



NORGES OFFENTLIGE UTREDNINGER

NOU 1996:22

Lærerutdanning

Mellom krav og ideal

Utredning fra et utvalg oppnevnt av Kirke-, utdannings- og
forskningsdepartementet 31. oktober 95.

Avgitt til Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
16. september 1996.

STATENS FORVALTNINGSTJENESTE
STATENS TRYKNING

OSLO 1996

Til Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet oppnevnte 31.10.95 et offentlig utvalg for å bringe organisering og innhold av lærerutdanningen best mulig i samsvar med generell del av ny læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring, og med reformene for øvrig i grunnskole og videregående opplæring. Utvalget avgir med dette sin innstilling. Innstillingen er i hovedsak enstemmig. På de områdene der det er delte oppfatninger i utvalget, er tilrådingene formulert som fraksjonsuttalelser.

Oslo, 16. september 1996

Kristin Hille Valla leder

Trygve Bergem

Anne Marie Brendmo

Albert Einarsson

Trond Herland

Ellen Inga O Hætta

Merete Jørstad

Arne Kvaal

Bjørn Monstad

Stein Pettersen

Peder Magne Solheim

Aud Marie Stundal

Alfred Oftedal Telhaug

Ingeborg T Thoresen

Arvid Vada

Odd E Johansen

Bjørn L Tønnesen

Signe Eggen Slyngstad

Erik Hovde

Gro K Hendriksen

KAPITTEL 1

Innledning

1.1 OPPNEVNING OG ORGANISERING

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet nedsatte 31.10.95 fire grupper for å utrede spørsmål knyttet til lærerutdanning. Formålet med utredningsarbeidet var å bringe lærerutdanningen best mulig i samsvar med de endrede forholdene i utdanningssektoren for øvrig. I planverket har disse endrede forhold først og fremst kommet til uttrykk gjennom den generelle delen av ny læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring, og gjennom nye separate planer for grunnskole og videregående opplæring. Fullstendig beskrivelse av bakgrunnen for arbeidet, mandat for de ulike gruppene, sammensetning av gruppene og organiseringen av arbeidet følger som vedlegg 1.

Gruppene som ble nedsatt, omfattet en utredningsgruppe med følgende medlemmer:

Fylkesopplæringssjef Kristin Hille Valla (leder), Lillehammer
Professor Trygve Bergem, Bergen
Adjunkt Anne Marie Brendmo, Korgen
Rektor Albert Einarsson, Oslo
Rektor Trond Herland, Oslo
Direktør Ellen Inga Hætta, Kautokeino
Leder Merete Jørstad, Oslo
Rektor Arne Kvaal, Horten
Førsteamanuensis Bjørn Monstad, Kristiansand
Rektor Stein Pettersen, Bjørkelangen
Rektor Peder Magne Solheim, Sunndalsøra
Studieleder Aud Marie Stundal, Sogndal
Førsteamanuensis Alfred Oftedal Telhaug, Trondheim
Rektor Ingeborg Tveter Thoresen, Tønsberg
Rektor Arvid Vada, Levanger.

Utredningsgruppen har hatt det overordnede ansvaret for arbeidet. Det er således denne gruppen som alene er ansvarlig for den offentlige utredningen. I tillegg til utredningsgruppen ble det nedsatt tre såkalte utdanningsgrupper med seks til sju medlemmer i hver gruppe. Gruppene var satt sammen slik at hver av utdanningsgruppene hadde minst to medlemmer som samtidig var medlem av utredningsgruppen. De tre utdanningsgruppene hadde som oppgave å bistå utredningsgruppen med arbeid knyttet til henholdsvis allmennlærerutdanning og videreutdanning for småskoletrinnet, praktisk-pedagogisk utdanning og faglærerutdanning.

Etter planen skulle det i tillegg til utredningsgruppen og utdanningsgruppene også opprettes faggrupper for å utarbeide forslag til rammeplaner for de ulike fagene innenfor hver enkelt lærerutdanning. Etter endring av mandatet 08.05.96 ble det ikke aktuelt å opprette disse gruppene (jf 1.2).

I tillegg til gruppene som er nevnt foran, ble det også etablert en departementsintern oppfølgingsgruppe med representanter fra de impliserte avdelingene i Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Som det vil framgå av vedlegg 1, hadde denne gruppen bl a til oppgave å være konsultativt organ for utredningsgruppen i

faglige spørsmål. Leder for utredningsgruppen har deltatt på flere av møtene i oppfølgingsgruppen.

I den videre teksten er *utredningsgruppen* for enkelhets skyld omtalt med kortformen *utvalget* når det ikke kan gi grunnlag for misforståelser. *Utvalget* er dessuten skrevet med kursiv i sammenhenger der det er gitt uttrykk for hva *utvalget* mener eller tilrår.

Departementet har etablert et sekretariat for arbeidet med revisjon av lærerutdanningen. Sekretariatet har hatt følgende faste medarbeidere:

Direktør Odd E Johansen (sekretariatsleder), Notodden

Førstekonsulent Gro K Hendriksen, Oslo

Førstekonsulent Erik Hovde, Oslo

Førstekonsulent Signe Eggen Slingstad, Oslo

Utdanningsdirektør Bjørn L Tønnesen, Sogndal

I tillegg har rektor Kaare Sjøbye, Moss, deltatt i arbeidet på deltid.

1.2 MANDAT

Mandat for utredningsarbeidet forelå 12.12.95. Som det vil framgå av vedlegg 1, er utredningsarbeidet etter mandatet delt i tre hovedområder. Utvalget blir for det første bedt om å *beskrive* sentrale sider av norsk lærerutdanning. For det andre skal utvalget *vurdere* en rekke nærmere spesifiserte forhold ved lærerutdanningen. På denne bakgrunn skal utvalget for det tredje *fremme forslag* av ulike typer. Etter det opprinnelige mandatet skulle den siste delen bli å omfatte forslag til rammeplaner for de ulike lærerutdanningene. Disse rammeplanene skulle etter planen iverksettes fra høsten 1997.

I brev av 08.05.96 endret imidlertid departementet den siste delen av mandatet. Iverksetting av nye rammeplaner ble utsatt til høsten 1998. Arbeidet med konkrete rammeplaner for de forskjellige lærerutdanningene ble dermed utsatt til etter høring for den offentlige utredningen, og de planlagte faggruppene ble foreløpig ikke oppnevnt. I det reviderte mandatet understreket dessuten departementet at utvalget i sitt arbeid ikke var bundet til de nåværende lærerutdanningskategoriene. Departementets brev med endring av mandat følger som vedlegg 2.

I det opprinnelige mandatet var det fastsatt at utvalgets forslag måtte holdes innenfor eksisterende økonomiske rammer for lærerutdanning. Departementet har i brev av 20.05.96 modifisert dette slik at utvalget har fått adgang til å fremme flere forslag, men minst ett av forslagene må holdes innenfor eksisterende økonomiske rammer for lærerutdanning. Kopi av departementets brev følger som vedlegg 3.

Tidsfrist for utvalgets arbeid var i utgangspunktet fastsatt til 01.09.96. Etter anmodning fra utvalget har departementet utsatt fristen til 15.09.96.

1.3 DRØFTING AV MANDAT

Utvalget har i hovedtrekk funnet mandatene klare og entydige, men finner likevel grunn til å peke på noen områder der *utvalget* etter vurdering har gjort valg i forhold til mandatet.

Utvalget har merket seg at førskolelærerutdanning ikke er med i mandatet i eksplisitt form. Utvalget er imidlertid bedt om å utarbeide forslag til et felles innledende kapittel til alle rammeplaner for lærerutdanning. Dette kapitlet skal dermed også være første kapittel i rammeplan for førskolelærerutdanning. Utvalget har videre hatt som oppdrag å gi tilråding om videreutdanning med tanke på det nye småskoletrinnet. Dette er en type videreutdanning som er beregnet både for allmenn- og førskolelærere. Med dette som utgangspunkt har *utvalget* valgt å inkludere

dere barnehage og førskolelærerutdanning i sine vurderinger i den grad det har vært ønskelig som bakgrunn for de to nevnte saksområdene. Utover dette har *utvalget* ikke behandlet førskolelærerutdanning.

I det opprinnelige mandatet av 12.12.95 er det eksplisitt nevnt at utvalgets arbeid skal omfatte allmennlærerutdanning, praktisk-pedagogisk utdanning for allmennfag og yrkesfag og faglærerutdanning. Dette ble ytterligere framhevet ved at departementet nedsatte tre utdanningsgrupper med ansvar for hvert av disse hovedområdene. *Utvalget* har merket seg at departementet likevel i revidert mandat av 08.05.96 uttrykker at utvalget ikke er bundet av de nåværende lærerutdanningskategoriene i sitt arbeid. På dette tidspunkt var imidlertid arbeidet i utvalget kommet så langt at *utvalget* fant det mulig å ta opp den utfordring dette kunne innebære i full bredde.

En stor gruppe lærere gjennomfører lærerutdanning i form av en fagutdanning ved høgskole eller universitet med tillegg av praktisk-pedagogisk utdanning. *Utvalget* har vurdert og fremmet konkrete forslag om praktisk-pedagogisk utdanning, men har ikke sett det som sin oppgave å drøfte den faglige delen av slik lærerutdanning.

Instruktører i lærebedrifter har klare pedagogiske oppgaver i forhold til lærlingene. *Utvalget* har imidlertid ikke oppfattet det som sin oppgave å vurdere eller gi råd om pedagogisk utdanning for denne gruppen. I forbindelse med lærerutdanning for videregående opplæring har *utvalget* likevel enkelte steder pekt på utdanningsmuligheter for instruktørene.

1.4 UTVALGETS ARBEID

Deler av de oppgavene som mandatet omfatter, er utført ved direkte kommunikasjon til Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Dette gjelder spesielt enkelte tilrådinger om informasjonsteknologi (IT) og videreutdanning for lærere. Utvalget tok initiativ til å utarbeide et midlertidig tillegg om IT til de gjeldende rammeplanene for allmennlærerutdanning. Etter råd fra utvalget er dette plantillegget iverksatt fra høsten 1996. *Utvalget* forutsetter at liknende innhold blir innarbeidet i nye rammeplaner for all lærerutdanning fra høsten 1998. Etter tilråding fra *utvalget* er det dessuten tatt initiativ til å utarbeide nye rammeplaner for videreutdanning med tanke på småskoletrinnet, for kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering og for IT for lærere. Videreutdanningstilbudene er tenkt organisert som studietilbud med omfang 10+10 vektall og iverksatt fra 1997. Disse tiltakene er ikke nærmere omtalt i utredningen.

Utvalget vurderer de arbeidsoppgavene mandatet innebærer, som omfattende. Av den grunn har utvalget søkt ulike typer bistand. Etter anmodning fra utvalget har Lærerutdanningsrådet utarbeidet et grunnlagsmateriale for den beskrivende delen av utredningen. Dette materialet er en grundig statusbeskrivelse av norsk lærerutdanning og følger utredningen som uttrykket vedlegg. Utvalget har benyttet dette materialet som grunnlag for "[Statusbeskrivelse. Oversikt over noen sider ved norsk lærerutdanning](#)" i kap 3 i utredningen. Til den vurderende delen av utredningen har utvalget i stor grad måttet basere seg på allerede foreliggende forskning eller utredning med relevans for lærerutdanning. Vesentlige deler av "[Vurdering](#)" i kap 6 består derfor av en sammenstilling av allerede foreliggende arbeider. For å kartlegge og vurdere slikt materiale arrangerte utvalget et dagsseminar med en del forskere som har arbeidet med lærerutdanning. Medlem i utredningsgruppen, Trygve Bergem, har dessuten ledet en fagplananalyse som er utført av tre hovedfagsstudenter ved Norsk lærerakademi i Bergen. Denne analysen er også benyttet som underlag for utvalgets vurderinger i "[Vurdering](#)" i kap 6. Fagplananalysen følger utred-

ningen som uttrykket vedlegg. Samordnet opptak og Statistisk sentralbyrå har dessuten på oppdrag fra utvalget levert opplysninger av statistisk art.

Medlemmer av utvalget har sammen med representanter fra sekretariatet besøkt noen lærerutdanningsinstitusjoner ¹og samlet informasjon dels ved samtaler og intervju, og dels ved spørreskjema til tilsatte og studenter. Utvalget har videre innhentet vurderinger fra kommuner og fylkeskommuner ved hjelp av spørreskjema.

Mens utredningsarbeidet pågikk, ble det arrangert regelmessige møter med yrkes- og interesseorganisasjoner. Flere av organisasjonene har dessuten på bakgrunn av disse møtene sendt skriftlige innspill til utvalget. I tillegg har utvalget motatt en rekke henvendelser fra institusjoner, organisasjoner og enkeltpersoner om ulike sider av norsk lærerutdanning.

Utvalget takker med dette alle som har bidratt med informasjon eller synspunkter av ulik art til arbeidet. Uten slik bistand ville det ikke vært mulig for *utvalget* å fullføre oppdraget.

Under arbeidet med utredningen registrerte *utvalget* behov for å se norsk lærerutdanning i sammenheng med lærerutdanning i andre land. *Utvalget* har merket seg at sammenlikning med andre land ikke inngår i mandatet, og at det derfor heller ikke var budsjettmessig dekning for slikt arbeid. *Utvalget* tror likevel at det vil styrke det videre arbeidet med norsk lærerutdanning dersom man skaffer grunnlag for å sammenligne norsk lærerutdanning med utdanningen i enkelte andre land.

Første del av utredningsarbeidet foregikk ved samtidig arbeid i utvalget og i de tre utdanningsgruppene. Innen hver sine områder har utdanningsgruppene utført verdifullt arbeid som har gitt utvalget et godt grunnlag for videre arbeid. *Utvalget* vil likevel peke på at parallelt arbeid i fire grupper er en tidkrevende prosess og at organiseringen av dette arbeidet generelt var ganske krevende. Hvis arbeidet skal utføres på kort tid, vil *utvalget* derfor ikke tilrå en slik modell for senere utredningsarbeider.

-
1. Utvalget har valgt å benytte betegnelsen lærerutdanningsinstitusjon om universitet eller høyskole som bl a gir lærerutdanning. Betegnelsen indikerer altså ikke en institusjon som bare gir lærerutdanning.

KAPITTEL 2

Leserveiledning, sammendrag

Innholdet i utredningen er bygget opp med utgangspunkt i de tre hoveddelene i utvalgets mandat - *beskrivelse, vurdering og tilråding*.

Kap 3 er en kort *beskrivelse* av noen sentrale sider ved norsk lærerutdanning. Kapitlet har innledningsvis en oversikt over de ulike lærerutdanningstilbudene og rekruttering til lærerutdanning. I tillegg er det gitt en oversikt over hvilke fag studenter velger i utdanningen og hvilke fag lærere i grunnskolen har utdanning i. Kapitlet omfatter også noen enkle demografiske data for lærere i grunnskole og videregående skole, herunder oversikt over antall lærere med innvandrerbakgrunn. Videre inneholder kapitlet en oversikt over praksisopplæringen og over eksamens- og vurderingsformer som benyttes i lærerutdanningen. Det er gitt en kort beskrivelse av etter- og videreutdanning for lærere, og i den sammenheng også en oversikt over lærerutdanning innsiktet mot voksenopplæring. I tillegg er det gitt en oversikt over forsknings- og utviklingsarbeid som foregår ved lærerutdanningsinstitusjonene. Avslutningsvis har kapitlet en oversikt over den økonomiske utviklingen for lærerutdanning i høgskolesektoren i 1990-årene.

Kap 4 består av to hoveddeler. Den første delen omfatter en beskrivelse av det utvalget kaller den norske opplæringsvisjonen. I denne delen beskriver utvalget i dialektisk form en del grunnleggende perspektiver som har preget utviklingen i opplæringssektoren i nyere tid. I den andre hoveddelen av kapitlet beskriver utvalget 90-tallsreformene i grunnskole, videregående opplæring, høgre utdanning og voksenopplæring i lys av denne opplæringsvisjonen.

Kap 5 bygger videre på framstillingen i "*Opplæringsvisjoner og reformer*" i kap 4 og beskriver bl a hvilke oppgaver lærere skal ivareta og hvilken kompetanse de bør ha for å realisere opplæringsvisjonen generelt og den utforming den har fått i 90-tallsreformene spesielt. Framstillingen omfatter både generelle kompetanse- og kvalifikasjonskrav og krav knyttet til spesielle deler av opplæringssektoren.

Kap 6 omfatter de *vurderingene* utvalget har gjort. Vurderingene tar utgangspunkt i de krav til kompetanse og kvalifikasjoner som er beskrevet i "*Oppgaver og kompetanse*" i kap 5 og status slik den er beskrevet i "*Statusbeskrivelse. Oversikt over noen sider ved norsk lærerutdanning*" i kap 3. Kapitlet omfatter både de vurderingene som er konkret omtalt i utvalgets mandat og andre vurderinger som ligger til grunn for senere tilrådinger. Utvalget gir en kort oppsummering av sine vurderinger i 6.6.

Kap 7 inneholder *tilrådinger* fra utvalget. Første del av kapitlet inneholder tilrådinger om generelle tiltak med gyldighet for all lærerutdanning. Disse tilrådingene omfatter bl a:

- Rammeplaner bør utformes på en klarere og mer forpliktende måte, og det bør innføres rapportering som gir sentrale myndigheter oversikt over hvordan fagplanene ved lærerutdanningsinstitusjonene harmonerer med rammeplanene.
- Det bør legges mer vekt på helhet og sammenheng i lærerutdanningene - både i forhold til utdanningssektoren som helhet, mellom de ulike lærerutdanningene og innen den enkelte lærerutdanning.
- All lærerutdanning bør omfatte innføring i voksenopplæring, og det må legges større vekt på videreutdanning i voksenpedagogikk.
- Det bør iverksettes et FoU-program i didaktikk med spesiell innsikt mot yrkesfaglige deler av videregående opplæring. Programmet bør omfatte 10-15 stipendiatstillinger over en 5-årsperiode.

- Det bør innføres et obligatorisk kandidatår etter all lærerutdanning. I dette året skal kandidatene ha veiledning både fra den institusjon hvor kandidaten er tilsett og fra den institusjon der vedkommende avsluttet sin lærerutdanning.
- Andre del av "*Konsekvenser for lærerutdanning, tilrådinger*" i kap 7 inneholder spesifikke tilrådinger om de enkelte lærerutdanningene. Disse tilrådingene omfatter bl a:
- Allmennlærerutdanningen bør organiseres etter én felles studiemodell ved alle lærerutdanningsinstitusjoner og rammen for den obligatoriske delen bør utvides.
- Praktisk-pedagogisk utdanning for lærere i allmennfag og yrkesfag bør organiseres som én utdanning med felles rammeplan.
- De nåværende faglærerutdanningene i ernæring, helse- og miljøfag og i økonomisk-administrative fag bør omorganiseres etter den hovedmodell for yrkesfaglærerutdanning som utvalget foreslår. Faglærerutdanningene i forming og i musikk bør omorganiseres til faglærerutdanninger i henholdsvis musiske og visuelle kunsthøgskolefag. Faglærerutdanningene i kroppsøving og i naturfag med matematikk bør ikke videreføres.
- Det bør etableres en ny hovedmodell for yrkesfaglærerutdanning. Opptakskrav bør være fag- eller svennebrev, generell studiekompetanse og yrkespraksis. Utdanningen bør organiseres som en sammenhengende 3-årig utdanning på universitets-/høgskolenivå.

