konsekvenser vil dette i tilfelle få for kompetanseforskriften?
- Det er ulike opptakskrav til lærerutdanningene. Er dette problematisk?

Gruppen trådte sammen første gang 16. august 2010. I tillegg har det vært avholdt møter 18. november 2010, 17. januar 2011, 10. mars 2011 og 11. april 2011.

1.2. Presisering av mandatet – mål for arbeidet

Overordnet målsetting for gruppens arbeid er å vurdere hva som bør gjøres for at lærerutdanningene skal kunne bidra best mulig til å utdanne lærere som møter behovet i barnehage og skole. Arbeidsgruppen vil videre diskutere hvilke premisser som må være tilstede for at utdanningene skal få enda større samfunnsrelevans, og hvilke tiltak vi mener kan bidra til å oppnå dette. Deretter vil vi se på de praktiske konsekvenser tiltakene vil ha for utdanningene, og hvilken innvirkning dette vil ha for regionalisering og samarbeid mellom lærerutdanningene.

Lærerutdanningenes samfunnsoppdrag er definert gjennom opplæringsloven og barnehageloven med tilhørende forskrifter, og i rammeplaner for barnehage og læreplaner for grunnsopplæring. Intensjonen i samfunnsoppdraget er nedfelt i rammeverket for lærerutdanningene. Det er derfor ikke hensiktsmessig å gå

til disse lærerutdanningenes rammedokumenter for å se om utdanningene fungerer etter intensjonen. For å si noe om hvordan lærerutdanningene fungerer i praksis, må man gå til undersøkelser og evalueringer. Internasjonale og nasjonale undersøkelser gir klare indikasjoner på at lærerutdanningenes relevans må økes, både når det gjelder utdanning rettet mot barnehage, skole og praksisbedrift.

Utdanningssystemet som arena for livslang læring, omfatter barnehage, grunnskole, videregående opplæring i skole og praksisbedrifter, fagskole og høyere utdanning, og fordrer en helhetlig tankegang på langs av utdanningsløpet, med særlig vekt på overgangene mellom de ulike nivåene. En helhetlig tilnærming til lærerutdanning kan forstås på mange måter og vil omfatte både forholdet mellom utdanningsinstitusjon og barnehage, skole og praksisbedrift, forholdet lærerutdanningene i mellom og forholdet mellom de ulike elementene i den enkelte lærerutdanning.

- helhet kan være å se individets, arbeidslivets og samfunnslivets behov i sammenheng
- helhet kan være å se på forholdet mellom de ulike instansene i utdanningsløpet, på langs og på tvers, under ett, slik at det blir en pedagogisk, faglig og sosial sammenheng i barns, unges og voksnes læring
- helhet kan også være å se flere sider ved utdanningen i sammenheng, som fagområdene og skolefagene, teori og praksis og formidling av kunnskap og verdier

Arbeidsgruppen mener at alle disse dimensjonene må inngå i *tenkningen* omkring en helhetlig lærerutdanning. Vi har valgt å avgrense vår *vurdering* til å gjelde hvordan de ulike elementene i utdanningen, sammen med organisering av den, kan bygge opp under det å kvalifisere studentene til yrkesutøvelse og videre profesjonskvalifisering. Samarbeid som nevnt over, er også en viktig faktor. En lærerutdanning som ikke møter de kravene samfunnet stiller til læreren, har ikke innfridd forventningene. Samtidig er det én av lærerutdanningenes oppgaver å legge grunnlag for endring av praksisfeltet. For å kvalifisere for yrkesutøvelse, må lærerutdanningen både være forskningsbasert og profesjonsrettet, og utspille seg i et spenningsfelt mellom akademia og praksisfelt. Begge instanser er premissleverandører i dette, men det er lærerutdanningsinstitusjonen som skal kvalitetssikre utdanningen. Med basis i dette har vi valgt følgende to innfallsvinkler for vår tilnærming:

1) *Samfunnsmandatet – barnehagens, skolens og praksisbedriftens behov.* Vurdere lærerutdanningens relevans i lys av kompetansebehovet i barnehage, skole og praksisbedrift. (Kapittel 2)

2) *Helhet og sammenheng mellom de ulike lærerutdanningene.* Vurdere om systemet for lærerutdanning gir gode rammer for en pedagogisk, faglig og sosial sammenheng i barn og unges dannelse og læring. Det har vært økt oppmerksomhet om dette i de senere årene, og helhet og sammenheng i barn og unges læringsløp er vektlagt blant annet i generell del i læreverk for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring og i felles generell del i læreplan for lærerutdanning. (Kapittel 3)

Arbeidsgruppen gir først en situasjonsbeskrivelse og går der blant annet inn på lærerutdanningenes samfunnsmandat, og sentrale, nyere dokumenter som sier noe om utdanningenes relevans og om hvilke utfordringer norsk lærerutdanning står overfor.

Dette gir grunnlag for videre drøfting av hvordan man kan nærme seg lærerutdanningene for å oppnå en større sammenheng og relevans lærerutdanningene i mellom, og mellom lærerutdanningene og praksisfeltet. På basis av drøftingene blir det gitt anbefalinger for innhold, profesjonsretting, forskningsbasering, opptakskrav og kompetansekrav for lærerutdanning, for tilsetning i barnehage og skole og undervisning i

skolen. I denne sammenhengen kommer arbeidsgruppen også inn på regionalt samarbeid og arbeidsfordeling.

2. Situasjonsbeskrivelse

Styrking av kvaliteten på opplæringen av barn og unge i barnehage og skole, er et internasjonalt og nasjonalt anliggende. Både EU og OECD⁵ har engasjert seg sterkt i lærerutdanningsspørsmål, og viser til at kvaliteten på læreren er helt avgjørende for barn og unges læring og dermed vår framtid. I Norge pågår det flere prosesser parallelt for å styrke kompetansen til lærerne og bidra til å forbedre kvaliteten i barnehage og grunnopplæring. Flere av prosessene handler om kvalifisering av lærere gjennom enten grunnutdanning eller på ulike stadier i yrkesløpet. Eksempler på dette er utvikling av ny rammeplan for førskolelærerutdanning og yrkesfaglærerutdanning, implementering av de nye grunnskolelærerutdanningene, veiledning av nyutdannede lærere, KDs prosjekt om lærerutdanning for trinn 8 til 13, rektorskole, styrerutdanning og varig system for videreutdanning av lærere.

NRLU observerer at prosesser knyttet til å heve kvaliteten i lærerutdanning og i skole og barnehage ofte tar for seg de enkelte faktorene isolert og i for liten grad har sett på sammenhengen på langs og på tvers av utdanning og opplæringstilbud.

Grunnskolelærerutdanningene (GLU) er de nyeste lærerutdanningene vi har. Kunnskapsdepartementet har lagt følgende prinsipper til grunn for utvikling av dem: Utdanningene skal være integrerte, profesjonsrettede og forskningsbaserte. Videre skal utdanningene holde høy kvalitet og inneha en tett kopling mellom fag- og kunnskapsområder, fag- og yrkesdidaktikk, pedagogikk og praksis. KD signaliserer at de samme prinsippene skal legges til grunn for arbeidet med ny førskolelærerutdanning og for lærerutdanning rettet mot trinn 8-13. Det vil si at utvikling og implementering av grunnskolelærerutdanningene får store konsekvenser også for de andre lærerutdanningene, og det er naturlig at gruppens arbeid relateres til departementets føringer.

Undersøkelser viser at det er ulike oppfatninger av i hvilken grad nyutdannede lærere har kompetanse som dekker behovet i barnehage og grunnopplæring. Det blir blant annet rettet kritikk mot lærerutdanningene for manglende samfunns- og yrkesrelevans. For å få et klarere bilde av hva som menes med relevans i denne sammenhengen, må vi se på hvilken kompetanse som etterspørres hos lærere i barnehage og grunnopplæring. Det er primært barnehageloven og opplæringsloven som sier noe om dette. Behovene har sammenheng med samfunnets forventninger, og gjenspeiles i samfunnsmandatet for barnehage og grunnopplæring.

2.1. Forventninger i samfunnet

2.1.1. Barnehagens samfunnsmandat

Barnehagens samfunnsmandat fremgår av barnehageloven og forskrift om rammeplan for barnehagen.

I følge formålsparagrafen for barnehager, er barnehagens samfunnsmandat å tilby barn under opplæringspliktig alder et omsorgs- og læringsmiljø som er til barns beste. Formålsparagrafen tar utgangspunkt i barnas behov for omsorg og lek, og nevner læring og danning som grunnleggende for allsidig utvikling. Videre heter det at barnehagen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og fremme respekt for og ivaretagelse av medmennesker, natur, demokrati og likestilling.

⁵ OECD (2005) og (2011), Europakommisjonen (2007)

Vi ser at barnehagens mandat omfatter barnet som samfunnsborger, og at hensynet til det enkelte individ er et samfunnsanliggende. Like mye som barnehagen skal bidra til å fremme demokrati og likestilling i samfunnet, er barnas behov for lek og omsorg grunnleggende og skal ivaretas i barnehagen. Det er viktig å se egenverdien i barnets liv i barnehagen, og samtidig at dette gir et godt grunnlag for videre danning og læring i skolen. Når det gjelder samfunnsmandatet, er det nå større oppmerksomhet rettet mot innholdet i barnehagen, og mot barnehagens rolle i livslang læring.

2.1.2. Grunnopplæringsens samfunnsmandat

Grunnopplæringsens samfunnsmandat fremkommer av opplæringsloven med tilhørende forskrifter, inkludert *Læreplan for kunnskapsløftet (2006)*. Grunnprinsippene er en likeverdig og tilpasset opplæring i en inkluderende skole. Disse prinsippene utgjør også de viktigste utfordringene for lærerutdanningen; hvordan organisere, planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning for alle elever, slik at disse fullfører hele opplæringsløpet med godt læringsutbytte.

Regjeringen ønsker en helhetlig oppvekstpolitikk. I dette ligger tilrettelegging av et samarbeid på tvers av sektorene, og økt kjennskap til andre yrkesgrupper som arbeider med barn og unge. Formålsparagrafen for grunnopplæringen finnes i opplæringsloven. Denne er i noen grad sammenfallende med formålsparagraf for barnehagen, men vektlegger i sterkere grad kunnskap, vitenskapelig tenkemåte og etisk refleksjon. Opplæringen skal fremme historisk og kulturell innsikt og forankring, grunnleggende verdier, demokrati og likestilling. Lek er ikke et tema i opplæringsloven, men det heter at elevene skal få utfordringer som fremmer dannelse og lærelyst. Blant annet *Stortingsmelding 11(2008-2009): Læreren – rollen og utdanningen*⁶ fremhever noen av de nyere utfordringene som skolen står overfor, og som læreren må være i stand til å møte. Samfunn i sterk utvikling med oppdatert kunnskap, høyere utdanningsnivå i samfunnet generelt, og teknologisk utvikling og større mangfold, kombinert med prinsippet om likeverd, gir skolen nye, til dels ukjente utfordringer. Samtidig stiller arbeidslivet økte krav til arbeidstakeres kompetanse. Betingelsene for å lykkes på flere områder senere i livet, har vist seg å være dårligere for elever som faller ut av grunnopplæringen.

2.1.3. Lærerutdanningenes samfunnsmandat

Samfunnsmandatet for lærerutdanning er definert i barnehageloven, opplæringsloven og i planverket for lærerutdanning. I rammeplanene for lærerutdanning fra 2003, herunder *Rammeplan for førskolelærerutdanning*, er det i den felles generelle delen nedfelt fem kompetansemål for det å være lærer⁷. Områdene omfatter aspekter ved samfunnsmandatet for barnehage og skole.

Kompetanseområdene er:

- faglig kompetanse
- didaktisk kompetanse
- sosial kompetanse
- endrings- og utviklingskompetanse
- yrkesetisk kompetanse

⁶ Kunnskapsdepartementet (2009)

⁷ For grunnskolelærerutdanningene er de samme fem kompetanseområdene skrevet inn i læringsutbytteformuleringene i rammeplanene.

I Mandat for rammeplanutvalg for revidert førskolelærerutdanning heter det at Målet for revidert førskolelærerutdanning er en integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert utdanning. Dette er samme prinsippformuleringer som er lagt til grunn for grunnskolelærerutdanningene og for lærerutdanning for trinn 8-13.

Styrket kvalitet og relevans i utdanning av lærere, og kvalitetsutvikling og styring i lærerutdanning er to av innsatsområdene som departementet har vektlagt i *Stortingsmelding 11(2008-2009): Læreren – rollen og utdanningen*. I meldingen blir det henvist til evalueringer som indikerer at studentenes læringsutbytte og studiets relevans må økes.

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

Gjennomføringen av tiltakene i meldingen forutsetter en felles innsats fra alle de involverte aktørene i sektoren. Utdanningsinstitusjonene har ansvaret for kontinuerlig arbeid med faglig kvalitet og relevans i utdanning og forskning. Skoleeier har ansvaret for å samarbeide med utdanningsinstitusjonene om gode arenaer for praksisopplæringen. Skoleeierne må gi tydelig uttrykk for forventninger til læreres fagsammensetting og fagforydypning⁸.

I meldingen er det definert syv kompetanseområder som er viktige for lærere. Kompetanseområdene er definert med utgangspunkt i bestemmelsene i opplæringsloven, læreplanverket og andre forskrifter, og på bakgrunn av hva forskning sier om sammenhengen mellom læreres kompetanse og elevenes læring.

Kompetanseområdene er:

- fag og grunnleggende ferdigheter
- pedagogikk og fag- og yrkesdidaktikk
- endring og utvikling
- etikk
- skolen i samfunnet
- ledelse av læringsprosesser
- samhandling og kommunikasjon

I stortingsmeldingen heter det også at *kompetansene må utvikles i grunnutdanningen og videreutvikles og fornyes gjennom et helt yrkesaktivt liv.*

Områdene er i stor grad sammenfallende med kompetanseområdene som er definert i rammeplanen fra 2003, men *Stortingsmelding 11(2008-2009) Læreren – rollen og utdanningen* fremhever i tillegg grunnleggende ferdigheter, ledelse av læringsprosesser og samhandling og kommunikasjon.

⁸ Kunnskapsdepartementet (2009) s. 10

Kompetanseområdene beskrevet i den generelle delen av rammeplanene for lærerutdanning fra 2003 er like for skolerettet lærerutdanning og førskolelærerutdanning. *Stortingsmelding 11(2008-2009) Læreren – rollen og utdanningen* er rettet mot lærerutdanning for grunnopplæringen, og kompetanseområdene i den er i noen grad skolerettede. Vi antar likevel at disse vil få betydning ved revisjon av førskolelærerutdanningen, spesielt når vi vet at behovet for å styrke grunnleggende ferdigheter, som språkopplæring, også vektlegges i arbeidet med ny rammeplan for førskolelærerutdanningen. Det samme gjelder behovet for kompetanse om samhandling og ledelse.

Spesielt for samfunnsmandatet til yrkesfaglærerutdanning (YFL) og yrkesdidaktisk praktisk- pedagogisk utdanning (PPUY), er at utdanningene retter seg mot hele bredden av yrkesfag, og må gjenspeile dette mangfoldet. Samtidig skal utdanningene gi dybdekompetanse for spesifikke fag. Disse forventningene om bredde- og dybdekunnskap innebærer særskilte utfordringer innenfor yrkesfag og yrkesdidaktikk.

Som forventet, er intensjonene om å møte samfunnets behov, tilstede på plannivå i lærerutdanningen. Til tross for styrket profesjonsretting av rammeplanene for lærerutdanning, er relevans fortsatt en utfordring. Å foreta kartlegginger som kan si noe om dette, er en stor oppgave og ligger ikke innenfor arbeidsgruppens mandat. Vi vil imidlertid vise til resultater fra et utvalg undersøkelser og evalueringer som allerede foreligger, og som kan si noe om hvilke utfordringer lærerutdanningene står overfor.

2.2. Undersøkelser om lærerutdanning i praksis

For å sikre økt relevans, må lærerutdanningene kvalifisere lærere som møter utfordringene i barnehage og grunnopplæring. I mars 2011 ble det offentliggjort en undersøkelse om studiekvalitet i lærerutdanning⁹. Resultatene av undersøkelsen underbygger oppfatningen om at utdanningene ikke oppfattes som tilstrekkelig relevante for yrket. For å få et klarere bilde av *hva* som synes å være utdanningenes svake punkter, vil vi i det følgende referere kort til hva et utvalg evalueringer og undersøkelser, herunder ovennevnte undersøkelse om studiekvalitet, sier om situasjonen. Undersøkelsene har ulikt omfang og ulik tyngde, men utvalget er gjort på basis av hva som betraktes som sentral og relevant dokumentasjon for sektoren.

2.2.1. Når kunnskap gir resultater – kartlegging av praksisopplæringen i lærerutdanningene

I 2007 utførte Rambøll Management, på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, en kartlegging av praksisopplæringen i lærerutdanningene¹⁰. Undersøkelsen, som tok for seg allmennlærerutdanningen, førskolelærerutdanningen og PPU, viser at man stort sett mener at praksis bidrar til å gjøre studentene skikket for læreryrket. For å gjøre praksisutbyttet bedre, bør forbindelsen mellom teori og praksis styrkes. Kartleggingen viser også at det gjenstår en del for å skape en felles forståelse mellom utdanningsinstitusjon og praksisskole/barnehage. Spesielt innenfor allmennlærerutdanningen er manglende kontakt og samarbeidsvilje et problem, fordi de ulike instansene har sprikende syn på praksis og akademia. En viktig suksessfaktor for god praksisopplæring er kompetente praksislærere/praksisveiledere, helst med veiledningspedagogisk kompetanse. Innenfor PPU blir det etterlyst en større lærerutdanningsidentitet ved praksisskolene. Dette henger også sammen med hvordan praksisskolene oppfatter statusen ved det å ha studenter i praksis og hvilken betydning praksisfeltet tillegges som læringsarena av lærerutdanningsinstitusjonene.

