

Kunnskapsdepartementet
Postboks 8119 Dep
0032 OSLO

Dato: 14.06.2023

Vår ref.: 22/09048
Deres ref.:

Saksbehandler: Sigfrid Arneberget Øien

OsloMet - Innspel til profesjonsmeldinga

Problemstillingane departementet gir merksemd til gjennom profesjonsmeldinga vil ha mykje å seie for landet si evne til å gi god velferd også i framtida.

Profesjonsomgrepet har tidlegare vore reservert for yrke som krev autorisasjon, ein autorisasjon som ein må ha ei spesifikk høgare utdanning for å få. I dag blir profesjonsomgrepet også ofte brukt om utdanningar der koplinga mellom utdanning og yrke ikkje er like tydeleg. Dermed vil yrke som ein kan ha utan å ha tatt ei spesifikk høgare utdanning kunne bli rekna som profesjonar (kjelde Smeby: [profesjonsutdanning – Store norske leksikon \(snl.no\)](#)).

Slike utdanningar er også viktige delar av OsloMet sin portefølje og vesentlege for samfunnsutviklinga, eitt døme på slike utdanningar er journalistikk. I konteksten av dei problemstillingane departementet løfter i sin invitasjon, ser OsloMet det som særleg viktig å gi innspel om problemstillingar knytt til utdanningane sitt bidrag til velferdstenestene og det grønne skiftet, og dei spesielle utfordringane som dei rammeplanstyrte lærar-, ingeniør, helse- og sosialfagutdanningane har. For å kunne gi klar retning til våre innspel, har vi i innspelet sett desse utdanningane og utfordringane i fokus. OsloMet ønsker i innleiinga å kommentere nokre overordna forhold, før vi går direkte inn i eit utval av spørsmåla departementet stiller i invitasjonen.

OsloMet er ein av utdanningsinstitusjonane i landet som utdannar flest profesjonsutøvarar. I tillegg til å uteksaminere store kull innan lærar-, ingeniør, helse- og sosialfagutdanningane, tilbyr vi også profesjonsutdanningar som ikkje finst andre stader i Noreg. OsloMet har tatt ei nasjonal rolle innan profesjonsutdanning, og er med over 21 000 studentar og over 2500 tilsette landets tredje største universitet. Vår tydelege profesjonsorienterte, urbane og praksisnære faglege profil viser seg mellom anna gjennom at vi årleg har 10 000 studentar i praksis og arbeidet som blir gjort i Senter for velferds- og arbeidslivsforskning (SVA) og Senter for profesjonsstudium (SPS).

Oslo og Viken er ein region i kraftig vekst. Framskrivningar av folkesetnad viser at veksten vil halde fram i dei komande åra. Storleiken på ungdomskulla i regionen vil auke meir enn i andre delar av landet. Det vil vere eit stadig aukande behov for lærarar, sjukepleiarar, ingeniørar og andre yrke som vi og andre institusjonar i høgare utdanning utdannar til. OsloMet vil fortsette å arbeide for å styrke kvaliteten i utdanningane og forskinga, og vere ein viktig aktør tett på samfunnsutviklinga. Mangfald har ein for liten plass i grunnlaget. Tilsvarande som det er lagt vekt på desentralisert utdanning for distrikta som et systematisk satsingsområde, bør styresmaktene trygge mangfald som eit eige politikkområde, og då særleg rekruttering prega av etnisk-kulturelt mangfald i profesjonsutdanningane. Ei positiv endring her vil både verke som ein integrasjonsmekanisme og styrke kvaliteten på velferds- og utdanningstenester. Dette er målretta satsingar som går på tvers av utdanningar, der institusjonar som OsloMet med lokasjon i område med stort mangfald har ei nøkkelrolle.

Postadresse
PB 4. St. Olavs plass, 0130 OSLO

Telefon
67 23 50 00

Divisjon for utdanning

Besøksadresse
Pilestredet 46

Mykje av nøkkelen til kapasitetsvekst er i grunnlagsdokumentet lagt til institusjonar liknande OsloMet, der hovudtyngda er profesjonsfag og der søkarmassen er størst. OsloMet er sjølvsgt klare for å gjere det vi kan, men basisfinansieringa må stå i samsvar med oppdraget. Ønsker ein forskingsbaserte profesjonsutdanningar, trengst det tilstrekkeleg finansiering. Denne forskinga er viktig for eit reelt aukande og endra kunnskapsbehov. Forsking i profesjonsfaga utmerkar seg ved den direkte bruken i praksisfeltet via profesjonsutøvarane sjølv: «Profesjonell yrkesutøvelse er altså en av måtene vitenskapelig kunnskap er tenkt å komme befolkningen til gode på» (Grimen, 2008, s. 71). At kunnskapsgrunnlaga for profesjonane er ei samansmelting av «teoretiske innsikter fra forskjellige fagområder og praktiske ferdigheter og fortrolighet med konkrete situasjoner» (Grimen, 2008, s. 84), er noko av det særsegne med dei.

Finansieringa av profesjonsutdanningar bør stå i samsvar med kravet utdanningane har til tett oppfølging om innlæring av praktiske ferdigheiter og tett kontakt med praksisfeltet. Mange profesjonsutdanningar er eksempel på utdanningar som må legge vekt på å tileigne seg ferdigheiter og anvendt kunnskap, ikkje berre epistemisk eller teoretisk læring. Det inneber undervising i mindre grupper og integrert praksis. For desse utdanningane er det avgjerande at dei også i framtida bygger på ei heilskapleg tenking, der samanhengen mellom forskning, utdanning og praksis er sterk. Vi ser at finansieringa av nokre profesjonsutdanningar ikkje er eigna til å gi utdanning etter dei krava som er sett til innhald i utdanningane, eller for å kunne tilby tilstrekkeleg fagleg breidde i tilboda. For eksempel er finansieringa av Bachelorstudium i tolking i offentleg sektor for låg til å gi tilstrekkeleg undervising til studentane utan å trekke ressursar frå andre utdanningar. Utrekingar og tildeling må ta omsyn til at «nye» utdanningar kostar meir fram til yrket sin status og verdi i samfunnet er godt etablert og gjort kjend. Så lenge profesjonsutdanningar skal tilfredsstillе både praktisk tilnærming og akademiske krav, må utdanningane ha ei basisfinansiering som gjer det mogleg å tilby kvalitet i utdanningane.