Siste del av "*Konsekvenser for lærerutdanning, tilrådinger*" i kap 7 omfatter utvalgets tilrådinger om etter- og videreutdanning, fritak og innpassing og om institusjonenes rolle som ressursentra i regionene. I denne delen gir også utvalget råd om tilrettelegging for kvalitet og relevans

Kap 8 omfatter utvalgets *tilrådinger* til utforming av rammeplaner. 8.2 er utvalgets forslag til felles innledende del av alle rammeplaner for lærerutdanning (kap 1 i rammeplanene). I tillegg har utvalget i 8.3, som eksempel på innledende prinsipiell del av rammeplaner for de enkelte utdanningene (kap 2 i rammeplanene), utarbeidet forslag til slik del av planverket for praktisk-pedagogisk utdanning.

Kap 9 inneholder *utvalgets* forslag til retningslinjer for utforming av rammeplaner for de enkelte fagene.

Kap 10 er *utvalgets* vurderinger av økonomiske og administrative konsekvenser som *utvalgets* tilrådinger medfører.

KAPITTEL 3

**Statusbeskrivelse. Oversikt over noen sider ved norsk
lærerutdanning****3.1 INNLEDNING**

Hensikten med dette kapitlet er å gi en kortfattet oversikt over noen sentrale sider ved norsk lærerutdanning. Beskrivelsen er utarbeidet med utgangspunkt i første hoveddel av utvalgets mandat. Den utgjør også grunnlaget for de vurderinger som er gjort i de etterfølgende kapitlene i utredningen.

Lærerutdanning er yrkesutdanning rettet inn mot pedagogisk arbeid i barnehage, grunnskole, videregående opplæring, høgre utdanningsinstitusjoner eller voksenopplæring i skole eller arbeidsliv. I Norge er det mange veier fram til lærerutdanning, men siktemålet for all norsk lærerutdanning er gitt i § 2 i lærerutdanningsloven:

«Utdanninga skal gje den faglege og pedagogiske kunnskap og praktiske opplæring som trengst for planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning og oppseding etter ulike føresetnader hos elevane og i samsvar med målet for den skole utdanninga siktar mot.

Utdanninga skal fremje den personlege utviklinga hos studentane, vekke interesse for pedagogisk utviklingsarbeid, og gje grunnlag for forståing av samanhengen mellom lærargjeringa og skolens funksjon i samfunnet.»

Foreløpig er det ikke avklart hvordan innholdet i lov om lærerutdanning vil bli ført videre i forbindelse med den lovrevisjon som nå skjer med utgangspunkt i NOU 1995: 18 «Ny lovgivning om opplæring, ... og forøvrig kan man gjøre som man vil». Det er imidlertid ikke noe som tyder på at siktemålet for lærerutdanning vil bli vesentlig endret i forhold til § 2 i nåværende lærerutdanningslov.

Lov om lærerutdanning skiller mellom tre kompetansenivå i lærerutdanningen (§ 6, 7 og 8):

- Lærer, studietid tre år eller mer
- Adjunkt, studietid fire år eller mer
- Lektor, studietid seks år eller mer.

Samtidig som «lærer» er betegnelse for det laveste kompetansenivået, blir «lærer» også benyttet som fellesbetegnelse for alle de tre kategoriene.

Lærerutdanningsloven beskriver fire ulike lærerutdanningstyper (§ 20):

- Førskolelærerutdanning
- Allmennlærerutdanning
- Faglærerutdanning
- Praktisk-pedagogisk utdanning

§ 21 i samme lov spesifiserer nærmere krav til innhold og gir dessuten departementet hjemmel til å fastsette rammeplaner for de ulike lærerutdanningene. Slik hjemmel er også gitt i § 46 i lov om universiteter og høyskoler. Innenfor de grenser rammeplanene setter, er det forutsatt at utdanningsinstitusjonene selv skal ha frihet til nærmere utforming av de ulike studietilbudene. I det følgende er det gitt en kort omtale av hver av utdanningstypene.

3.2 OPPBYGGING OG ORGANISERING AV NORSK LÆRERUTDANNING

3.2.1 Førskolelærerutdanning

Førskolelærerutdanning er en 3-årig utdanning som kvalifiserer for pedagogisk arbeid i barnehage, med 6-åringer i skolen, med barn på tilsvarende utviklingstrinn i andre institusjoner og i skolefritidsordninger. Med ett års videreutdanning innsikket mot arbeid på småskoletrinnet kan førskolelærere tilsettes for arbeid på dette trinnet i grunnskolen (jf OT PRP NR 40 (1995-96) «Om lov om endring i lov 13. juni 1969 nr 24 om grunnskolen m m», s 8 og INNST O NR 56 (1995-96) «Innstilling fra Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om lov om endring i lov 13. juni 1969 nr 24 om grunnskolen m m», s 6).

Førskolelærerutdanningen omfatter pedagogisk teori og praksis og faglig-pedagogiske studier i en rekke fag. Utdanningen inneholder dessuten en valgbar fordypning i ett fag, fagområde eller arbeidsområde.

I rammen nedenfor er det gitt en oversikt over innhold av førskolelærerutdanningen slik det er gitt i gjeldende rammeplan:

Pedagogisk teori og praksis, 15 vt + ca 20 uker praksis (*)

Faglig-pedagogiske studier:

- Forming, musikk, drama, 10 vt
- Fysisk fostring, 4 vt
- Matematikk, 2 vt
- Naturfag med miljølære, 5 vt
- Norsk, 5 vt
- Religion/etikk, 4 vt
- Samfunnsfag, 5 vt

Fordypningsenhet, 10 vt

(*)Praksis regnes som del av de ulike studieenhetene som inngår i utdanningen

Høgskolene har frihet til å organisere studiet på ulike måter. Det er likevel vanlig at pedagogisk teori og praksis strekkes over alle tre studieår fordi denne studieenheten skal ha en sammenbindende funksjon i utdanningen. Flere høgskoler organiserer de fagligpedagogiske studiene som større tverrfaglige studieenheter. Fordypningsenheten inngår som regel i 3. studieår. I rammeplanen er administrasjon og ledelse, norsk, samfunnsfag, naturfag med miljølære og praktisk estetiske studieenheter nevnt som eksempler på aktuelle fordypningsenheter. Flere høgskoler har utarbeidet studieplaner for andre alternativer og fått dem godkjent av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Fordypning i 5-10 års pedagogikk har vært tilbudt ved en del høgskoler. Departementet har nylig besluttet at dette bare bør tilbys som videreutdanning og ikke som del av grunnutdanning for førskolelærere.

Førskolelærerutdanning tilbys ved høgskolene i Agder, Bergen, Bodø, Finnmark, Hedmark, Nesna, Nord-Trøndelag, Oslo, Sogn og Fjordane, Stavanger, Stord/Haugesund, Telemark, Tromsø, Vestfold, Østfold, ved høgskolen Dronning Mauds Minne og Samisk høgskole. (Samisk lærerutdanning er spesielt omtalt i 3.2.6.) Høgskolen i Sogn og Fjordane gir førskolelærerutdanning der deler av undervisningen er felles med allmennlærerutdanning.

Førskolelærerutdanning for døve blir gitt ved samarbeid mellom Høgskolen i Sør-Trøndelag og Høgskolen Dronning Mauds Minne. Utdanningen omfatter tegnspråk med omfang 5 vekttall og norsk som andrespråk som fordypningsenhet med omfang 10 vekttall. Hovedtrekkene for øvrig er de samme som i annen førskolelærerutdanning.

3.2.2 Allmennlærerutdanning

Allmennlærerutdanning er en 4-årig utdanning som i hovedsak er innsiktet mot arbeid i grunnskolen. Utdanningen gir grunnlag for arbeid på alle trinn i grunnskolen. Dette er likevel ikke å oppfatte slik at alle allmennlærere uten videre skal kunne undervise i alle fag på alle trinn i grunnskolen. Det er ikke fastsatt nasjonale minstekrav til utdanning for allmennlærere for undervisning i ulike fag på de forskjellige trinnene, men det er forutsatt at lokale skolemyndigheter selv avgjør hvilke krav de ønsker å sette til grunnskolelærernes kompetanse.

Allmennlærerutdanningen omfatter en obligatorisk del med omfang 50 vekttall og en valgfri del på 30 vekttall. De omfattende valgmulighetene gir studentene mulighet til å velge ganske ulike utdanninger. Studentene kan f.eks. sette sammen en bred fagkrets med mange fag, antakelig best egnet for grunnskolens barnetrinn - eller de kan velge en smalere fagkrets med fordypning i noen få fag med tanke på undervisning på ungdomstrinnet.

Rammen i det følgende gir en oversikt over de ulike studieenheter og omfanget av disse enhetene. Faglige studieenheter omfatter både fag og fagdidaktikk.

Obligatorisk del (50 vt):

- Pedagogisk teori og praksis, 10 vt + 16-18 uker praksis (*)
- Kristendomskunnskap med livssynsorientering, 5 vt
- Matematikk, 5 vt
- Natur, samfunn og miljø, 10 vt
- Norsk, 10 vt
- Praktisk og estetiske fag, 10 vt (**)

Valgfri del (30 vt):

- Videreføring av fag som inngår i den obligatoriske delen og/eller
- Nye fag, fagområder eller arbeidsområder

(*)Praksis regnes som del av de ulike studieenheter som inngår i utdanningen

(**)Øforming, heimkunnskap, kroppsøving, musikk - 10 vt i ett av fagene eller 5 vt i to fag.

Utdanningen skal bygges opp slik at studentene etter 3. år skal kunne bytte studiested dersom de ikke finner de fordypningstilbud de ønsker ved den institusjonen der de startet lærerutdanningen. Ut over dette har høgskolene stor frihet til å organisere utdanningstilbudet etter eget ønsket. Dette har medført svært mange ulike modeller. Eksempler på noen studiemodeller er vist nedenfor:

1. år	2. år
Ped. teori og praksis Norsk Praktisk-estetiske fag Matematikk	Ped. teori og praksis Norsk Natur, samf. og miljø Praktisk-estetiske fag Krist.kunnsk. med
3. år	4. år
Ped. teori og praksis Natur, samf. og miljø Valg	Valg

1. år	2. år
Ped. teori og praksis Norsk Matematikk	Ped. teori og praksis Natur, samf. og miljø Praktisk-estetiske fag Krist.kunnsk. med
3. år	4. år
Ped. praksis Natur, samf. og miljø Praktisk-estetiske fag Valg	Valg

1. år	2. år
Ped. teori og praksis Norsk Praktisk-estetiske fag Matematikk	Ped. praksis Norsk Natur, samf. og miljø Praktisk-estetiske fag Krist.kunnsk. med
3. år	4. år
Ped. teori og praksis Natur, samf. og miljø Valg	Valg

Annen utdanning fra høyskole eller universitet kan på visse vilkår innpasses i den valgfrie delen av allmennlærerutdanningen. Det er rimelig å tolke dette som en individuell rett for studenter. Høgskoler som gir allmennlærerutdanning, må gi studietilbud basert på rammeplan for allmennlærerutdanning også for den valgfrie delen av utdanningen.

Allmennlærerutdanning tilbys ved høyskolene i Agder, Bergen, Bodø, Finnmark, Hedmark, Nesna, Nord-Trøndelag, Oslo, Sogn og Fjordane, Stavanger, Stord/Haugesund, Sør-Trøndelag, Telemark, Tromsø, Vestfold, Volda, Østfold, ved Norsk lærerakademi og Samisk høyskole. (Samisk lærerutdanning er spesielt omtalt i 3.2.6).

Allmennlærerutdanning med musikk tilbys ved høyskolene i Bergen og Hedmark, og høyskolene i Agder og Sør-Trøndelag tilbyr allmennlærerutdanning med realfag.

Allmennlærerutdanning for døve blir tilbudt ved Høgskolen i Sør-Trøndelag. Til forskjell fra den vanlige allmennlærerutdanningen, omfatter utdanningen for døve:

- tegnspråk, 10 vt
- norsk som andrespråk
- valgfrie fag med omfang 20 vt.

Det er også mulig for døve å ta allmennlærerutdanning ved andre høyskoler med 10 vekttall tegnspråk som del av utdanningen.

3.2.3 Faglærerutdanning

Departementet har fastsatt rammeplaner for 6 typer 3-årig faglærerutdanning:

- faglærerutdanning i ernæring, helse- og miljøfag
- faglærerutdanning i forming og formingsfag
- faglærerutdanning i kroppsøving
- faglærerutdanning i musikk
- faglærerutdanning i naturfag med matematikk
- faglærerutdanning i økonomisk-administrative fag

Felles for disse utdanningene er at de omfatter både fagstudier med fagdidaktikk og pedagogisk teori og praksis. Arbeidet med pedagogisk teori og praksis er i de fleste tilfelle lagt over 2 eller 3 år.

Ernæring, helse- og miljøfag

Faglærerutdanningen i ernæring, helse- og miljøfag gir grunnlag for arbeid i grunnskole, videregående opplæring, voksenopplæring og annen faglig formidlingsvirksomhet.

Rammen nedenfor gir en oversikt over studieenheter som inngår i utdanningen og omfanget av disse enhetene. De faglige studieenheter inkluderer også fagdidaktikk.

Pedagogisk teori og praksis, 10 vt + 12-14 uker praksis (*)

Fagstudier (50 vt):

- Naturfaglige emner, 10 vt
- Ernæring og helse, 30 vt
- Samfunn, miljø og helse, 10 vt

(*) Praksis regnes som del av de ulike studieenheter som inngår i utdanningen

Faglærerutdanning i ernæring, helse- og miljøfag tilbys ved høyskolene i Akershus og Finnmark.

Forming og formingsfag

Faglærerutdanningen i forming og formingsfag gir grunnlag for arbeid i grunnskole, i videregående opplæring og andre pedagogiske og faglige miljøer.

Rammen nedenfor gir en oversikt over studieenheter som inngår i utdanningen og omfanget av disse enhetene. Fagdidaktikk i et samlet omfang på 10 vekttall er integrert i grunnstudiet og spesialiseringsstudiet:

Faglærerutdanning i forming og formingsfag tilbys ved høyskolene i Akershus, Oslo og Telemark.

Pedagogisk teori og praksis, 10 vt + 12-14 uker praksis (*)
Grunnstudium, 30 vt
Spesialiseringsstudium, 20 vt (**)
(*) Praksis regnes som del av de ulike studieenheter som inngår i utdanningen
(**) Fordypning i et av grunnstudiets temaer/arbeidsområder

Kroppsøving

Denne faglærerutdanningen gir grunnlag for arbeid med skolefaget kroppsøving i grunnskole og videregående opplæring.

Rammen i det følgende gir en oversikt over studieenheter som inngår i utdanningen og omfanget av disse enhetene:

Pedagogisk teori og praksis, 10 vt + 12-14 uker praksis (*)
Fagstudium (50 vt):

- Motorisk utvikling og læring
- Trening og helse
- Idrettslige aktiviteter
- Idrett og kroppsøving i et samfunnsperspektiv
- Fagdidaktikk
- Forskning og utviklingsarbeid

(*) Praksis regnes som del av de ulike studieenheter som inngår i utdanningen

Faglærerutdanning i kroppsøving tilbys ved høyskolene i Hedmark, Telemark og ved Norges idrettshøgskole.

Musikk

Faglærerutdanningen i musikk gir grunnlag for arbeid i grunnskole, videregående opplæring, folkehøgskole, kommunale musikkskoler og skolefritidsordninger. Den kvalifiserer også for ulike typer pedagogisk arbeid innen fritidsmusikklivet. Faglærerutdanningen i musikk tilbys i to varianter. Den ene varianten kvalifiserer for undervisning i allmennfaget musikk og for musikk valgfag samt for vokal- eller instrumentalundervisning på begynnernivå. Den andre varianten kvalifiserer for vokal- eller instrumentalundervisning opp til videregående nivå og i ensemblefag.

Innholdet i begge variantene kan beskrives skjematisk som vist i rammen nedenfor:

Faglærerutdanning i musikk tilbys ved høyskolene i Agder, Stavanger, Tromsø, ved Norges musikkhøgskole, ved Barratt Dues musikk institutt i Oslo, ved Universitetet i Bergen (Grieg Akademiet) og ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Pedagogisk teori og praksis, 10 vt + 12-14 uker praksis (*)
Musikkfaglig hovedområde, 25 vt
Støttediscipliner, 5 vt (støtteinstrumenter, ensembleledelse og musikkteknologi)
Musikkorientering, 10 vt (gehørtrening, satslære, musikkhistorie og musikalsk analyse)
Fagdidaktikk, 10 vt
(*) Praksis regnes som del av de ulike studieenheter som inngår i utdanningen.

Naturfag med matematikk

Faglærerutdanningen i naturfag med matematikk er innsiktet mot arbeid på grunnskolens ungdomstrinn og grunnkurs i videregående opplæring.

Innholdet i utdanningen er vist skjematisk i rammen nedenfor. I tillegg til en egen studieenhet i realfagdidaktikk inngår også didaktikk i hver av de faglige studieenheter.

Pedagogisk teori og praksis, 10 vt + 12-14 uker praksis (*)
Realfagdidaktikk, 5 vt
Matematikk, 10 vt
Fysikk og kjemi, 15 vt (minst 5 vt i fysikk og minst 5 vt i kjemi)
Biologi, 15 vt
Valg, 5 vt
(*) Praksis regnes som del av de ulike studieenheter som inngår i utdanningen.

Faglærerutdanning i naturfag med matematikk tilbys ved høyskolene i Bergen og Telemark.

Økonomisk-administrative fag

Faglærerutdanningen i økonomisk-administrative fag gir grunnlag for arbeid i videregående opplæring og i bedriftsopplæring. Lærerutdanningsrådet har utarbeidet forslag til rammeplan for slik faglærerutdanning, men planen er foreløpig ikke godkjent.

Innholdet i den foreslåtte utdanningen er vist skjematisk i rammen nedenfor:

Pedagogisk utdanning i økonomisk-administrative fag tilbys ved høyskolene i Bodø, Buskerud og Østfold og ved Norges handelshøgskole. Utdanningen er basert på 1-årig praktisk-pedagogisk utdanning i tillegg til fagstudier.

Praktisk-pedagogisk utdanning, 20 vt (omfatter pedagogisk teori, fagdidaktikk og praksis*)

Obligatoriske fag (30 vt):

- metodefag
- samfunnsøkonomi
- bedriftsøkonomisk analyse
- administrasjonsfag
- Valgfag (10 vt):
- bedriftsøkonomisk analyse eller administrasjonsfag

* Praksis har omfang 12-14 uker og er ikke regnet som del av de øvrige studieenheterne.

3.2.4 Praktisk-pedagogisk utdanning, allmennfag

Praktisk-pedagogisk utdanning kombinert med utdanning i allmennfag kan gi lærerutdanning på ulike nivå. Eksamen av høyre grad fra universitet eller høyskole kombinert med praktisk-pedagogisk utdanning gir utdanning som lektor. Eksamen av lavere grad sammen med praktisk-pedagogisk utdanning gir utdanning som adjunkt. Fagutdanning i minst to allmennfag med samlet omfang på 50 vekttall eller mer (fordelt med minst 30 vekttall på ett fag pluss minst 20 vekttall på et annet fag, eventuelt minst 10 vekttall på to andre fag) gir faglærerutdanning. Utdanningene kvalifiserer for arbeid på grunnskolens ungdomstrinn (eventuelt for undervisning i enkelte fag på de øvrige trinnene i grunnskolen) og i videregående opplæring.

Praktisk-pedagogisk utdanning kan også kombineres med 3-årig profesjonsutdanning som f.eks. ingeniørutdanning eller sykepleierutdanning. Med slik utdanning blir kandidatene faglærere.