⁹ SINTEF (2011)

¹⁰ Rambøll Management (2007)

2.2.2. Evaluering av førskolelærerutdanningen

I NOKUTs evaluering av førskolelærerutdanningen¹¹ er det lagt særlig vekt på profesjonsinnretningen og utdanningenes relevans for barnehagen i dag. I evalueringen kommer det frem at det noen steder er behov for å skape bedre sammenheng mellom fag- og praksisarenaen, men at profesjons- og yrkesperspektivet står sterkt i utdanningen. Førskolelærere føler seg godt forberedt for arbeidet i barnehagen, men savner mer kunnskap om ledelse, om planlegging av arbeidet og om kommunikasjon og samhandling med foreldre og offentlig etater. Evalueringen peker på at utdanningen består av for mange og for små fag, noe som skaper fagtrengsel. Dette kan gå på bekostning av mulighetene for å fordype seg i fagene.

2.2.3. Undersøkelse av den treårig yrkesfaglærerutdanningen

Våren 2008 ble det gjennomført en spørreundersøkelse blant studentene på det første kullet ved YFL-studiet i Trondheim¹². Av studentene blir ”(...)relevant undervisning der det legges vekt på hvordan stoff kan brukes i framtidig undervisning i videregående skole(...)” fremhevet som det beste ved utdanningen. Det fremgår også at det er behov for bedre samarbeid mellom NTNU og HiST, som er ansvarlige for henholdsvis yrkespedagogikk og yrkesdidaktikk og yrkesfaglig bredde og dybde, og at det er et utviklingspotensial når det gjelder helhet, sammenheng og relevans, som skal kjennetegne yrkesfaglærerutdanningen. Behov for tettere samarbeid mellom skoler og bedrifter og institusjoner, samt økt rekruttering av lærere som har bakgrunn fra bedrifter og skoler, blir fremhevet som mulige tiltak for å bedre situasjonen. Bacheloroppgaven blir også tillagt en rolle i denne sammenhengen. Resultater fra et aksjonsforskningsprosjekt gjennomført ved Høgskolen i Akershus¹³ peker mot et betydelig behov for å klargjøre innholdet i de faglige og yrkesdidaktiske komponentene i yrkesfaglærerutdanningen. Det synes å være sprikende oppfatninger av hva slags teoretiske og praktiske fagområder som skal vektlegges. Problemene kan blant annet ha sammenheng med at rammeplanene for disse komponentene er svært generelle, og at planverket ikke går i dybden for de enkelte utdanningsprogrammene.

Den siste større formelle vurderingen av yrkesfaglærerutdanningen ble gjort i 2003, da utdanningen hadde eksistert i tre år. Den omfattet da bare noen få yrkesfaglige programmer og ble delvis tilbudt ved andre institusjoner enn i dag. Det er behov for kunnskap basert på nyere erfaringer, om hvordan dagens yrkesfaglærerutdanning fungerer.

Særskilte problemstillinger som gjelder yrkesfaglærerutdanningen, kan relateres til rekruttering, og også til det faktum at utdanningen tilbys få steder på landsbasis. Yrkesfaglærerutdanningen er kanskje den av lærerutdanningene som vies minst oppmerksomhet. Dette gir grunn til bekymring med tanke på at denne utdanningen skal bidra med lærere for halvparten av elevkullene innenfor videregående opplæring.

2.2.4. Noen felles utfordringer i PPU og i den femårige lektorutdanningen ved universitetene

Vi vet lite om hvordan den integrerte femårige lektorutdanningen fungerer, og hvor integrert den i realiteten er. En utfordring for denne utdanningen er at selv om den rekrutterer relativt godt, er frafallet høyere enn for snittet av alle lærerutdanninger sett under ett (Kilde: NSD/DBH). Noe av forklaringen kan være at de første studentkullene på lektorprogrammene i liten grad møtte en integrert lektorutdanning og profesjonsretting av disiplinlagene. Lektorstudentene undervises sammen med de øvrige disiplinlagstudentene og erfarer at de i

¹¹ NOKUT (2010)

¹² Undersøkelsen er oppsummert i Rokkones (2009)

¹³ Dahlback et al (2011), Hiim (2011)

liten grad er blitt sett som lærerstudenter. Imidlertid skjer det en utvikling ved at flere lektorprogram i tillegg til felles undervisning, også gir egne spesialdesignede seminarer til lektorstudentene i samarbeid med lærerutdannere fra PPU. NTNUs lektorprogram er et eksempel på dette.

Også innenfor PPU er det utfordringer knyttet til helhet og sammenheng mellom pedagogikk, fag- og yrkesdidaktikk og praksis. En rapport utarbeidet ved NTNU¹⁴ i 2010 ser tre hovedutfordringer for PPU: kvalitetssikring av PPU nasjonalt, regionalt og institusjonelt, å sørge for et differensiert PPU-tilbud regionalt og å sikre et spesialisert PPU-tilbud tilpasset skolens behov.

PPU påbygningsstudium varierer fra institusjon til institusjon med hensyn til opptakskrav, innhold, organisering av emner, praksisopplæring og sertifisering. Det er en stor utfordring å sikre god kvalitet på alle PPU-tilbud, så lenge det ikke stilles klarere nasjonale krav.

2.2.5. Rapport om oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningen blant studenter, lærerutdannere, øvingslærere og rektorer

I 2010 gjennomførte SINTEF en undersøkelse på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet: *Oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningen*¹⁵. Studenter, lærerutdannere, øvingslærere og rektorer er målgruppene som omtales i rapporten. Undersøkelsen skal gi grunnlag for oppfølging av GNIST-satsingen¹⁶, og omfatter følgende lærerutdanninger:

- allmennlærerutdanningen (som etter hvert avløses av de to nye grunnskolelærerutdanningene)
- faglærerutdanningen
- praktisk-pedagogisk utdanning (PPU)
- lektorutdanningen og den integrerte femårige mastergradsutdanningen

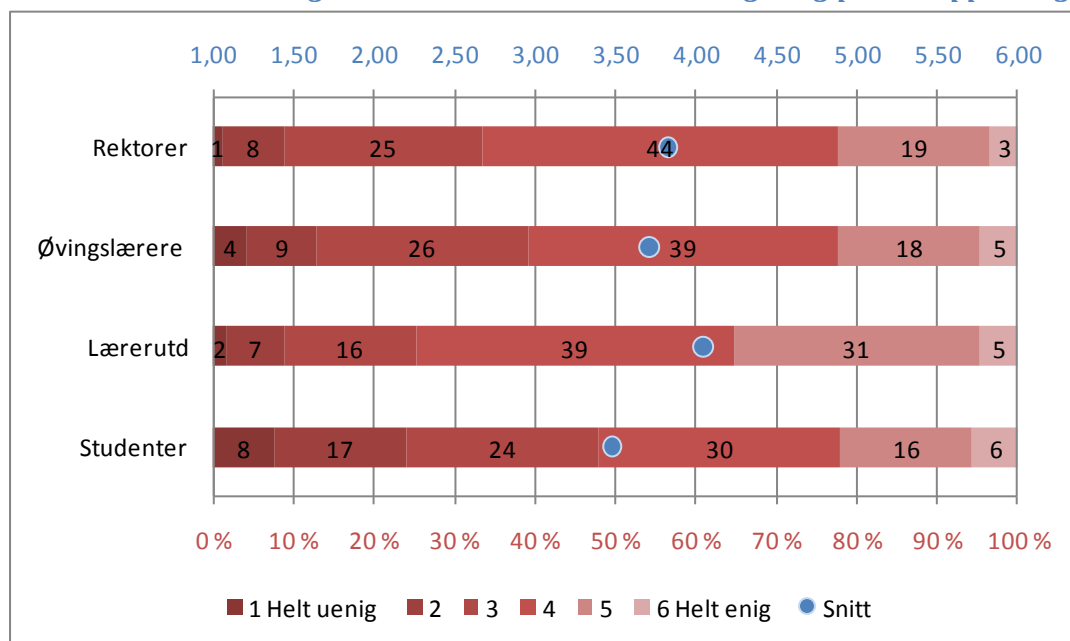
I undersøkelsen er de ulike målgruppene bedt om å ta stilling til påstander om lærerutdanning. Dette gjelder blant annet forholdet mellom praksis og teori i undervisningen, og om praksis-jobbrelevansen av det studentene har lært i undervisning.

¹⁴ Hestbek (2010)

¹⁵ SINTEF (2009)

¹⁶ GNIST – partnerskap for en helhetlig lærersatsing - er et partnerskap og en overbygning for en rekke tiltak som samlet sett skal bedre rekrutteringen til og sikre utviklingen av lærerutdanning og lærerprofesjon.

Sammenheng mellom innholdet i undervisningen og praksisopplæringen

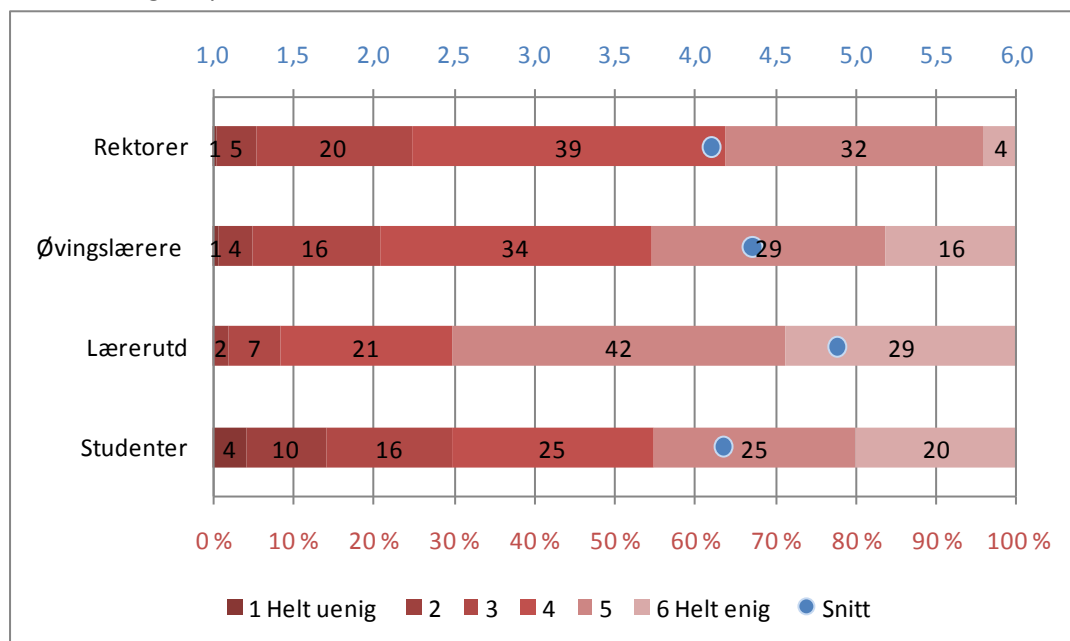


Til påstanden om at det er god sammenheng mellom innholdet i undervisningen og praksisopplæringen (kapittel 5.4.), er det større andel av lærerutdannerne som er enig i at sammenhengen er god, mens andelen er lavest blant studentene. Studentene opplever altså i mindre grad enn de andre målgruppene at sammenhengen mellom innholdet i undervisningen og praksisopplæringen er god. Det er lavere andel av rektorer og øvingslærere enn lærerutdannere som mener at sammenhengen er god. Brutt ned på studentkategori, kommer det frem at studenter på faglærerutdanning er langt mer enig i påstanden om at det er en god sammenheng, enn studenter på lektorutdanning/femårig integrert utdanning. Allmennlærerstudenter og PPU-studenter havner midt i mellom.¹⁷

Det fremkommer i rapporten at studentene gir tydelig uttrykk for at sammenhengen mellom teori og praksis er et utfordrende aspekt ved lærerutdanningen. Blant de andre målgruppene blir det uttrykt både bekymring og positive erfaringer knyttet til det å få teori og praksis til å utfylle hverandre best mulig i lærerstudiet.

¹⁷ Differensiering på studentkategori kommer ikke frem av figuren over.

Undervisningens praksisrelevans

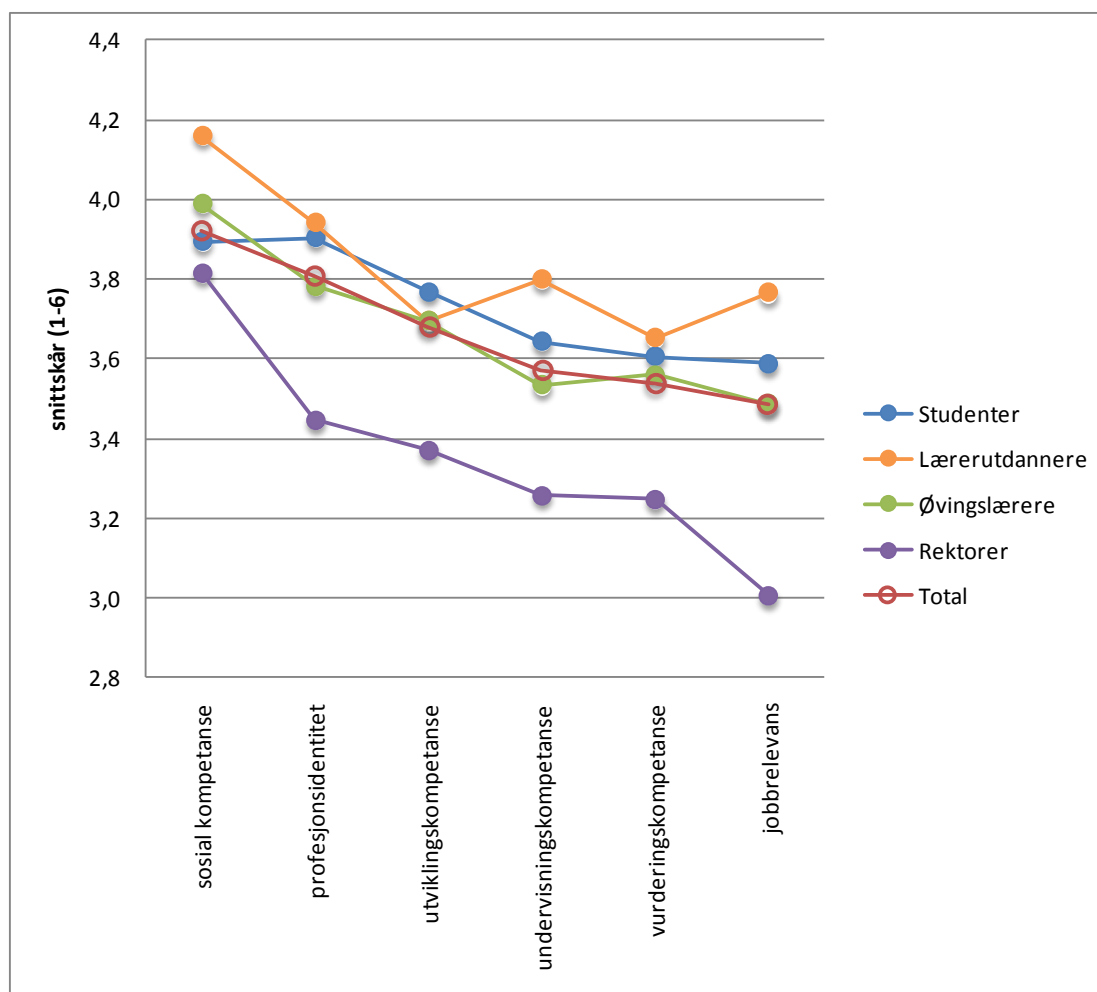


Et overveiende flertall av lærerutdannerne (71%) er enige i at studentene i praksis får bruk for det de har lært i undervisningen, men dette samsvarer dårlig med oppfatningen til de andre målgruppene. Rektorene er de som er minst enige i påstanden (36%), mens studentene og øvingslærerne havner mellom disse to (45%). Oppfatningen til rektorer, øvingslærere og studenter bygger opp under tidligere kritikk rettet mot profesjonsutdanningene, om at kunnskapsinnholdet ikke står i forhold til oppgavene i yrket.

2.1.1.1. Læringsutbytte og andre resultatkvaliteter i lærerutdanningen

I rapportens kapittel 6, om oppfatninger av læringsutbytte og andre resultatkvaliteter i lærerutdanningen, er følgende seks resultatindikatorer satt opp:

- sosial kompetanse
- profesjonsidentitet
- utviklingskompetanse
- vurderingskompetanse
- jobbrelevans



I denne grafen er tabellen blåst opp slik at spriket i vurdering mellom målgruppene kan synes å være større enn det faktisk er. Det er likevel en diskrepans som er tydelig når det gjelder jobbrelevans, og størst når det gjelder oppfatningen blant lærerutdannere og rektorer. I rapporten blir dette tatt som et tegn på at skolene og utdanningsinstitusjonene har til dels forskjellige vurderinger av utdanningens relevans for yrket.

2.2.6. Følgegruppen for implementering av grunnskolelærerutdanningene

Følgegruppen for implementering av grunnskolelærerutdanningene leverte sin første rapport i mars 2011, der de konsentrerte seg om to hovedområder:

1. De ytre rammer, som er sterkt knyttet til økonomi – med vekt på forholdet mellom differensiering av utdanningene, studietilbud, rekruttering og regionale behov for lærere
2. Innholdssiden av reformen, med vekt på profesjonsretting, integrering, forskningsbasering, grunnleggende ferdigheter og internasjonalisering

Følgegruppen mener at rekruttering er den største utfordringen for grunnskolelærerutdanningene, og at institusjonene regionalt må arbeide for å sikre behovet for kvalifiserte lærere. Samtidig pekes det på at institusjonene må vurdere om de er i stand til å ta opp studenter til begge utdanninger hvert år, og at det er nødvendig med en viss størrelse av fagmiljøet for å levere nødvendig forskningsbasert undervisningskvalitet.