Grunnlagsdokumentet frå departementet er prega av nokre implisitte dikotomiar, som mellom forskingsbasering og praksisrelevans og mellom UH-sektoren sin autonomi og nasjonal styring. Det er viktig at praktisk politikk ikkje legg til grunn at dette er gjensidig utelukkande storleikar. Det er for eksempel ikkje gitt at auka forskingsbasering vil svekke studentar si utvikling av praktiske ferdigheiter, eller omvendt. Tvert imot viser forskning på tvers av ulike profesjonsutdanningar (Hatlevik, 2014) at dei to kunnskapsformene kan opptre gjensidig forsterkande og at det ikkje nødvendigvis er slik at studentar som føler seg kompetente i eit av disse felt, ikkje opplever meistring innanfor det andre. Strategisk tenking knytt til vidareutvikling av profesjonsutdanningar bør unngå å ta slike dikotomiar som utgangspunkt, og heller stille spørsmål om korleis ulike kunnskapsformer og aktørar kan samhandle. Dette temaet finst det mykje forskning på. Tilsvarende finst det mykje forskning på mange av dei andre spørsmåla som blir løfta i invitasjonen til å gi innspel, og det er ønskeleg at departementet i det vidare arbeidet med meldinga trekker på denne kunnskapen.

Profesjonsutdanning og profesjonsutøving i eit internasjonalt perspektiv

Ein må sjå profesjonane og profesjonsutdanningane i eit internasjonalt perspektiv. Dei fleste profesjonane har lang historie der både profesjonsutøvinga og utdanninga i stor grad er blitt og blir påverka av utvikling innan internasjonal forskning og tradisjonar. For nokre profesjonar finst også formelle føringar frå internasjonalt hald. Dette er det viktig å ta med i vidare utforming av profesjonsutdanning, rammene for utdanningane og for den profesjonsretta forskinga. Noreg må kunne hevde seg internasjonalt både når det gjeld utdanning, forskning og innovasjon på dei fagfelte som profesjonane forvaltar. På nokre område er Noreg heilt i front, på andre ligg vi betydeleg etter land vi kan samanlikne oss med.

Det internasjonale perspektivet bør også vere med i utforming av politiske føringar for bruk av profesjonane i framtida. Her skjer endringar internasjonalt som også er relevant for Noreg. Endringane inkluderer oppgåvegledning, oppgåvedeling og etablering av nye profesjonar. Effektiv og riktig bruk av den kompetansen gamle og nye profesjonar representerer i forvaltninga og fornyinga av den norske og nordiske velferdsstaten må meislast ut i lys av internasjonal utvikling. I nokre tilfelle vil det tyde å bryte med gamle monopol, i andre tilfelle å ta vare på viktige tradisjonar. Profesjonane vil også være viktige ressursar i Noreg sine bidrag til å løyse store internasjonale utfordringar, dette vil krevje gode rammer for forskning og innovasjon på profesjonsfeltet.

I tillegg vil OsloMet minne om dei følgjande utfordringane, knytt til yrkeslivet studentane skal ut i:

- Arbeidsforhold, lønn, arbeidsmiljø, status og vørdnad for yrka, tillit og ansvar i yrkesutøving
- Behov for betre samhandling mellom profesjonsgrupper i yrkeslivet
- Sjølv om profesjonsutdanning førebur studentane på konkrete oppgåver i arbeidslivet, trengst ei klarare forståing for behovet for systematisk mottak og rettleiing av nyutdanna i den første tida dei er i arbeid

Kvalitet

3. Sikrar krava vi stiller til fagmiljø gjennom lov og forskrift kvalitet og relevans i profesjonsutdanningane, eller er dei til hinder for t.d. praksisretta utdanningar?

Det er behov for å ha fagleg tilsette som er i kunnskapsfronten, for å utvikle og drive utdanningar som er forskningsbaserte, på høgt nivå og som kan utviklast kunnskapsbasert. Dette tilseier at både førstestillings- og professorkompetanse er viktig for innhaldet i utdanningane. Det er viktig for studentar på alle nivå å møte denne kompetansen i utdanninga. Samstundes er det viktig å oppretthalde krav i studietilsynsforskrifta om at profesjonsutdanningar med rettleidd praksis skal ha tilsette med oppdatert kompetanse frå profesjonsfeltet, for å sikre direkte koplingar til yrkesfeltet studentane utdannar seg til.

4. Kva barrierar finst når det gjeld å tilsetje personar med fersk erfaring frå yrkesfeltet anten i delte eller heile faglege stillingar i profesjonsutdanningane? Kva kan byggje ned desse barrierane?

Kombinerte stillingar blir lite brukt. Delte stillingar er administrativt krevjande og ofte belastande for dei som har stillingane. Utfordringane kjem særleg av vanskar med å koordinere arbeidet mellom stillingane og fordi det er krevjande å ha leiarar ved to ulike arbeidsgjevarar. Samtidig er det mange fordelar ved delte stillingar i profesjonsutdanningane, jf. Maiken Risan si avhandling om [Hybrid educators in teacher education : A study of their epistemic boundary work | Skriftserien \(oslomet.no\)](#).

Det er behov for å utvikle gode modellar for å legge til rette for at tilsette kan gjennomføre arbeidsoppgåver både i praksisfeltet og i UH-sektoren. Rammene for arbeidet må vere attraktive og ikkje føre til at medarbeidarar blir overbelasta. Dei administrative utfordringane må reduserast. Dette krev tett samarbeid mellom sektorane det gjeld og tilpassing av retningslinjer og lovverk. Tilrettelegging for å utføre UH-relaterte oppgåver i yrkesfeltet krev også at ein har tilgang til eigna lokale. Eit viktig verkemiddel for å skape sterkare og meir konkurransedyktige fagmiljø, meir relevant og samfunnsnyttig forskning og tettare kopling mellom forskning og praksis, vil vere å legge til rette for kombinerte stillingar og samarbeid om areal med like vilkår for husleigekompensasjon.

7. Korleis kan koplinga mellom forskning og undervisning innan profesjonsfag bli betre?

Profesjonsfaga har eit tydeleg potensial for sterke koplingar mellom forskning og undervisning, og for å bygge sterke forskingsmiljø. Dette potensialet kunne vore nytta betre. Forskinga som blir gjort i profesjonsfaga har høg relevans for

tenestene og for samfunnet, og blir raskt omsett til handfast nytte i praksisfeltet. Profesjonsutdanningane må på si side bygge på oppdatert forskning for å svare på samfunnet sine stadig endrande behov.