Den praktisk-pedagogiske utdanningen har omfang på ett år. Innholdet i utdanningen er vist skjematisk i rammen nedenfor:

Pedagogisk teori, 8 vt

Praksisopplæring, 12-14 uker (*)

Fagdidaktikk i 1. fag, 6 vt

Fagdidaktikk i 2. fag, 6 vt (**)

(*) Praksis regnes som del av de ulike studieenheterne som inngår i utdanningen

(**) Studenter med fagkompetanse i bare ett fag får fagdidaktikk med omfang 12 vt i dette faget

Inntil 10 vekttall av den praktisk-pedagogiske utdanningen kan inngå i gradstudiet.

Praktisk-pedagogisk utdanning blir som regel tilbudt som en avsluttende utdanning etter fullført fagutdanning, men det finnes også eksempel på tilbud der den praktisk-pedagogiske utdanningen går parallelt med deler av fagutdanningen.

Praktisk-pedagogisk utdanning for lærere i allmennfag tilbys ved universitetene, noen vitenskapelige høyskoler og ved Høgskolen i Agder, Høgskolen i Sta-

vanger og Høgskolen i Østfold. Høgskolen i Oslo gir praktisk-pedagogisk utdanning i kunsthøgskolen.

3.2.5 Praktisk-pedagogisk utdanning, yrkesfag

Praktisk-pedagogisk utdanning kombinert med fagopplæring og praksis gir utdanning som yrkesfaglærer. Yrkesfaglærere må ha følgende utdanning og praksis:

- Fagbrev, svennebrev eller maritimt sertifikat
- Relevant yrkespraksis, omfang minst fire år
- Yrkesteoretisk og/eller annen relevant faglig utdanning, omfang minst to år ²
- Praktisk-pedagogisk utdanning

Utdanningen kvalifiserer primært for arbeid på yrkesfaglige studieretninger i videregående opplæring.

Praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfaglærere kan også kombineres med 3-årig profesjonsutdanning som f.eks. ingeniøruddanning eller sykepleierutdanning. Med slik utdanning og to års praksis blir kandidatene faglærere i yrkesteoretiske fag.

Praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfaglærere har omfang på ett år. Innholdet i utdanningen er vist skjematisk i rammen nedenfor:

1. enhet (10 vt):
 - Pedagogisk teori med innføring i spesialpedagogikk, fagdidaktikk og norsk som kommunikasjon
 - 6-7 ukers praksis med vekt på undervisningspraksis
2. enhet (10 vt):
 - Praktisk-teoretisk studium som består av to fordypningsemner:
 - Tilpasset opplæring og ett av følgende emner:
 - Informasjonsteknologi i arbeidsliv og skole
 - Norsk med vekt på formidlingsaspektet
 - Pedagogisk utviklingsarbeid
 - 6-7 ukers allsidig praksis

Praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfaglærere blir både tilbudt som heltids- og deltidsstudium. Fordi søkerne som regel vil være i lønnet arbeid, er deltidsstudier spesielt aktuelt for denne utdanningskategorien.

Praktisk-pedagogisk utdanning for lærere i yrkesfag tilbys ved høyskolene i Agder, Akershus, Bergen, Bodø, Finnmark, Hedmark, Nord-Trøndelag, Sogn og Fjordane, Stavanger, Østfold og ved Universitetet i Tromsø.

3.2.6 Samisk lærerutdanning

Samisk *førskolelærerutdanning* blir gitt ved Samisk høyskole i Kautokeino. Utdanningen er 3-årig og organisert på samme måte som beskrevet i 3.2.1. Samisk førskolelærerutdanning kvalifiserer for samme type virksomhet som beskrevet i 3.2.1,

2. Som ledd i en overgangsordning er kravet foreløpig ett år. (Jf rundskriv F-21/90 fra KUF)

men gir spesialkompetanse for arbeid i det samiske samfunn. Gjennom utdanningen får studentene innsikt i samisk kultur og tradisjoner i tillegg til opplæring i samisk språk.

Innholdet i samisk førskolelærerutdanning er vist skjematisk i rammen i det følgende:

Pedagogisk teori og praksis, 15 vt + ca 20 uker praksis (*)

Faglig-pedagogiske studier:

- Drama, 3 vt
- Duodji, 4 vt
- Fysisk fostring, 4 vt
- Matematikk, 2 vt
- Musikk, 3 vt
- Naturfag med miljølære, 5 vt
- Norsk, 5 vt
- Religion/etikk, 4 vt
- Samfunnsfag, 5 vt

Fordypningsenhet:

- Samisk, 10 vt

(*) Praksis regnes som del av de ulike studieenhetene som inngår i utdanningen

Samisk høyskole har måltall for opptak på 10 førskolelærerstudenter pr år. Årskullene er til vanlig på ca 6 studenter.

Samisk *allmennlærerutdanning* blir gitt ved Samisk høyskole i Kautokeino. Det er en 4-årig utdanning som i hovedsak er innsiktet mot grunnskolen. Utdanningen gir grunnlag for tilsetning på alle trinn i grunnskolen både i samiske og norske skoler. Dagens utdanning er også godkjent for tilsetning i Sverige og Finland. De som ønsker tilsetning i Sverige, kan bytte ut norsk med svensk. De som ønsker tilsetning i Finland, bytter ut norsk med finsk. I tillegg må de gjennomgå et kurs om skolelovgivning i Finland.

Det er et krav at studentene behersker samisk både muntlig og skriftlig fordi undervisningen foregår på samisk. Bare unntaksvist brukes norsk eller et annet språk, og da tolkes det vanligvis til samisk.

Utdanning omfatter en obligatorisk del med 60 vekttall og en valgfri del på 20 vekttall. Modellen gir ikke store valgmuligheter for studentene. Rammen nedenfor gir en oversikt over de ulike studieenhetene og omfanget av disse enhetene. Faglige studieenheter omfatter både fag og fagdidaktikk.

Slik utdanningen er bygd opp, er det i praksis ikke mulig å bytte studiested etter 3. år slik intensjonen var da 4-årig lærerutdanning ble innført. Eksempel på hvordan samisk allmennlærerutdanning kan være organisert er vist nedenfor:

Obligatorisk del (60 vt)

- Pedagogisk teori og praksis, 10 vekttall + 16 uker praksis (*)
- Kristendomskunnskap med livssynsorientering, 5 vt
- Matematikk, 5 vt
- Natur, samfunn og miljø, 10 vt
- Norsk, 10 vt
- Samisk, 10 vt
- Praktiske og estetiske fag, 10 vt (**)

Valgfri del (20 vekttall):

- Videreføring av fag som inngår i den obligatoriske delen (***) og/eller
- Nye fag, fagområder eller arbeidsområder

(*) Praksis regnes som del av de ulike studieenheter som inngår i utdanningen

(**) Duodji (samisk forming), kroppsøving, musikk - 10 vt i ett av fagene eller 5 vt i to fag

(***) Studentene velger vanligvis 10 vt samisk i tillegg til de første 10 vt som inngår i obligatorisk del.

1. år	2. år
Ped. teori og praksis Samisk 10 vt Natur, samf. og miljø Matematikk	Ped. teori og praksis Norsk Natur, samf. og miljø
3. år	4. år
Ped. teori og praksis Praktisk-estetiske fag Krist.kunnsk. med	Samisk 10 vt Valg 10 vt

Pedagogisk teori og praksis er lagt over 1.-3. år. Samisk 10 vekttall er lagt til 1. studieår fordi mange studenter har relativt svakt grunnlag i faget. Faget er første del av et grunnfagsstudium, og undervisningen er felles med studenter som studerer samisk. De øvrige fag alternerer slik at flere årskull (også førskolelærerstudenter) studerer faget samtidig.

Fagene baserer seg på rammeplan for allmennlærerutdanning med disse unntak:

- Samisk 20 vekttall er et samarbeid med Universitetet i Tromsø.
- Valgfri del på 10 vekttall kan velges ved høgskolens videreutdanningstilbud som har godkjente studieplaner (flerkulturell pedagogikk, tospråklighets-pedagogikk).

Samisk høgskole har opptakskapasitet til 35 allmennlærerstudenter pr år. Årskullene er til vanlig på 10-15 studenter.

I tillegg til samisk førskole- og allmennlærerutdanning finnes *samisk relaterte fagsom* dels kan inngå i lærerutdanning og dels fungere som videreutdanning for lærere:

Høgskolen i Alta i samarbeid med Samisk høgskole tilbyr:

- Tospråklighets-pedagogikk (20 vt, 10 vt kan inngå i grunnutdanning)

Høgskolen i Nordland har et spesielt ansvar for lulesamer og tilbyr:

- Lulesamisk språk (10 vt)
- Duodji (20 vt, organisert som 10+10 vt)

Høgskolen i Nord-Trøndelag har et spesielt ansvar for sørsamer og tilbyr:

- Samfunnsfag med hovedvekt på samiske forhold (10 vt)
- Sørsamisk språk (10 vt)

3.3 STUDENTREKRUTTERING

Informasjonen i det følgende er basert på opplysninger fra Samordnet opptak og fra Statistisk sentralbyrå, dels i form av offentlig publiserte tabeller og dels i form av opplysninger Statistisk sentralbyrå har utarbeidet på oppdrag fra utvalget.

SAMORDNET OPPTAK (1996) har publisert søkertall for de tre siste årene bl a for allmennlærerutdanning, faglærerutdanning og førskolelærerutdanning. Opplysningene omfatter ikke praktisk-pedagogisk utdanning fordi dette ikke inngår i ansvarsområdet til Samordnet opptak. Søkertall, tilsvarende antall studieplasser (måltall for opptak) og antall søkere pr studieplass er gjengitt i tabell 3.1.

Tabell 3.1: Tab 3.1: Oversikt over antall søkere, antall studieplasser (i form av måltall for opptak) og antall søkere pr studieplass for ulike typer lærerutdanning i perioden 1994-96. Tallene gjelder statlige høgskoler.

Allmennlærerutdanning				Faglærerutdanning			Førskolelærerutdanning		
År	Søkere	Studie- plasser	Søkere pr stud pl	Søkere	Studie- plasser	Søkere pr stud pl	Søkere	Studie- plasser	Søkere pr stud pl
1994	20869	2407	8,7	5347	638	8,4	17736	2104	8,4
1995	19240	2585	7,4	5058	446	11,3	16071	2337	6,9
1996	18030	2585	7,0	3715	446	8,3	15500	2795	5,5

Av tabellen framgår det at opptakskapasiteten har økt i allmenn- og førskolelærerutdanningen, men gått ned i faglærerutdanningen. Samtidig har antall søkere gått noe ned. Fra 1994 til 1996 er antall søkere redusert med ca 14 %, 13 % og 31 % for henholdsvis allmennlærerutdanning, førskolelærerutdanning og faglærerutdanning. I samme periode er den samlede søkningen til høgre utdanning redusert med vel 7 %. Fremdeles er imidlertid antall søkere pr studieplass til all lærerutdanningene relativt høgt.

Samordnet opptak har etter anmodning fra utvalget utarbeidet oversikt over opptakspoeng for søkere til ulike utdanninger i 1996. Dette kan belyse kvalitative sider ved rekrutteringen. Figur 3.1a og b viser fordeling av opptakspoeng for søkere som har fått tilbud om studieplass ved ulike typer lærerutdanning og ved ingeniørutdanning og sykepleierutdanning.

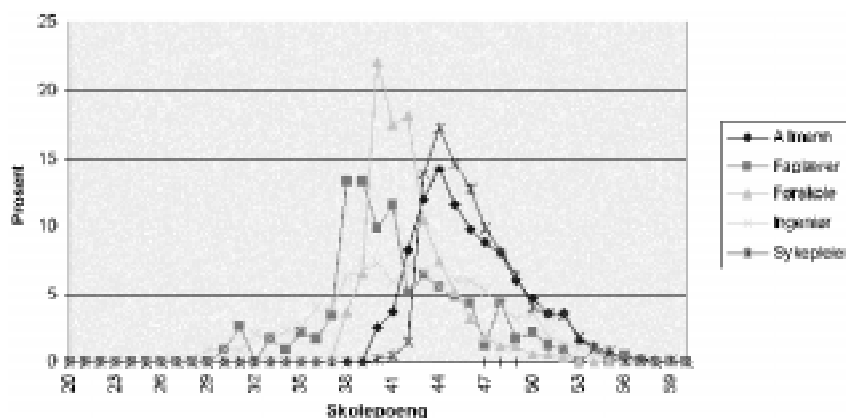


Fig 3.1a: Prosentvis fordeling av opptakspoeng i ungdomskvoten i 1996 for søkere som har fått tilbud om studieplass ved ulike typer 3-årige høyskoleutdanninger.

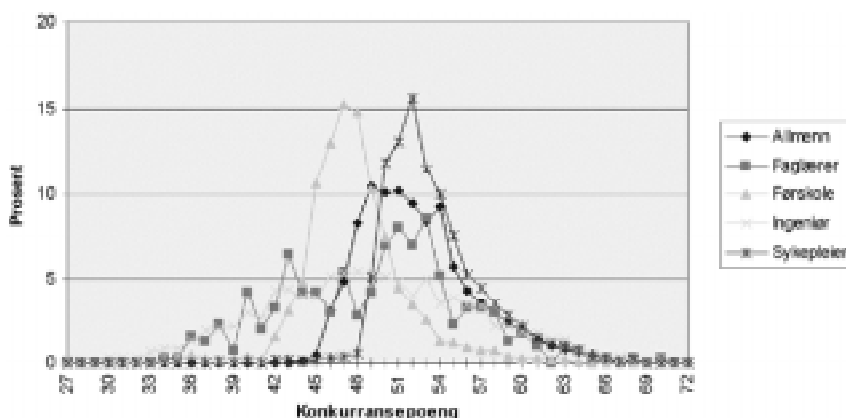


Fig 3.1b: Prosentvis fordeling av opptakspoeng i ordinær kvote i 1996 for søkere som har fått tilbud om studieplass ved ulike typer 3-årige høyskoleutdanninger.

Figur 3.1a viser fordeling av opptakspoeng i den såkalte ungdomskvoten. Dette er søkere som er tatt opp bare på grunnlag av skolepoeng. Antall skolepoeng er beregnet som gjennomsnitt av alle tellende karakterer fra videregående opplæring multiplisert med 10 og med tillegg av 2 poeng for hvert fordypningsfag ut over det som er obligatorisk. Diagrammet viser at studenter som er tatt opp til allmennlærerutdanning og sykepleierutdanning i middel har ca 46 poeng. Spredningen for disse gruppene er liten, og nedre grense for opptak er 40 poeng for begge grupper. Blant studenter som er tatt opp til førskolelærerutdanning og ingeniørutdanning, er middelveiden ca 42 poeng. Spredningen av poeng er imidlertid ganske ulik i de to gruppene. Blant førskolelærerstudenter er spredningen liten og laveste poeng for opptak er 37. Poengfordelingen til ingeniørstudenter viser stor spredning, og laveste opptakspoeng er 22. Middelveidi for opptak til faglærerutdanning er ca 41 poeng, og diagrammet viser stor spredning med laveste poeng for opptak på 30.

Figur 3.1b viser fordeling av opptakspoeng i ordinær kvote. Konkurransespoengene består her av skolepoeng beregnet på samme måte som i ungdomskvoten pluss tilleggspoeng basert bl a på alder, høyere utdanning og militær/sivil førstegangstje-

neste. Diagrammet viser samme hovedtendens som i ungdomskvoten. Blant studenter som er tatt opp til allmennlærerutdanning, førskolelærerutdanning og sykepleierutdanning er det ganske liten spredning og middelerverdiene er henholdsvis ca 52, 48 og 53 poeng. Faglærerutdanning og ingeniørutdanning viser begge stor spredning. Middelerverdien for opptak er imidlertid ca 49 poeng for begge kategorier.

Statistisk sentralbyrå har på oppdrag fra utvalget utarbeidet mer detaljerte opplysninger om de studentene som har påbegynt lærerutdanning. Opplysningene gjelder de studentene som startet sin utdanning høsten 1994. Dette er det siste studentkull det foreløpig foreligger slike opplysninger om.

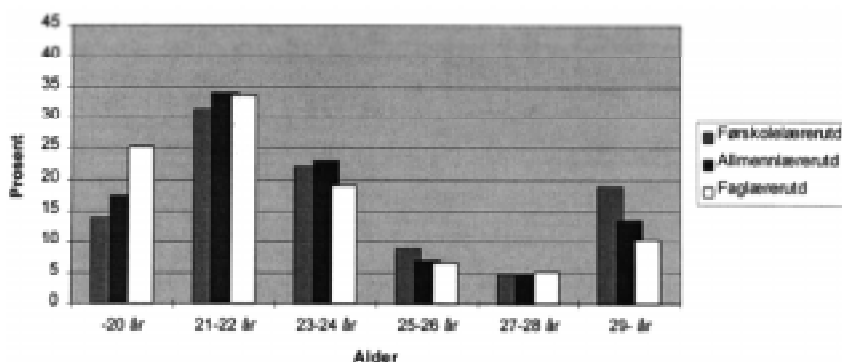


Fig 3.2: Prosentvis aldersfordeling av studenter som begynte på allmennlærer-, faglærer- eller førskolelærerutdanning høsten 1994.

Søylediagrammet i figur 3.2 viser at aldersfordelingen er omtrent lik blant studenter som begynte på allmennlærer-, faglærer- eller førskolelærerutdanning i 1994. Faglærerutdanningene har et større innslag av unge studenter (20 år eller yngre) enn de øvrige, og førskolelærerutdanningen har et større innslag av eldre studenter (29 år eller eldre) enn de øvrige utdanningene i denne gruppen.

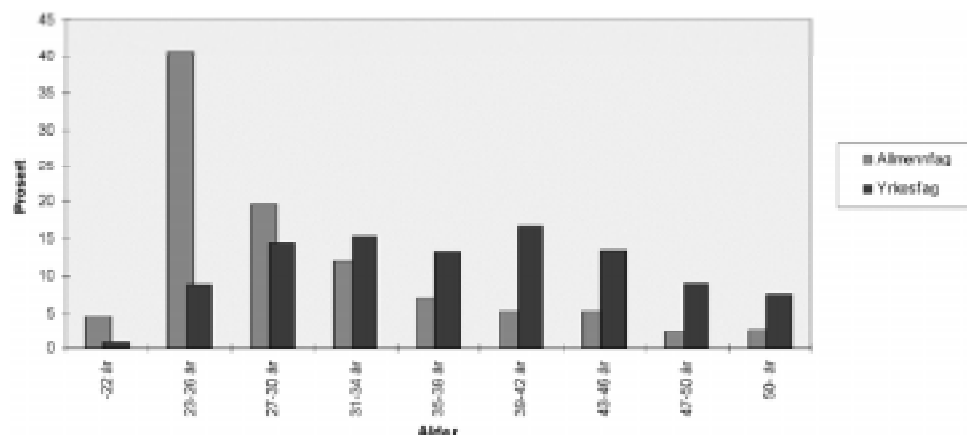


Fig 3.3: Prosentvis aldersfordeling av studenter som begynte på praktisk-pedagogisk utdanning høsten 1994.

Søylediagrammene i figur 3.3 for studenter som startet på praktisk-pedagogisk utdanning i 1994 viser en helt annen type fordeling. Aldersfordelingen for studenter ved praktisk-pedagogisk utdanning i *allmennfag* viser naturlig nok høyere alder enn studenter ved de 3-årige grunnutdanningene (fig 3.2) fordi studentene ved praktisk-pedagogisk utdanning som regel har fullført en fagutdanning først. Majoriteten av denne studentkategorien er 30 år eller yngre. Aldersfordelingen for studenter ved praktisk-pedagogisk utdanning i *yrkesfag* avviker imidlertid klart fra de andre fordelingene ved at studentenes alder er vesentlig høyere. Majoriteten av disse studentene er over 30 år. Nær 1/3 av studentene er 39 år eller eldre. Den høye alderen skyldes antakelig at denne studentkategorien har bakgrunn både i faglig utdanning og yrkespraksis før de starter på praktisk-pedagogisk utdanning.