Rapporten tar også opp fremveksten av ulike studieorganiseringsmåter av grunnskolelærerutdanningene. Følgegruppen ønsker at det undersøkes om alternative organiseringsmåter bidrar til å fremme rekruttering, og hvilken utdanningskvalitet som oppnås gjennom de ulike organiseringsmåtene.

Ved mange institusjoner er fagtilbudet i årene som kommer ennå uavklart. Et stort flertall av utdanningsinstitusjonene vurderer muligheten for noe samkjøring mellom de to utdanningene i årene fremover, og det etterlyses tydeligere signaler fra Kunnskapsdepartementet om hvordan dette eventuelt kan gjøres. Departementet anbefales å åpne for noe samkjøring når det gjelder mellomtrinnet, det vil si 5.-7.trinn¹⁸.

Følgegruppen legger også vekt på at forskningsinnsatsen og kompetansen innenfor lærerutdanningene må styrkes. Videre anbefales det en rask avklaring på spørsmålet om femårig grunnskolelærerutdanning og om konsekvensene ved et valgfritt mastergradsløp sammenliknet med et obligatorisk.

2.3. utfordringer for lærerutdanningene

I dette kapittelet har oppmerksomheten vært rettet mot lærerutdanningenes samfunnsmandat. Vi har også løftet frem noen hovedutfordringer for utdanningene, slik de kommer til uttrykk gjennom ulike undersøkelser og kartlegginger.

Resultatene av undersøkelsene gir nyttig kunnskap om lærerutdanningenes utfordringer. Samtidig er det viktig å tolke dem i lys av partenes rolle. Ser vi for eksempel på resultatene av undersøkelsen til SINTEF, er det ikke uventet at en lærerutdanner, som er på innsiden av lærerutdanningen, i større grad vurderer den som bedre integrert, enn en rektor som er mottaker av studenter/nyutdannede lærere. Det er viktig å ha klart for seg at forventningene til kompetanse vil være ulike avhengig av ståstedet til respondentene og at resultatene må tolkes i en sammenheng, slik at ikke én gruppe gis definisjonsrett over hvordan man skal forstå funnene.

Følgegruppen for implementering av grunnskolelærerutdanningene mener at rekruttering er den største utfordringen for grunnskolelærerutdanningene. Gruppen viser til behov for regionalt samarbeid for å dekke etterspørselen etter kvalifiserte lærere. Når det gjelder organisering av fagtilbud, blir det påpekt at situasjonen er uavklart, men at det kan være behov for samkjøring. Følgegruppen legger også vekt på at forskningsinnsatsen og kompetansen innenfor lærerutdanningene må styrkes og at konsekvensene ved et valgfritt mastergradsløp sammenliknet med et obligatorisk for de femårige lærerutdanningene, må avklares.

Stortingsmelding 11(2008-2009): Læreren – rollen og utdanningen påpeker at studentenes læringsutbytte og studiets relevans må økes, og at man må styrke samhandling med yrkesfeltet. Kompetansemålene som er definert i meldingen, representerer også en dreining i retning av økt vekt på *samfunnsaspektet*, på *samhandling med praksisfeltet* og på *ledelse*.

Resultatet av undersøkelser om lærerutdanning som vi har referert til, peker i samme retning, nemlig at det må satses på *samhandling*, også med foreldre og offentlige etater, og felles forståelse mellom de ulike instansene i lærerutdanningen, da særlig lærerutdannere og rektorer/styrere. Av andre faktorer kan nevnes: *Yrkesrelevans* – herunder sammenheng mellom undervisningsstoff og det man får bruk for i yrkessammenheng, *styrket kompetanse blant øvingslærerne*, *styrket lærerutdanningsidentitet ved praksisskolene*, *samspill mellom PPU og de disiplinorienterte fagstudiene*. Det er et sterkt behov for mer forskning rettet mot praksisfeltet.

¹⁸ I brev av 28.03.2011 åpner Kunnskapsdepartementet for slik samkjøring.

3. En helhetlig tilnærming til lærerutdanningene

Innledningsvis skisserte arbeidsgruppen en todelt tilnærming til prosessen:

1. Se på hvilke utfordringer som avdekkes i undersøkelsene om hvordan lærerutdanningene innfrir samfunnsmandatet
2. Se etter måter å møte disse utfordringene på, ved å se på helhet og sammenheng mellom de ulike lærerutdanningene og deres innhold

Målet må være at utdanningene i større grad gir gode rammer for pedagogisk, faglig og sosial sammenheng i barn og unges danning og læring. Vår oppgave er å foreslå noen konkrete grep som kan bidra til dette. GLU-reformen er basert på noen idéer som har fått betydning for måten man tenker lærerutdanning på i Norge i dag. I tillegg til profesjonsretting og forskningsbasering, er PEL, mål om styrket praksisopplæring og regionalisering eksempler på sentrale elementer i denne reformen. Derfor vil disse ha stor plass i vår drøfting.

3.1. Et sammenhengende utdanningsløp – livslang læring

Helhet og sammenheng i barns og elevers læringsløp i en attenårig opplæring er viet stadig mer oppmerksomhet. Dette kommer blant annet til uttrykk i felles læreplan for grunnskole og videregående opplæring, inkludert voksenopplæring på grunnopplæringens område. Barnehagen anses i alt større grad som en del av utdanningsløpet. Det er en utfordring for dagens lærerutdanninger samlet å ivareta hensynet til barnehagebarnet og eleven gjennom hele dette løpet. Spesielt utsatt er barnet/ungdommen i overgangene mellom nivåer i utdanningssystemet. Dette henger sammen med at de enkelte instanser har for liten kompetanse om forutgående og etterfølgende nivåer, slik at de i for liten grad evner å bygge på og forberede til disse. Et annet forhold er at overgangene gjerne er sammenfallende med overganger i barnets/ungdommens fysiske og mentale utvikling. Barnehagen og skolen må ha kunnskap om hverandres planer og være i dialog både før og etter skolestart, for best mulig ivaretagelse og oppfølging av hvert enkelt barn. Tilsvarende utfordringer finnes ved overganger senere i utdanningsløpet. Vår oppmerksomhet er rettet mot lærerutdanningene, og vi mener at disse også har et ansvar for å samarbeide med kompetansemiljøene i- og rundt barnehage og skole, inkludert foreldreorganisasjonene, for å kunne gi studentene en relevant forberedelse til yrket.

Det er lærerutdanningens oppgave å gi kompetanse om planverk på tvers av utdanningsnivåene og å skape bevissthet om hva barnet/ungdommen gjennomgår i overgangene mellom dem. I tillegg kan det å opprettholde flere veier til læreryrket bidra til at lærerne samlet sett fremstår med variert formell og reell kompetanse for alle fagområder i barnehage og grunnopplæring. Lærerutdanninger bør bygge på et felles kunnskapsgrunnlag som sikrer sammenhengen i utdanningsløpet fra barnehage til høyere utdanning. Som tidligere nevnt, sier *Stortingsmelding 11(2008-2009): Læreren – rollen og utdanningen* hvilken lærerkompetanse grunnutdanningene skal gi. Vi oppfatter disse kompetansene som et relevant felles kunnskapsgrunnlag for alle lærerutdanninger.

At lærerutdanningene baseres på et sett felles prinsipper, er ikke en ny tanke i norsk lærerutdanning. Den generelle delen av rammeplaner for lærerutdanning fra 2003¹⁹, med de kompetansemålene som er nedfelt der, var felles for alle de ulike lærerutdanningene. Det er de samme kompetansemålene som gjelder for alle utdanningene, og disse omtales som aspekter ved lærerens mangfoldige yrkeskunnskap og kjernen i lærerens profesjonskunnskap. Til tross for at også disse målformuleringene er profesjonsorienterte og yrkesrettede,

¹⁹ Utdannings- og forskningsdepartementet (2003).

kritiseres lærerutdanningene fremdeles for å være for svake på disse punktene. Dette viser at et godt planverk ikke er tilstrekkelig for å oppnå bedre utdanning. Prosessene knyttet til realisering av planverket må også være gjenstand for tett oppfølging. Disse prosessene må innebære en viss grad av samordning, samtidig som lærerutdanningene må tilpasses nivå og fagfelt som utdanningen er rettet mot. Lærerutdanningene må samarbeide om å utvikle kunnskap om overganger mellom trinnene.

Enkelte utdanninger har særskilte utfordringer knyttet til helhet og sammenheng. I yrkesfaglærerutdanningen er det å oppnå sammenheng mellom allmennfag og yrkesfag og mellom skole og arbeidsliv, en sentral og utfordrende oppgave. Elever i yrkesfaglærerutdanning skal også ha undervisning i allmennfag. Derfor vil yrkesfaglærere og allmennfaglærere på yrkesfaglige utdanningsprogram ha felles elever. Lærerne på disse programmene kommer for en stor del fra ulike læringstradisjoner og utdanningsinstitusjoner, og har varierende grad av kunnskap på tvers av disse tradisjonene. Allmennfagene er i liten grad rettet mot en yrkeskontekst, og kunnskapen om yrkesfag er liten hos de som gir denne undervisningen. Mye tyder på at de som er ansvarlige for den yrkesfaglige delen av opplæringen, har for liten kunnskap om allmennfagene og utvikling av disse. Det er dette vi sikter til når vi sier at yrkesretting av allmennfag har lett for å falle mellom to stoler i lærerutdanning. Det legges generelt sett altfor lite vekt på kunnskap om yrkesfag i de ulike lærerutdanningene, sett på bakgrunn av at nærmere halvparten av elevene i grunnskolen går videre til yrkesfaglige program. Det er et særlig behov for at lærere som blir formelt kvalifisert for å undervise i fellesfag på yrkesfaglige utdanningsprogram får innsikt i læringstradisjoner og allmennfaglige kunnskapsbehov i yrkesfag. Også lærere som skal undervise i ungdomsskolen, trenger innsikt i yrkesfag for å kunne forberede elevene på overgangen til videregående skole. Fravær av sammenheng mellom nivåer og på tvers av fagtradisjoner er et problem som må drøftes nasjonalt, og yrkesretting av allmennfag må settes på dagsorden som prioritert kunnskapsområde. Ansvarsfordelingen mellom institusjonene må klargjøres og det bør gis støtte til samarbeidsprosjekter.

Yrkesretting av allmennfag er også blitt framhevet i forbindelse med frafallsproblemet på yrkesfag. Det er imidlertid en stor mangel på forskning på feltet, og mye uklarhet om hva yrkesretting betyr. Ut fra et hovedprinsipp om tilpasset opplæring kan det stilles spørsmål ved hvordan innholdet i allmennfag generelt sett kan bli mer relevant for elever på yrkesfag.

Et annet eksempel på behov for samordning gjenspeiles i forholdet mellom barnehage og grunnopplæring. Barnehagen er forpliktet gjennom lovverket til å samarbeide med skolen, noe som har konsekvenser for førskolelærerutdanningen som blant annet må sørge for praksis i skolen. En tilsvarende forpliktelse finnes ikke i lovverket for grunnopplæringen. Studenter i grunnskolelærerutdanningen har i dag ikke mulighet for barnehagepraksis innenfor rammen av ordinær praksis. Det må sikres at også GLU-studenter gis mulighet til innsikt i barnehagens arbeid og i Rammeplan for barnehagen. I dag har studenter i førskolelærerutdanning større innsikt i samarbeidet barnehage/skole, i planverket for skolen og i begynneropplæringen, enn lærerstudenter i barnehagens planverk og arbeid.

Arbeidsgruppen foreslår:

- at det i lærerutdanning rettes særlig oppmerksomhet mot overgangen mellom barnehage og skole og mellom de ulike nivåene i skolen. Dette forutsetter økt kunnskap om planverket til de ulike lærerutdanningene. Det må særlig legges vekt på økt kunnskap om yrkesutdanning i rammeplaner for utdanning av allmennfaglærere som skal undervise på ungdomstrinnet og i videregående opplæring

- at det utredes hvordan man kan utvikle økt kunnskap om yrkesretting av allmennfag og innhold i allmennfag for elever på yrkesfag. På bakgrunn av denne utredningen bør det stimuleres til samarbeidsprosjekter mellom aktuelle lærerutdanningsinstitusjoner

3.2. Grunnskolelærerutdanningsreformen og betydning for øvrige lærerutdanninger

Reformen knyttet til innføring av nye grunnskolelærerutdanninger kan ses som et grep for å møte utfordringene vi har skissert tidligere i dette dokumentet. Prinsippene i reformen er beskrevet på flere måter. Kunnskapsdepartementet arbeider ut fra tre *intensjoner* for grunnskolelærerutdanning. *Stortingsmelding 11(2008-2009): Læreren – rollen og utdanningen* beskriver *kompetanser*, mens rammeplanen opererer med ni *perspektiver*. KDs intensjoner om at utdanningene skal være *integrerte, profesjonsrettede, forskningsbaserte og ha høy faglig kvalitet* (jf. rammeplan for GLU²⁰), blir nå videreført til andre lærerutdanninger. Lærerkompetansene fra stortingsmeldingen ligger til grunn for utvikling av grunnskolelærerutdanningen. En kan diskutere i hvilken grad andre sider ved GLU skal videreføres til de øvrige lærerutdanninger, og i hvilken grad man skal etterstrebe en samordning ut over det felles kunnskapsgrunnlaget som lærerkompetansene i stortingsmeldingen gir. I retningslinjene for GLU er det som nevnt ni perspektiver for lærerutdanning. Perspektivene er:

- *Faglig kompetanse*
- *Differensiert lærerutdanning*
- *Integrert lærerutdanning*
- *Danning*
- *Det flerkulturelle perspektivet*
- *Samiske forhold og samiske elevers rettigheter*
- *Tilpasset opplæring*
- *Vurdering*
- *Grunnleggende ferdigheter*

Det er vanskelig å si at noen av disse perspektivene ikke har relevans for øvrige lærerutdanninger.

Arbeidsgruppen synes det er viktig å ha bevissthet om de ovennevnte prinsippene i sitt videre arbeid, men vil ikke gå videre inn i en diskusjon av disse. Vi har tidligere påpekt at gode intensjoner i lærerutdanningens planverk ikke nødvendigvis har den tilsiktede effekt når planene skal realiseres. Derfor mener vi det er mer naturlig her å se på overføringsverdien til de andre lærerutdanningene, av endringene innført i og med GLU-reformen.

3.2.1. Profesjonsretting av lærerutdanning

*Profesjonsretting er ett av kriteriene som skal ligge til grunn for norsk lærerutdanning. Kravene til profesjonsretting skal kjennetegnes av et nært samspill mellom profesjonsfeltet og det samfunnet skolen er en del av. Utdanningene skal sette læreryrket inn i en historisk og samfunnsmessig sammenheng og bidra til kritisk refleksjon og profesjonsforståelse.*²¹

Ansvar for profesjonsretting hviler på alle fag i GLU. Om forholdet mellom praksis og fagstudier, sier rammeplanen følgende: *Praksisopplæring skal inngå som en integrert del av alle fagene i utdanningene. (...) Det skal være progresjon i praksisopplæringen, og den skal være tilpasset studentenes fagvalg i alle*

²⁰ Kunnskapsdepartementet (2010)

²¹ Kunnskapsdepartementet (2010): Rammeplan for GLU §1 Virkeområde og formål

studieårene og knyttet til ulike deler av skolens virksomhet. (...) Alle undervisningsfag skal være profesjonsrettede lærerutdanningsfag og omfatte fagdidaktikk og arbeid med grunnleggende ferdigheter i faget.

Profesjonsaspektet i GLU legger opp til en større grad av integrering mellom praksis og teori enn det som har vært gjort til nå. Ved trinninnretning og færre fag i utdanningene har man økt muligheten for og satt krav til at studentene skal møte studiefaget sitt også som fag i praksis.

Det kan framheves at både YFL og PPUY i relativt stor grad benytter praksis- og prosjektbaserte undervisningsformer, som innebærer samarbeid med skoler og bedrifter. Tilbakemeldingene tyder på at utbyttet av dette har god relevans for kompetansebehovene i yrket. Kanskje finnes det erfaringer her som øvrige utdanninger kan trekke veksler på.

I følge retningslinjene for grunnskolelærerutdanningene skal fagene i utdanningen være lærerutdanningsfag. Det vil si at fag, fagdidaktikk, pedagogikk og praksis må koples tett sammen, både innholdsmessig og organisatorisk. Arbeidsgruppen mener at fagene i *alle* de flerårige lærerutdanningene skal være lærerutdanningsfag. Som for grunnskolelærerutdanningene, må praksisforankring stå sentralt for å tydeliggjøre profesjonsrettingen i lærerutdanningene. Det er viktig å innarbeide rutiner som sørger for at dette ivaretas. Slike rutiner kan knyttes til rammeplan- og fagplanarbeidet. For yrkesfaglærerutdanningen er det et problem at rammeplanen ikke er spesifikk når det gjelder yrkesfag og yrkesdidaktikk. Ved å utarbeide rammeplaner for PPUY og yrkesfaglærerutdanning som omfatter alle fag og programvalg, kan man lettere sørge for at profesjonsaspektet er ivaretatt. Forslag knyttet til lærerutdanningsfag og rammeplaner for YFL og PPUY er oppført under kapittel 3.2.3.

3.2.2. Profesjonsfaget i lærerutdanningene

Med basis i *Stortingsmelding 11(2008-2009): Læreren – rollen og utdanningen* ble det etablert et nytt pedagogikkfag for grunnskolelærerutdanningen. Faget fikk navnet Pedagogikk og elevkunnskap (PEL). Kunnskapsdepartementets følgegruppe vil ta for seg PELs rolle i profesjonsretting og integrering i sin neste rapport. Det er foreløpig vanskelig for arbeidsgruppen å si noe om hvordan faget har fungert i første år, men man mener at PEL med de intensjoner som er beskrevet over, vil kunne møte en del av utfordringene knyttet til mangel på sammenheng mellom teori- og praksis og praksisnærhet i fagstudiene.