Rammevilkåra for å svare på dette tydelege samfunnsbehovet gir ikkje tilstrekkeleg støtte til å bygge forskingsmiljøa som trengst. Det er behov for tydelegare forståing av den særskilde måten forskinga frå profesjonsfaga bidrar. I ein del av profesjonsfaga er forskinga tett knytt til den nasjonale konteksten og eit omfattande undervisningsoppdrag. Koplingane til det nasjonale bidrar til at forskinga er anvendeleg, samstundes som dei i noko grad kan vere eit hinder for å få internasjonal finansiering og samarbeid. Mange av profesjonsmiljøa høyrer til institusjonar med ei relativt dårlegare basisfinansiering og langt færre vitenskapleg tilsette per student enn ved dei gamle universiteta. I 2022 hadde for eksempel Universitetet i Oslo 8,8 studentar (heiltidsekvivalentar) per vitenskapleg tilsett, mot 14,8 ved OsloMet ([NOKUT-portalen, dbh.hkdir.no](https://nokut-portalen.dbh.hkdir.no)). Dette har konsekvensar for tilgjengeleg tid til forskning, noko som igjen bidrar til at koplinga mellom undervisning og forskning kan bli svakare enn ønska.

OsloMet meiner at det trengst tydeleg satsing på forskning i profesjonsfaga, og at Forskringsrådet sitt ansvar for områda profesjonsmeldinga fokuserer på må bli styrka. Styrka forskning i desse profesjonsfaga vil gi institusjonane og Noreg ei sterkare internasjonal rolle, som vil gjere det mogleg å bygge betre internasjonale samarbeid, tiltrekke seg internasjonal kompetanse og gjere det mogleg å formidle den norske velferdsmodellen. Det har vore ein stor fordel at fagmiljø med kortare forskingserfaring har hatt profesjonsrelevante program der dei kan søke eksterne forskingsmiddel, som for eksempel FINNUT-PROFESJON. Det er viktig at denne typen program blir vidareført. Innføringa av dei femårige masterløpa for grunnskulelærarutdanningane har kravd og krev stor FoU-aktivitet, ikkje minst oppbygging av forskingsstruktur. Det er viktig at myndighetene sikrar at profesjonsutdanningane kan halde fram på dette arbeidet og vidarefører øyremerking av rekrutteringsstillingar til profesjonsutdanningar.

Sidan mange av profesjonsutdanningane blir tilbode mange stader, bidrar det til at det blir mange små og lite robuste fagmiljø. Truleg er det ikkje realistisk å bygge opp sterke forskingsmiljø overalt. Fagmiljø treng både ei stabil grunnfinansiering og gode moglegheiter til å tiltrekke seg ekstern finansiering gjennom tilpassa forskingsprogram. Kunnskap og kompetanse som sterke fagmiljø utviklar, kan bidra til å styrke det nasjonale nivået i utdanningane. Nasjonale forskarskular retta mot profesjonsutdanningar kan vere eit viktig verkemiddel for å nå det målet. Eit eksempel på ein slik er den nasjonale forskarskulen retta mot dei kommunale helse- og omsorgstenestene (MUNI-HEALTH-CARE), som rekrutterer stipendiatar nasjonalt og nordisk frå mange av helseprofesjonane. Etablering av forskarlinjer kan vere eit verkemiddel for å tidleg i utdanningsløpa auke studentar si interesse for doktorgradsutdanning. Etter kvart har ordningar med forskarlinje blitt etablert innan fleire profesjonsfag, med støtte av Forskringsrådet. I dei treårige helseprofesjonsutdanningane med toårig master er det no pilotar for forskarlinjer, mellom anna ved OsloMet (<https://khrono.no/forskerlinje-forskning-helsefag/stort-behov-for-forskerlinjer-i-helsefag/253503>). Eit av de viktigaste måla for forskarlinjer er å rekruttere til forskning i fag som har problem med rekruttering eller der kompetansebehovet er venta å auke i framtida.

Ei anna utfordring for ein del av dei store profesjonsutdanningane, som for eksempel er tilfelle for lærarutdanningane, er at svingingar i søkartal påverkar finansieringa slik at det kan vere vanskeleg å oppretthalde tilstrekkeleg god vitenskapleg kapasitet i periodar med lågare søking.

OsloMet har ei stor profesjonsfagleg breidde som gjer oss særleg rusta til å sjå problemstillingar på tvers og eit spesielt potensial for å bygge sterke miljø med tett kopling til feltet. Våre profesjonsutdanningar kan vise til mange vellykka satsingar som bidrar til koplingar mellom forskning, undervisning og samfunnsbehov, i tett samarbeid med dei yrkesfelta som forskinga og kandidatane skal verke i. Dette er satsingar som OsloMet kunne gjort meir av, om rammevilkåra la til rette for det.

Brbyggarsatsinga ved OsloMet er eit godt eksempel på korleis koplingane mellom forskning, undervisning og praksis kan bli styrka. Prosjektet skal ved å identifisere brukarar sine behov sikre at forskning og utdanning er relevant og samfunnsnyttig. Hovudverkemiddelet er å rekruttere «brbyggjarstipendiatar». Dette er ph.d.-kandidatar som i

samarbeid med praksis skal identifisere forskingsbehov, utvikle forskingsprosjekt og gjennomføre ph.d.-arbeidet i tett samarbeid med det kliniske feltet. Stipendiatane skal jobbe 60 % med behovsretta forskning og 40 % med utvikling av praksis som læringsarena, bidra i undervisning og rettleiing av praksisrettleiarar og tilsette i fagutviklingsstillingar på same stad dei skal forske.

Det same gjeld satsinga på partnerskap mellom universitet og barnehagar og skular gjennom ordningane for universitetsbarnehagar og -skular. Å forsterke og vidareutvikle desse tiltaka vil bety mykje for å styrke samanhengen mellom forskning, undervisning og praksis. For å oppretthalde og vidareutvikle desse partnerskapa, må NFR-porteføljen framleis ha forskingsmiddel for partnerskap som ein kan søke, og det er naudsynt at ordningane for kompetanseheving av skular og barnehagar blir fornya og vidareført (Dekomp og Rekomp). Det er behov for tilsvarande modellar i mange av dei andre profesjonsutdanningane.