Figur 3.4 (se side 23) viser fordelingen mellom kjønn i de ulike lærerutdanningene. Av diagrammet framgår det bl a at andel kvinner er høyest (ca 90 %) i førskolelærerutdanningen og at andel menn er høyest i praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfaglærere (ca 54 %).

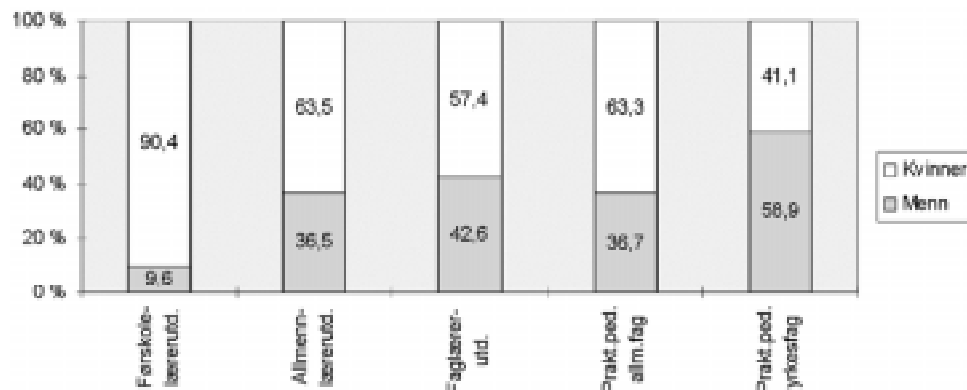


Fig 3.4: Prosentvis fordeling etter kjønn blant studenter som begynte på lærerutdanning av ulike typer høsten 1994.

De høye opptakskravene til lærerutdanning har medført at mange studenter har tatt annen høyere utdanning før de begynner på grunnutdanning som lærer. Dette har spesiell betydning for allmennlærerutdanning fordi det ofte vil være mulig å innpasse tidligere utdanning i denne lærerutdanningen. Tall fra Statistisk sentralbyrå viser at blant de studentene som startet på allmennlærerutdanning høsten 1994, var det ca 15 % som hadde 1 års universitets- eller høyskoleutdanning fra før. Ca 29 % hadde 2 eller flere års høyere utdanning da de begynte på allmennlærerutdanningen.

3.4 STUDIETILBUD OG VALG I ALLMENNLERERUTDANNINGEN

Som omtalt i 3.2.2 gir allmennlærerutdanningen studentene mange valgmuligheter. Studentene kan både velge ulike fag og ulik grad av fordypning i de forskjellige fagene. Hensikten med dette er bl a at allmennlærere skal dekke et bredt spekter av oppgaver på ulike nivå i grunnskolen. Derfor bør de også ha variert utdanningsbakgrunn.

3.4.1 3-årig allmennlærerutdanning

Det foreligger lite statistikk på nasjonalt grunnlag som viser det samlede studietilbudet ved lærerutdanningsinstitusjonene og hvilke fag studentene velger. I regi av Lærerutdanningsrådet er det imidlertid foretatt en kartlegging av disse forholdene for studentkullene som gjennomførte 3-årig allmennlærerutdanning i periodene 1990-93 og 1991-94 (LÆRERUTDANNINGSRÅDET, 1996a). Undersøkelsen omfatter alle 19 høyskolene som gav allmennlærerutdanning i denne perioden. Noen hovedresultater for allmennlærerkullet 1991-94 er gjengitt i diagrammer i det følgende. Resultatene for kullet 1990-93 avviker ikke vesentlig fra det som er vist for 1991-94 kullet, bortsett fra at det var noen flere tilbud om fordypning i pedagogikk for kullet 1990-93.

Figur 3.5 viser hvilke studietilbud høyskolene har gitt allmennlærerkullet 1991-94. Studietilbudene er oppgitt som fag uavhengig av omfang. Tilbudene vil derfor omfatte studieenheter med omfang fra 5 til 20 vektall.

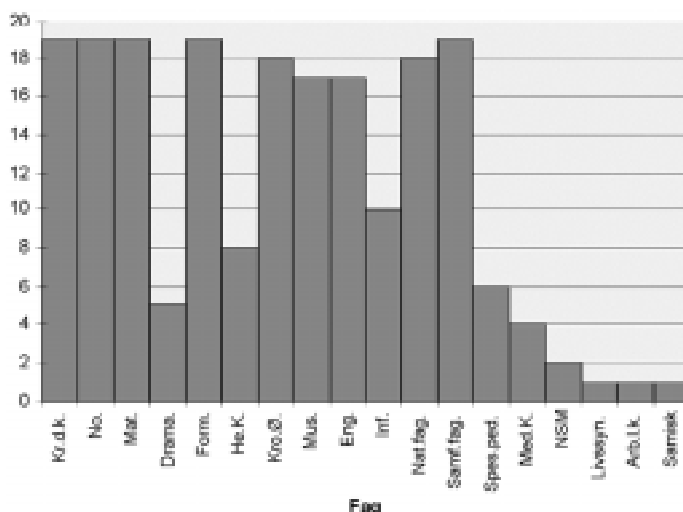


Fig 3.5. Fagtilbud for allmennlærerkullet 1991-94. Omfatter studieenheter med omfang 5 vektall eller mer.

Utover de obligatoriske fagene (kristendomskunnskap med livssynsorientering, norsk, matematikk) hadde alle høyskoler unntatt en (Samisk høyskole) tilbud i de obligatoriske grunnskolefagene forming, kroppsøving, musikk, engelsk, naturfag og samfunnsfag. Under halvparten hadde tilbud i heimkunnskap. Av tilbud ut over de obligatoriske grunnskolefag, ser man at informatikk og spesialpedagogikk dominerer.

Figur 3.6 viser høyskolenes tilbud av studieenheter med omfang 10 eller 20 vektall for samme allmennlærerkull i henholdsvis figur 3.6a og 3.6b.

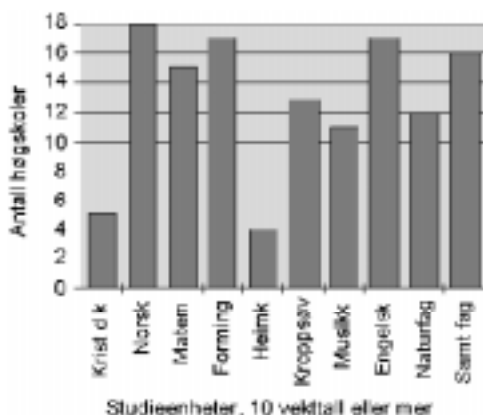


Fig 3.6a. Oversikt over de vanligste fagene i høyskolenes tilbud for allmennlærerkullet 1991-94, 10 vekttalls studieenheter

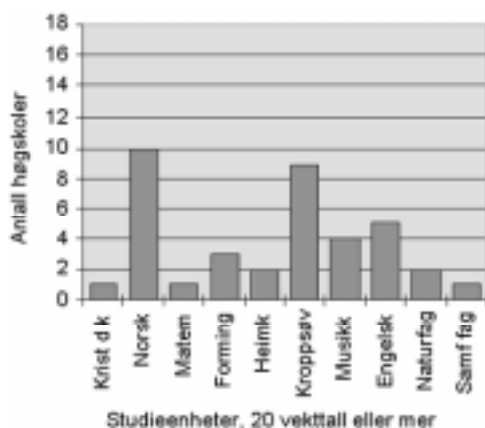


Fig 3.6b. Oversikt over de vanligste fagene i høyskolenes tilbud for allmennlærerkullet 1991-94, 20 vekttalls studieenheter

Diagrammene viser at tilbudet av 10 vekttalls studieenheter var ganske omfattende. Norsk, forming, engelsk og samfunnsfag var blant de hyppigst tilbudte fagene. Bare et fåtall av høyskolene hadde tilbud om 10 vekttalls studieenheter i kristendoms-kunnskap med livssynsorientering eller i heimkunnskap.

Oversikten over tilbud med omfang 20 vekttall viser at det var ganske få tilbud med dette omfang. Det var flest tilbud om 20 vekttalls studieenheter i norsk og kroppsøving.

Diagrammene viser primært høyskolenes tilbud. De sier ikke noe om antall studie-plasser på de enkelte fagene og hvor mange studenter som har valgt de ulike tilbudene. Figur 3.7 viser hvilke fag studentkullet 1991-94 har i sin utdanning. Diagrammet viser samlet fordeling av fag med omfang 5 vekttall eller mer.

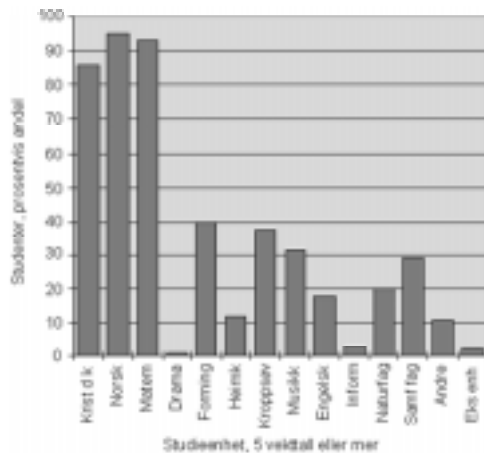


Fig 3.7. Prosentvis andel av allmennlærerkullet 1991-94 (2201 kandidater) som har de ulike fagene i sin fagkrets. Fagene omfatter studieenheter med omfang 5 vektall eller mer.

Diagrammet viser at kristendomskunnskap med livssynsorientering, norsk og matematikk er de fagene som forekommer hyppigst. Det er ikke overraskende siden disse fagene var definert som obligatoriske. Når ikke alle studentene har disse fagene, skyldes det antakelig fritak av ulike grunner. Det var mulig å søke fritak fra kristendomskunnskap med livssynsorientering av overbevisningsgrunner. I tillegg var det mulig å søke fritak fra de obligatoriske fagene dersom man hadde tilsvarende utdanning i disse fagene fra før. Alle måtte velge minst ett av 4 praktisk-estetiske fag. I disse styrte valgene er det heimkunnskap som kommer dårligst ut. Ut over dette fordeler valgene seg ganske jevnt på de øvrige fagene som er obligatoriske i grunnskolen. Engelsk og naturfag ligger likevel noe lavere enn samfunnsfag.

Figur 3.8a og b viser hvor stor andel av det samme allmennlærerkullet som har valgt henholdsvis 10 eller 20 vektall i de forskjellige fagene:

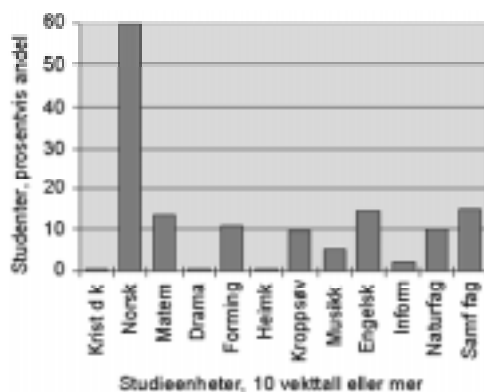


Fig 3.8a. Prosentvis andel av allmennlærerkullet 1991-94 (2201 kandidater) som har valgt de ulike fagene i sin fagkrets med omfang 10 vektall.

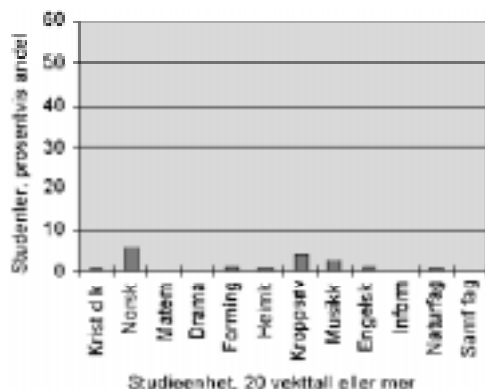


Fig 3.8b. Prosentvis andel av allmennlærerkullet 1991-94 (2201 kandidater) som har valgt de ulike fagene i sin fagkrets med omfang 20 vekttall.

Diagrammet over valg av 10 vekttalls enheter viser at hele 60 % av kandidatene har utdanning med dette omfanget i norsk. Dette skyldes ikke bare studentenes valg, men at mange av de daværende lærerhøgskolene valgte å tilby norsk med 10 vekttall som minste studieenhet i faget. Fordelingen viser en relativt jevn fordeling mellom de øvrige obligatoriske fagene i grunnskolen, bortsett fra kristendomskunnskap med livssynsorientering, heimkunnskap og i noen grad musikk. Især de to førstnevnte fagene har svært liten oppslutning.

Diagrammet over fordelingen av fag med omfang 20 vekttall viser klart at det er en ganske liten andel av studentene som har årsenhet i et fag innenfor sin 3-årige lærerutdanning. Dette skyldes bl a at relativt få av de daværende lærerhøgskolene hadde en studiemodell der det var mulig å velge årsenhet innenfor det 3-årige utdanningsløpet. Blant de som har årsenhet i utdanningen, er det norsk, kroppsøving og musikk som er de vanligste fagene.

Mange allmennlærere med 3-årig utdanning har tatt videreutdanning i et 4. og eventuelt også et 5. studieår. Det foreligger ingen statistikk som viser direkte hvilke fag disse lærerne har valgt.

3.4.2 4-årig allmennlærerutdanning

Allmennlærerutdanningen ble 4-årig fra 1992. Det er grunn til å tro at dette kan endre fagsammensetningen til kandidatene ganske vesentlig. Lærerutdanningsrådet har til hensikt å utarbeide oversikt over de fag studentene i 4-årig allmennlærerutdanning velger. Foreløpig foreligger det imidlertid ikke opplysninger fra rådet. Utvalget har derfor innhentet noen opplysninger om hvilke fag de studentene som avsluttet 4-årig allmennlærerutdanning våren 1996, har i sin fagkrets. Oversikten i det følgende bygger på oppgaver fra 15 av 18 studiesteder som gir allmennlærerutdanning.

Diagrammet i figur 3.9 viser hvor stor andel av allmennlærerstudenter som avsluttet utdanningen våren 1996, som har utdanning i de ulike grunnskolefagene. Det er valgt å oppfatte studieenheten «Natur, samfunn og miljø» slik at den gir ca 5 vekttall i hvert av fagene naturfag og samfunnsfag. I samme diagram er det tegnet inn prosentvis fordeling av timetallet til de samme fagene i grunnskolen fra høsten 1997. For enkelthets skyld er det brukt de navn på fagene som nå benyttes i allmennlærerutdanningen. Denne fordelingen av timetall i grunnskolen er lagt inn i dia-

grammet fordi prosentvis andel av undervisningstimetallet i grunnskolen kan gi en indikasjon om lærerbehovet i de ulike fagene.

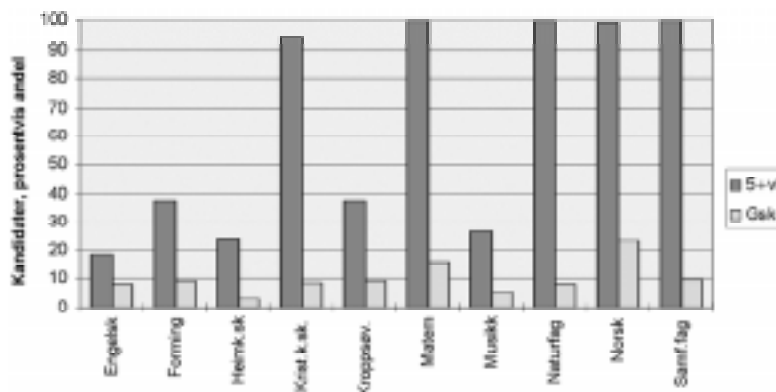


Fig 3.9: Prosentvis andel av kandidater fra 4-årig allmennlærerutdanning avsluttet våren 1996 som har 5 vekttall eller mer i de ulike skolefagene i sin fagkrets (merket 5+ vt). I tillegg viser diagrammet prosentvis fordeling av timetallet i grunnskolen for de ulike skolefagene (merket Gsk)

Oversikten over hvilke fag som inngår i studentenes fagkrets er først og fremst dominert av de fagene som er obligatorisk i allmennlærerutdanningen. Dette medfører nær 100 % for kristendomsundervisning med livssynsorientering, matematikk, naturfag, norsk og samfunnsfag. Studenter som ikke har disse fagene som del av allmennlærerutdanningen, har antakelig i de fleste tilfelle blitt fritatt for fagene i lærerutdanningen fordi de har fagene fra tidligere utdanning. Man kan altså regne med at alle allmennlærere har disse fagene, bortsett fra kristendomsundervisning med livssynsorientering der det er en reell fritaksmulighet for studentene. Fordelingen mellom de øvrige fagene er noenlunde jevn. Engelsk har minst oppslutning på dette nivå, 18 %. En årsak kan være at studentene bare kan velge dette faget med omfang 10 eller 20 vekttall.

Figur 3.10 viser samme type fordeling, men med omfang 10 vekttall eller mer i de ulike fagene.

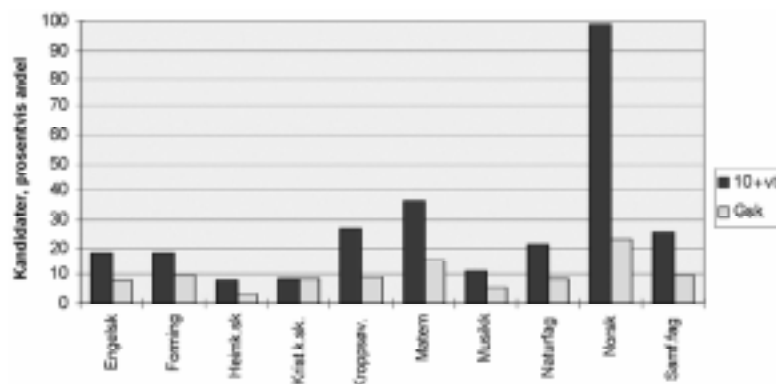


Fig 3.10: Prosentvis andel av kandidater fra 4-årig allmennlærerutdanning avsluttet våren 1996 som har 10 vekttall eller mer i de ulike skolefagene i sin fagkrets (merket 10+ vt). I tillegg viser diagrammet prosentvis fordeling av timetallet i grunnskolen for de ulike skolefagene (merket Gsk).

Norsk merker seg ut i fordelingen fordi dette faget er obligatorisk i allmennlærerutdanningen med omfang 10 vekttall. Svært få studenter (ca 9 %) har valgt kristendomskunnskap med livssynsorientering. Dette er meget lavt i forhold til det timetall faget har i grunnskolen. Av 3.5 vil det framgå at dette faget også ligger klart lavest blant lærere som underviser i faget på ungdomstrinnet i grunnskolen. Fagene heimkunnskap og musikk har også liten oppslutning med prosentvise andeler på henholdsvis ca 8 % og 11 %. Heimkunnskap har imidlertid en liten andel også av timetallet i grunnskolen.

Figur 3.11 viser samme type fordeling, men med omfang 20 vekttall i de ulike fagene.