Pedagogikk og elevkunnskap skal være det sentrale og samlende faget i grunnskolelærerutdanningene og bidra til at studentene dannes som yrkesutøvere. I følge stortingsmeldingen skal faget fylle følgende tre hovedfunksjoner: gi en faglig plattform, gi metodisk kompetanse og gi kompetanse til å ivareta relasjonelle og sosiale forhold. I stortingsmeldingen legges det vekt på at faget skal være profesjonsrettet og integrert, nært koplet til fagstudier, fag- og yrkesdidaktikk, pedagogikk og praksis, både innholdsmessig og organisatorisk. Man ønsker at nærheten til praksisfeltet skal bidra til en ønsket samfunnsrelevans i studiet, og at pedagogikkfaget skal bidra til å styrke FoU både *rettet mot* praksisfeltet og *i* praksisfeltet. Faget må ikke være statisk, men tilpasses endringer i samfunnets behov. Bacheloroppgaven som inngår i pedagogikkfaget skal i følge stortingsmeldingen, også ha en sterk profesjonsretting. Pedagogikkfaget spres over tre år fordi dette vil bidra til studentens dannelses, både akademisk, profesjonsrettet og personlig, samt utgjøre det sammenbindende faget i utdanningen. Av samme grunn er bacheloroppgaven lagt til tredje studieår.

En konklusjon i NRLUs utredning om nytt pedagogikkfag (2008)²² var at faget skulle relateres nærmere til fagstudier og praksis, for å styrke profesjonsforankringen i alle fag. Utredningen følger et stykke på vei den skotske tanken om å vektlegge pedagogikkfaget i lærerutdanning som et diskursivt felt, dvs. et fagfelt i endring, tilpasset diskusjonen i den virkeligheten der lærerutdanningen utspiller seg, og der de øvrige fagene i lærerutdanningen også finner sin profesjonsforankring. Det advares på den ene siden mot at faget blir for statisk, og på den andre siden mot at fagets autonomi blir truet. Arbeidsgruppen mener imidlertid at en reorganisering av pedagogikkfaget som både skolen og utdanningen tjener på, kan gi legitimitet til fagets autonomi og styrke profesjonsforskningen.

Pedagogstudentenes representant i arbeidsgruppen har fremmet forslag om at grunnskolelærerutdanning skal ha en felles del før de velger spesialisering. Tanken er at det innføres et felles profesjonsfag for begge grunnskolelærerutdanninger, og at dette utgjør første år i utdanningen. Pedagogstudentene mener at studentene etter fullført felles første år bedre kan foreta kvalifiserte valg av studiespesialisering. Dette vil også bidra til bedre overgangsordningene mellom utdanningene. Forslaget er verdt å merke seg fordi det ville være et skritt i retning av å universalisere norsk lærerutdanningsstruktur. Det er også i tråd med utviklingen i Sverige, og i denne sammenhengen er det interessant å følge utviklingen der. To viktige elementer som modellen ikke tar hensyn til, er for det første behov for et nivåddifferensiert pedagogikkfag, og for det andre at faget etter denne modellen må fullføres før studenten er fortrolig med fag og praksis og i tilstrekkelig grad kan reflektere over studiet. Forslaget er ikke i tråd med tanken om at PEL i grunnskolelærerutdanning skal bidra til studentens profesjonelle modning, og arbeidsgruppen fremhever derfor andre modeller.

Arbeidsgruppen har diskutert hvordan profesjonsorienteringen best kan ivaretas inn i samtlige lærerutdanninger. Vi går inn for at det innføres et profesjonsfag som er samlende for utdanningen, som bygger opp til nødvendig FoU-kompetanse med vitenskapelige metoder og strategier og som bidrar til studentenes profesjonelle dannelse og modning. Vi ser at PEL kan fylle en slik funksjon. Det knytter seg imidlertid visse utfordringer til PPU som ettårig påbygningsstudium som har et totalt omfang som tilsvarer PEL i GLU, og til at utdanningen tas løsrevet fra fagstudiene. At studentene har fullført fagstudiene og gjennom det oppnådd et visst modnings- og refleksjonsnivå, er en styrke. Det kan likevel være ønskelig med en sterkere profesjonsretting både av PPU påbygning og av de femårige integrerte lærerutdanningene, og det er viktig at det jobbes bevisst mot dette. Ved NTNU finner vi ett eksempel på en organisering som bidrar til en sterkere integrering av pedagogikk, didaktikk og praksis. Der er emnene både for påbygningsstudenter og lektorstudenter satt i en helhet ved at åtte hovedtemaer danner innhold i fagdidaktikk/yrkesdidaktikk, pedagogikk og praksis. Lærerutdannerne samarbeider i og om undervisning, og FoU-prosjektet integrerer fag, fag- og yrkesdidaktikk, pedagogikk og praksis. Prosjektet utgjør en stor del av avsluttende eksamen.

De fleste av studentene som tas opp til allmennfaglig PPU har fullført en bachelor- eller mastergradsutdanning, og skrevet bachelor- og/eller masteroppgave som del av dette. Derfor vil noen mene at det er overflødig med en større oppgave i PPU, etter PEL-modellen. En disiplinlig bachelor- eller masteroppgave gir faglig fordypning, begrepsinnsikt og ferdigheter i metode, men ivaretar ikke profesjonsaspektet. I rammeplan for PPU²³, kap. 2.1., formål og egenart, heter det at *kjennskap til og gjennomføring av forsknings- og utviklingsarbeid er nødvendig dersom de (studentene) skal kunne videreutvikle sin lærerrolle også etter fullført studium*. I rammeplanens generelle del heter det at *forsknings- og utviklingsarbeid er spesielt godt egnet til å identifisere og vurdere ulike tilnærmingssmåter og til å forstå*

²² UHR (2008)

²³ Utdannings- og forskningsdepartementet (2003)

hvordan praktisk-pedagogiske utfordringer kan håndteres. Det oppfordres videre til studentdeltakelse i praksisnære forskningsprosjekter, da dette kan gjøre utdanningen mer relevant. (...) *det er først når studentene bearbeider erfaringer på tvers av fag og læringsarenaer, at kompetanseområdene blir sett i forhold til hverandre og kan danne en helhet. Slik kan den enkelte student legge grunnlaget for yrkeskunnskap og for handlekraft som lærer.* Med basis i dette mener vi at det bør inngå et profesjonsrettet FoU-arbeid også i PPU, da dette kan bidra til at PPU blir en relevant profesjonsutdanning, og ikke bare et ”glasurstudium”. Omfanget og faglig forankring av FoU-arbeidet og studiepoengsfordelingen mellom de ulike elementene, kan diskuteres. Kanskje bør eventuell metodekompetanse fra arbeid med bachelor- eller masteroppgave gi grunnlag for å redusere omfanget av oppgaven til 10 studiepoeng. Vi tror uansett det er på tide med en omstrukturering som ivaretar integrering mellom fag, fagdidaktikk, pedagogikk og praksis for å fremme profesjonsretting. Dette kan komme til å rokke ved dagens fordeling av studiepoeng i PPU-studiet.

At utdanningen tas konsentrert, og ikke over flere år, må aksepteres så lenge man ønsker å bevare PPU som påbygningsstudium. Arbeidsgruppen mener at dette er en viktig rekrutteringsvei til læreryrket, som bør opprettholdes. Flere av de integrerte femårige lærerutdanningsløpene er basert på rammeplan for PPU. I modellen som er valgt for disse utdanningene, er pedagogikk og fag- og yrkesdidaktikk spredd over flere år, noe som burde være forenlig med PELs intensjoner.

Et viktig kriterium for å kunne kalle et yrke for en profesjon, er at utdanningen hviler på et felles kunnskapsgrunnlag som er vitenskapelig fundert. En utfordring i arbeidet med nytt rammeverk og nye retningslinjer for lærerutdanningene er å samordne pedagogiske begreper på tvers av lærerutdanninger og nivå. Hensikten med en slik begrepsmessig samordning er å styrke en felles læreridentitet og å lette samarbeid mellom lærere på ulike fagfelt og nivåer. Dette arbeidet foregår primært i planarbeidet. Innholdet i pedagogikkfaget, fagstudier og fag- og yrkesdidaktikk, må være forskningsbasert, og organiseres omkring praksis, og profesjonelle funksjoner og oppgaver. Pedagogikklærere, faglærere, praksislærere, instruktører og studenter må samarbeide om å utarbeide integrerte planer fagplaner for utdanningen som helhet, for de enkelte komponenter og for vurdering og videre utvikling. Det må legges vekt på å etablere strukturer for samarbeidet. Det kan hende at man er tjent med en tydeligere integrering av praktisk og teoretisk kunnskap enn den vi finner i rammeverket for GLU.

Selv om vi går inn for et profesjonsfag etter modell av PEL i alle lærerutdanninger, ønsker vi enda en gang å invitere til en diskusjon om navnet på faget, både med tanke på universalitet og bredde. Betegnelsen må gi mening for alle lærerutdanninger, og det kan diskuteres om navnet er dekkende for et pedagogikk- eller profesjonsfag i noen av lærerutdanningene. Tanken med å gi pedagogikkfaget større plass i GLU enn i allmennlærerutdanningen (ALU), var blant annet å styrke profesjonsorienteringen og tverrfagligheten i lærerutdanningen. ”Pedagogikk” er læren om undervisning og oppdragelse, og en pedagog en som ”følger barnets utvikling”. Sammen med ”elevkunnskap” gjenspeiler navnet den delen av faget som gjelder relasjonen til barnet/eleven. Dette er viktig, men snevert med tanke på det videre profesjonsaspektet, som omfatter blant annet yrkesutøvelse, ledelse og yrkesetikk, samfunnsrelasjon og samhandling og den tverrfaglige dimensjonen. Begrepene ’pedagogikk’ og ’elevkunnskap’ har dessuten overlappende innhold. Profesjonsfaget i lærerutdanning henter sin vitenskapelige hovedforankring i pedagogikkfaget. Det er også viktig å skille mellom pedagogikk som disiplinfag og pedagogikk som lærerutdanningsfag eller profesjonsfag.

I utredningen om pedagogikkfaget fra NRLUs arbeidsgruppe i 2008, ble det foreslått å gi faget navnet ”Profesjonsrettet pedagogikk”. Universitetet i Tromsø har trukket profesjonstanken lenger, og innført et

profesjonsfag på 140 studiepoeng i sine femårige integrerte lærerutdanninger. Profesjonsfaget, som her er forankret i rammeplan for PPU, ivaretar i tillegg til pedagogisk teori (ex.ped.), en rekke profesjonsaspekter ved læreryrket, som fra plan til praksis, å mestre mangfoldet, skolen som lærende organisasjon og skole, samfunn og kultur. Bachelor- og mastergradsoppgave inngår også i dette faget. De fem kompetanseområdene som skal være med å yrkesrette lærerstudiene, herunder faglig kompetanse, gjelder for profesjonsfaget som helhet. En må derfor forutsette at profesjonsfagstudiet også tar hensyn til de øvrige fagene i lærerutdanningen.

Arbeidsgruppen foreslår

- innføring av et samlende profesjonsfag etter PEL-modellen i alle de flerårige lærerutdanningene. Faget må omfatte vitenskapelige metoder og strategier slik at det bidrar til kandidatenes FoU-kompetanse. Det anbefales at PEL-fagnavnet tas opp til ny diskusjon, og at man vurderer et navn som er relevant også for førskolelærerutdanningen. Et flertall i arbeidsgruppen foreslår ”Profesjonsfag” som navn på faget, mens mindretallet foreslår ”Pedagogikk” (Tine Arntzen Hestbek) og ”Profesjonsrettet pedagogikk” (Utdanningsforbundet)
- en styrking av profesjonselementene i PPU og femårig integrert lektorutdanning som integrerer fag, fag- og yrkesdidaktikk, pedagogikk og praksis, og som vektlegger profesjonsaspektet i større grad enn i dag. Når PPU tas som ettårig lærerutdanning på toppen av mastergrad, bør det inngå et profesjonsrettet FoU-arbeid i utdanningen. I femårig integrert lærerutdanning må både bachelor- og masteroppgaven være profesjonsrettede FoU- arbeider. Vi mener ikke at utdanningen skal utvides i omfang. Arbeidsgruppen overlater til de som er involvert i rammeplanarbeidet å diskutere studiepoengfordelingen i FoU-arbeidet, men presiserer at det totale omfang fagdidaktikk i utdanningen ikke må reduseres
- at det legges økt vekt på samarbeid mellom pedagogikklærere, faglærere, praksislærere/praksisveiledere og studenter for å utarbeide integrerte fagplaner for lærerutdanning, der profesjonsperspektivet er tydelig, både for utdanningen som helhet, for de enkelte komponenter, for vurdering og for videre utvikling

3.2.3. Fagenes funksjon i skolerettet lærerutdanning

Fagene utgjør den største delen av skolerettet lærerutdanning, og profesjonsforankringen må knyttes til disse, som lærerutdanningsfag. Det er altså ikke tilstrekkelig å overlate profesjonsforankringen til et eget profesjonsfag. Det er en vesentlig forskjell mellom disiplinfag og lærerutdanningsfag, fordi de faglige elementene i lærerutdanningen skal kvalifisere til å undervise på definerte utdanningsnivå. Det er likevel viktig å ikke skape unødige motsetninger mellom fagkompetanse og undervisningskompetanse. Høy faglig lærerkompetanse innebærer evne til kritisk vurdering av eksisterende læreplaner, og evne til å bidra til å utvikle faget som skolefag. Lærerutdanningene skal gi en faglig styrke og trygghet som er nødvendig for å kunne vurdere hvilket lærestoff som er vesentlig på det aktuelle utdanningsnivået, for å kunne variere undervisningen og for å kunne tilpasse innhold og arbeidsformer til barn og unges forutsetninger og behov. Lærerutdanningsfagene skal gi studentene faglige forutsetninger og tyngde som vil være avgjørende for å kunne bidra til erfaringsbasert læring, fagintegrering/flerfaglig samarbeid og utvikling av nye arbeidsformer. En hovedhensikt med lærerutdanningsfagene er å ruste studentene til å kunne skape inspirasjon og læreglede hos enkeltelever og i elevgrupper, og dermed styrke faglige resultater.

Et sentralt anliggende i den faglige delen av lærerutdanningen er å finne god balanse mellom fag, fagdidaktikk og flerfaglighet, med profesjonsforankring som en fellesnevner. Helhet og sammenheng

mellom fagene, pedagogikken/ profesjonsfaget og praksisfeltet er en forutsetning for relevant lærerutdanning.

Yrkesfaglærerutdanningen har spesifikke faglige utfordringer knyttet til vekselmodellen for fag- og yrkesopplæring, med to år i skole fulgt av to år som lærling. Den skolebaserte delen er som kjent organisert i ni brede utdanningsprogram, hvor det første og til dels også det andre året kvalifiserer mot en rekke ulike yrker. Den yrkesfaglige bredden i utdanningen innebærer store utfordringer for yrkesfaglærere, som yrkesfaglærerutdanningen skal kvalifisere nye lærere for å møte. Sprikende syn på disse utfordringene er imidlertid et problem i yrkesfaglærerutdanningen. Det er ulike oppfatninger i fagmiljøet av i hvor stor grad YFL primært skal kvalifisere for å undervise i generell teori som antas å være relevant for alle yrkene i et program, hvilken vekt som skal legges på å kvalifisere for yrkesorientering om alle yrkene i programmet, eller om studentene først og fremst skal lære å organisere læreprosesser som bygger på samarbeid mellom skole og arbeidsliv, tilpasset den enkelte elevens yrkesvalg. Det er med andre ord uklart hva den faglige og didaktiske komponenten i YFL skal bestå i. Resultater fra et aksjonsforskningsprosjekt gjennomført ved Høgskolen i Akershus peker mot at læreres evne til yrkesforankring av opplæringen gjennom samarbeid skole/ arbeidsliv, tilpasset elevenes yrkesvalg, spiller en avgjørende rolle for elevenes læring²⁴.

Arbeidsgruppen foreslår

- at fagene i alle de flerårige lærerutdanningene skal være lærerutdanningsfag, og at dette presenteres tydelig i nye rammeplaner. I de ulike fagene bør det stimuleres til å utvikle kunnskap om læreplananalyse, nye arbeidsformer, flerfaglighet og erfaringslæring
- at det legges vekt på å utvikle en mer koordinert begrepsbruk mellom faglige, didaktiske, pedagogiske og praktiske elementer i planene for den enkelte lærerutdanning/de ulike lærerutdanningene, med henblikk på å styrke profesjonell helhetsforståelse og sammenheng. En slik koordinering kan gjennomføres samtidig med at fagspesifikke begreper blir ivaretatt
- at de yrkesfaglige og yrkesdidaktiske komponentene i YFL bør klargjøres gjennom å erstatte dagens generelle, felles rammeplaner med rammeplaner som er spesifikke for hvert utdanningsprogram. Rammeplanene for de ulike utdanningsprogrammene bør koordineres for å sikre en felles overordnet forståelse av mål og innhold i disse komponentene
- at det i nye rammeplaner for YFL bør legges særlig vekt på å kvalifisere lærere til yrkesforankring gjennom samarbeid skole/ bedrift, og til å kunne tilpasse opplæringen til den enkelte elevens yrkesvalg

3.2.4. Praksis i lærerutdanningene

En god praksisopplæring forutsetter et godt samarbeid mellom student, lærerutdanningsinstitusjon og praksisfelt, som omfatter barnehage, skole og bedrift, og at det avsettes nok tid til samarbeidet. Grunnlaget for organisering av studentenes læring er oppgaver og erfaringer i praksisfeltet, som det systematisk knyttes refleksjon og teori til. Denne ansvarsfordelingen viser likeverdet mellom utdanningsinstitusjonen og praksisfeltet som lærerutdannere. Dette er et godt prinsipp for hvordan læringen skal skje, men som tidligere påpekt, er gode intensjoner ingen garanti for at man oppnår ønskede resultater. Vi vet at organiseringen kan være krevende for mange lærerutdanninger, særlig i tilfeller der praksisstedene er spredd over store geografiske områder. Om praksisopplæringen skal ha den kvaliteten vi ønsker, krever dette møter mellom de

²⁴ Dahlback et al (2011), Hiim (2011)

involverte partene, og økt individuell oppfølging av studentene. Praksisopplæringen er en sentral del av utdanningen og utviklingen hos hver enkelt student, og det må legges til rette for en personlig progresjon som er naturlig for studenten. Minst 50% må være individuell praksis, og denne må, i likhet med resten av praksisopplæringen, være veiledet. I tillegg til større andel individuell veiledet praksis, er studentinvolvering i FoU og nært samarbeid mellom utdanningsinstitusjon og praksisfeltet faktorer vi mener vil heve kvaliteten i praksisopplæringen. Dette berører også veileders kompetanse. Profesjonsretting av studiet, FoU og kompetanseheving behandles i egne kapitler i dette dokumentet. Arbeidsgruppen tar her for seg noen forhold relatert til praksisopplæringen, som vi mener vil gjøre studenten bedre kvalifisert til å møte behovene til barn og unge, og til barnehagen, skolen og praksisbedriften.