Rammeplan

8. Korleis påverkar rammeplanane kvalitet og gjennomføring i profesjonsutdanningane?

(sjå også spørsmål 9)

I ein del debattar og utspel som har kome kring rammeplanar i den seinare tida har det vorte fremja synspunkt som kan gi inntrykk at rammeplanar har udelt negativ påverking. Det er grunn til å sjå kritisk på styringsverktøy som rammeplanar, men det må kome som del av faglege diskusjonar om kva område det trengst styring på, og kva styring som trengst for å oppnå godt resultat. Rammeplanane må i større grad ta høgde for at tenestene og samfunnet er i kontinuerleg endring, slik at dei ikkje blir utdatert innan kort tid og set minstestandardar for gårsdagen sine behov. Rammeplanar og retningslinjer som bygger på velgrunna standardar og som identifiserer profesjonelt ansvar, kan vere både kvalitetsfremmande og motiverande. Påverkinga rammeplanar har på kvalitet og gjennomføring i profesjonsutdanningane, må vurderast heilskapleg saman med andre reguleringsmekanismar som EU-direktiv, skikkavurdering, autorisasjon og kandidatmåltal.

For mykje standardisering vil kunne vere ei hindring for både kunnskapsutvikling, fagleg oppdaterte utdanningar og lokale tilpassingar. Rammeplanar med trygt fagleg fundament kan bidra til å utvikle solide utdanningar som utdannar ansvarlege profesjonsutøvarar i tråd med standardar det er fagleg semje om, slik at Noreg i større grad kan gi eit likeverdig tilbod av offentlege tenester i heile landet. Det er samtidig viktig at rammeplanane ikkje blir så detaljerte at det skaper fleire utfordringar enn dei løyser, og det er i balansen mellom å bli for generelle og for detaljerte at rammeplanar må utviklast for å bidra til kvalitet i utdanningane. På tvers av fag er det stor variasjon i korleis rammeplanane fungerer, vi nemner difor nokre utfordringar som OsloMet har merksemd om. Ingeniørutdanningane blir kommentert for seg sjølv i neste spørsmål.

OsloMet meiner det er viktig å oppretthalde ordlyden i gjeldande forskrift for lærarutdanningane, som understrekar utdanningane som heilskapleg, integrert løp. OsloMet meiner at ordlyden er eit godt utgangspunkt også for andre profesjonsutdanningar:

Forskriftens formål er å sikre at lærerutdanningsinstitusjonene tilbyr en integrert, profesjonsrettet grunnskolelærerutdanning basert på forskning og erfaringskunnskap. [...] Utdanningen skal kjennetegnes av høy faglig kvalitet, av helhet og sammenheng mellom fag, fagdidaktikk, pedagogikk og praksisstudier og av et nært samspill med profesjonsfeltet og samfunnet skolen er en del av. (Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning 2017).

På andre sida er det i forskrifter for helseutdanningar på masternivå lagt inn krav om at studentar skal kunne avslutte utdanninga etter 90 studiepoeng og få vitnemål, før dei har fullført det sjølvstendige arbeidet i masteroppgåva. Denne

styringa av faglege vurderingar har uheldige konsekvensar. Det fører til at utdanningsinstitusjonane ikkje kan planlegge heilskaplege utdanningsløp der dei ulike delane av studium er integrerte og logisk bygger på kvarandre. Det gjer også at dei som avbryt utdanninga etter 90 studiepoeng går ut utan viktig akademisk kunnskap som kan bidra til innovasjon og utvikling av tenestene. Vidare skaper det ressursmessige utfordringar for utdanningsinstitusjonane, som ikkje på førehand kan vite kor mange som kjem til å «hoppe» av etter 90 studiepoeng eller vel å fullføre programmet. Det er eit hinder for rekruttering til utdanning på høgaste nivå. Desse utdanningane er kvinnedominerte, og denne styringa er difor også med på å auke lønsskilnader og hindre karrieremoglegheiter i eit felt der ein kunne bidratt til likestilling.

9. Kva bidreg rammeplanane for ingeniørutdanningane med, og er det framleis behov for rammeplanar for ingeniørutdanningane? Dersom det er behov for rammeplanar, er det noko som bør endrast i dagens rammeplan for ingeniørutdanningane?

Fagmiljøa ved OsloMet sine ingeniørutdanningar meiner rammeplanane i den forma dei har no, ikkje påverkar utdanningane i særleg grad. Rammeplanane bidrar altså i liten grad til formål som å sikre eit nasjonalt likeverdig fagleg nivå, eller at ingeniørutdanningane blir einskaplege og gjenkjennelege, med høgt internasjonalt nivå uavhengig av institusjon. Desse omsyna blir derimot sikra av sterke fagmiljø. Læringsutbytteskildringane fastsett ved forskrift blir oppfatta som vide og generelle, utan særleg tilleggsverdi for fagmiljøa som utformar utdanningane. Det er dessutan noko detaljregulering som verkar svakt grunngeve, for eksempel at studiepoeng per emne må være deleleg med 2,5. Slike vurderingar bør ligge til institusjonane sjølv å gjere. Ut frå desse forholda, er det lite som tyder på at kvaliteten hadde vore betre med sterkare rammeplanstyring, noko som indikerer at rammeplanane har lite for seg.

Kapasitet

12. I Utsynsmeldinga blir det fast slått at dimensjoneringa av utdanningssystemet skal bli meir i tråd med behovet i samfunnet. Det skal skje mellom anna gjennom at UH-sektoren prioriterer å auke talet på studieplassar innanfor område som er etterspurde av arbeidslivet og av dei utdanningssøkjande, og som er særleg viktige for Noreg: IKT, helse og utdanning som er nødvendig for det grønne skiftet. Korleis kan institusjonane arbeide for å sikre tilstrekkeleg kapasitet i profesjonsutdanningane?

Det må vere ein god dialog om dimensjoneringsbehov og ei felles forståing av kva som er tilstrekkeleg kapasitet for å sikre mange nok profesjonsutdanna yrkesutøvarar. Det overordna ansvaret må vere nasjonalt, men innretta slik at lærestadane har føreseielege rammer og nok handlingsrom til å utforme eigne utdanningstilbod. Mange store profesjonsutdanningar har allereie utfordringar med å få nok og riktige praksisplassar. Auka kapasitet i utdanningane vil krevje samordning på tvers av sektorar for å sikre nye praksisplassar.

OsloMet har, saman med andre profesjonstunge lærestader, mykje av studiekapasiteten innanfor dei prioriterte fagområda. Den strukturen kan gjere det vanskeleg å få til ei intern omfordeling som vil monne.

OsloMet, NTNU og USN har dei 4 små helsefaga som det berre finst eitt av i landet. Ortopediingeniør, tannteknikk, optometri og audiologi er alle kjenneteikna av å vere små og kostbare, med høge krav til teknologi. Dei er underfinansierte, forskingssvake og utdannar til privat sektor. Utfordringane knytt til desse har vore løfta i møte med

KD og HOD. Dei små faga bør få merksemd i profesjonsmeldinga. Det kan vere vanskeleg å vurdere behova for desse utdanningane framover, fordi dei berre utdannar til privat sektor. OsloMet ønsker seg verktøy eller anna støtte for betre å kunne planlegge framtidig kapasitetsbehov i desse faga.