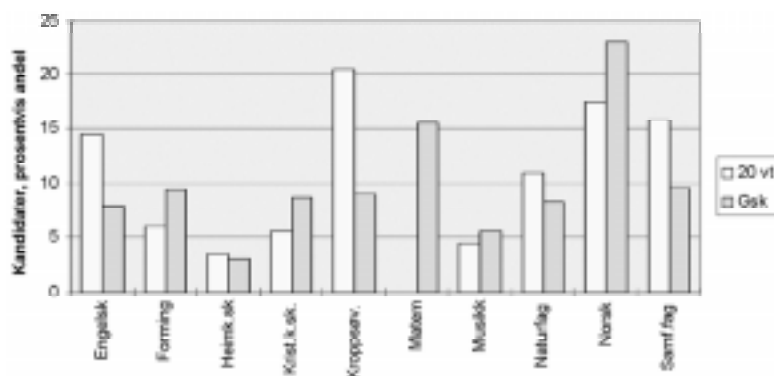


Fig 3.11: Prosentvis andel av kandidater fra 4-årig allmennlærerutdanning avsluttet våren 1996 som har 20 vekttall i de ulike skolefagene i sin fagkrets (merket 20 vt). I tillegg viser diagrammet prosentvis fordeling av timetallet i grunnskolen for de ulike skolefagene (merket Gsk).

I forhold til fagenes omfang i grunnskolen viser diagrammet i figur 3.11 relativt god oppslutning om kroppsøving og samfunnsfag. Forming, kristendomskunnskap med livssynsorientering, musikk og norsk har liten tilslutning i forhold til omfanget av fagene i skolen. Matematikk er utelatt av tekniske grunner. Den informasjon utvalget har fått fra høgskolene gjør det dessverre ikke mulig på sikker måte å skille ut hvor mange som har 20 vekttall i matematikk.

3.5 LÆRERE I SKOLEN

Tallmateriale fra SENTRALT TJENESTEMANNNSREGISTER FOR SKOLEVERKET (1980, 1995) viser en interessant utvikling av aldersfordelingen blant lærere i grunnskole og videregående skole. Figur 3.12 og figur 3.13 viser aldersfordelingen for lærere i de to skoleslagene i henholdsvis 1980 og 1995.

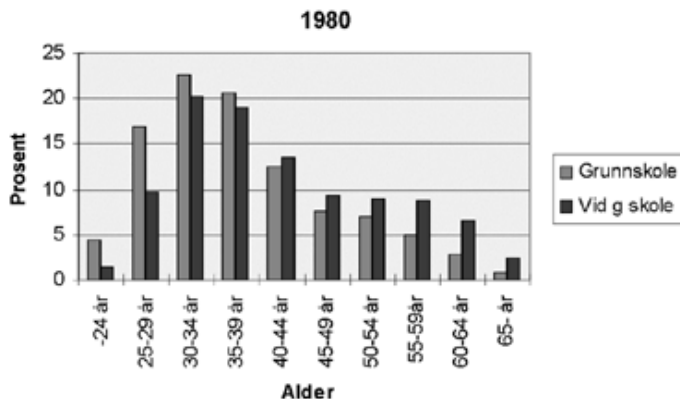


Fig 3.12: Prosentvis aldersfordeling av lærere i grunnskole og videregående skole i 1980.

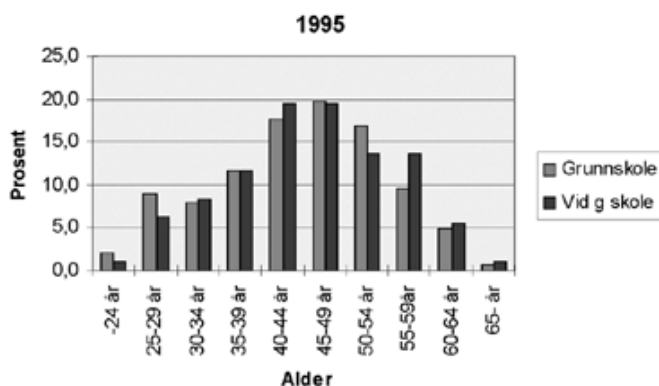


Fig 3.13: Prosentvis aldersfordeling av lærere i grunnskole og videregående skole i 1995.

Av figur 3.12 ser man at fordelingene domineres av lærere i aldersintervallet 25-39 år. Om lag 60 % av lærerne i grunnskolen og 50 % av lærerne i videregående skole var i dette aldersintervallet i 1980. Figur 3.13 viser at hovedtrekket i denne fordelingen eksisterer fremdeles 15 år senere, men toppen i fordelingen har naturlig nok flyttet seg til intervallet 40-54 år. Fordelingene er svært like for lærere i grunnskole og videregående opplæring. Dette betyr at antall lærere som nærmer seg pensjonsalder vil øke betydelig i løpet av de neste 10 årene, og at det deretter vil bli en betydelig vekst i behovet for nye lærere. I tillegg vil behovet for lærere i grunnskolen øke fordi det fra høsten 1997 blir ett elevårskull mer i skolen.

Tallmaterialet fra Sentralt tjenestemannsregister gir også mulighet for å studere fordelingen mellom menn og kvinner i lærerstilling. Figur 3.14 viser fordelingen mellom menn og kvinner i grunnskole og videregående skole i 1980 og 1995.

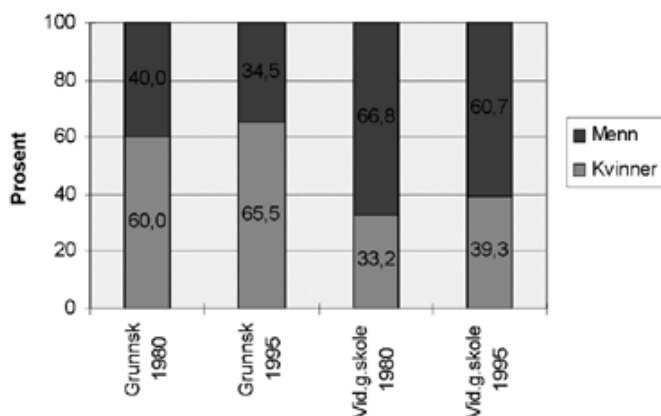


Fig 3.14: Prosentvis fordeling av kvinner og menn i lærerstilling i grunnskole og videregående skole i 1980 og 1995.

Diagrammet i figur 3.14 viser at kvinneandelen ikke har endret seg drastisk verken i grunnskole eller videregående skole i perioden fra 1980 til 1995. I grunnskolen er andelen av kvinnelige lærere høy, og den har økt fra 60 % til ca 66 %. I videregående skole er det flest mannlige lærere, men andel av kvinnelige lærere har økt fra ca 33 % i 1980 til ca 39 % i 1995.

Med et økende antall elever fra språklige minoritetsgrupper i skolen er det et klart behov for egne lærere for denne elevkategorien. Statistisk sentralbyrå har på oppdrag fra utvalget utarbeidet oversikt over lærere med innvandrerbakgrunn i Norge. Tabell 3.2 gir en oversikt over antall lærere med innvandrerbakgrunn fordelt på grunnskole og videregående skole. Innvandrerbakgrunn betyr i denne sammenheng at begge foreldrene er født i utlandet. Det land som er oppgitt under landbakgrunn, er eget, mors eller fars fødeland.

Tabellen viser primært at det samlet er et lavt antall lærere med innvandrerbakgrunn både i grunnskole og videregående skole. Under halvparten av disse lærerne er fra Øst-Europa, Asia, Afrika, Sør- og Mellom-Amerika og Tyrkia. Tabellen viser dessuten at blant lærere fra disse områdene er en relativt stor andel av dem tilsatt som morsmålslærere.

Tabell 3.2: Oversikt pr 01.10.94 over lærere med innvandrerbakgrunn fordelt etter skoleslag og landbakgrunn. Høyre kolonne viser hvor stor prosentvis andel av disse lærerne som er morsmålslærere.

Landbakgrunn	I alt	Grunnskoler	Videregående skoler	Prosentandel som er morsmålslærer
NORDEN	686	378	308	2.5
Av dette: Sverige	291	163	128	-
Danmark	247	127	120	-
Finland	104	63	41	8.7
Island	36	20	16	22.2
VEST-EUROPA ELLERS, UNNTATT TYRKIA	619	289	330	5.7
Av dette: Storbritannia	211	101	110	5.7
Tyskland	199	93	106	3.0

Tabell 3.2: Oversikt pr 01.10.94 over lærere med innvandrerbakgrunn fordelt etter skoleslag og landbakgrunn. Høyre kolonne viser hvor stor prosentvis andel av disse lærerne som er morsmålslærere.

Nederland	78	43	35	7.7
Frankrike	29	9	20	6.9
Østerrike	26	8	18	3.8
Sveits	23	8	15	-
Belgia	16	6	10	6.3
Spania	13	9	4	38.5
ØST-EUROPA	313	224	89	45.0
Av dette: Polen	95	64	31	33.7
Jugoslavia	68	54	14	64.7
Bosnia-Hercegovina	51	51	-	74.5
Ungarn	27	13	14	7.4
ASIA, AFRIKA, SØR- OG MELLOM-AMERIKA, TYRKIA	665	587	78	67.2
Av dette: Pakistan	78	77	1	83.3
Vietnam	76	76	-	90.8
Iran	59	54	5	79.7
Tyrkia	52	48	4	67.3
Chile	49	40	9	67.3
Sri Lanka	46	44	2	84.8
India	41	32	9	43.9
Kina	38	33	5	26.3
Somalia	26	26	-	92.3
NORD-AMERIKA OG OCEANIA	197	90	107	5.6
Av dette: USA	174	81	93	6.3
Canada	14	7	7	-

3.6 LÆRERE I GRUNNSKOLEN, UTDANNINGSNIVÅ

Det foreligger god statistikk som viser hvilken utdanning lærere som underviser i ulike fag i grunnskolen, har i de respektive fagene. Statens lærerkurs har kartlagt utdanningsbakgrunnen til samtlige lærere i grunnskolene med intervaller på 10 år, fra 1974 til 1994 (STATENS LÆRERKURS, 1994). Figur. 3.15 viser hvor stor andel av lærere på ungdomstrinnet som har utdanning med omfang 10 vekttall eller mer i de fagene de underviser i.

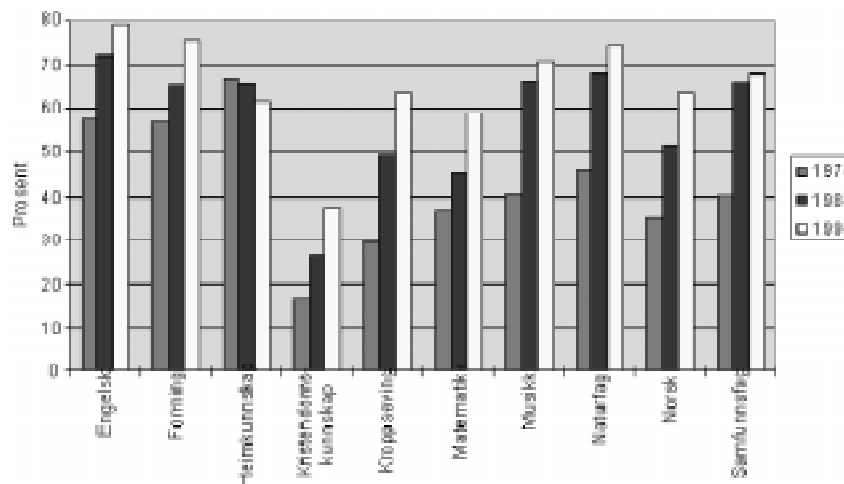


Fig 3.15. Prosentvis andel av lærer som har utdanning på 10 vekttall eller mer i de fagene de underviser på ungdomstrinnet. Oversikten omfatter alle kategorier lærere.

Diagrammet viser at det har skjedd en klar forbedring i utdanningsnivået i løpet av de siste 20 årene i alle fag bortsett fra heimkunnskap hvor det har vært en svak tilbakegang. Kristendomskunnskap er det faget der lærerne har svakest utdanningsbakgrunn. Bare 37 % av de lærerne som underviser i faget på ungdomstrinnet, har utdanning på 10 vekttall eller mer. Matematikk og heimkunnskap er andre fag der lærerne har svak utdanningsbakgrunn. Engelsk er det faget der lærerne har best utdanning. 79 % av de lærerne som underviser i engelsk på ungdomstrinnet, har utdanning med omfang 10 vekttall eller mer i faget. For naturfag og samfunnsfag kan resultatene være noe misvisende. Disse skolefagene omfatter flere fag. Naturfag omfatter f eks både biologi, fysikk og kjemi. I statistikkene er utdanning i bare ett av disse fagene regnet som utdanning i skolefaget naturfag. Tilsvarende gjelder for samfunnsfag.

Kartleggingen til Statens lærerkurs omfatter også fire fag på barnetrinnet. Figur 3.16 viser lærernes utdanningsbakgrunn for disse fire fagene. Diagrammet viser samme hovedtendens som resultatene for ungdomstrinnet. Utdanningsnivået har bedret seg jevnt de siste 20 årene. Lærerne som underviser i engelsk, har best utdanningsbakgrunn blant de fagene som er undersøkt. 49 % av disse lærerne har utdanning med omfang 10 vekttall eller bedre i faget. Blant de undersøkte fagene er utdanningsbakgrunnen svakest i kroppsøving. 35 % av lærerne som underviser i dette faget, har utdanning med omfang 10 vekttall eller mer.

Hvis man velger å studere utviklingen for lærere med utgangspunkt i utdanning på 20 vekttall eller mer i de ulike fagene, er hovedtendensene de samme. I noen fag har imidlertid andelen av lærere på ungdomstrinnet med utdanning 20 vekttall eller mer i 1994 gått noe ned i forhold til 1984. Dette gjelder engelsk, heimkunnskap, matematikk, naturfag og samfunnsfag.

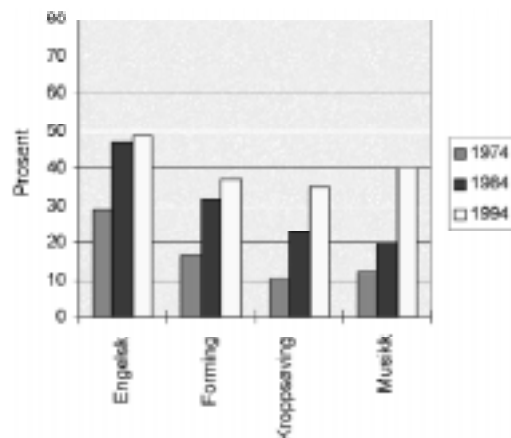


Fig 3.16. Prosentvis andel av lærer som har utdanning på 10 vekttall eller mer i de fagene de underviser på barnetrinnet. Oversikten omfatter alle kategorier lærere.

Statens lærerkurs har også undersøkt hvor mange lærere i grunnskolen som har utdanning i spesialpedagogikk og småskolepedagogikk (inkl 5-10 års pedagogikk). I 1994 var det ca 10.000 lærere i grunnskolen med 10 vekttall eller mer i spesialpedagogisk utdanning. Dette innebærer en økning på 29 % fra 1984. Om lag 1.300 lærere hadde i 1994 utdanning med omfang 10 vekttall eller mer i småskolepedagogikk. Denne utdanningen har ikke vært med i de tidligere undersøkelsene til Statens lærerkurs.

3.7 PRAKSISOPPLÆRING

Lov om lærerutdanning fastsetter i § 22 at all lærerutdanning skal omfatte praktisk opplæring. I nr 1 i denne paragrafen heter det bl a:

«Føremålet med opplæringa er å gje studentane høve til observasjon av elevar og arbeidet i skolen, utprøving av undervisningsopplegg og øving i praktisk lærerarbeid.»

Omfang og innhold av praksis er nærmere beskrevet i rammeplanene for de ulike typene lærerutdanning.

Praksisopplæringen blir gitt i barnehager, skoler eller andre opplæringsinstitusjoner etter nærmere avtale med lærerutdanningsinstitusjonene.

Øvingslærere blir tilsatt ved lærerutdanningsinstitusjonene for den del av stillingen som benyttes til praksisopplæring. De beholder i tillegg sin tilsetting ved den institusjonen der de har sin hovedstilling. Øvingslærer i skolen kan tilsettes på to ulike måter:

- Fast tilsetting der øvingslærerarbeidet inngår i lærerens samlede årsverk. Dette innebærer at øvingslæreren har en del av årsverket knyttet til lærerutdanningsinstitusjonen og tilsvarende reduksjon i sin arbeidsplikt i den ordinære stillingen.
- Timeøvingslærer der øvingslæreren blir engasjert på timebasis for en avgrenset periode. Dette innebærer at øvingslærerarbeidet skjer i tillegg til ordinær stilling uten reduksjon i arbeidsplikten i den ordinære stillingen.

Øvingslærer i barnehage kan i hovedsak tilsettes på samme måte som i skole, men fast tilsatte øvingslærere har i en del tilfelle øvingslærerstilling i tillegg til full ordinær stilling i barnehage.

Det er vanlig å benytte fast tilsetting av øvingslærere når de oppgavene som skal løses, er stabile fra år til år slik det i hovedsak vil være f.eks. i allmennlærerutdanning og førskolelærerutdanning. Når oppgavene varierer mye fra år til år, slik de kan gjøre f.eks. i praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfaglærere, kan det være hensiktsmessig å tilsette øvingslærere på timebasis. De fleste lærerutdanningsinstitusjonene vil ha en fast tilsatt gruppe av øvingslærere med tanke på permanente oppgaver og en gruppe timeøvingslærere for å kunne møte variasjoner i oppgavene fra år til år. Størrelsen på de to gruppene varierer fra institusjon til institusjon. Lønnskostnadene for fast tilsatte øvingslærere er noe større enn for timeengasjerte øvingslærere.

I tillegg til veiledning av studenter i praksis benyttes også øvingslærere til undervisning ved lærerutdanningsinstitusjonene, hovedsakelig i emner knyttet til allmenn- eller fagdidaktikk. Omfanget varierer fra institusjon til institusjon.

Det er ikke fastsatt bestemte utdanningskrav for øvingslærere. En del av øvingslærerne har videreutdanning i pedagogisk veiledning med omfang 10 eller 20 vekt-tall. Dette er en type videreutdanning spesielt innsiktet mot øvingslærere. I tillegg vil lærerutdanningsinstitusjonene som regel legge til rette for kompetanseutvikling i øvingslærerkollegiet. I rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning ved universitet og vitenskapelig høyskole er det f.eks. uttrykt:

«Lærerutdanningsinstitusjonene har et ansvar for å styrke øvingslærernes kompetanse gjennom etter- og videreutdanning. Nettverket mellom skolene og høyere utdanning må bli tettere. Samspillet mellom forskningsbasert kunnskap og skolens kompetanse kan ikke etableres en gang for alle, men må kontinuerlig vedlikeholdes og utvikles videre...»

Hovedtyngden av praksis i lærerutdanningen er organisert som perioder med omfang på noen uker. De fleste lærerutdanningsinstitusjonene har egne praksisplaner som fastsetter ulike hovedtema for hver av periodene. Før praksisperioder vil det typisk være forberedende møter mellom øvingslærere, pedagogikklærere, ulike faglærere og studenter. I praksisperiodene har øvingslærerne det primære veiledningsansvaret, men pedagogikklærere og faglærere vil som regel også besøke noen studentgrupper. Etter praksisperiodene er det normalt oppsummering og vurdering med de samme partene. Ved allmennlærerutdanning og faglærerutdanning har ofte pedagogikklærere en koordinerende oppgave i denne prosessen fordi faget pedagogisk teori og praksis i rammeplanene er tillagt et ansvar for å skape helhet og sammenheng i utdanningen. I førskolelærerutdanningen er det som regel egne praksisveiledere som har et hovedansvar for samordning.

Veiledning av studenter har i løpet av de siste årene endret karakter. Tidligere var veiledningen ofte primært rettet mot handling i form av gjennomføring av undervisning av ulike typer. Etter hvert har veiledningen også blitt rettet mer mot de vurderingene som ligger til grunn for handlingene.