Rundskriv om rammeplan for grunnskolelærerutdanning²⁵ sier eksplisitt at praksis i skolen skal være 100 dager²⁶ og at praksis som foregår utenfor grunnskolen, samt praksis på andre trinn enn de som utdanningen kvalifiserer til, vil måtte komme i tillegg til de 100 dagene i grunnskolen. Rammeplanen sier at praksis skal fordeles på både lavere og høyere årstrinn i det løpet som utdanningen kvalifiserer for. Den sier imidlertid ikke noe om trinnene forut for og etter respektive GLU-utdanning, herunder barnehage og videregående skole. I allmennlærerutdanningen var det åpning for at inntil to uker praksis kunne foregå på andre aktuelle praksisfelt. Denne muligheten har gått tapt i overgangen til GLU. Konsekvensen blir at lærerne som uteksamineres, får liten kompetanse om overgangene mellom nivåene i utdanningsløpet. Arbeidsgruppen ønsker at det innføres mulighet for at studentene kan ta slik praksis i studiet sitt. Dette kan være vanskelig å gjennomføre, fordi det kan føre til økt kompleksitet i organiseringen av praksis. Arbeidsgruppen mener likevel at andre praksisformer, som for eksempel skoleovertakelse eller utenlandspraksis, kan gi studentene viktige erfaringer, og må søkes ivaretatt gjennom en mer fleksibel praksisopplæring. Et flertall i arbeidsgruppen vil foreslå inntil to uker ”fleksibel praksis ” innenfor rammen av ordinær praksis i alle lærerutdanninger.

Praksis i yrkesfaglærerutdanningen utgjør 24 uker, der halvparten legges til grunnopplæringen og halvparten til praksisbedrifter. Rammeplanen sier imidlertid ikke noe om grunnskolepraksis eller praksis fra studieforberedende utdanningsprogram. Det er viktig at studenter i yrkesfaglærerutdanning og yrkesrettet PPU også får erfaring fra grunnskolen eller fra studieforberedende utdanningsprogram. For å sikre at lærere som underviser i allmennfag på yrkesforberedende utdanningsprogram har kompetanse om yrkesfagene, bør det også være krav om praksis i yrkesforberedende utdanningsprogram for studenter i allmennfaglig PPU. For de yrkesfaglige utdanningene må i tillegg erfaring både i bredden og dybden av yrkesfagene styrkes og videreføres.

Praksis på de nivåer i utdanningssystemet som går forut for og følger etter det nivået som utdanningen er rettet mot, bør være obligatorisk for studenter i all lærerutdanning. Arbeidsgruppen vil derfor foreslå at det i alle lærerutdanninger åpnes for praksis på andre nivåer enn utdanningen er rettet mot, uten at rammen utvides.

Ut over dette mener arbeidsgruppen at institusjonene i stor grad kan bestemme eller godkjenne hvor praksis skal foregå. Det har imidlertid vært diskutert om den skal kunne foregå på egen arbeidsplass. For flere kategorier av lærerstudenter vil det være lettere å gjennomføre praksis dersom de slipper å forflytte seg til en praksisskole et annet sted. Arbeidsgruppen ser det problematiske i at kollegaer skal bidra i faglige vurderinger av hverandrem, for godkjenning i et høyere utdanningsløp, men mener det må skilles mellom

²⁵ Kunnskapsdepartementet (2010) Rundskriv F-05-10.

²⁶ I allmennlærerutdanningen 20-22 uker, med åpning for praksis i barnehage eller andre steder.

praksis på egen arbeidsplass og i egen stilling. Det er uenighet innad i arbeidsgruppen omkring spørsmålet om praksis på eget arbeidssted, og vi har derfor valgt å avstå fra å gi anbefalinger om dette. Det er enighet om at samme kvalitetskrav stilles til all praksis, uavhengig av hvor den er avlagt.

Overgang fra allmennlærerutdanning til grunnskolelærerutdanning, samt pågående arbeid med rammeplaner for øvrige lærerutdanninger, kan medføre endringer i praksislærernes ansvar og rolle i praksisopplæringen. Målet må være at avtale om arbeidsvilkår for praksislærere fortsatt støtter opp under mål for praksisopplæringen i de ulike lærerutdanningene. Når arbeidet med nye rammeplaner er avsluttet, oppfordres avtalepartene til å foreta en gjennomgang av avtaleverket. Arbeidsgruppen antar at det uansett vil være nødvendig å gjennomgå avtaleverket med tanke på begrepsbruk, som følge av overgangen til grunnskolelærerutdanninger.

Arbeidsgruppen foreslår

- at det utarbeides nasjonale rammer for samhandling og møtepunkter mellom lærerutdanningsinstitusjon, student og praksisfelt, herunder praksisoppfølging, i praksisopplæringsperioden²⁷
- at det tilrettelegges for at minst 50% av praksis må være individuell, og veiledet på lik linje med praksisopplæringen forøvrig
- at det i alle utdanninger stilles krav om to uker fleksibel praksis i andre deler av utdanningssystemet eller andre typer bedrifter, enn det utdanningene primært er rettet mot, og at alle PPU-studenter har praksis både i studierettet og yrkesrettet utdanningsprogram. Fleksibel praksis skal finne sted innenfor rammen av ordinær praksis
- at avtale om arbeidsvilkår for praksislærere tas opp til vurdering når det påbegynte arbeidet med nye rammeplaner for lærerutdanningene er sluttført

3.2.5. Forskningsbasering og FoU

Forskningsbasert kunnskap er særlig viktig innenfor områder som omfattes med så stor politisk interesse som utdanningsfeltet. Vi trenger slik kunnskap for å kunne treffe de beste valgene for fremtiden.

Forskningsbasering er et prinsipp for all høyere utdanning. Lærerutdanningene har ingen lang forskningstradisjon, og mye gjøres for å heve forskningsinnsatsen og øke kompetansen i disse utdanningene. Den enkelte lærer trenger forskningsbasert kunnskap om fagene og for å formidle fagene best mulig. Både kunnskap om forskningsresultater, de ansattes forskningskompetanse og omfanget av studentaktiv forskning²⁸, må økes i lærerutdanningene. For å oppnå dette er det viktig at lærerutdannerne gis reelle muligheter til å drive FoU-arbeid, både med tanke på sin egen kompetanseutvikling og for å bidra til kunnskapsutviklingen i relasjon med studenter og praksisfeltet. NRLU kartla i 2007 hvordan FoU-arbeidet ble organisert i lærerutdanningene. Mye har sannsynligvis skjedd siden den tid, men tilbakemeldingene den gang tydet på at det var vanskelig å skjerme tid til FoU-arbeid for de ansatte. Tildeling av tid til FoU var ved mange lærerutdanninger gitt ved at de ulike stillingsgruppene ble tildelt en fast prosentandel av stillingen til FoU. Dette innebar at de som forsket mye og de som forsket lite i utgangspunktet hadde samme tidsramme til disposisjon. Få lærerutdanninger hadde en egen FoU-ansvarlig og få differensierte mellom

²⁷ Dette vil også underbygge likeverdet mellom aktørene

²⁸ Med begrepet studentaktiv forskning mener vi at studenter i løpet av studietiden skal gis anledning til å delta i forskningsprosjekter som ledes av kompetente fagpersoner.

disiplinorientert og profesjonsorientert forskning. Mye tydet den gangen på at lærerutdanningene hadde et visst forbedringspotensial når det gjaldt intern organisering av FoU-arbeidet og at den store utfordringen var å finne sammenhengende tid til FoU.

Det må være et mål at alle studenter involveres i studentaktiv forskning i løpet av studietiden. FoU-prosjektene må forankres og kvalitetssikres i fagene som undervises ved lærerutdanningsinstitusjonene. Den faglige forankringen må ligge hos lærerutdanningsinstitusjonen. En kompetent fagperson, som vanligvis vil være en fagansatt fra lærerutdanningen, må ha et lederansvar for prosjektene. Det må samarbeides tett med studenter og praksisfeltet i planlegging og gjennomføring av prosjektene. I noen tilfeller vil masterstudier organisert som deltidsstudium over mer enn to år, gjøre samarbeidet omkring FoU-prosjekt enklere, fordi man da over lengre tid kan involvere fagmiljøet på utdanningsinstitusjonen, studentens arbeidsplass og studenten. På masterstudiet i yrkespedagogikk ved Høgskolen i Akershus har man gode erfaringer med dette²⁹.

Gjennom FoU-samarbeidet får lærerutdanneren en kanal for utprøving og for å skaffe informasjon om hvordan barnehagen/skolen/bedriften fungerer, og de utfordringer de står overfor. For studenten kan involvering i FoU-arbeid inngå i bacheloroppgave eller i andre selvstendige arbeider i utdanningen. Det forutsettes at studenten samhandler i faglærers og praksislærers/instruktørs prosjekt, men har en oppgave relatert til forsknings- eller utviklingsarbeidet som kan identifiseres som studentens selvstendige bidrag. Det må videre være en forutsetning at denne typen FoU-arbeid er relevant for studentens egen utdanning. For å sikre studentens metodekunnskap, må FoU-kompetanse vektlegges gjennom hele studieløpet, og forskningsmetode inngå i studiet av alle fag, ikke bare i profesjonsfag/pedagogikk.

Denne typen samarbeid kan bidra til gjensidig kompetanseheving og utvikling av fagfelt, praksisfelt og lærerutdanning og vi vet at flere lærerutdanninger har gode erfaringer fra slike samarbeid.

Arbeidsgruppen foreslår

- at NRLU kartlegger hvordan institusjonene arbeider for å prioritere og organisere FoU internt i lærerutdanningene – og bidrar til å spre informasjon om gode eksempler på organisering mellom lærerutdanningene. I arbeidet med kartlegging og erfaringsdeling, må studentaktiv forskning vektlegges spesielt
- at Kunnskapsdepartementet lyser ut midler til prosjekter innenfor lærerutdanning knyttet til studentaktiv forskning, praksisinvolvering i FoU og opplæringsansvarlige i bedrifter

3.2.6. Lærerutdanningenes omfang og nivå³⁰

I dagens samfunn er det rettet større oppmerksomhet mot formell kompetanse enn noen gang tidligere. Man gjør det tydelig for ungdommen at arbeidslivet krever utdanning på høyt nivå, og stadig flere velger å ta høyere utdanning. Det generelle utdanningsnivået i samfunnet har økt, noe som også påvirker forventningene til lærerens kompetanse. *Stortingsmelding 11(2008-2009): Læreren – rollen og utdanningen* sier det slik: *Lærernes tidligere faglige fortrinn er dermed redusert, noe som har fått innvirkning på*

²⁹ Hiim (2010)

³⁰ Representanten fra KS reserverer seg fra deler av fremstillingen i dette kapittelet

*lærernes status. Det generelle utdanningsnivået i samfunnet har ført til at foreldre forventer mer av sine egne barns læring og derfor også av skolen*³¹.

Til tross for økte forventninger og krav fra samfunnet, kan det synes som om regjeringen ikke forventer utdanning ut over laveste gradsnivå hos de som skal bidra til et godt utgangspunkt og høy kompetanse for neste generasjon studiesøkere og arbeidstakere, nemlig lærerne. I NOKUTs evalueringer blir det påpekt at studieintensiteten i allmenn- og førskolelærerutdanningene er for lav. Dette blir av regjeringen anført som et argument mot en utvidelse til mastergradsutdanning.

Regjeringens argumentasjon er etter vår oppfatning basert på en krysskobling av to ulike faktorer uten indre sammenheng. Det er udiskutabelt at alle utdanninger må utforme krav som fordrer god studieintensitet av studentene. Dette har å gjøre med kvaliteten på de studentene som uteksamineres på et gitt nivå. Studieintensiteten påvirker likevel ikke nivået for hva man forventer av kandidatene – dvs. forventet læringsutbytte. I forskriften om grunnskolelærerutdanning er forventet læringsutbytte beskrevet med utgangspunkt i bachelornivå i nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk³². Arbeidsgruppens flertall er ikke enig i at forventet læringsutbytte på bachelornivå er tilstrekkelig for å møte samfunnets forventninger til grunnskolelæreren. For læringsutbytte på bachelornivå er det tilstrekkelig å ha innsikt i og kjenne til prosesser og fagstoff. På mastenivå stiller kvalifikasjonsrammeverket krav om evne til *analyse, kommunikasjon, innovasjon og utvikling* på en måte som fordrer delaktighet av kandidaten. Vi mener at læringsutbyttebeskrivelsene for masterutdanning samsvarer med de kvalifikasjoner som forventes av læreren, og at læreren i grunnopplæringen, som aktør i praksisfeltet, og ansvarlig for å bidra i endrings- og utviklingsprosesser, samt kontinuerlig reflektere over egen praksis, bør ha en mastergradsutdanning.

Slik den fireårige grunnskolelærerutdanningen ser ut i dag, har den form av en bachelorhybrid, der det fjerde året som oftest vil være en utvidelse av bachelorgraden i bredden, og sjelden i dybden. Dette er en reminisens fra tiden da lærerutdanning var en breddeutdanning. Økt grad av fordypning i lærerutdanning er en politisk beslutning og må følges opp i utdanningens form og omfang. Å beholde lærerutdanning på bachelornivå er ugunstig fordi kandidaten ikke forventes å nå det nivået av selvstendighet som samfunnet etterspør. Det innebærer også manglende respekt for studenten, som får en utdanning som ”henger” mellom to grader, og som paradoksalt nok ikke er tilpasset dagens utdanningssystem. Arbeidsgruppens forslag om at lærerutdanning rettet mot grunnopplæring skal være på mastergradsnivå er i overensstemmelse med anbefalingen til KD fra OECDs prosjektgruppe, *Making reform happen*³³, for å styrke undervisningen på ungdomstrinnet. Vi ser det som et skritt i riktig retning når retningslinjene for GLU sier at det skal legges til rette for overgang til mastergradsutdanning. Vi er likevel i tvil om dette er sterkt nok for å oppnå et reelt kompetanseløft av den nye generasjonen lærere.

I diskusjonen om hvilke utdanninger som skal være femårige, er det enighet i arbeidsgruppen om at grunnskolelærerutdanningen og de fleste andre lærerutdanninger som utdanner til grunnskole, ungdomsskole og videregående skole, må være på mastergradsnivå. Yrkesfaglærerutdanningen er i en særstilling, og det er av rekrutteringshensyn ikke aktuelt å foreslå at den blir obligatorisk femårig i denne omgang. Innenfor yrkesfaglig lærerutdanning har man imidlertid gode erfaringer med erfaringsbaserte mastergradsutdanninger, og det er ønskelig at det utvikles mastergradsutdanninger rettet mot alle yrkesfelt. Dette bør ses i sammenheng med videreutdanning for yrkesfaglærerutdanningene.

³¹ Kunnskapsdepartementet (2009) Stortingsmelding 11, s. 42

³² Kunnskapsdepartementet (2010) Rundskriv F-05-10

³³ OECD (2011)

Problemstillingen om utdanningsnivå er også aktuell for førskolelærerutdanningen. Det er en foreldet forestilling at arbeid med yngre barn krever mindre faglig og pedagogisk kompetanse enn arbeid med eldre barn, og at småbarn bare trenger omsorg og ikke et pedagogisk tilbud. Dessverre er slike holdninger høyst levende i vårt samfunn. Arbeidsgruppen ønsker å understreke at arbeid med barn i alle aldre, både i skole og barnehage, krever høy faglig og pedagogisk kompetanse, og at det ikke er noen proporsjonal sammenheng mellom alderstrinn og krav til utdanningens lengde og dybde.

Innad i gruppen er noe ulike oppfatninger om hvorvidt førskolelærerutdanning skal være på mastergradsnivå, som er NRLU sitt standpunkt, eller om den fortsatt skal være treårig med gode overgangsordninger til en toårig påbygning til mastergrad.

Når det gjelder påbygning til mastergrad for lærere som er utdannet tidligere, blir dette behandlet under punktet om kompetanse.

Arbeidsgruppen foreslår

- å heve grunnskolelærerutdanningene og faglærerutdanningene til mastergradsnivå, samt å stille krav om mastergrad for opptak til PPU. KS støtter ikke ubetinget forslaget
- at det utvikles profesjonsrelevante mastergradsutdanninger for alle førskolelærerutdanninger, slik at alle studenter i førskolelærerutdanning som ønsker det, kan gå videre på mastergradsutdanning. Flertallet i gruppen mener at det på sikt bør det stilles krav om mastergradsutdanning for tilsetning som pedagogisk leder og styrer i barnehage. KS, NSO og Pedagogstudentene mener ikke at førskolelærerutdanningen skal være femårig, men vil opprettholde en 3+2-modell
- å utvikle mastergradspåbygning innenfor yrkesfaglærerutdanningen, og at denne utviklingen koordineres med videreutdanninger for yrkesfaglærerutdanning

3.2.7. Opptakskrav til lærerutdanning

Gruppen har diskutert om det skal være like opptakskriterier for all lærerutdanning, eller i det minste for utdanning av lærere til samme skoleslag. Hensikten med opptakskrav i lærerutdanning er både å heve inntakskvaliteten på søkerne og å signalisere til søkerne hvilke forventninger de blir møtt med i utdanningen. Opptakskrav kan ha en ekstragevinst i form av økt status for utdanning og yrke. Å innføre like kriterier kan synes som en god ordning som er i tråd med likebehandlingsprinsippet. Vi må likevel være oppmerksom på at samfunnet på denne måten kan gå glipp av noen potensielt dyktige lærere som av ulike grunner ikke tilfredsstiller minstekravet. Pedagogstudentene mener at det ikke skal være karakterkrav for opptak til lærerutdanning, men at generell studiekompetanse er tilstrekkelig. De mener imidlertid at det skal være tilleggskrav om relevant yrkeserfaring for opptak til yrkesfaglærerutdanningen og yrkesrettet PPU.