Fleire ingeniørutdanningar ved universitetet har svak rekruttering, trass at kandidatane er særskilte etterspurde i arbeidsmarknaden. Ingeniørutdanning må reknast som ein utdanningstype som er nødvendig for det grøne skiftet. Fleire studieplassar er ikkje løysinga når søkargrunnlaget ikkje er stort nok. Å bidra til at elevar vel ingeniørutdanning er heilt nødvendig om institusjonane skal kunne utdanne fleire ingeniørar. Studentane sine ønske om utdanning følger ikkje alltid dei framtidige kompetansebehova til samfunnet. Rekrutteringa til ingeniørutdanningane er avgrensa av dei særskilte opptakskrava til utdanninga, særleg talet elevar som gjennomfører R2 i vidaregåande skule. Samtidig erfarer OsloMet at det er stor etterspurnad etter vegar inn til ingeniørutdanning for søkarar som ikkje oppfyller dei særskilte opptakskrava. For å kunne utdanne fleire ingeniørar, må fleire elevar ønske å gjennomføre nødvendig matematikk og fysikk i vidaregåande skule, eller så må kvaliteten på dei alternative rekrutteringsvegane bli betre. OsloMet opplever ikkje at det er institusjonen sin kapasitet som er den avgrensande faktoren for å utdanne fleire ingeniørar.

Forkurs og tre-terminsordninga for ingeniørutdanning er krevjande å lykkast med, både for studentar og fagmiljø. Ordningane er til dels underfinansierte, samtidig som det er mange søkarar som ønsker seg til desse ordningane. Studieplassar til nye rekrutteringsordningar som kan gi fleire eit godt tilbod som dei greier å gjennomføre, er eit godt tiltak.

Kapasitetsutfordringane står i samheng med fråfall i utdanningane og frå yrket. Utdanningssektoren kan ikkje sjølv hindre fråfall frå yrket, men det er behov for ein diskusjon om kva utdanningane kan bidra med for å redusere slikt fråfall.

Det er eit dilemma at det innanfor fleire fag er bygga ut kapasitet for utdanning i distrikta som ikkje blir nytta, medan det i sentrale strøk er mange som ikkje kjem inn på profesjonsutdanninga dei ønsker. Desentralisert profesjonsutdanning blir prioritert for å sikre fagfolk til heile landet. Med utgangspunkt i anslaga for utdanningsbehov bør det vurderast om rekruttering av fagfolk til heile landet betre kan bli sikra gjennom andre stimuleringsiltak, slik at ein ikkje utdannar færre enn ønskeleg fordi det ikkje er plass til studentane der dei ønsker å studere.

Skal OsloMet kunne oppretthalde kapasiteten i lærarutdanningane, er det heilt avgjerande at myndigheitene ikkje tar bort moglegheitene til å oppnå doble kandidatinntekter og å få ekstra uttelling for studentar som får opptak utover det talet studieplassar som er fastsett på førehand. Skal OsloMet auke kapasiteten i lærarutdanning, må myndigheitene sikre finansiering også til dei auka praksiskostnadane som følger med.

I 2023 ser vi klar nedgang i rekrutteringa til lærarutdanningane, også ved dei større studiestadane. Dette gjeld både treårig barnehagelærarutdanning og femårig grunnskulelærarutdanning. Nedgangen ser ut til å vere del av ein internasjonal trend. Samtidig er det forhold i det norske samfunnet og i den norske skulen som kan vere med på å forklare nedgangen i søking, særleg til grunnskulelærarutdanninga. Vi må også vere opne for at forhold i utdanningane kan vere med på å forklare den minkande interessa for lærarutdanning. Ei medverkande årsak har nok vore at lærarorganisasjonane stod i ein langvarig og vanskeleg arbeidskonflikt sommar og haust 2022. Under konflikten vart det i offentlegheita formidla eit nokså einsidig negativt fokus på skulen og læraryrket. I løpet av 2023 har det vore fleire større medieoppslag om arbeidsforholda i skulen, med fokus på vald og utryggleik for både lærarar og elevar. Opplevinga av at lærarane blir gitt mindre tillit er også ein sannsynleg faktor i utviklinga. Størstedelen av dei potensielle søkarane til grunnskulelærarutdanning har nyleg avslutta 13 års skulegang, med førstehandskjennskap til desse forholda. Difor trur vi viktige grep for auka søking til grunnskulelærarutdanningane er å betre lønnsforholda, å sikre betre arbeidsmiljø for lærarar og elevar, og å sette i verk den politisk vedtatte tillitsreforma i offentleg sektor. I denne samanhengen er det særskilt viktig å sikre at arbeidsgjevarar gir nyutdanna lærarar den rettleiinga dei treng den første tida i jobb. Samtidig kan vi som driv lærarutdanning gjere vårt for å auke kvaliteten på utdanningane og å tiltrekke oss andre

søkargrupper enn dei som tradisjonelt har søkt seg til høgare utdanning. Det gjeld så vel unge såkalla førstegenerasjonsstudentar, som vaksne som kan ta lærarutdanning som ledd i livslang læring.

15. Kva er barrierane for å få til fleksibel og desentralisert utdanning?

I planlegginga av utdanning for framtida, er det fleire behov som må vegast mot kvarandre. Spesielt må behovet for fleksibel og desentralisert utdanning vegast opp mot faglege omsyn. Erfaring tilseier at det nokre stadar kan vere utfordrande å bygge sterke og stabile fagmiljø. Solide fagmiljø er nødvendig både for å gi studentane forskingsbasert og oppdatert undervising, og for å styrke dei tilsette sin kompetanse over tid gjennom samarbeid med kollegaer.

Ønsket om fleksibel utdanning kan også i nokre tilfelle gå ut over læringsmiljø og det faglege utbyttet for studentane. For eksempel vil få fysiske samlingar i mindre grad bygge miljø mellom studentane og gi dårlegare grunnlag for skikkavurderingar. Vi erfarer også at fleksibiliteten ein får av å dele ei heilskapleg utdanning inn i mange små emne, har kostnader i form av at studentane opplever manglande fagleg samanheng i studiet, og at uforholdsmessig mykje ressursar går til administrasjon og vurdering. Forskyvinga i ressursbruk går ut over studentane si læring.