Studentenes praktiske lærerdyktighet blir vurdert som del av praksisopplæringen. Rammeplanene for ulike typer lærerutdanning inneholder relativt detaljerte kriterier for vurdering av praksis. I følge rammeplanene er det noen mindre forskjeller i hvem som deltar og har ansvaret for den avsluttende vurdering. Aktuelle parter er faglig ledelse for praksisopplæringen og de øvingslærere som har hatt den enkelte student i praksis. Avhengig av hvilken tilknytning praksis har til fagundervisningen, deltar lærere i pedagogisk teori og andre studiefag. Enkelte institusjoner praktiserer at rektor ved studentenes øvingsskole deltar i vurderingen. I førskolelærerutdanning

har praksisveileder en sentral rolle i vurderingen. Ved praktisk-pedagogisk utdanning deltar til vanlig lærere fra lærerutdanningsinstitusjonen i fastsetting av karakter, fordi disse lærerne et bestemt antall ganger foretar praksisbesøk hos den enkelte studenten.

I førskolelærerutdanningen er det en samlet karakter for pedagogisk teori og praksis. I de øvrige lærerutdanningen er det separat karakter i praktisk lærerdyktighet. I førskole-, allmenn- og faglærerutdanning gis det karakterer etter en skala fra 1,0 til 6,0 med intervaller på 0,5. I praktisk-pedagogisk utdanning kan de enkelte lærerutdanningsinstitusjonene avgjøre om de vil benytte gradert karakter eller bestått/ikke bestått.

Studentenes arbeid i praksisopplæringen utgjør en viktig del av grunnlaget for vurdering av studentenes skikkethet som lærere.

3.8 EKSAMENS- OG VURDERINGSFORMER

3.8.1 Formell og uformell vurdering

Rammeplanene for lærerutdanning skiller mellom formell og uformell vurdering. Formell vurdering benyttes om vurdering av studentenes arbeid med tanke på karakter, eventuelt bestått eller ikke bestått, og vurdering av lærerskikkethet. Uformell vurdering benyttes om den vurdering studentene kontinuerlig får av det arbeidet de utfører gjennom utdanningen. Med tanke på studentene er siktemålet for begge typer vurdering todelt. Studentene skal få vurdering av sin egen framgang i studiet, og de skal bli kjent med vurderingsformer de selv kan benytte som lærere.

I det følgende er det gitt nærmere omtale av formell vurdering med tanke på karakter.

3.8.2 Eksamen og faglig vurdering

Inntil den nye universitets- og høyskoleloven ble iverksatt 01.01.96, ble avsluttende vurdering ved statlige høyskoler som gir lærerutdanning, regulert av lærerutdanningslovens § 24 og forskrift av 05.12.83 gitt med hjemmel i denne loven. I § 50 nr 6 i universitets- og høyskoleloven heter det:

«Styret selv gir forskrift om avleggelse av og gjennomføring av eksamener og prøver, herunder vilkår for å gå opp til eksamen eller prøve på nytt eller for adgang til ny praksisperiode, og bestemmelser om oppmelding og vilkår for oppmelding. For yrkesutdanninger med nasjonale rammeplaner fastsatt etter § 46 nr 2 må forskriften ta utgangspunkt i de generelle bestemmelser om eksamen og sensur som gis i rammeplanen. Styret kan delegere til den enkelte avdeling selv å gi utfyllende regler om forhold som er særegne for den enkelte eksamen.»

Dette innebærer en utvidelse av myndighetsområdet for de statlige høyskolene. Departementet styrer ikke lenger vurderingsordningene ved hjelp av forskrift, men gjennom bestemmelser i rammeplanene. Fra 01.01.96 utgjør altså rammeplanene sammen med lovverket eneste virkemiddel for nasjonal styring av eksamen og avsluttende faglig vurdering ved de statlige høyskolene. Departementet har 31.01.96 gitt et tillegg til gjeldende rammeplaner for lærerutdanning der noen av bestemmelsene i den opphevede forskriften fra 1983 er videreført. Ut over dette er det høyskolene som avgjør spørsmål knyttet til avsluttende vurdering.

Endringene fra 01.01.96 medfører at all avsluttende vurdering skal bygge på eksamen. Dette er en vesentlig endring for flere typer lærerutdanning. I mange lærerutdanninger har det vært vanlig å benytte såkalt standpunktvurdering som del

av, eller som hele grunnlaget for, avsluttende vurdering og fastsetting av karakter. LÆRERUTDANNINGSRÅDET (1996b) har gjennomført en rundspørring til lærerutdanningsinstitusjoner om hvilke vurderingsformer institusjonene benyttet før omleggingen 01.01.96. Undersøkelsen viste at 25 % av institusjonene brukte eksamen som eneste vurderingsform i alle fag. Universitetene og de vitenskapelige høyskolene utgjorde flertallet av institusjoner i denne gruppen. 48 % av institusjonene brukte standpunktvurdering i alle fag. Denne gruppen omfattet stort sett statlige høyskoler som gir allmenn- eller førskolelærerutdanning, eller faglærerutdanning i praktisk-estetiske fag. Hovedmønsteret er at disse institusjonene har anvendt standpunktvurdering i kombinasjon med eksamen for studieenheter med omfang 10 vekttall eller mer og bare standpunktvurdering i studieenheter med mindre omfang. 27 % av institusjonene oppgav at de brukte eksamen som eneste form i noen, men ikke alle fag.

Standpunktvurdering etter de tidligere forskriftene omfattet mange ulike dokumentasjonsformer. Det har dels vært skriftlige eller muntlige prøver av varierende omfang i løpet av studieåret, dels prosjektoppgaver utført individuelt eller i gruppe, laboratorierapporter, fullførte formingsarbeider, prøver i sang eller spill etc. Felles for all standpunktvurdering er at vurderingen skjer uten ekstern sensor. Ved standpunktvurderinger har studentene ikke hatt klagerett på karakterfastsettingen.

Den nye loven om universiteter og høyskoler benytter betegnelsen eksamen i teknisk og formell forstand. Deler av eksamen kan dermed avvikles underveis i studiet. Dette innebærer at det meste som tidligere har vært karakterisert som standpunktvurdering, i prinsippet kan videreføres i form av deleksamener. Da må imidlertid ekstern sensor delta i vurderingen med tanke på fastsetting av karakter. Pga kapasitet og økonomi er det derfor neppe realistisk at institusjonene vil fortsette med de varierte vurderingsformene man har benyttet tidligere. En del institusjoner ser ut til å videreføre deler av den tidligere standpunktvurderingen som prøver eller arbeider studentene må ha fullført med tilfredsstillende resultat før de kan framstille seg til eksamen. Slike arbeider vil da ikke telle med på avsluttende karakter, men bare være et vilkår for å kunne avlegge eksamen.

Universitets- og høyskolelovens § 50 nr 2 gir adgang til å fravike kravet om ekstern sensor for fastsetting av karakter i praksisopplæring o.l.

Departementet har tidligere gjennom forskrift fastsatt bl.a. karakterskala, antall mulige eksamensforsøk og vilkår for ny- og utsatt prøve. Etter iverksetting av ny lov om universiteter og høyskoler er disse forskriftene opphevet. Slike forhold er ikke omtalt eksplisitt i loven. Den enkelte utdanningsinstitusjon står dermed fritt til å fastsette slike forhold selv. Loven gir imidlertid adgang til å regulere disse forholdene gjennom rammeplaner. Departementet har ikke innarbeidet slike bestemmelser i eksisterende rammeplaner for lærerutdanning.

3.8.3 Vurdering av lærerskikkethet

Studenter som i løpet av studietiden ikke viser seg kvalifisert til å bli lærere, blir med nåværende ordninger stoppet på ulike måter:

Studenten kan stryke i ett eller flere fag

Studenter som ikke oppnår tilstrekkelig gode resultater i de faglige studieenheterne, får karakterer som innebærer ikke bestått. Karakteren *ikke bestått* til eksamen medfører at studenten har rett til å framstille seg til eksamen på nytt. Etter tidligere forskrifter for lærerutdanning har studentene hatt rett til å gå opp til eksamen i alt tre

ganger i hver studieenhet. Det er nå opp til den enkelte institusjon å fastsette regler på dette området dersom det ikke blir regulert gjennom rammeplaner.

Studenten kan stryke i pedagogisk praksis

Ved *ikke bestått* som resultat etter en praksisperiode, har studentene tidligere hatt adgang til to nye forsøk. Det er nå opp til den enkelte institusjon å fastsette regler på dette området dersom det ikke blir regulert gjennom rammeplaner.

Studenten kan bortvises

Et flertall i det såkalte Berntutvalget, som forberedte ny lov om universiteter og høyskoler, ønsket en viss utvidelse av institusjonenes mulighet til å reagere overfor uønsket opptreden fra studentens side (NOU 1993:24 «Lov om universiteter og høyskoler. Lov og rett i Norges-nett», s 104-111). Bortvisning for inntil 3 år ble foreslått som et slikt virkemiddel. I OT PRP NR 85 (1993-94) «Om lov om høyere utdanning» (s 25-26, § 42 nr 3 i lovforslaget) foreslo Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet at styret for institusjonen også skulle ha anledning til å utestenge en student for alltid dersom det kunne godtgjøres at studenten er varig uskikket til det yrket vedkommende utdanner seg til. Stortinget mente imidlertid at den foreslåtte bestemmelsen ville gå ut over det som er styrets kompetanseområde, og innebære brudd med det rettsvern studenter bør ha (INNST O NR 40 (1994-95) «Innstilling fra Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om lov om høyere utdanning», s 25-26). I innstillingen ble likevel departementet anmodet om å komme tilbake med nytt forslag til endring av loven som kan ivareta intensjonene i det forslaget som ble forkastet. I den endelige versjonen av Universitets- og høyskoleloven er det i § 42 nr 2 gitt hjemmel for å utestenge studenter for inntil 3 år:

«En student som grovt klanderverdig har opptrådt på en slik måte at det er skapt fare for liv eller helse for pasienter, klienter, barnehagebarn, elever eller andre som studenten har å gjøre med som del i klinisk undervisning eller praksisopplæring, eller som gjør seg skyldig i grove brudd på taushetsplikt eller i grovt usømmelig opptreden overfor disse, kan etter vedtak i styret selv utestenges fra studiet i inntil 3 år.»

Særskilt skikkethetsvurdering

Etter lærerutdanningsloven skal lærerutdanningsinstitusjonene gjennomføre en skikkethetsvurdering av lærerstudenter. I § 5a heter det:

«Ved slutten av ei lærerutdanning skal utdanningsinstitusjonen ta endeleg stilling til om kandidaten er skikka for læreryrket, og i tilfelle gje han lærarvitnemål. Vitnemålet skal gje opplysningar om kva for undervisning eller andre oppgåver i skolen utdanninga særleg høver for. Andre kandidatar får vitnemål for dei studia dei har fullført med godkjent resultat.»

Studenter som har gjennomført deler av utdanningen, men som ikke ble funnet skikket som lærere, har tidligere kunnet få et såkalt studievitnemål. Dette var et vitnemål som omfattet de delene av studiet som studenten hadde gjennomført, men som ikke inneholdt opplysning om at studenten var utdannet (sertifisert) som lærer. Fra 01.01.96 er dette endret slik at man ikke utsteder studievitnemål, men bare gir karakterutskrift for fullførte studieenheter. Dette vil kunne forhindre forvekslinger mellom lærervitnemål og studievitnemål.

Selv om loven krever at den endelige vurderingen av skikkethet skal skje ved slutten av studiet, er det i rammeplanene for ulike typer lærerutdanning understreket at studenter som viser svakhet i forhold til å mestre læreryrket, må få veiledning så tidlig som mulig i studiet.

Studenter som er vurdert som uskikket for læreryrket, har etter forvaltningsloven adgang til å påklage avgjørelsen. De har imidlertid ikke noen automatisk rett til ny prøving.

Lærerutdanningsloven gir ingen kriterier for skikkethetsvurdering. I forarbeidene til loven (OT PRP NR 36 (1972-73) «I Om å trekkje attende Ot prp nr 51 (1971-72). II Om å fremje ny proposisjon om lov om lærerutdanning») er dette heller ikke utdypet nærmere enn til «*uverdig framferd*» og «*framferd som ikkje høver for ein som førebur seg til læraryrket*». Departementet har i skriv av 21.02.84 til lærerutdanningsinstitusjonene brukt «*sedelighetsforbrytelser, grovere narkotikablovbrudd eller rasediskriminering*» som eksempler på forhold som man må ta hensyn til ved vurdering av skikkethet for læreryrket. I samme skriv har departementet gitt nærmere retningslinjer for saksbehandling ved skikkethetsvurdering.

I NOU 1993:24 «Lov om universiteter og høyskoler. Lov og rett i Norges-nett» (s 116) er den særskilte skikkethetsvurderingen sett som en del av yrkessertifiseringen av lærere. I utredningen er det tilrådd å vurdere om slik sertifisering bør flyttes fra utdanningsinstitusjonene til f eks de statlige utdanningskontorene.

I NOU 1995: 18 «Ny lovgivning om opplæring.»... og for øvrig kan man gjøre som man vil er det foreslått at den særskilte skikkethetsvurderingen av lærerkandidater oppheves. Begrunnelsen er at det vanskelig kan skilles mellom faglig vurdering og skikkethetsvurdering. I utredningen heter det bl a:

«Det må antas at kandidater som ikke er skikket for pedagogiske oppgaver i skolen, som regel heller ikke vil bestå praksisdelen av lærerutdanningen... Etter utvalgets oppfatning vil adgangen til å vurdere lærerkandidatenes skikkethet bli vurdert i tilstrekkelig grad gjennom den obligatoriske pedagogiske praksis, tilfredsstillende tilsettingsprosedyrer, oppsigelses-/avskjedsadgang og adgangen til bortvisning fra utdanningsinstitusjonene...» (side 211).

I OT PRP NR 85 (1993-94) «Om lov om høgre utdanning» (s 85) har departementet understreket at vurdering av skikkethet for læreryrket ikke bare dreier seg om straffbare forhold, men også om vurdering av hvordan studentene fungerer i lærerrollen. Departementet har i proposisjonen foreslått at bestemmelsene om skikkethetsvurdering i lærerutdanningsloven foreløpig bør opprettholdes. Stortinget har i INNST O NR 40 (1994-95) «Innstilling fra Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om lov om høgre utdanning» gitt tilslutning til dette.

Etter initiativ fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet har LÆRER-UTDANNINGSRÅDET (1994) utredet en del sider knyttet til skikkethetsvurdering.

3.9 ETTER- OG VIDEREUTDANNING

3.9.1 Etterutdanning

Etterutdanning er omtalt i lov om lærerutdanning § 4:

«1. Etterutdanning er ulike former for utdanning som tek sikte på fornying og utviding av fagleg og pedagogisk kunnskap og å halde lærarane orienterte om og på høgde med utviklinga i skole og samfunn, utan innverknad på kompetanseforhold.

2. Stat, fylke og kommune skal medvirke til at lærerar, skoleleiarar og personale med særoppgåver i skoleverket, får høve til etterutdanning. På nærare vilkår som blir fastsette av departementet, kan det gjevast permisjon for etterutdanning.»

Siden 1979 har det eksistert et nasjonalt rådgivende kontaktutvalg for etterutdanning av lærere. Utvalget har til oppgave å kartlegge sentrale etterutdanningsbehov, og det skal ha oversikt over alle etterutdanningsstilbud, de muligheter lærerne har til å benytte seg av tilbudene, og over tilgjengelige ressurser til etterutdanning på sentralt, regionalt og lokalt plan. Statens lærerkurs er sekretariat for det sentrale kontaktutvalget for etterutdanning av lærere. Tilsvarende kontaktutvalg er også etablert på regionalt nivå.

Etterutdanningstiltak blir arrangert av ulike utdanningsinstitusjoner. Det er en vanlig oppfatning at institusjoner som gir grunnutdanning for lærere, bør ha et hovedansvar for å utvikle etterutdanningsstilbud for de lærerkategorier de gir grunnutdanning til.

Som eksempel på hva slags etterutdanningskurs som blir tilbudt og omfanget av tilbudet i de ulike fagene, er det i tabell 3.3 gitt en oversikt over de tilbud som ble finansiert helt eller delvis med tilskudd fra STATENS LÆRERKURS (1996a) i 1995.

Arbeidstidsavtalen for lærere i grunnskole og videregående opplæring, som trådte i kraft fra 1. januar 1994, inneholder bestemmelser om arbeidstid med tilstedeværelsesplikt ut over tid til undervisning. Denne tiden skal benyttes til bl a samarbeid, felles planlegging og kompetanseheving. Den bundne tiden har etukentlig omfang på 5 timer (190 timer pr år) og i tillegg 37,5 timer fordelt på 5 dager skolen ikke har elever. Det er rektor som etter drøftinger med lærerorganisasjonene, avgjør hvilke oppgaver som skal løses innenfor den disponible tiden. Dette gir skolene større muligheter for planmessig etterutdanning enn tidligere.

I tillegg til etterutdanningstiltak som arbeidsgiver tar initiativ til, er det mange lærere som deltar i etterutdanning utenom regulert arbeidstid.

3.9.2 Videreutdanning

Videreutdanning benyttes som betegnelse på utdanning som, i motsetning til etterutdanning, kan gi formell kompetanse. 3-årig lærerutdanning med ett års videreutdanning gir status som adjunkt. Ytterligere ett års utdanning gir lønnsopprykk, «adjunkt med opprykk». Dersom adjunktutdanningen utvides med minst

Tabell 3.3: Antall etterutdanningskurs og antall deltakere på etterutdanning finansiert helt eller delvis av Statens lærerkurs i 1995.

Fag	Grunnskole	Videreg oppl	Høgre utd	Flere skole-slag	Sum kurs	Sum deltakere
Data/informasjontekn	3			14	17	361
Forming	1			1	2	64
Engelsk	11	4		2	17	283
Tysk		2		9	11	157
Fransk				4	4	67
Geografi		1			1	30
Heimkunnskap				3	3	142
Kroppsøving				2	2	123

Tabell 3.3: Antall etterutdanningskurs og antall deltakere på etterutdanning finansiert helt eller delvis av Statens lærerkurs i 1995.

Matematikk	1	1	3	5	901
Media			14	14	1722
Miljølære	80		4	84	3654
Naturfag	6	7	10	23	433
Norsk			2	2	147
Pedagogikk/tverrfagl kurs	19		4	23	1388
Religion/etikk	1	1	4	6	503
Samfunnsfag			8	8	157
Yrkesfaglige stud retn:					
- Byggfag		3		3	38
- Elektro		3		3	37
- Hotell og næringsm fag		4		4	58
- Kjemi- og prosessfag		3		3	39
- Mekaniske fag		7		7	72
- Musikk, dans, drama		1		1	14
- Naturbruk		7		7	116
- Tekniske byggfag		12		12	136
- Trearbeidsfag		4		4	40
Høgre utdanning:					
- Helsefag/sosialfag		3		3	181
- Ingeniørfag og kurs NTH		3		3	61
- Lærerutdanning		16		16	481
- På tvers av institusjoner		19		19	638
Andre kurs	1	1		2	64
SUM	123	61	41	84	309
					12107

2 års utdanning på hovedfagsnivå, gir det status som lektor.