Det er universiteter og høyskoler som fastsetter krav til fordypning for opptak til PPU. Studentene vil ofte rangeres ut fra totalt antall avlagte studiepoeng. Konsekvensen av dette er at søkere med lang utdanning og stor og ensidig dybde ofte vil prioriteres foran søkere med flere fag, men som totalt sett har færre studiepoeng. Skolen anvender ofte lærere til å undervise i flere fag, samtidig som det er økende behov for dybdekompetanse. Det er ikke gitt at rekrutteringen til PPU er hensiktsmessig med tanke på behovet for tilsetning i skolen. Man må tilstrebe at lærerutdanningenes opptakskrav og skolens tilsettingspolitikk justeres om lag i samme takt. Arbeidsgruppen ser behov for en viss styring av opptaket til PPU, men kan ikke se at den kan gjøres på nasjonalt nivå, fordi opptaket foregår ved UH-institusjonene og kravene i stor grad er styrt av dem. Et regionalt samarbeid omkring prioritering av fag kan være mer realistisk. Fagkvoter i opptak kan

være en måte å påvirke kompetansen til de som uteksamineres som lærere. På den måten kan man også bidra til å styrke kompetansen innen utsatte fag.

Det diskuteres hvilke opptakskrav som skal gjelde for faglærerutdanningen. I rapporten fra KDs arbeidsgruppe som har arbeidet med praktiske og estetiske fag i lærerutdanning, foreslås det å innføre samme opptakskrav til praktisk-estetisk lærerutdanning (PELU) som til GLU, men med unntak av matematikkkravet, som ikke forutsettes å inngå i utdanningen. Arbeidsgruppen mener at spørsmålet om opptakskrav i noen grad dreier seg om hvilken basisdannelse man forventer av lærerstudenter, og ikke bare om karakterkravet er relevant for fagene i utdanningen. Det synes å være udiskutabelt at norsk skal inngå i dette grunnlaget. Vi vil spørre om ikke også matematikk bør inngå i basiskompetansen til en hvilken som helst lærer, da dette utgjør en viktig faktor i basisdannelsen til læreren. Når det gjelder faglærerutdanning, ser vi at det kan være behov for en annen type kvalifikasjoner, men synes da det er rimelig med alternative opptakskrav. Dette avhenger igjen av hvordan utdanningen vil bli seende ut etter forestående gjennomgang, og det er vanskelig å konkludere entydig nå.

For førskolelærerutdanning foreslås det å innføre minstekrav om karakter 3 i norsk og på sikt 35 skolepoeng. For førskolelærere og andre som tar videreutdanning rettet mot arbeid i skolen, må det gjelde samme opptakskrav som for søkere til grunnskolelærerutdanning og femårig lærerutdanning.

Mange potensielle yrkesfaglærere har faglig kompetanse som befinner seg mellom kravene i YFL og PPU, og blir lite motivert for å søke lærerutdanning hvis denne kompetansen ikke blir formelt verdsatt. Det bør foretas en kartlegging av praksis knyttet til realkompetansevurdering for opptak og avkortning av studier, og med basis i denne, etableres retningslinjer for slik vurdering. Samarbeid mellom PPUY og YFL som innebærer fleksibilitet i utdanningstilbudet, og systematisk bruk av realkompetansevurdering, er viktig for å sikre rekruttering av yrkesfaglærere.

Konklusjonen er at flertallet i gruppen er tilhengere av opptakskrav til lærerutdanning, men at det er nyanserte syn på hvilke krav som er best egnet for opptak til de ulike utdanninger. Man går altså inn for differensierte opptakskrav. Pedagogstudentene følger tanken om krav til yrkeserfaring for opptak til yrkesfaglige lærerutdanninger, men reserverer seg for karakterkrav til øvrige utdanninger på grunnnivå.

Arbeidsgruppen foreslår

- at det innføres opptakskrav ut over generell studiekompetanse for alle lærerutdanninger på grunnnivå, men at kravene kan differensieres inn mot utdanningens egenart. Pedagogstudentene er ikke tilhengere av karakterkrav for opptak til lærerutdanning
- at det legges økt vekt på realkompetansevurdering for opptak til yrkesfaglig lærerutdanning. Det foretas en kartlegging av praksis knyttet til realkompetansevurdering for opptak og avkortning av studier, og med basis i denne etableres retningslinjer for slik vurdering. Pedagogstudentene er ikke tilhengere av realkompetanse som basis for avkortning av studier

3.2.8. Kompetanse

Lærerens kompetanse

I Norge har vi en situasjon med flere ulike lærerutdanninger som gir overlappende kompetanse. Dette har årsak i at utdanningene er blitt til i ulike tider og med ulike begrunnelser. Selv om vi ser at det i noen grad kan være behov for en samordning, mener vi at det er en ønsket situasjon med flere veier til læreryrket og

overlappende kompetanse. Situasjonen til nå har vært at lærere har hatt kompetanse til å undervise også i fag som ikke inngår i fagkretsen. Med GLU får vi en økt faglig fordypning, og går bort fra breddemodellen som allmennlærerutdanningen tidligere har representert. Arbeidsgruppen foreslår at det stilles krav om formell kompetanse i de fag en lærer skal undervise i. Det må også sikres at studentene får praksiserfaring i de aktuelle fagene gjennom utdanningen.

Utviklingen i GLU går også i retning av innsnevring av målgruppe for den enkelte lærerutdanning. En GLU-lærer skal dekke undervisningsbehovet i 6-7 klassetrinn, mot allmennlærerens 10. Slik flertallet i arbeidsgruppen ser det, bør målgruppen for PPU-kandidater innskrenkes til å gjelde trinn 8-13. For yrkesfaglærerutdanningen er det utydelig hva som kreves for å undervise. Formalkompetanse er ikke nødvendigvis avgjørende for tilsetting. Dette er et område som bør utredes nærmere, men arbeidsgruppen mener som et utgangspunkt at det må kreves yrkesdidaktikk innenfor området det skal undervises i.

Alle lærere må besitte lederkompetanse, og denne type kompetanse bør vektlegges i utdanningen i sterkere grad, og differensieres etter type utdanning. For lærere i skolen vil dette spesielt innebære sterkt fokus på klasseromsledelse, men også teamledelse og ledelse av FoU-arbeid. For førskolelærere innebærer ledelse i tillegg til teamledelse og ledelse av pedagogiske prosesser, et veilederansvar.

KDs arbeidsgruppe som har jobbet med praktiske og estetiske fag i lærerutdanningen, foreslår krav om praktisk eller estetisk fag i fagkretsen for alle i grunnskolelærerutdanning for 1.-7. trinn. Vi viser til rapporten fra KDs arbeidsgruppe, og deler bekymringen for utviklingen for de praktisk-estetiske fagene. Av den grunn støtter vi at det vurderes å innføre et slikt krav.

Lærerutdannernes kompetanse

Et høyt utdannet fagpersonale i lærerutdanningene er nødvendig for å sikre at disse utdanningene innehar den kvaliteten vi ønsker. Det må stilles krav både til faglig kompetanse og profesjonskompetanse hos tilsatte i lærerutdanningen. Lærerutdanningsinstitusjonene og praksisfeltet må forstås som komplementære læringsarenaer i lærerutdanningen. NOKUT stiller krav til institusjonene, for eksempel når det gjelder andel førstekompetente som kreves for å kunne tilby en mastergradsutdanning. Arbeidsgruppen mener det bør stilles klarere krav til institusjoner som tilbyr lærerutdanning og at dette bør utredes og sendes på høring i sektoren. For eksempel mener vi at institusjonene, for å kunne tilby fagdidaktiske emner på PPU og femårig integrert lærerutdanning, må kunne dokumentere at de har en viss andel på førstenivå innenfor de ulike faggrupper/fagfelt (språkdidaktikk, realfag- og yrkesdidaktikk osv). Dette er viktig i diskusjon om sterkere forskningsbasering, samt i en argumentasjon om fortsatt å tilby spesifikke fagdidaktiske emner.

Arbeidsgruppen mener at alle som skal være praksislærere/instruktører i bedrift bør ha formell kompetanse ut over grunnutdanning. I tillegg kreves erfaring fra læreryrket eller fra yrkesbedrift i et visst omfang. Blant forslagene som har vært diskutert i gruppen, er 15 studiepoeng veilednings- og vurderingskompetanse, 15 studiepoeng FoU-kompetanse, utdanning på mastergradsnivå eller faglig fordypning i grunnutdanningen i et gitt omfang. Det må forutsettes at en lærer med mastergradsutdanning har FoU-kompetanse i et tilstrekkelig omfang fra egen utdanning. Det å få tak i et tilstrekkelig antall kompetente praksislærere/instruktører kan være problematisk. Man kan derfor ikke sette så strenge krav til veilederens kompetanse at det blir umulig å rekruttere kvalifiserte personer. For å starte realistisk, kan man innføre minimumskrav av fagkompetanse og undervisningserfaring/erfaring fra yrkesbedrift for å kunne bli godkjent som praksislærer/instruktør i et fag. Vi mener likevel at man ved å stille visse krav, kan stimulere til kompetanseheving og økt status for veilederoppgaven. Arbeidsgruppen går derfor inn for et minstekrav på 15 studiepoeng veiledningspedagogikk og vurdering for å kunne være praksislærer/instruktør. Dispensasjoner kan gis under

forutsetning av opptak til kompetansehevingskurs. I tillegg bør det stilles krav om undervisningspraksis/praksis fra yrkesbedrift i et visst omfang. Omfanget av dette kan diskuteres, men minstekravet bør ligge mellom tre og fem år. Instruktører i bedrift besitter en annen kompetanse enn praksislærere i skolen, og veilederkompetanse for disse må utredes særskilt. Det må tilrettelegges for at lærerutdannerne gis mulighet for kompetanseheving også utover tilbudene som gis for eksempel gjennom Nasjonal forskerskole for lærerutdanning (NAFOL). Vi foreslår at det også utvikles tilbud rettet mot praksislærere og instruktører. Dette kan prøves ut ved at det gis midler til pilotprosjekt til utvalgte lærerutdanninger.

Sett i lys av målsettingen om at profesjonsrettingen av studiet også skal dreie seg om FoU i praksisfeltet, er det viktig å bygge opp slik kompetanse hos praksislærere og instruktører. Igjen er det spørsmål om hva som er realistisk å kreve i dagens situasjon, og hva man kan forvente i løpet av en tiårsperiode. Vi tror som sagt at det her må initieres tiltak som tydeliggjør kravene, men med overgangsordninger som gjør at man ikke havner i et vakuum, i påvente av at det skal utdannes kvalifisert personell.

Kompetansen til praksislærer og instruktør dreier seg ikke bare om formell kompetanse hos enkeltpersoner, men om kompetanseheving ved praksisbarnehagen/-skolen/-bedriften som helhet. Det er viktig at utdanningsinstitusjonen og praksisstedet samarbeider om dette. I praksislæreravtalen må det inngå langsiktige, likeverdige, bindende avtaler om kompetansebygging og videreutvikling. Når praksisstedet involveres i FoU-arbeid ved utdanningsinstitusjonen, kan dette løfte kompetansen hos begge parter. Utveksling av arbeidskraft/hospitering eller kombinerte stillinger for praksislærere/instruktører i bedrift og lærerutdannere er også et tiltak som kan gi et bilateralt utbytte. På denne måten kan man bidra til både å styrke lærerutdanningens relevans for barnehage, skole og bedrift og lærerutdanningsidentiteten ved praksisbarnehagen/-skolen/-bedriften. En kritisk faktor er for stor spredning av kompetansen. Gruppen vurderer at det ideelt sett skulle være færre praksissteder med en samlet, solid kompetanse i veiledning og FoU. Vi ser også at dette på de fleste steder ikke er gjennomførbart, men vil likevel løfte frem ideen, som en retning å arbeide mot.

Når det gjelder kompetanseheving ved utdanningsinstitusjonen, kan NAFOL spille en viktig rolle i utviklingen av relevant profesjonskunnskap. Vi foreslår at det i tillegg til ph.d.-tilbud og førstelektorprogrammer for lærerutdannerne, utvikles tilbud rettet mot praksislærere og instruktører i bedrift og skoleledere, som har mastergrad.

Arbeidsgruppen foreslår

Lærerens kompetanse

- at det stilles krav om formell kompetanse i de fag en lærer skal undervise i og at studentene får praksiserfaring i de aktuelle fagene gjennom utdanningen. Representanten fra KS støtter ikke forslaget
- at PPU ikke lenger skal kvalifisere for undervisning på trinn 5-13, men at undervisningskompetansen som PPU kvalifiserer til, innskrenkes til trinn 8-13. Representantene fra KS og Utdanningsforbundet støtter ikke forslaget
- at lederkompetanse vektlegges i sterkere grad i alle lærerutdanninger

Lærerutdannerens kompetanse

- at krav til partene som er involvert i tilbud om lærerutdanning utredes og sendes på høring i sektoren. Det er spesielt viktig å se på krav til å undervise i yrkesfaglærerutdanning og yrkesrettet PPU

- at avtale om arbeidsvilkår for praksislærere tas opp til vurdering når det påbegynte arbeidet med nye rammeplaner for lærerutdanningene er sluttført
- at det innføres et minstekrav om 15 studiepoeng veiledningspedagogikk og vurdering og 15 studiepoeng FoU-kompetanse for å fungere som praksislærer, men at det i en overgangsperiode kan gis dispensasjoner forutsatt at det foreligger en plan for kompetanseheving. Det må videre stilles krav om praksis fra barnehage/skole/bedrift i et visst omfang for å kunne fungere som praksislærer/instruktør. Veilederkompetansen til instruktører i bedrift må utredes særskilt. Representanten fra KS støtter ikke forslaget
- langsiktige, likeverdige, bindende avtaler om kompetansebygging og videreutvikling av praksisbarnehagen/-skolen/-bedriften, der utdanningsinstitusjonen og praksisstedet i samarbeid utvikler relevante tilbud
- utredning av mulighet for utveksling av arbeidskraft/hospitering eller kombinerte stillinger for praksislærere/instruktører og lærerutdannere
- at det utvikles ulike kompetansehevingstilbud rettet mot praksislærere, instruktører, skoleledere og barnehagestyrere, som har mastergrad, og at dette legges til Nasjonal forskerskole for lærerutdanning (NAFOL)

3.2.9. Regionalt samarbeid

For utdanning rettet mot grunnskolen markerer GLU-reformen en overgang fra å være en breddeutdanning til en mer spesialisert utdanning med større grad av fordypning. Dette gjelder også for de lavere klassetrinnene. Utfasingen av begrepet allmennlærer er i så måte total. Utviklingen mot en styrking av fagligheten på lærerutdanning rettet mot skole, er tilsiktet, selv om den går på bekostning av bredden i lærerens kompetanse. Diskusjonen knyttet til kompetanse i den fådelte skolen, er ikke ny. Demografiske og geografiske forhold i Norge gjør at konflikten mellom behov for bredde- og dybdekompetanse alltid vil være tilstede. Vi må finne gode måter å ferdes i dette landskapet på.

Vi vet at utdanningsinstitusjonene i stor grad utdanner lærere for egen region. Det bør derfor være en målsetting at utdanningsinstitusjonene er i stand til å besvare kompetansebehovet i regionen. Det sier seg selv at én utdanningsinstitusjon sjelden kan dekke dette alene. En solid kompetansebygging forutsetter at kompetansen ikke smøres for tynt, dvs. at hver institusjon ikke forsøker å gape over for mange fagfelt. Det er ønskelig at lærere har en viss fordypning i de fagene de skal undervise i. På den annen side kan det være vanskelig for skoleeier å ansette lærere som har for spesialisert kompetanse, da disse er mindre ”anvendbare” i bredden av det undervisningsfaglige feltet. Det gjelder derfor å finne modeller for samhandling som samlet sett gir god ressursutnyttelse.

Prosessene med regionalt samarbeid for aktører i grunnskolelærerutdanningen har pågått parallelt med utviklingen av utdanningene, og vi ser at de aller fleste institusjonene nå inngår i et slikt samarbeid. Hvordan de enkelte regioner ønsker å organisere dette, behandles ikke her. Når grepene er foretatt om regional organisering av grunnskolelærerutdanningene, har dette konsekvenser for et samlet lærerutdanningsmiljø. Fagtilbudet i førskolelærerutdanningen henger nært sammen med tilbudet i grunnskolelærerutdanning. Fordi alle grunnskolelærerutdanninger antakeligvis ikke vil tilby hele bredden av fag, er det viktig at sikring av kvalitet og omfang av disse fagene er ivarettatt regionalt for førskolelærerutdanningen.

Vi regner med at disse problemstillingene blir tatt opp i arbeidet med nye rammeplaner. Problematikken gjelder samtlige lærerutdanninger, og er særlig aktuell for yrkesfaglærerutdanning, som bare finnes to steder på landsbasis.

Et godt regionalt samarbeid legger også til rette for samhandling med skole- og barnehageeier på et overordnet plan. Med forankring på ledernivå, bør muligheten være tilstede for å utvikle og gjennomføre gode samarbeidsprosjekter som kan styrke forståelsen mellom utdanningsinstitusjonen og praksisfeltet. Dette er en mulighet som både utdanningsinstitusjonene og kommuner/fylkeskommuner må være oppmerksomme på og benytte seg av.