Dei nemnde omsyna betyr sjølvsagt ikkje at ein ikkje skal tilby fleksibel eller desentralisert utdanning, men at faglege omsyn må vere med i vurderingar av balansen mellom ulike former for utdanningstilbod. Fleksibel utdanning krev kapasitet og kompetanse, administrativ og teknisk infrastruktur. Det kan vere rasjonelt å gi nokre institusjonar eit overordna ansvar for fleksibel eller desentralisert utdanning innan utvalde fagområde. Det kan gjere det mogleg å bygge opp kompetanse på feltet og føre til betre og meir omfattande fleksibel og desentralisert utdanning.

18. Korleis kan vi mobilisere vaksne som har familie og økonomiske forplikningar til å ta ei profesjonsutdanning?

Ulike måtar å organisere utdanning kan gi fleire grupper moglegheit til å ta høgare utdanning. Eit interessant eksempel er Arbeidsplassbasert barnehagelærarutdanning (ABLU). Studiet er basert på at studentane gjennom heile studieløpet har 50 % stilling i ein barnehage, og samtidig får frigjort nødvendig tid til å fullføre studiet. ABLU går over fire år, i staden for dei tre åra ein heiltidsstudent vanlegvis er venta å bruke på bachelorutdanning. Fleire har ordningar der arbeidsgjevar finansierer halve permisjonsdelen. Studiet gjer bruk av tre ulike læringsarenaer: barnehage, universitet og digital læringsplattform. Medan søking til heiltidsstudiet for barnehagelærar ved OsloMet har gått ned dei siste to åra, har søkinga til ABLU gått opp. Studiet kjenneteiknast også ved jamt over høg studenttilfredsheit over år i NOKUTs Studiebarometer. ABLU er eit oppdragsstudium ved OsloMet, noko som betyr at studiet er finansiert gjennom avtaler med kommunar/barnehageeigar. Modellen kan vere interessant å vurdere for fleire utdanningar. Eit trekk å merke seg ved denne modellen er at ein ikkje forsøker å lage eit felles utdanningsløp som skal dekke behova til fleire grupper. Studentar på deltid og heiltid, campus- og nettbasert tar ikkje nødvendigvis dei same emna. Det kan vere lettare å nå målgruppene godt om ein lagar eigne løp tilpassa behova deira.

Ved OsloMet har vi for eksempel ei kompletterande lærarutdanning for lærarar, sjukepleiarar, bioingeniørar og personar med teknologi-/realfagbakgrunn, som har tatt utdanninga utanfor EØS og har bakgrunn som flyktningar. Denne studentgruppa har ofte forsørggaransvar, men fell utanfor støtteordningar for stipend og avkorting av studielån. I Sverige rekrutterer slike studietilbod i mykje større omfang enn i Norge, også når ein justerer for folketal og tal på flyktningar. Her er eit stort unytta potensial for å rekruttere og kvalifisere fleire til å bli for eksempel lærarar eller sjukepleiarar. For å oppnå det resultatet, har denne studentgruppa behov for meir støtte via stipendordningar.

20. Er C-krav til opptak til masterutdanning til hinder for å vidareutdanne helsepersonell med erfaring frå arbeidslivet?

Erfaring tilseier at den akademiske kompetansen som C-kravet for opptak til masterutdanningar uttrykker, er nødvendig for å lykkast med masterutdanning. Masterutdanning skal også som regel kvalifisere for vidare studium på doktorgradsnivå.

Dei kliniske vidareutdanningane for helsepersonell har generelt eit mål om å gi kandidatane ein dobbelkompetanse av både avansert/fordjupa helsefagleg/klinisk kunnskap og ferdigheiter og akademisk kompetanse som kan bidra til kvalitetsutvikling/fagutvikling av tenestene. Dei fleste masterutdanningar for helsepersonell har mange nok søkarar til å utdanne tilstrekkeleg mange helsepersonell på masternivå. C-kravet er generelt ikkje til hinder for opptak av studentar frå arbeidslivet. Opptakskravet bør vere C, og kan godt kombinerast med erfaring frå arbeidslivet. Det er eit press frå arbeidslivet for å få personar med yrkeserfaring, men som ikkje oppfyller opptakskrava, inn i utdanningane. Det er prisverdig å søke vidare kompetanseheving i arbeidslivet, men utdanningsinstitusjonane må ikkje bli tvinga til å prioritere opptak av personar som ikkje oppfyller krava, når det er tilstrekkeleg mange søkarar som oppfyller krava.

For den enkelte som ikkje oppfyller C-kravet, vil det vere ei hindring. Det kan vere ulike grunnar til at søkarar ikkje har oppnådd C i grunnutdanninga. Det treng ikkje bety at ein aldri vil få kompetansen/føresetnadene ein treng for å kunne lykkast med ei masterutdanning. Det er derfor grunn til å vurdere om det bør vere å mogleg å ha andre måtar å dokumentere at ein har kompetansen som trengst for å gjennomføre masterutdanning. Det kan for eksempel vere mogleg å vurdere gjennomført vidareutdanning. Det kan fastsetast alternative krav som kan erstatte karakterkravet, for eksempel opptaksprøve eller forkurs for å sikre at potensielle studentar har den nødvendige kompetansen til å gå i gang med ei masterutdanning. Ein kan også vurdere dokumentert fagutvikling-/forskingserfaring, sjølvstendig bidrag til skriftleg rapport/artikkel eller liknande som viser akademisk evne på eit nivå tilsvarande C-kravet. Det vesentlege er at utdanningsinstitusjonane må kunne vurdere opptak på eit dokumentert grunnlag som sikrar at dei som får opptak har føresetnadene som trengst for å kunne gjennomføre og nyttegjere seg av utdanninga.

Praksis

24: Korleis kan utdanningane førebu studentane på eit yrkesliv der dei er forventa å samarbeide med andre profesjonar?

Både i utdanninga og praksisopplæringa kan ein ta initiativ for å førebu studentane på tverrfagleg samarbeid. Det er viktig å framheve at kandidatane, når dei skal løyse felles utfordringar i arbeidslivet, skal samarbeide med basis i eigen profesjon og spesialkompetanse. Eit interessant eksempel på dette er NTNU si mangeårige satsing «Eksperter i team» (<https://www.ntnu.no/eit>). Eit anna eksempel på trening i tverrfagleg samhandling er INTERACT-prosjektet ved OsloMet, etablert i 2018. INTERACT rettar seg mot betre samhandling for og med barn og unge. Emnet er obligatorisk for studentane ved barnevern/sosialfag, ulike helsefag og lærarutdanning for barnehage og skule. Tiltaket går over tre år og inneber samhandling i tverrprofesjonelle studentgrupper knytt til case-arbeid basert på realistiske situasjonar i arbeidslivet. Liknande tiltak, der omdreiingspunktet er barn og unge på tvers av ulike profesjonar, finst for eksempel ved UiA og USN.