Universitets- og høgskoleutdanning med normert omfang på minst 10 vekttall i ett fag og med avsluttende eksamen kan inngå i videreutdanning. Det finnes en rekke studietilbud som er utviklet spesielt med tanke på videreutdanning av lærere. Eksempler på slike tilbud er: *Pedagogiske fag*: Barnehagepedagogikk, Fritidspedagogikk, Pedagogikk, Førskolepedagogikk, Flerkulturell pedagogikk, Migrasjonspedagogikk, Pedagogikk innrettet mot overgang førskole/grunnskole, Småskolepedagogikk, 5-10 års pedagogikk, Sosialpedagogikk, Spesialpedagogikk, Tospråklighetspedagogikk, Veiledningspedagogikk, Voksenpedagogikk. *Tilbud for lærere i allmennfag*: Arbeidslivskunnskap, Biologi, Engelsk, Forming, Fransk, Fysikk/kjemi, Heimkunnskap, Historie, Informatikk, Kristendoms-kunnskap med livssynsorientering, Kroppsøving/idrett, Livssynskunnskap, Matematikk, Musikk, Naturfag, Norsk, Russisk, Samfunnsfag, Tysk. *Tilbud for lærere i yrkesfag*: Informatikk/datalære, Miljølære, Norsk, Pedagogisk veiledning, Spesialpedagogikk, Yrkespedagogisk utviklingsarbeid.

I løpet av de senere årene er det også etablert en rekke hovedfagstilbud innsiktet mot arbeid i barnehage og opplæringssektor. Listen nedenfor viser eksisterende til-

bud av denne kategorien pr 01.01.1996. Etter hvert tilbud er det oppgitt hvilke institusjoner som gir utdanningen.

Barnehagepedagogikk	Høgskolen i Oslo
Duodji	Høgskolen i Oslo i samarbeid med Samisk høyskole
Engelsk	Høgskolen i Agder i samarbeid med Universitetet i Bergen
Ernæring, helse- og miljøfag	Høgskolen i Akershus
Forming	Høgskolen i Oslo, Høgskolen i Telemark
Førskolepedagogikk	Høgskolen Dronning Mauds Minne i samarbeid med Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Informasjonskunnskap og EDB	Høgskolen i Oslo
Kroppssøving	Høgskolen i Nord-Trøndelag
Matematikkdidaktikk	Høgskolen i Agder
Musikkpedagogikk	Høgskolen i Bergen, Norges musikkhøgskole
Nordisk språk og litteratur	Høgskolen i Agder i samarbeid med Universitetet i Oslo
Norskdidaktikk	Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo
Pedagogisk informasjonsvitenskap	Høgskolen i Stord/Haugesund i samarbeid med Universitetet i Bergen
Realfagdidaktikk/matematikkdidaktikk/naturfagdidaktikk	Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo
Samfunnsfag med vekt på historie	Høgskolen i Bergen i samarbeid med Universitetet i Bergen
Spesialpedagogikk	Høgskolen i Agder i samarbeid med Universitetet i Oslo, Høgskolen i Bodø i samarbeid med Universitetet i Oslo, Høgskolen i Finnmark i samarbeid med Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Høgskolen i Sogn og Fjordane i samarbeid med Universitetet i Oslo, Høgskolen i Stavanger, Høgskolen i Sør-Trøndelag i samarbeid med Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Høgskolen i Volda i samarbeid med Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Yrkespedagogikk	Høgskolen i Akershus
Økonomisk-administrative fag	Høgskolen i Buskerud

3.10 LÆRERUTDANNING FOR VOKSENOPPLÆRING

I tiden som kommer vil voksenopplæring trolig bli en arbeidsoppgave for et økende antall lærere av alle kategorier, muligens med unntak for førskolelærere. Voksenopplæringsforbundet har tatt initiativ til en kartlegging av lærerutdanning som kan være relevant for voksenopplæring (GRAN, 1994). Kartleggingen

Tabell 3.4: Fordeling av svar fra institusjoner som gir allmennlærerutdanning på spørsmålet «Hvilken plass har voksenopplæring/voksenpedagogikk i pedagogisk teori?»

Svar	Antall svar
Ikke særskilt emne, men studiet tar opp allmenne pedagogisk problemstillinger med overføringsverdi til voksenopplæring/voksenpedagogikk	2
Ikke særskilt emne, men voksenpedagogiske problemstillinger kan tas opp under innholdskategorier som gruppeprosesser, læringsteori etc.	5

Tabell 3.4: Fordeling av svar fra institusjoner som gir allmennlærerutdanning på spørsmålet «Hvilken plass har voksenopplæring/voksenpedagogikk i pedagogisk teori?»

Liten (sporadisk, avgrenset) plass	7
Liten eller ingen plass ennå	2
Ingen	2
Ubesvart	1

omfattet både utdanningstilbud innsiktet spesielt mot voksenopplæring og deler av generell lærerutdanning som kan ha relevans for voksenopplæring.

Kartleggingen omfattet 18 institusjoner som gir allmennlærerutdanning. På spørsmålet «Hvilken plass har voksenopplæring/voksenpedagogikk i innføring i pedagogisk teori?» fikk man svar som ble kategorisert som vist i tabell 3.4.

Tabellen viser at innslag innsiktet mot voksenopplæring er beskjedent. Det finnes imidlertid, som man måtte vente, en del tema som også kan ha verdi i forbindelse med voksenopplæring.

På spørsmål om praksis i voksenopplæring/voksenpedagogikk inngår i utdanningen, svarte 3 institusjoner ja og 15 nei.

Svar på tilsvarende spørsmål til institusjoner som gir faglærerutdanning eller praktisk-pedagogisk utdanning, ga resultater som ikke avviker mye fra det bilde som avtegnes ovenfor.

Kartleggingen til Voksenopplæringsforbundet viste dessuten at det fantes enkelte studietilbud spesielt innsiktet mot voksenopplæring/voksenpedagogikk. I rapporten er det nevnt halvårshenhet i allmenn voksenpedagogikk ved Alta lærerhøgskole og Finnmark distriktshøgskole, halvårshenhet i tilpasset voksenpedagogikk ved Oppland distriktshøgskole og grunnkurs i voksenpedagogikk ved Universitetet i Oslo. I tillegg er det omtalt en del andre halvårshenheter der deler av innholdet kan være relevant som lærerutdanning med tanke på voksenopplæring.

3.11 FOU-VIRKSOMHET

3.11.1 Bakgrunn

LÆRERUTDANNINGSRÅDET (1996c) har utført en kartlegging av FoU-virksomheten knyttet til lærerutdanning. Opplysningene i det følgende er basert på denne undersøkelsen.

Kartleggingen omfattet virksomhet ved institusjoner som gir allmennlærerutdanning, faglærerutdanning, førskolelærerutdanning eller praktisk-pedagogisk utdanning. De kartlagte prosjektene er av prosjektlederne selv karakterisert som forskning eller utviklingsarbeid. Registreringsarbeid, utredningsarbeid og forsøksvirksomhet ble ikke definert som FoU-virksomhet og er ikke registrert.

Kartleggingen er basert på svar fra 18 statlige høgskoler, 1 privat høgskole, 3 vitenskapelige høgskoler og 3 universiteter. Antall registrerte FoU-prosjekter fra de enkelte utdanningsinstitusjonene varierer sterkt. Ved enkelte institusjoner er skjemaet ikke besvart av alle aktuelle avdelinger/institutter.

Det materiale Lærerutdanningsrådet har samlet, sier ikke noe om hvor stor andel av arbeidstiden det faglige personalet ved lærerutdanningsinstitusjonene benytter til FoU-arbeidet. Det eksisterer heller ikke noen sentral avtale som regulerer dette forholdet. Erfaring tyder imidlertid på at personalet knyttet til lærerutdanning ved de statlige høgskolene i gjennomsnitt kan benytte 20-25 % av arbeidstiden til FoU-arbeid.

3.11.2 Karakteristikk av FoU-arbeidene

De registrerte FoU-arbeidene er svært ulike av karakter og omfang. De varierer fra enpersonsprosjekter til større nasjonale eller internasjonale samarbeidstiltak og fra enkle utviklingsprosjekt eller utvikling av nytt læremateriell til prosjekter tilknyttet doktorgradsprogrammer.

I alt 384 prosjekter ble innrapportert fra 25 lærerutdanningsinstitusjoner. Av disse prosjektene er vel 35 % kategorisert som forskningsarbeid, vel 35 % som forsknings- og utviklingsarbeid og nesten 30 % som utviklingsarbeid. Blant prosjektene var 18 eksplisitt nevnt som doktorgradsarbeid. Det ble imidlertid ikke spurt spesielt om dette i spørreskjemaet, så antallet er trolig høyere. Det var i 1995 i alt 97 ansatte med doktorgrad ved disse institusjonene, fordelt på 75 ved de statlige høyskolene, 3 ved andre høyskoler og 19 ved universitetenes praktisk-pedagogiske utdanning.

Halvparten av prosjektene er av institusjonene kategorisert som direkte tilknyttet praksisfeltet. Praksisfeltet er her definert i vid forstand, som opplæringssektoren inkludert høgre utdanning. I noen grad omfatter det også prosjekter med tilknytning mot lokalsamfunn, kulturinstitusjoner, sosialtjenesten eller næringslivet. De fleste av prosjektene med praksistilknytning er imidlertid rettet mot utdanningssektoren.

Om lag 220 prosjekter kan sies å være direkte rettet mot opplæringssektoren inkludert høgre utdanning. Av disse er 20 prosjekter rettet mot barnehagen, 8 mot barnehage og grunnskole, 60 mot grunnskolen, 36 mot videregående opplæring, 72 mot høgre utdanning og 5 mot voksenopplæring. Ca 20 prosjekter var knyttet til undervisning generelt.

Noen praksisrettede prosjekter er fokusert på bestemte alderstrinn. Eksempler på slike prosjekter er «Elevers utvikling og framgang i matematikk 13-16 år» og «Dagliglivskompetanse i aldersgruppen 5-10 år». Andre prosjekter er mer fagspesifikke uten spesiell innsikting mot noe alderstrinn. Eksempler på slike prosjekter kan være «Norsk firhendig klavermusikk» og «Gutteboka i mellomkrigstida». En del FoU-prosjekter er av mer tverrfaglig eller generell karakter, eksempelvis «Utvikling av maskulin identitet hos gutter», «Leiarutvikling for kvinner», «Helgelandsleik». Det er ikke gjennomført noen større systematisering av prosjektene i slike kategorier.

19 av de registrerte prosjektene oppgis eksplisitt å være direkte knyttet til utdanningsreformene, 10 mot Reform 94 og 9 mot Grunnskolereform-97. Ut fra temaene må ytterligere 8 prosjekter kunne sies å være knyttet til reformene, 2 til R-94 og 6 til GR-97 (skolestart for 6-åringer). Langt flere prosjekter vil imidlertid kunne ha mer indirekte betydning for disse reformene. Eksempler på slike prosjekter er «Konsekvenser av bruk av IT i matematikkundervisningen i grunnskolen» og «Kvaliteten i videregående skole». Bare ett av de registrerte prosjektene ser ut til å være knyttet til innføringen av Rammeplan for barnehagen, prosjektet «Barnehagen i en læreplantid».

Likestillingsperspektiv er oppgitt å inngå i 20 % av prosjektene, men i noe varierende grad. Svært få prosjekter dreier seg direkte om likestilling i temavalg. To prosjekter tar opp jentenes situasjon i opplæringsssystem spesielt: «IT i skolen - ulik interesse fra jenter og gutter» og et teaterprosjekt med tema «Jenter og selvtilitt».

Vel 41 % av prosjektene foregår i samarbeid med andre institusjoner. Dette kan være andre utdanningsinstitusjoner i Norge eller utlandet, de regionale statlige utdanningskontorene, kommuner/fylkeskommuner, forskningsinstitusjoner, forlag eller departement. En del av prosjektene er eksternt finansiert oppdragsvirksomhet.

3.11.3 Fordeling på fag

Tabell: 3.5 viser hvordan de registrerte FoU-prosjektene fordeler seg på fag og på kategoriene forskning, utviklingsarbeid eller forskning og utviklingsarbeid.

Tabell 3.5: Registrerte FoU-prosjekter fordelt etter fag og tre FoU-kategorier.

Fag	Forskning	Utviklingsarbeid	Forskning og utviklingsarbeid
Engelsk	4	4	3
Forming/kunstfag	3	8	10
Heimkunnskap	1	4	3
Krist.kunn./livssyn	10	1	6
Kroppsøving	8	6	13
Matematikk	8	6	10
Musikk	6	5	17
Naturfag	7	7	4
Norsk	16	6	7
Pedagogikk	31	29	35
Samfunnsfag	4	0	1

Det framgår av tabellen at fordelingen på fag er noenlunde jevn, men at det er ganske få prosjekter knyttet til engelsk, heimkunnskap og samfunnsfag. Det største antall prosjekter i alle FoU-kategorier er knyttet til pedagogikk.

3.12 ØKONOMI

I løpet av de siste årene har det skjedd en gradvis tilstramning av de økonomiske forholdene for høgre utdanning. Dette har i tid falt sammen med omorganiseringen av de statlige høgskolene. Av den grunn kan det være problematisk å gjennomføre økonomiske sammenlikninger fra år til år. Lærerutdanningsrådet har tatt initiativ til en relativt grundig kartlegging av den økonomiske utviklingen for lærerutdanning ved de statlige høgskolene fra 1990 til 1996. Kartleggingen er gjort med basis i lærerutdanningen ved 5 høgskoler som er antatt å være representative. Med utgangspunkt i budsjettildeling og lokale fordelingsvedtak ved høgskolene er det beregnet årlig tildelt beløp pr lærerstudent ved disse høgskolene. Tabell 3.6 er satt opp på bakgrunn av dette tallmaterialet. *Utvalget* understreker at materialet fra Lærerutdanningsrådet foreløpig ikke er publisert og at det kan bli endringer i tallene.

Tabell 3.6: Tabellen viser gjennomsnittlig økonomisk tildeling i kroner pr lærerstudent pr år ved 5 utvalgte statlige høgskoler i perioden 1990-1996. Beløpene er ikke justert for stigning i lønns- og prisnivå. I tillegg er det angitt nominell og reell reduksjon i prosent i forhold til 1988. Reell reduksjon er beregnet med utgangspunkt i 3,0 % gjennomsnittlig pris- og lønnsstigning pr år.

År	1990	1992	1994	1995	1996
Tildeling pr student (kr)	46 587	46 669	44 900	43 243	41 696
Nominell endring (%)	0,0	0,2	-3,6	-7,2	-10,5
Reell endring (%)	0,0	-5,6	-14,4	-19,9	-25,0

Tabellen viser at den nominelle tildelingen pr student holdt seg omtrent konstant i første del av perioden. Hvis man regner med en gjennomsnittlig pris- og lønnsstigning på 3,0 % pr år, innebærer dette likevel en reduksjon på ca 14 % i perioden fra 1990-94. Fra 1994 har det vært en relativt sterk reduksjon slik at tildelingen i 1996 nominelt ligger ca 11 % lavere enn i 1990. Dette tilsvarer en reell reduksjon på ca 25 % hvis man regner med 3,0 % gjennomsnittlig lønns- og prisstigning pr år i samme periode.

I løpet av de siste årene har det vært en sterk vekst i antall lærerstudenter ved høgskolene. Dette har gitt institusjonene muligheter for å effektivisere undervisning og studieadministrasjon i et omfang som tidligere ikke var mulig. Det er derfor vanskelig å trekke enkle konklusjoner av materialet.

Lærerutdanningsrådet har også kartlagt fordeling av midler internt ved høgskolene etter omorganiseringen. I 1995, det første fullstendige budsjettår etter omorganiseringen, var kostnadene pr lærerstudent ca 1 % over gjennomsnittskostnaden pr student ved høgskolene. I 1996 er imidlertid kostnaden pr lærerstudent redusert til vel 2 % under den gjennomsnittlige kostnaden pr student ved høgskolene.

KAPITTEL 4

Opplæringsvisjoner og reformer

I dette kapitlet vil *utvalget* beskrive noen sentrale sider ved nyere norsk utdanningshistorie i tilknytning til grunnskolen, videregående opplæring i skoler, lærebedrift og voksenopplæring. Kapitlet skal tjene som grunnlag og ramme for de fire neste kapitlene: *oppgaver og kompetanse* for skoleeiere og lærere ("*Oppgaver og kompetanse*" i kap 5), *vurdering* av dagens lærerutdanning ("*Vurdering*" i kap 6), *konsekvenser for lærerutdanning, tilrådinger* ("*Konsekvenser for lærerutdanning, tilrådinger*" i kap 7) og kapitlet som omhandler *utvalgets planforslag* ("*Planforslag*" i kap 8).

Kapitlet beskriver først hovedperspektivene i den norske *opplæringsvisjonen* slik *utvalget* har oppfattet den. I 4.2 beskrives så *90-tallsreformene* og sammenføyningen av tidligere adskilte opplæringstradisjoner.

4.1 OPPLÆRINGSVISJONEN

Både grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring er forpliktet til å bidra med å realisere samfunnets visjon om opplæring. Opplæringsvisjonen er knyttet til å gi barn, unge og voksne et aktivt, meningsfylt og verdig liv i alle livsfaser. Opplæringen skal bidra til en bedre utnytting av befolkningens talent og hjelpe den enkelte til å realisere sine evner og muligheter. Menneskets helhetlige utvikling og kompetanse skal stå i sentrum for det pedagogiske og faglige arbeidet i opplærings-systemet.

Stortinget og sentrale myndigheter utformer overordnede prinsipper og mål for opplæringssektoren. Den enkelte opplæringsinstitusjon og lærer kan imidlertid oppleve dem som motsetningsfylte. *Utvalget* har derfor lagt vekt på å beskrive opplæringsvisjonen i dialektiske perspektiver. Opplæringsvisjonen omfatter grunnskole, videregående opplæring inkludert fagopplæring i arbeidslivet og voksenopplæring. Samisk opplæringsvisjon beskrives til slutt i avsnittet. Lærerutdanning gis innenfor rammen av universitet og høyskoler, som er organisert ut fra visjonen om Norges-nettet for høyere utdanning.

I beskrivelsen legges det vekt på følgende dialektiske perspektiver:

- Grunnutdanning - fortsettende utdanning
- Tradisjon - fornyelse
- Sentral styring - lokal frihet
- Fellesskap - individ
- Helhet - særpreg

4.1.1 Grunnutdanning - fortsettende utdanning

Det offentlige opplæringssystem skal både ha grunnutdanning og fortsettende utdanning (livslang læring) for øyet.

Det moderne samfunn er sammensatt og preget av raske endringer. Investeringer i kunnskap blir viktig for å kunne holde følge med, og helst lede an, i utviklingen. Kunnskaper og ferdigheter må derfor vedlikeholdes og fornyes. God grunnutdanning for barn og unge kan ikke lenger betraktes som et endelig opplæringsløp, men må legge grunnlaget for nye kunnskaper og ferdigheter som trengs når samfunns- og yrkesliv endres. For den enkelte vil trolig læring og utdanning, omstilling og kunnskapsfornyelse bli blant de varige og stabile innslag gjennom hele livet.

Livslang læring blir dermed et grunnleggende trekk i livet for en stor andel av befolkningen. Dette stiller nye krav til det offentlige opplæringssystem.

På den ene siden får *grunnutdanningen* flere siktemål. Den må gi kunnskaper og ferdigheter som har relevans og som gir adgang til dagens arbeids- og samfunns- liv. Samtidig må den legge grunnlaget for at den enkelte senere i livet kan gå inn i yrker som kanskje ennå ikke eksisterer. Grunnutdanningen må derfor samle seg om kunnskaper og ferdigheter, personlige og sosiale egenskaper, om holdninger og verdier, som er robuste og som har gyldighet livet ut. Det blir vesentlig å skape lærings- miljø hvor læringen i læringsøyeblikket virker engasjerende og berikende, et læringsmiljø som inspirerer for videre læring. Dette stiller krav til arbeidsformene og til vurderingsformene som brukes i grunnutdanningen.