Arbeidsgruppen foreslår

- at problemstillingene utløst av organisering av grunnskolelærerutdanning i lærerutdanningsregioner tas med i det videre rammeplanarbeidet for samtlige utdanninger. Det er et nasjonalt ansvar at alle fag ivaretas i denne prosessen
- at det rettes spesiell oppmerksomhet mot konsekvensene av regionalisering for yrkesfaglærerutdanning og at det vurderes om utdanningen skal tilbys flere steder i landet
- at det gis hensiktsmessige rammer for, og legges vekt på gevinsten av, et godt regionalt samarbeid for systematisk samhandling mellom lærerutdanningsinstitusjon, skole- og barnehageeiere, både på et overordnet og et praktisk plan

3.2.10. Overgangsordninger mellom utdanningene

Enhver revisjon av lærerutdanningssystemet må etterstrebe en viss grad av universalisering og kompatibilitet i den forstand at det må eksistere gode overgangsordninger mellom utdanningene. I fagplaner for alle lærerutdanninger må det skisseres hvordan overgang mellom utdanningene er tenkt. Dette fordrer samarbeid på tvers av utdanningene. Et slikt samarbeid foregår i for liten grad i dag. Vi ser at også profesjonsfaget kan være et felt der det er naturlig med et vedvarende samarbeid.

Arbeidsgruppen foreslår

- at det systematisk legges til rette for gode og fleksible overgangsordninger mellom de ulike lærerutdanningene, og smidige ordninger for videreutdanning av lærere til annen lærerkompetanse. Det må legges til rette for et vedvarende samarbeid som også omfatter profesjonsfaget

4. Oversikt over alle forslag

4.1. Et sammenhengende utdanningsløp – livslang læring

Arbeidsgruppen foreslår

- at det i lærerutdanning rettes særlig oppmerksomhet mot overgangen mellom barnehage og skole og mellom de ulike nivåene i skolen. Dette forutsetter økt kunnskap om planverket til de ulike lærerutdanningene. Det må særlig legges vekt på økt kunnskap om yrkesutdanning i rammeplaner for utdanning av allmennfaglærere som skal undervise på ungdomstrinnet og i videregående opplæring
- at det utredes hvordan man kan utvikle økt kunnskap om yrkesretting av allmennfag og innhold i allmennfag for elever på yrkesfag. På bakgrunn av denne utredningen bør det stimuleres til samarbeidsprosjekter mellom aktuelle lærerutdanningsinstitusjoner

4.2. Grunnskolelærerutdanningsreformen og betydning for øvrige lærerutdanninger

4.2.1. Profesjonsretting av lærerutdanning

Forslag knyttet til lærerutdanningsfag og rammeplaner for YFL og PPUY er oppført under kapittel 3.2.3.

4.2.2. Profesjonsfaget i lærerutdanningene

Arbeidsgruppen foreslår

- innføring av et samlende profesjonsfag etter PEL-modellen i alle de flerårige lærerutdanningene. Faget må omfatte vitenskapelige metoder og strategier slik at det bidrar til kandidatenes FoU-kompetanse. Det anbefales at PEL-fagnavnet tas opp til ny diskusjon, og at man vurderer et navn som er relevant også for førskolelærerutdanningen. Et flertall i arbeidsgruppen foreslår ”Profesjonsfag” som navn på faget, mens mindretallet foreslår ”Pedagogikk” (Tine Arntzen Hestbek) og ”Profesjonsrettet pedagogikk” (Utdanningsforbundet)
- en styrking av profesjonselementene i PPU og femårig integrert lektorutdanning som integrerer fag, fag- og yrkesdidaktikk, pedagogikk og praksis, og som vektlegger profesjonsaspektet i større grad enn i dag. Når PPU tas som ettårig lærerutdanning på toppen av mastergrad, bør det inngå et profesjonsrettet FoU-arbeid i utdanningen. I femårig integrert lærerutdanning må både bachelor- og masteroppgaven være profesjonsrettede FoU- arbeider. Vi mener ikke at utdanningen skal utvides i omfang. Arbeidsgruppen overlater til de som er involvert i rammeplanarbeidet å diskutere studiepoengfordelingen i FoU-arbeidet, men presiserer at det totale omfang fagdidaktikk i utdanningen ikke må reduseres
- at det legges økt vekt på samarbeid mellom pedagogikklærere, faglærere, praksislærere/instruktører og studenter for å utarbeide integrerte fagplaner for lærerutdanning, der profesjonsperspektivet er tydelig, både for utdanningen som helhet, for de enkelte komponenter, for vurdering og for videre utvikling,

4.2.3. Fagenes funksjon i skolerettet lærerutdanning

Arbeidsgruppen foreslår

- at fagene i alle de flerårige lærerutdanningene skal være lærerutdanningsfag, og at dette presenteres tydelig i nye rammeplaner. I de ulike fagene bør det stimuleres til å utvikle kunnskap om læreplananalyse, nye arbeidsformer, flerfaglighet og erfaringslæring

- at det legges vekt på å utvikle en mer koordinert begrepsbruk mellom faglige, didaktiske, pedagogiske og praktiske elementer i planene for den enkelte lærerutdanning/de ulike lærerutdanningene, med henblikk på å styrke profesjonell helhetsforståelse og sammenheng. En slik koordinering kan gjennomføres samtidig med at fagspesifikke begreper blir ivaretatt
- at de yrkesfaglige og yrkesdidaktiske komponentene i YFL bør klargjøres gjennom å erstatte dagens generelle, felles rammeplaner med rammeplaner som er spesifikke for hvert utdanningsprogram. Rammeplanene for de ulike utdanningsprogrammene bør koordineres for å sikre en felles overordnet forståelse av mål og innhold i disse komponentene
- at det i nye rammeplaner for YFL bør legges særlig vekt på å kvalifisere lærere til yrkesforankring gjennom samarbeid skole/ bedrift, og til å kunne tilpasse opplæringen til den enkelte elevens yrkesvalg

4.2.4. Praksis i lærerutdanningene

Arbeidsgruppen foreslår

- at det utarbeides nasjonale rammer for samhandling og møtepunkter mellom lærerutdanningsinstitusjon, student og praksisfelt, herunder praksisoppfølging, i praksisopplæringsperioden³⁴
- at det tilrettelegges for at minst 50% av praksis må være individuell, og veiledet på lik linje med praksisopplæringen forøvrig
- at det i alle utdanninger stilles krav om to uker fleksibel praksis i andre deler av utdanningssystemet eller andre typer bedrifter, enn det utdanningene primært er rettet mot, og at alle PPU-studenter har praksis både i studierettet og yrkesrettet utdanningsprogram. Fleksibel praksis skal finne sted innenfor rammen av ordinær praksis
- at avtale om arbeidsvilkår for praksislærere tas opp til vurdering når det påbegynte arbeidet med nye rammeplaner for lærerutdanningene er sluttført

4.2.5. Forskningsbasering og FoU

Arbeidsgruppen foreslår

- at NRLU kartlegger hvordan institusjonene arbeider for å prioritere og organisere FoU internt i lærerutdanningene – og bidrar til å spre informasjon om gode eksempler på organisering mellom lærerutdanningene. I arbeidet med kartlegging og erfaringsdeling, må studentaktiv forskning vektlegges spesielt
- at Kunnskapsdepartementet lyser ut midler til prosjekter innenfor lærerutdanning knyttet til studentaktiv forskning, praksisinvolving i FoU og opplæringsansvarlige i bedrifter

4.2.6. Lærerutdanningenes omfang og nivå

Arbeidsgruppen foreslår

- å heve grunnskolelærerutdanningene og faglærerutdanningene til mastergradsnivå, samt å stille krav om mastergrad for opptak til PPU. KS støtter ikke ubetinget forslaget
- at det utvikles profesjonsrelevante mastergradsutdanninger for alle førskolelærerutdanninger, slik at alle studenter i førskolelærerutdanning som ønsker det, kan gå videre på mastergradsutdanning.

³⁴ Dette vil også underbygge likeverdet mellom aktørene

Flertallet i gruppen mener at det på sikt bør det stilles krav om mastergradsutdanning for tilsetning som pedagogisk leder og styrer i barnehage. KS, NSO og Pedagogstudentene mener ikke at førskolelærerutdanningen skal være femårig, men vil opprettholde en 3+2-modell

- å utvikle mastergradspåbygning innenfor yrkesfaglærerutdanningen, og at denne utviklingen koordineres med videreutdanninger for yrkesfaglærerutdanning

4.2.7. Opptakskrav til lærerutdanning

Arbeidsgruppen foreslår

- at det innføres opptakskrav ut over generell studiekompetanse for alle lærerutdanninger på grunnnivå, men at kravene kan differensieres inn mot utdanningens egenart. Pedagogstudentene er ikke tilhengere av karakterkrav for opptak til lærerutdanning
- at det legges økt vekt på realkompetansevurdering for opptak til yrkesfaglig lærerutdanning. Det foretas en kartlegging av praksis knyttet til realkompetansevurdering for opptak og avkortning av studier, og med basis i denne etableres retningslinjer for slik vurdering. Pedagogstudentene er ikke tilhengere av realkompetanse som basis for avkortning av studier

4.2.8. Kompetanse

Arbeidsgruppen foreslår

Lærerens kompetanse

- at det stilles krav om formell kompetanse i de fag en lærer skal undervise i og at studentene får praksiserfaring i de aktuelle fagene gjennom utdanningen. Representanten fra KS støtter ikke forslaget
- at PPU ikke lenger skal kvalifisere for undervisning på trinn 5-13, men at undervisningskompetansen som PPU kvalifiserer til, innskrenkes til trinn 8-13. Representantene fra KS og Utdanningsforbundet støtter ikke forslaget
- at lederkompetanse vektlegges i sterkere grad i alle lærerutdanninger

Lærerutdannerens kompetanse

- at krav til partene som er involvert i tilbud om lærerutdanning utredes og sendes på høring i sektoren. Det er spesielt viktig å se på krav til å undervise i yrkesfaglærerutdanning og yrkesrettet PPU
- at avtale om arbeidsvilkår for praksislærere tas opp til vurdering når det påbegynte arbeidet med nye rammeplaner for lærerutdanningene er slutført
- at det innføres et minstekrav om 15 studiepoeng veiledningspedagogikk og vurdering og 15 studiepoeng FoU-kompetanse for å fungere som praksislærer, men at det i en overgangsperiode kan gis dispensasjoner forutsatt at det foreligger en plan for kompetanseheving. Det må videre stilles krav om praksis fra barnehage/skole/bedrift i et visst omfang for å kunne fungere som praksislærer/instruktør. Veilederkompetansen til instruktører i bedrift må utredes særskilt. Representanten fra KS støtter ikke forslaget
- langsiktige, likeverdige, bindende avtaler om kompetansebygging og videreutvikling av praksisbarnehagen/-skolen/-bedriften, der utdanningsinstitusjonen og praksisstedet i samarbeid utvikler relevante tilbud
- utredning av mulighet for utveksling av arbeidskraft/hospitering eller kombinerte stillinger for praksislærere/instruktører og lærerutdannere

- at det utvikles ulike kompetansehevingstilbud rettet mot praksislærere, instruktører, skoleledere og barnehagestyrere, som har mastergrad, og at dette legges til Nasjonal forskerskole for lærerutdanning (NAFOL)

4.2.9. Regionalt samarbeid

Arbeidsgruppen foreslår

- at problemstillingene utløst av organisering av grunnskolelærerutdanning i lærerutdanningsregioner tas med i det videre rammeplanarbeidet for samtlige utdanninger. Det er et nasjonalt ansvar at alle fag ivaretas i denne prosessen
- at det rettes spesiell oppmerksomhet mot konsekvensene av regionalisering for yrkesfaglærerutdanning og at det vurderes om utdanningen skal tilbys flere steder i landet
- at det gis hensiktsmessige rammer for, og legges vekt på gevinsten av, et godt regionalt samarbeid for systematisk samhandling mellom lærerutdanningsinstitusjon, skole- og barnehageeiere, både på et overordnet og et praktisk plan

4.2.10. Overgangsordninger mellom utdanningene

Arbeidsgruppen foreslår

- at det systematisk legges til rette for gode og fleksible overgangsordninger mellom de ulike lærerutdanningene, og smidige ordninger for videreutdanning av lærere til annen lærerkompetanse. Det må legges til rette for et vedvarende samarbeid som også omfatter profesjonsfaget

Litteraturliste

Brandt, Synnøve Skjersli og Hatlevik, Ida K.R. (2003): ”Skreddersydd yrkesfaglærerutdanning? En undersøkelse av den treårige yrkesfaglærerutdanningen”. I *NIFU Skriftserie 38/2003*.

Dahlback, J. Hansen, K. Haaland, G. Sylte, A. L. (2011): *Veien til yrkesrelevant opplæring fra første dag i VG 1*. Høgskolen i Akershus, Avdeling for yrkesfaglærerutdanning.

Europakommisjonen (2007): *Communication from the commission to the council and the European Parliament - Improving the Quality of Teacher Education*.

Følgjegruppa frå lærarutdanningsreforma (2011): *Frå allmennlærer til grunnskulelærer. Innfasing og oppstart av nye grunnskulelærerutdanningar*. Rapport frå følgjegruppa til Kunnskapsdepartementet. Rapport nr. 1/2011.

Hestbek, Tine Arntzen (2010): *Kvalitet i PPU. Utfordringer og mulige tiltak*. Rapport på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. PLU, NTNU.

Hiim, Hilde (2010): *Pedagogisk aksjonsforskning. Tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Hiim, Hilde (2011): *Relevant, praksisbasert yrkesutdanning*. Høgskolen i Akershus, Avdeling for yrkesfaglærerutdanning.

Kunnskapsdepartementet (2006): *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.

Kunnskapsdepartementet (2010): *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn*.

Kunnskapsdepartementet (2011): ”Grunnskolelærerutdanning - gjennomføring av differensierte, integrerte og profesjonsrettede programmer”. Brev til institusjoner med grunnskolelærerutdanning, 28.03.2011.

Kunnskapsdepartementet (2006, rev. 2010): *Lov om barnehager (barnehageloven)*.

Kunnskapsdepartementet (1998, rev. 2010): *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (opplæringsloven)*

Kunnskapsdepartementet (2011): *Mandat for rammeplanutvalg for revidert førskolelærerutdanning*

Kunnskapsdepartementet (2010): *Rundskriv F-05-10: Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene*

Kunnskapsdepartementet (2009): *Stortingsmelding 11(2008-2009) Læreren – rollen og utdanningen*

NOKUT (2010): *Evalueringsrapport av førskolelærerutdanning i Norge*

OECD- Norway Steering Group on Lower Secondary Education (2011): *The Norway Path to Quality in Lower Secondary Education. Preliminary Report. (Making reform happen)*

OECD (2005): *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers - Final Report: Teachers Matter*

Rambøll Management på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet (2007): *Når kunnskap gir resultater. Kartlegging av praksisopplæringen i lærerutdanningene. Sluttrapport.*

Rokkones, Utvær, Landro (2009): *Yrkesfaglærerutdanning (YFL) ved NTNU og HiST – studentevaluering*

SINTEF (2011): *Oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningen blant studenter, lærerutdannere, øvingslærere og rektorer - GNIST studiekvalitetsrapport. SINTEF A18011.*

UHR (2008): *Pedagogikkfaget i lærerutdanning. Utredning fra en arbeidsgruppe nedsatt av Nasjonalt råd for lærerutdanning*

Utdannings- og forskningsdepartementet – UFD (2003): *Rammeplaner for lærerutdanning (Flere)*

Utdanningsdirektoratet (2006): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)*

Vedlegg

Vedlegg 1 Oversikt over lærerutdanningene og yrkeskompetanse

Ulike lærer- utdanninger	Barnehage	Grunnskole 1–4 trinn	Grunnskole 1–7 trinn	Grunnskole Barne/ungdomstrinnet 5–10 trinn	Grunnskole Ungdomstrinnet 8–10 trinn	Videregående 11-13 trinn
	1-5 år		6-12 år	10-15 år	13-15 år	16-18 år
Bachelor: Førskolelærer		*krav om 60 sp i GLSM				
4-årig: Grunnskolelærerutdanning 1-7 trinn	* krav om 60 sp i bhg.ped.					
Grunnskolelærerutdanning 5-10 trinn						
5-årig(UiT): Integrert master 1-7 trinn	*krav om 60 sp i bhg.ped.					
Integrert master 5-10 trinn						
Integrert master 8-13 trinn						
4-årig: Faglærerutdanning i praktiske og estetiske fag	*krav om 60 sp i bhg.ped.	Kompetanse 1-10 trinn) Utfases 2013				
Allmennlærerutdanning	*krav om 60 sp i bhg.ped.	Kompetanse 1-10 trinn) Utfases 2013				
Bachelor: Faglærerutdanninger: Formgivning, kunst og håndverk, musikk, dans og drama, kroppsøving og idrettsfag	*krav om 60 sp i bhg.ped.	Kompetanse grunnskole og vg. opplæring avhengig av utdannings art/ fagkrets/kompetanseområde- jfr. krav i Opplæringsloven				
4 -6 årig: PPU: 1-årig påbygning på disiplinfaglig eller profesjonsfaglig/yrkesfaglig utdanning - kompetanse for studieforberedende/allmennfag, yrkesfag eller praktiske/estetiske fag				Kompetanse grunnskole og vg. opplæring avhengig av utdannings art/ fagkrets/kompetanseområde- jfr. krav i Opplæringsloven		

Vedlegg 2 Utfyllende tillegg om enkelte utdanninger

Førskolelærerutdanning

En arbeidsgruppe nedsatt av NRLU har tidligere gitt innspill til rammeplanarbeidet for førskolelærerutdanning. Førskolelærerutdanningen er derfor ikke omtalt spesielt her.