Det må bli laga tiltak som sikrar at studentar gjennomfører praksis der tverrprofesjonell samarbeidslæring inngår. Det finst eksempel på pilotar ved Sunnaas sjukehus og nokre av helsehusa i Oslo. Det viser seg likevel at det er vanskeleg å planlegge og administrere. Delvis handlar dette om at timeplanomsyn skapar utfordringar, og delvis handlar det om at det manglar administrative verktøy som gjer planlegging og administrasjon av praksis meir effektivt. Dette inkluderer også planlegging av praksisperiodar der studentane kan øve på tverrprofesjonell samhandling. Arbeidslivsportalen har foreløpig ikkje gitt ei løysing.

Tverrfaglege simuleringsaktivitetar som StudBest på OsloMet viser at det er mogleg å få til god og nyttig simulering med involvering frå mange profesjonar. Læringsprogrammet har tverrfagleg simulering med trening i leiing, kommunikasjon og samhandling som hovudmål, og der dei ulike yrkesgruppene skal samarbeide i ein kritisk situasjon.

26. Er strukturen på praksis og mengda med praksis innan lærarutdanningane rett eller bør praksisperiodane vere lengre og slik gi høve til eit djupare innblikk i livet på ein skule eller barnehage?

Det er viktig at det også framover finst krav om rettleia praksis i alle fag studentane har i grunnskulelærarutdanninga. Rettleia praksis er eit vesentleg bidrag til ei integrert lærarutdanning der fag, didaktikk og praksis blir arbeida med som ein heilskap. Når det gjeld spørsmålet om lengre praksisperiodar for grunnskulelærarstudentar enn i dag, meiner OsloMet at det i så fall må utgreiast og balanserast mot studentane sine moglegheiter for fordjuping i fag.

For å gjennomføre ei femårig grunnskulelærarutdanning med masterfordjuping, er det vesentleg at studentane får god nok tid til å oppnå både fagleg breidde og djupne. OsloMet meiner praksisomfanget bør vere på det nivået som no er fastsett i dei femårige grunnskulelærarutdanningane, for å ha plass til å utvikle den analytiske kompetansen gjennom ei masteroppgåve.

OsloMet ønsker likevel moglegheit for tilpassing av praksis i eitt semester i grunnskulelærarutdanningane, for å betre kunne møte behovet for internasjonalisering i form av studentutveksling.

For andre profesjonar

Sjølv om spørsmålsstillinga er avgrensa til lærarutdanningane, er spørsmålet også relevant for andre profesjonar, også helseprofesjonane. Vi vel derfor å også gi ein utvida kommentar om praksis i andre profesjonar.

Spørsmålet om tenleg struktur og mengde på praksisstudia har mellom anna å gjere med forventingane til dei uteksaminerte kandidatane. Det er stor variasjon mellom profesjonar og sektorar i forventingane til kva kunnskap og ferdigheiter nytdanna profesjonsutøvarar skal ha.

Det er uheldig dersom arbeidsgjevar forventar at profesjonsutøvarar skal vere ferdig opplært og kunne ta på seg sjølvstendige roller og komplekse oppgåver utan tilstrekkeleg tilpassa opplæring på arbeidsplassen. Ei profesjonsutdanning skal sjølvstendig sikre at utøvarane har den grunnleggande kompetansen som skal til for å fylle stillingar tiltenkt profesjonen dei er utdanna til. Samtidig er samfunnet og dei ulike sektorane som tilset profesjonsutdanna så komplekse at ein viktig kompetanse er å kunne fortsette å lære etter avslutta grunnutdanning og å tilpasse den generelle kunnskapen og ferdigheitene til ulike kontekstar. Ikkje minst er evne til kritisk refleksjon, sjølvstendig tenking, innsikt i eigen kompetanse (og grensene for denne), saman med evne til tverrfagleg samarbeid og involvering av brukarar særst viktig. Profesjonsutdanningar er ikkje utdanningar som berre lærer studentar korleis dei løysar konkrete oppgåver. Derimot skal profesjonsutøvarane vere i stand til å bruke kunnskapen og ferdigheitene sjølvstendig. Dei skal utøve yrke med kritisk blikk både på eiga utøving og det dei møter. Dette inneber danning inn i den tradisjonen profesjonen forvaltar.

Praksis er særst viktig for å få innsikt i rolle, ansvar og oppgåver som del av ei profesjonsutdanning, og hjelper med å integrere teori og praksis. Samtidig kan praksis også bidra til uheldig sosialisering inn i ei profesjonsutøving som er konserverande og avgrensande. Ein praksis som ikkje fungerer etter intensjonen, kan gjere at kunnskapen og ferdigheitene ikkje blir nytta fullt ut, eller at eksisterande maktstrukturar eller lite tenleg oppgåvefordeling i yrkeslivet blir reproduisert. Dette kan hemme innovasjon og effektiv utnytting av den samla kompetansen i sektoren.

Det er stor variasjon i kravet til omfang og type praksis i de ulike utdanningane. Nokre har detaljerte og spesifikke krav til omfang og type praksis. Til dømes dikterer EU-direktivet og den nasjonale retningslinja at 50 % (minimum 2300 timar) av sjukepleiarutdanninga på bachelornivå skal vere pasientnær praksis. Ikkje noko av denne praksisen kan erstattast av

simulering/ferdigheitstrening på campus. Det er også spesifisert kva typar praksis i sjukehus og kommunehelseteneste som skal vere inkludert. Krava er så detaljerte at det er vanskeleg å oppfylle dei, fordi helsetenestene (særleg spesialisthelsetenesta) har endra seg og ikkje har tilstrekkeleg kapasitet til å tilby praksisplassar på alle dei typar og av den kvaliteten som det er krav om. Forskinga på feltet underbygger heller ikkje at krava er rimelege. Forsking viser at simulering og ferdigheitstrening i simuleringssenter kan vere gode læringssituasjonar som kan redusere behovet for omfattande praksis og gjere praksisstudia meir effektive for studentane. Tilsvarande strikte krav finnes også i dei nasjonale retningslinjene for fleire av dei andre helseprofesjonane, både på grunnutdannings- og vidareutdannings-/masternivå (for eksempel paramedisin, intensivsjukepleie, anestesijukepleie, og jordmor). Fagmiljøet si nærheit til praksisfeltet og yrkesutøvinga kan også verte aktualisert i teoribasert undervising, i tillegg til i praktisk undervising og praksisstudium.