Grunnskolelærerutdanning

Noe av kritikken mot allmennlærerutdanningen var at studiet tok opp i seg for mange tema og problemstillinger til at studentene hadde muligheter til å skaffe seg en dybdeforståelse av dem. Mye av denne tankegangen er videreført inn i de nye grunnskolelærerutdanningene. Rammeplanen og de nasjonale retningslinjene gir et samlet mangfold av temaer og omfang som er svært omfattende. I henhold til kvalifikasjonsrammeverkets utbytteformuleringer gir det store utfordringer i å operasjonalisere spredningen av kunnskap på en hensiktsmessig måte. Det må stilles realistiske forventninger til et fag og en utdanningsomfang. Går en inn og ser på de omfattende utbytteformuleringene for de enkelte fagene i grunnskolelærerutdanningene, slik de er definert i de nasjonale retningslinjene, må en vurdere i hvilken grad en kan forvente at studentene får en tilstrekkelig dybdeforståelse innenfor disse tema og fagområder. Studentene skal i henhold til kvalifikasjonsrammeverket faktisk kunne vise at de er i stand til å utøve den kompetansen som er beskrevet i de nasjonale retningslinjene. Det må stilles spørsmål ved hvilke vurderingsordninger som må på plass for å sikre seg at studentene faktisk har tiltatt seg den nødvendige kompetanse. Samfunnet etterspør i større grad lærere som har evnen til å kunne være selvstendig i å tilta seg den dybdekunnskapen som er nødvendig for å fungere optimalt i et krevende yrkesliv som lærer. Det er i dag en fare for at denne kunnskapen blir for fragmentert, spesielt med kravet om at denne kompetansen skal være forskningsbasert.

Ved en revidering av GLU utdanningene bør en:

- gå kritisk igjennom og få ned antall utbytteformuleringer for de enkelte fag
- se på de reelle kostnadene ved å gjennomføre intensjonen i forholdet mellom praksisfeltet og utdanningsinstitusjonene og kompensere for disse

Femårig grunnskolelærerutdanning(1-7) med fordypning i praktisk-estetiske fag

Vi mener det bør etableres en femårig GLU1-7 med fordypning i praktiske og estetiske fag og med innlagt mastergrad. En slik utdanning bør kunne utformes etter en felles struktur, men med ulike faglige fordypninger etter faglig og fagdidaktisk styrke ved den(de) aktuelle høyskolen(e). I all hovedsak bør studiet bygge på forskrift og retningslinjer slik de er utformet for den nye GLU1-7, bortsett fra forskriftens bestemmelser om forholdet mellom undervisningsfag og skolerelevante fag der det i noen tilfeller kan være aktuelt å åpne for et skolerelevant fag i løpet av de tre første studieårene. I minst én av variantene der en ønsker større vekt på drama og dans, bør det åpnes for forsøk med et av disse fagene som tilbud i 3 studieår.

Vi begrunner forslaget med at den utvidede bindingen av obligatoriske fag i GLU1-7 skaper et så trangt fagrom for en potensiell profilering inn mot praktiske og estetiske fag, at fagmiljø og utdanning i disse skolefagene står i fare. Dette forsterkes av økonomiske og systemiske forhold knyttet til finansiering og rammer. Slik vi ser det er det ikke mulig å opprettholde en tilstrekkelig dybde i flere av disse fagene innen en og samme fireårige ramme. Vi leser uttalte intensjoner fra KD slik at det er ønskelig med en utvikling fram mot femårige lærerutdanninger og spesielt utvikling av grunnskolerettede masterutdanninger. Slik vi leser departementets brev og forskrift vedrørende de nye lærerutdanningene er det allerede prinsipielt sett åpnet for en utvikling mot femårige lærerutdanninger i og med etableringen av Pilot i Nord.

Faglærerutdanning

De treårige, enfaglige lærerutdanningene rekrutterer søkere med smalere faglig interesse, og står for en solid faglig fordypning med pedagogikk og fagdaktikk i et integrert studieløp. Dette gir kompetanse rettet mot hele grunnskoletrinnet og mot videregående skole. Disse integrerte utdanningene bidrar til å gi grunnskolen lærere som fungerer som faglige ressurspersoner rettet mot både barnetrinn og ungdomstrinn, og også lærere som kan fungere i kombinerte stillinger mellom grunnskole og kulturskole. Vi ser at de integrerte faglærerutdanningene ivaretar en faglig dybde kombinert med fagdidaktisk bredde.

Skoleeiere med ansvar for mindre skoler peker tidvis på at arbeidssøkere med treårige faglærerutdanninger ikke har en utdanning som er fleksibel nok i forhold til behovet for å dekke undervisning i flere av grunnskolens fag, selv om skolene har stort behov for den kompetansen disse har.³⁵ Med den foreslåtte endringen av pedagogikkfaget i faglærerutdanningene tilsvarende PEL i GLU-utdanningene, blir det ingen forskjell i omfang av pedagogisk teori og elevkunnskap mellom GLU og faglærerutdanningene. Dette åpner for at de treårige faglærerutdanningene kan bygges på med enten to 30sp undervisningsfag eller ett 60 sp undervisningsfag, eventuelt undervisningsrelaterte fag, for å gi en bredere og formell kompetanse for undervisning på barnetrinn og ungdomstrinn.

Arbeidsgruppen anbefaler at faglærerutdanningene bygges ut til masternivå med femårige studier. Vi ser allerede i dag at faglærere som ønsker å undervise i videregående skole ofte vil bygge på med masterutdanning på fagfeltet eller innenfor pedagogiske spesialiseringer. De treårige faglærerutdanningene supplert med skolerettede masterutdanninger både med faglig og pedagogiske fokus vil utgjøre en viktig faglig ressurs for å ivareta skolens oppgaver framover.

PPU

Det er innledningsvis konstatert at PPU som påbygningsstudium har en legitimitet, fordi utdanningen rekrutterer til læreryrket på en måte som er helt særegen i dette bildet. De utfordringene vi står overfor knytter seg spesielt til profesjonsdannelse og didaktisk modning, og til hvilket nivå i skolen PPU skal utdanne til. Ut fra undersøkelsene som det er vist til i kapittel 2, vet vi også at manglende lærerutdanningsidentitet hos praksisskolene også representerer en utfordring. I tillegg til å være den lærerutdanningen som tilbys på flest studiesteder, og som utdanner flest lærere, er PPU også den lærerutdanningen med størst frafall fra læreryrket etter endte utdanning. Det må spørres om dette har sammenheng med for lav kvalitet i utdanningen eller for liten grad av profesjonsretting.

Det særegne ved PPU-studiet er at den spesialiserte fagkunnskapen knyttes til undervisning. Profesjonsorienteringen vil i dette studiet nødvendigvis få en annen karakter. Det må forutsettes at studentene gjennom fagstudiene har tilegnet seg en akademisk og etisk dannelses, som gjør dem i stand til profesjons- og yrkesetisk refleksjon.

Tidligere i dette kapittelet har vi sett på konsekvenser av GLU-reformen for innholdet i utdanningen, samt trinnprofil. Vi vil her se på en del spesifikke problemstillinger knyttet til organisering av studiet.

Rammeplan for PPU

I likhet med øvrige lærerutdanninger, er PPU regulert av en nasjonal rammeplan og forskrift. Det overlates til den enkelte utdanningsinstitusjon å utarbeide fagplaner. For PPU resulterer dette i stor variasjon i faglig

³⁵ Se Espeland, M. m.fl (2011) Praktiske og estetiske fag og lærerutdanning. En utredning fra en arbeidsgruppe nedsatt av Kunnskapsdepartementet høsten 2010, i samarbeid med høgskolene i Nesna, Telemark og Stord/Haugesund.

innhold mellom utdanningsstedene, noe som ikke minst rammer praksisdelen av utdanningen. Vi ser at praksisforankringen i PPU blir utfordret på mange måter. For eksempel kan en stille spørsmål ved hvorvidt det å ha praksis på eget arbeidssted, og med en kollega som veileder, er den rette måten å organisere praksisen i utdanningen på. Dette organiseres ulikt mellom utdanningsstedene, noe som resulterer i uheldig konkurranse om studenter.

Ved en revisjon av rammeplan for PPU, er det ønskelig at følgende hensyn ivaretas:

- rammeplanen bør utmeisle både spesifikke og felles undervisningsområder for fag-/yrkesdidaktikk og pedagogikk, for å sikre tydeligere ansvarsområder og fagidentitet
- fag- og yrkesdidaktikk må være tett knyttet opp til læreplanene i fag på de ulike trinn: mål, innhold, arbeidsformer, vurdering, tilpasset opplæring og grunnleggende ferdigheter
- en nasjonal rammeplan for PPU må være mer spesifikk og sikre et minimum både av faglig innhold (i alle fag) og timetall

Kompetanse

PPU har karakter av å være en utdanning som bygger på et begrenset antall fag, med fag- og yrkesdidaktikk i maksimalt to fag. Dette gir utdanningen en dybdeprofil mer enn en breddeprofil. Universitetene har i alminnelighet mindre kjennskap til barnetrinnet enn ungdomstrinn og videregående skole. Dette er bakgrunnen for at det reises spørsmål ved muligheten til å ivareta kompetansebehovet på barnetrinnet. PPU-kandidater kan representere andre fagkombinasjoner og mer dybde i fag enn GLU-kandidater, og bør derfor ha en plass på ungdomstrinnet ved siden av grunnskolelæreren. Vi har tidligere konstatert at det er ønskelig med flere veier til lærerutdanning, og lærere med overlappende kompetanse. Dette vil også bidra til å tydeliggjøre sammenhengen mellom grunnskole og videregående skole. Flertallet i arbeidsgruppen mener derfor at PPU, som tidligere nevnt, bør kvalifisere for undervisning på trinn 8-13, og ikke på trinn 5-7.

Nasjonale rammeplaner må synliggjøre felleskompetanse på tvers av lærerutdanninger. Følgende fellesprinsipper bør derfor nedfelles i alle rammeplanene:

- utdanningene skal ha høy kvalitet, være profesjonsrettede og forskningsbaserte
- det stilles skjerpede krav til praksis, herunder praksis i alle studieår, progresjon i praksisopplæringen og tilpasning til studentenes fagvalg
- pedagogikkfaget styrkes og gjøres gjennomgående

Femårig integrert lærerutdanning

En endring i rammeplanen for PPU har konsekvenser for femårig integrert lærerutdanning. Vi mener at det må utarbeides en egen rammeplan for denne utdanningen, og at den må ses i sammenheng med GLU 5-10. Profesjonsrettede lærerutdanningsfag må kjennetegne den femårige lærerutdanningen.

Utfordringen i femårig lærerutdanning er at studiet i realiteten ikke er integrert. Enten er utdanningene på de ulike universitetene organisert ved at faget ikke er integrert med PPU-emner, eller slik som i Bergen, at fag og fag- og yrkesdidaktikk ligger på disiplinstitutt, mens pedagogikk og praksis ligger på eget institutt. Koblingene er løse. Det bør løftes frem en diskusjon om hva som kan skape sammenheng og integrasjon, og om friheten som universitetene har i dag, ikke bør innskrenkes med hensyn til profesjonsutdanningenes innhold også når det gjelder fag. I og med at det ikke er snakk om en utvidelse av PPU, må det drøftes hvordan fag og PPU i større grad, både innholdsmessig og organisatorisk kan bidra til økt profesjonsinnretning i hele løpet. Finansiering vil være et viktig middel for å få egne fagløg for

lektorstudenter der faglærer, fagdidaktiker og pedagog samarbeider om innhold, arbeidsformer og vurdering i deler av utdanningen. Klarere nasjonale føringer (og kontroll) bør på plass. Ved NTNU (lektorprogrammene) ønsker man å dele opp PPU ytterligere for å få bedre faglig progresjon (fag i hvert semester). Ulempen ved dette er at det bidrar til å minimalisere PPU-ene ved at man ikke kan gå i dybden, og at pedagogikk og fag- og yrkesdidaktikk oppfattes som metodikkurs. I tillegg kan dette føre til at det kun er PPU som bidrar til økt profesjonalisering av utdanningen, uten at faginstittutt behøver å bidra i innhold og organisering.

Yrkesfaglærerutdanning

Behovet for å klargjøre innholdet i bredde- og dybdekomponenten i YFL

Yrkesfaglærerutdanningen ble etablert for å møte kompetansebehovene i en historisk sett relativt ny, bred skolebasert utdanning av fagarbeidere, hvor yrker som antas å tilhøre samme bransje, eller nær beslektede bransjer, er samlet i et felles utdanningsprogram. Yrkesfaglærerutdanningen er strukturelt og innholdsmessig nærmest forsøkt skreddersydd til yrkesutdanningen. Den yrkesfaglige breddekomponenten i YFL skal kvalifisere lærere til å undervise på VG 1- nivå, som representerer en innføring i mange ulike yrker. Den yrkesfaglige dybdekomponenten skal kvalifisere for å undervise på VG2 – nivå, som er spesialisert mot en mindre gruppe av nær beslektede yrker eller mot ett yrke. Det er dermed en nær sammenheng mellom innholdet i yrkesutdanningen, og innholdet i YFL.

En betydelig utfordring er imidlertid at det ser ut til å være svært divergerende tolkninger av innholdet på VG1 blant fylkeskommuner, skoler, lærere og bedrifter. Forskjellene dreier seg om hvorvidt innholdet primært skal omhandle yrkesorientering om alle yrkene i programmet, teori som antas å ha felles betydning for yrkene som inngår, eller mer praksisbasert begynneropplæring i et yrke som den enkelte elev selv velger. Det blir dermed uklart hva YFL skal kvalifisere for, og tilsvarende motstridende oppfatninger gjør seg da også gjeldende i forhold til breddekomponenten på YFL. Det er ulike syn på hvorvidt bredde først og fremst skal omhandle generell teori, eventuelt hva slags teori, hvorvidt det skal gi en form for innføring om hvert av yrkene i programmet, og i hvor stor grad det skal legges vekt på å kvalifisere lærere for å samarbeide med aktuelle bedrifter om en opplæring som er differensiert i forhold til elevenes yrkesvalg³⁶.

Også når det gjelder VG2 kan det være relativt ulike oppfatninger av om innholdet skal ha et teoretisk eller et mer praktisk fokus, og hva teoretisk innhold skal dreie seg om. Det er tilsvarende uklart i hvor stor grad dybdekomponenten på YFL primært skal gi en teoretisk fordypning, eller om den særlig skal gi en mer praktisk fordypning i nyere faglig og teknologisk utvikling i aktuelle yrker. Det er dessuten mangel på systematisk utviklet yrkest teori i forhold til mange yrker, og teori hentet fra teoretiske høyskole disipliner innen for eksempel ingeniørfag eller sykepleiefag eller fra andre tradisjonelle teoretiske disipliner/fag, vil ofte mangle relevans.

Utfordringene ovenfor kan også spores i høyskolenes og de ulike programmenes valg av samarbeidspartnere i gjennomføringen av YFL. Forskjellene i oppfatninger av innholdet i YFL kommer også til uttrykk gjennom ulik organisering av og innhold i samarbeid med bedrifter.

Det kan konkluderes med at det er divergerende og uklare oppfatninger av innholdet i bredde- og dybdekomponenten i de ulike programmene i YFL, som dels også gjenfinnes i yrkesdidaktikken i YFL og

³⁶ Dahlback et al (2011) og Hiim (2011)

på PPUY. Dette innebærer at YFL og PPUY ikke på en optimal måte kvalifiserer lærere til å møte utfordringer om sprikende innhold i yrkesutdanningen, som kan ha sammenheng med elevers rett til likeverdige utdanningsmuligheter, og med frafallsproblematikken.

Resultater fra et aksjonsforskningsprosjekt gjennomført ved Høgskolen i Akershus viser at yrkesforankring av programfagene og til dels også fellesfagene, gjennom samarbeid skole/bedrift, har avgjørende betydning for elevenes læring. Muligheter for arbeidslivspraksis i valgt yrke både på VG1 og VG2, knyttet til systematiske forberedelser, oppfølging og etterarbeid på skolen, medfører at elevene opplever utdanningen som relevant og meningsfylt³⁷. Denne formen for yrkesutdanning stiller imidlertid store krav til yrkesfaglæreres faglige kompetanse. De må ha god kjennskap til de ulike yrkene som inngår i det aktuelle utdanningsprogrammet, kunne veilede elever i forhold til videre utdanning og yrkesvalg, kunne vurdere hva slags faglig innhold, praktiske oppgaver og teori som er relevant for det enkelte yrke i programmet, kunne bidra til å utvikle samarbeid med aktuelle bedrifter, og kunne differensiere undervisningen med tanke på den enkelte elevens yrkesvalg. Resultater fra prosjektet peker mot at det er et stort behov for å utvikle denne formen for fagkompetanse hos yrkesfaglærere, både i bredden og dybden. Dette behovet bør det tas hensyn til i yrkesfaglærerutdanningen.

Det bør i forbindelse med nye rammeplaner legges stor vekt på å klargjøre det yrkesfaglige og yrkesdidaktiske innholdet i YFL og PPUY innen det enkelte utdanningsprogram, relatert til behov for yrkesretting, utvikling av yrkest teori, samarbeid høgskole/skole/bedrift, yrkesorientering og differensiering i elevers yrkesvalg. Det bør vurderes nøye hvem som i tillegg til bedrifter og skoler er de mest aktuelle faglige samarbeidspartnerne for lærerutdanningsinstitusjonene i forbindelse med videre utvikling av YFL – ingeniørhøgskoler, tekniske fagskoler, fagskoler, etc., hvordan samarbeidet mellom ulike aktører bør organiseres, og hva det skal omfatte. Det kan være aktuelt å orientere seg i forhold til utviklingen av fagarbeiderhøgskoler for eksempel i Tyskland, hvor et hovedanliggende er å utvikle utdanning på et høyt faglig nivå, med forankring i yrkesfagene.

Disse vurderingene bør det tas hensyn til i utvikling av planer for hvert enkelt program i YFL og PPUY, som bør erstatte nåværende ordning med en generell, felles plan.

³⁷ Dahlback et al (2011) og Hiim (2011)