Mangfald

28. Kva verkemiddel kan vi bruke for at profesjonsutdanningane tiltrekkjer seg studentar frå begge kjønn og ulike føresetnader og bakgrunnar? Kva bør rolla til offentlege styresmakter vere i dette arbeidet?

Rekruttering av studentar er eit komplekst samspel mellom studiesøkande sine egne preferansar og behov, innhaldet i utdanningane og arbeidsmarknaden for dei ferdig utdanna. Det er dermed viktig at verkemidla vi brukar for å rekruttere i størst mogleg grad er forskingsbaserte og baserer seg på det vi allereie veit om kva som er viktig for individet når dei vel utdanning. For eksempel har forskinga vist at menn sine studieeval er meir påverka av om dei opplever at yrkesvegen er knytt til kjønn, enn til dømes lønnsforhold. Oppfatningar av noko som eit «kvinneyrke» kan vere ei viktig forklaring på at menn ikkje vel utdanninga (<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131911.2023.2182762>, <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/00016993211060241>).

OsloMet har tidlegare hatt eigne tiltak retta mot mannlege søkarar til lærarutdanningane – for å sikre at desse søkarane faktisk byrja på studiet. Samlingane før studiestart gav gode resultat, der denne gruppa søkarar møtte tilsette ved lærarutdanningane og fekk betre innblikk i studiet. Dette førte til at ein større andel av desse søkarane byrja på studia. Dette er eit døme på rekrutteringstiltak direkte innretta for å gi og bygge på eiga erfaring frå skuleverket (<https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/657/171>). Usikkerheit rundt personvern har gjort at tiltaket ikkje er i bruk no, men denne type tiltak bør sektoren og myndigheitene søke å finne gode former på. Det vil vere eit bidrag til betre opptak og til eit betre mottak av nye studentar, noko som er særskilt viktig for fullføring.

I helsefaga er det også stort behov for å rekruttere fleire menn. Evalueringsforskning gir grunnlag for å utforme kunnskapsbaserte tiltak, det er viktig at forskinga blir tatt i bruk, og å støtte innsats som bygger på slik forskning. Tiltak settast inn for å sørge for at mannlege søkarar både startar og gjennomfører studia dei søker på. For eksempel har OsloMet sett større fråfall på sjukepleieutdanninga blant menn enn blant kvinner. Generelt høgare fråfall blant menn har blitt påvist i undersøkingar¹, men det blir særleg kritisk i utdanningar der få menn startar i utgangspunktet. I innleiinga til dette svaret nemner vi nokre område knytt til arbeidslivet, som OsloMet meiner er relevante for desse problemstillingane, og som styresmaktene må ha merksemd om, også fordi dei kan påverke rekruttering.

Mangfald må i større grad bli behandla som ein ressurs for profesjonane. Det viser for eksempel forskning frå politiprofesjonane, som problematiserer at studentane sin mangfaldsbakgrunn i liten grad blir gjort nytte av: [Diversity in Education and Organization: From Political Aims to Practice in the Norwegian Police Service - Brita Bjørkelo, Hege H. Bye, Mariann S. Leirvik, Marit Egge, Jaishankar Ganapathy, 2021 \(sagepub.com\)](https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1911111). Ei multikulturell befolkning representerer også ein tilgang til kulturkompetanse som er nødvendig for å møte ei multikulturell befolkning. Det er derfor viktig at

¹ <https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/754>

minoriteter si utdanning og kompetanse, også kultur- og erfaringskompetanse, blir skildra og nytta som ein ressurs. Det same gjeld for brukar-, pasient- og klienterfaring: For eksempel har funksjonshemma kunnskap og erfaring som har verdi i velferdsyrke.

Samtidig som eit større mangfald av studentar er verdifullt, så er det krevjande å legge til rette for studentar som ikkje har tilstrekkeleg språkkompetanse. Det bør kome verkemiddel som kan bidra til at UH-sektoren lykkast betre i å rekruttere og i sikre høg gjennomføringsgrad blant studentar som ikkje har norsk som førstespråk. OsloMet ser ein auke i utfordringar med norskkompetansen til nokre grupper studentar, som formelt oppfyller opptakskrava og som difor skulle vore studiekompetente. Desse gruppene studentar møter utfordringar i undervising, i rettleiing og ikkje minst i praksis. Talet på studentar dette gjeld er avgrensa, men konsekvensane for desse og utdanningsinstitusjonane er store – både i manglande meistring og unødig ressursbruk. Dette er studentar som ønsker å ta utdanningar som gir kompetanse samfunnet har behov for, men som ikkje har tilstrekkeleg språkkompetanse til å nytte seg av utdanningane dei blir tatt opp til. For å utnytte potensialet desse personane har, trengs det tiltak for å gi dei den naudsynte språkkompetansen før dei blir tatt opp. Tiltaka må vere eigna til å dokumentere at søkarane har kompetansen dei treng.

Eit viktig omsyn i val av verkemiddel for rekruttering, bør vere å unngå å stigmatisere eller single ut enkelte grupper. Trass gode føremål, vil tiltak som for eksempel er spesielt retta mot studentar som ikkje har foreldre som har tatt høgare utdanning, risikere å verke framandgjerande og ikkje nødvendigvis vere effektive. Mange av tiltaka denne gruppa treng, vil også vere felles behov for alle studentar, som betre mottak, klar og forståeleg kommunikasjon og integrasjon i det sosiale og faglege miljøet på utdanningane.

Større mangfald blant lærarar og forskarar vil kunne ha positive verknader både på utdanning, forskning og innovasjon. I tillegg til å kunne fungere som rollemodellar for studentar og kollegaer, vil lærarar og forskarar med minoritetsbakgrunn bidra til eit breiare erfaringsgrunnlag. Ei slik breidde i erfaringar kan bidra til å fornye både innhald og pedagogikk i utdanningane og til at andre forskingsspørsmål blir stilt. Ut frå eit mangfaldsperspektiv er det også ønskeleg med jamnare kjønnsbalanse blant dei tilsette på utdanningane. Kvinnedominerte profesjonsutdanningar som sjukepleie, der nesten 9 av 10 publisierende forskarar er kvinner, vil ha nytte av ein større andel mannlege tilsette, jamfør [indikatorrapporten-2020.pdf \(forskingsradet.no\)](https://forskingsradet.no/indikatorrapporten-2020.pdf).

Med hilsen

Christen Krogh
rektor

Dokumentet er elektronisk signert og har derfor ingen håndskrevne signaturer.