Ideen om og behovet for *fortsettende utdanning* skaper på den andre siden nye forventninger til opplæringssystemet. Den setter sitt preg på opplæringens innhold, organisering og arbeidsformer. Opplæringsinstitusjonene kan ikke lenger konsentrere seg om kun å gi sammenhengende grunnutdanning for barn og unge. De må også være åpne for voksne, som gjennom hele livet fra alle yrker vender tilbake for ulike typer fortsettende utdanning. Livslang læring som bærende prinsipp i opplæringssystemet stiller krav til sammenheng og helhet både innenfor grunnutdanningen og i forhold til fortsettende tilbakevendende utdanning.

I NOU 1986:23 «Livslang læring» defineres *livslang læringsom* all læring som skjer hele livet i ulike situasjoner. I følge denne tilnærmingen er læring et overordnet begrep, en prosess, som er knyttet til menneskets utvikling og vekst og som foregår i ulike institusjoner på ulike måter. Den enkelte tilegner seg kunnskaper både utenfor og ved hjelp av det etablerte opplæringssystem.

Ved at samfunns- og yrkeslivet stiller økte krav til kompetanse blir det avgjørende hvordan tilgangen til læring tilrettelegges. De offentlige opplæringsinstitusjonene må være åpne for voksne og gi dem mulighet for å dokumentere kunnskaper og ferdigheter som er tilegnet utenfor formell opplæring. Målsettingen med livslang læring er en åpen og bred tilgang til alle typer kunnskap. «Hverdagskunnskapen» som den enkelte har ervervet fra praktiske arbeidssituasjoner og andre typer erfaringer må virke sammen med, sidestilles med og berike den institusjonaliserte kunnskapen som opplæringssystemet formidler.

Opplæringsinstitusjonene har fått utvidet sine oppgaver og ansvar når det gjelder oppdragelse og læring. De utgjør en viktig del av det totale oppvekst- og læringsmiljøet for barn og ungdom. Samtidig skal de fungere som kultur- og ressurscenter i lokalmiljøet. Prinsippet om livslang læring reiser nye utfordringer for den enkelte opplæringsinstitusjon og for den enkelte lærer. *Utvalget* bygger på dette prinsippet i beskrivelsen av lærerens oppgaver ("*Oppgaver og kompetanse*" i kap 5) og i *utvalgets* tilrådinger ("*Konsekvenser for lærerutdanning, tilrådinger*" i kap 7).

4.1.2 Tradisjon - fornyelse

I opplæringen skal tradisjon og fornyelse forenes.

Som *tradisjonsformidler* skal opplæringen baseres på grunnleggende kristne og humanistiske verdier om menneskeverd, likeverd, nestekjærlighet og solidaritet. Den skal bygge på menneskenes tre store tradisjoner for arbeid, opplevelse og søking etter innsikt. For det første skal opplæringen knyttes til *praktisk virke* og læring gjennom erfaring. For det andre skal elevene og lærlingene møte kunnskap som er utviklet gjennom *teori*. For det tredje skal opplæringen knyttes til vår *kulturelle tradisjon*. I grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring skal innslagene av de tre tradisjonene prege opplæringen for alle elever og lærlinger.

Opplæringen skal bære videre *opplysningstradisjonen* fra 1700-1800-tallet. I den står utvikling og framskritt basert på produksjon og formidling av vitenskap og kunnskap sentralt sammen med tilliten til demokratiet som samfunnets styreform.

Opplæringen skal bekrefte og bygge ut 1800- og 1900-tallets ide om *enhets-skolen* som et middel til å sikre sosial rettferdighet, like muligheter, likestilling og likeverd. Sentralt står prinsippet om enhetsskolen som en inkluderende skole - en felles møteplass for alle uavhengig av sosial bakgrunn, kjønn, alder og etnisk opprinnelse - bygd på likhet i tilbud, ressurser og innhold, og med vekt på sammenhengen i opplæringsløpet. Med bakgrunn i reformene i opplæringssystemet utvides enhetsskolen både nedover i aldersklassene og oppover i årstrinnene og den forpliktes til å gjøre alle elever og lærlinger delaktig i et felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag.

Opplæringen skal bygge på elevenes og lærlingenes aktive *medvirkning og medansvar*, på deres behov og interesser og for læring som knyttes til konkrete erfaringer/praksis. Sentralt står prinsippet om at opplæringen skal tilpasses den enkeltes forutsetninger, interesser og behov.

Som *forny*er må opplæringssystemet forberede elevene og lærlingene for det moderne samfunn, kjennetegnet ved sin kompleksitet og ved sine raske og store forandringer. Det skal hjelpe dem til utfoldelse og innsats i et teknologi-, informasjons- og mediedominert samfunn preget av mobilitet, fleksibilitet og globalisering. Det skal venne barn og unge til å opptre med trygghet og toleranse i et multikulturelt samfunn. Det skal hjelpe dem til å finne seg til rette og til å gjøre selvstendig verdimeessige valg i et samfunn hvor tradisjoner, nedarvede verdier og væremåter og voksnes autoritet synes å tape terreng. Opplæringen skal gi elevene en forankring til å møte en verden hvor politiske ideologier bryter sammen samtidig som ulike sosiale bevegelser og fundamentalistiske strømninger synes å få en mer dominerende plass.

Opplæringen skal forberede for et samfunns- og yrkesliv kjennetegnet ved hurtig utvikling og økning av kunnskapsmengden og med økende kunnskapsbehov og tverrfaglighet i alle typer yrker. Det stilles krav til høy kompetanse i befolkningen både av allsidig og spesialisert art. Gjennom endring av barn og unges oppvekst- og læringsmiljø er større deler av oppdragelse og uformell læring blitt institusjonalisert. Fra tidlig barndom til langt opp i voksen alder tilbringes mye av tiden i en organisert tilværelse i ulike opplæringsinstitusjoner. Rammen for barn og ungdoms opplevelser og erfaringer er sterkt forandret. Opplæringen må derfor bidra til en allsidig utvikling hos den enkelte, dvs utvikling av den enkeltes faglige kunnskaper og ferdigheter, av personlige og sosiale egenskaper og den enkeltes etiske og estetiske perspektiver. Den må óg bidra til å motvirke passivitet og tilbaketrekning hos den enkelte.

Samfunnet er trolig på mange områder i en overgangsfase som kanskje vil vare i generasjoner. Den virkelighet vi lever i, og skal tolke, er flytende og beveger seg i retninger vi ikke lett kan forutse. Opplæringen må derfor bidra til å utvikle et bredt spekter av kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er meningsfulle og verdifulle for den enkelte. Den må gi kompetanse til å mestre dagens yrkes- og samfunnsliv samtidig som den må legge grunnlag for å kunne møte skiftende omgivelser og en ukjent framtid. Opplæringen skal legge grunnlaget for utviklingen av velferd, fred og demokrati i samfunnet, både lokalt, nasjonalt og globalt.

Forholdet mellom opplæring og samfunns- og yrkesliv vil ha karakter av samspill og vekselspill. Elevenes og lærlingenes holdninger, verdier og atferd påvirkes av det som forgår utenfor skolen; i nærmiljøet, i mediene, i yrkeslivet og i samfunnet som helhet. Opplæringen må forholde seg til og må reagere på utvikling som skjer ved å ta standpunkt ut fra opplæringens verdimeessige og pedagogiske grunn-

lag. På samme grunnlag skal opplæringen gi de unge et fundament, slik at de i framtiden kan ta ansvar for utviklingen i arbeidsliv og samfunn. Opplæringen må derfor utvikle en basis som tåler endringer og gir kompetanse for omstilling.

4.1.3 Sentral styring - lokal frihet

Opplæringen skal forene sentral styring med lokal frihet og tilpasning.

Opplæringen er et nasjonalt ansvar med nasjonale målsettinger og rammevilkår. Ideen om like muligheter, likeverdig opplæring og fellesskap og kvalitet i innhold forutsetter nasjonal og *sentral styring*. For grunnskole og videregående skole, fagopplæring i arbeidslivet og voksenopplæring har den mål- og rammestyrte virksomheten en dobbelt funksjon: På den ene siden skal nasjonal styring ivaretas ved at staten tar et generelt systemansvar for sektoren, fastsetter overordnede prinsipper, mål og innhold og tilfører ressurser. På den andre siden skal behovet for *lokal frihet*, selvråderett og tilpasning ivaretas. For skolene og lærebedriftene tydeliggjøres de overordnede nasjonale prinsippene, målene og innholdet i opplæringen ved sentralt fastsatte målstyrte læreplaner. Disse er forpliktende for virksomheten samtidig som læreplanmålene tjener som noe å styre mot. Opplæringens krav til elevvurdering, skole-/lærebedriftsbasert vurdering og statlig vurdering skal danne grunnlag for å forbedre virksomheten på alle nivå og områder. Den skal forbedre opplæringen i en retning som fremmer elevenes utvikling og læringsutbytte.

Men for sterk styring av virksomheten gjennom detaljerte målformuleringer og påfølgende vurderinger av effektivitet kan gripe for kraftig inn i skolenes og lærernes selvstendighet og profesjonalitet. Opplæringen må derfor virke innenfor et handlingsrom slik at initiativ, kreativitet og lokale krefter utnyttes. De nasjonale planene skal suppleres av lokale planer som gjelder organisering så vel som innhold og valgmuligheter. Sentralt fastsatt lærestoff skal utdypes og suppleres av lokalt stoff med bakgrunn i elevens og lærlingens erfaringer og interesser. Og nasjonale mål og sentral styring skal kombineres med frihet og selvråderett for regionale og lokale styringsorganer og for den enkelte opplæringsinstitusjon.

I opplæringssystemet skal de sentrale myndigheter fremme utviklingen i skole og opplæringsbedrifter gjennom en kombinasjon av *støtte og kontroll*. Støtten skal komme ved utarbeiding av klare mål, variert informasjon, gjennom etter- og videreutdanning, forsknings- og utviklingsarbeid og ved etableringen av støttende nettverk. Utviklingen skal samtidig fremmes gjennom kontrolltiltak, som bl a systematisk informasjonsinnhenting og nasjonale vurderinger av kvalitetsutviklingen i opplæringen. Skal imidlertid denne vurderingen virke kvalitetsutviklende, må den gå hånd i hånd med den interne vurderingen som den enkelte skole og lærebedrift kontinuerlig foretar av egen virksomhet, av egne lærere og elever. *Nasjonal vurdering* skal med andre ord suppleres av *skolebasert og lærebedriftsbasert vurdering* og av *selvvurdering*.

4.1.4 Fellesskap - individ

Opplæringen skal ivareta hensynet til både fellesskap og individ.

Fellesskapstanken skal realiseres gjennom elevenes møte med andre elever og gjennom en undervisning som gir et felles fond av kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Formidling av felles kunnskaper, verdier og kultur skal bidra til å styrke fellesskapet i befolkningen og gi befolkningen felles referanserammer. Disse danner grunnlag for å tolke og møte nye ideer, situasjoner og utfordringer. Det skaper grunnlaget for kommunikasjon og samarbeid på tvers av yrker og fag. Gjennom utvikling av felles kunnskaper, ferdigheter og holdninger i befolkningen legges

grunnlaget for en forståelse og opplevelse av nasjonal og internasjonal identitet. Opplæringen skal av den grunn legge vekt på å formidle hovedstrømmingene og felleselementene i nasjonal og internasjonal kultur sammen med de grunnleggende referanserammer i de forskjellige fag. Målene og hovedmomenter i læreplanene konkretiserer derfor et felles lærestoff som angis forholdsvis detaljert for hvert årstrinn. Dette krever fra elevens side etterlikning og reproduktiv aktivitet, med tilegnelse gjennom øving, trening og repetisjon for å mestre oppgaven. Dette er opplæringssystemets faglig-kulturelle *likhetsdimensjon*.

Gjennom deltakelse i fellesskapet sosialiseres og utvikles elevene og lærlingene. Innenfor fellesskapets rammer former og bygger det enkelte *individ* sin identitet og egenart i samspill og interaksjon med andre. Individets utvikling kan dermed knyttes til opplæringsystemets *ulikhetsdimensjon*. For opplæringen imøtekommer først kravet om likhet fullt ut når den tar hensyn til at elevene er ulike og at hver elev i siste instans er unik. Opplæringen skal på dette grunnlag respektere og forsterke den enkeltes særpreg. *Fellesskapet* i opplæringen skal derfor hele tida suppleres med *tilpasning* av undervisningen slik at alle gis muligheter for å lykkes, for å mestre og for framgang. Tilpasset opplæring innebærer at den enkeltes evner, forutsetninger og interesser danner basis for arbeidet i opplæringen. For opplæringen skal favne så vidt at alle kjenner seg anerkjente uavhengig av sosial bakgrunn, kjønn, alder og etnisk opprinnelse. Dette prinsippet blir stadig viktigere. Ulikheten blant elevene er blitt større på grunn av økt innslag av flerkulturelle elevgrupper. Også elever med tunge funksjonshemninger skal gis en normalisert tilværelse, som bl a inkluderer dem i fellesskapet.

Gjennom deltakelse i det mangfoldige fellesskapet skal opplæringen utfordre og hjelpe den enkelte til normativ og *solidarisk væremåte*. Men opplæringen skal og bygges rundt den enkelte elevs medinnflytelse, *individuell utfoldelse* og kreativitet. Opplæringen skal derfor invitere elevene til produktiv aktivitet hvor utvikling og læring skjer som en konsekvens av læringsprosesser med vekt på å skape, forme, fornye og forbedre. Her velger og bearbeider, tolker og vurderer elevene informasjon i tilknytning til læringsmål, prosess og læringsresultat. Elevene anvender da arbeidsmåter hvor de innenfor gitte rammer reiser problemer og hvor de individuelt eller sammen med medelever og lærere finner svar. Gjennom dette skal opplæringen bl a utvikle elevenes *kritiske sans*.

Opplæringen har et ansvar for elevenes og lærlingenes motivasjon og for deres lyst til å gå løs på læringsoppgavene. Et godt fungerende læringsmiljø bygger derfor på *trivsel, trygghet og tillit*, og på trivselens, trygghetens og tillitens betydning for pågangsmot, iver og arbeidslyst. Miljøet skal forplikte eleven til solid innsats og til effektivitet i læringsarbeidet samtidig som oppgavene skal være meningsfylte og tilpasset den enkeltes behov og interesser.

De fleste elever er robuste, og er i besittelse av dristighet og lyst på nye oppgaver. De reagerer positivt og med økt arbeidsinnsats når de møter *utfordringer* på interessante og meningsfylte områder. Men det er også andre sider i elevens sinn. De reagerer lett med passivitet eller opprør og med laber arbeidsinnsats når arbeidsoppgavene og lærestoffet ikke er tilpasset deres interesser, behov eller forutsetninger.

Opplæringen må fremdeles basere seg på den enkelte lærers eller instruktørs kyndighet i å legge til rette for god læring og opplæring for elevene og lærlingene. Den enkelte lærers *individuelle trang* til å løse undervisningsoppgaven på ulike måter må derfor ivaretas innenfor den enkelte opplæringsinstitusjon.

Samtidig vil personalet og lærernes *kollektive innsats* ved den enkelte opplæringsinstitusjon bety mye. Prinsippet om målstyrt virksomhet og utstrakt desentralisering av oppgaver og myndighet skal gi hver enkelt institusjon frihet til å organi-

sere og gjennomføre opplæringen. Det skal bidra til at institusjonen utformer sin egen profil. Samtidig pålegges de et tydeligere ansvar for å konkretisere og nå de nasjonalt fastsatte målene. De skal planlegge og gjennomføre stadig mere kompliserte oppgaver som omverdenen forventer at opplæringen skal realisere. Dette stiller økte krav til en mer kollektiv organiseringen av den enkelte opplæringsinstitusjon.

Utvidede målsettinger og oppgaver for opplæringen utøver også stor innflytelse på lærernes og opplæringsinstitusjonenes handlingsgrunnlag og selvforståelse. De må til en hver tid være forberedt på å kunne redegjøre for og begrunne sin virksomhet. Verken opplæringens mål, innhold eller form framtrer lenger som udiskutable. Med perspektivene om målstyring, desentralisering og utvidede oppgaver er det behov for å erstatte den mer individorienterte lærerkulturen med en kollektiv orientert kultur. På den enkelte opplæringsinstitusjon må derfor den enkeltes individuelle frihet og profesjonalitet kombineres med fellesskap og en form for kollektiv ansvarlighet.

4.1.5 Helhet - særpreg

Opplæringssystemet skal forene helhet med særpreg.

Opplæringssystemet skal preges av samordning og *helhet*. Det skal bidra til en god faglig og pedagogisk overgang for elevene fra det ene trinnet til det andre, slik det bl a legges opp til med en felles generell læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Den ytre strukturen sammen med læreplanene for fag skal også sikre elever/studenter muligheten for å vandre fra det ene lærestedet til det andre slik bl a samordningen av høgre utdanning legger opp til.

Men helhet og sammenheng i opplæringssystemet må også utvikles side om side med de ulike trinnen og delenes *særpreg* og egenart, som skyldes ulike opplæringstradisjoner, ulikheter i elevenes alder og ulikheter i målene for opplæringstrinnet eller skoleslaget. Mens den frie og allsidige leken vil sette sitt dominerende preg på virksomheten i barnehagen og småskolen, vil det resultatorienterte praktiske arbeidet med oppgavemestring prege opplæringen som lærlingene får i bedriftene. Enten det gjelder barnet i grunnskolen, ungdommen og lærlingen i videregående opplæring, eller den voksne som tar etterutdanning, er utfordringen å tilpasse opplæringen og å utvikle hele mennesket. Utviklingen skal gjelde kunnskaper og ferdigheter, holdninger og tradisjoner, etiske verdier, estetiske standarder, sosiale kvaliteter og den enkeltes personlige vekst.

4.1.6 Samisk opplæringsvisjon

Norges grunnlov pålegger myndighetene et ansvar for å legge til rette for at samene skal kunne bevare og videreutvikle sitt språk, sin kultur og sitt samfunnsliv. Norge har internasjonale forpliktelser å overholde når det gjelder samene som urbefolkning som en følge av ratifiseringen av internasjonale konvensjoner om vern av urbefolkningens kulturelle og politiske rettigheter. Norge har et spesielt ansvar ovenfor den samiske befolkningen fordi landet har den største andelen av samer i Norden og derfor i mange forhold legger grunnlaget for tiltak som andre vil kunne dra nytte av.

Å legge til rette for vern og utvikling av samisk språk, kultur- og samfunnsliv er derfor en sentral oppgave for det norske opplæringssystem på alle nivå. Innholdet i opplæringen for samiske elever må bidra til å ivareta, levendegjøre og videreutvikle de tradisjoner, kunnskaper og holdninger som samlet utgjør det kulturfellesskapet som fremmer en samisk identitetsdannelse. Samtidig som opplæringen skal ivareta, fremme og formidle det samiske kultur- og kunnskapsgrunnlag skal opplæ-

ringstilbudet for samiske elever og for elever for øvrig i Norge være prinsipielt likeverdig om enn ikke identisk. Samtidig som opplæringen ivaretar og videreutvikler den samiske kulturarven, skal samiske elever og studenter også forberedes for å fungere godt både i det samiske, det norske og internasjonale samfunn. Dette forutsetter en opplæring som utvikler en funksjonell tospråklighet. Det betyr at samiske elever skal beherske både det samiske og det norske språket og på et slikt ferdighetsnivå at de kan bruke begge språkene muntlig og skriftlig i faglige, sosiale og kulturelle sammenhenger etter behov.

4.2 90-TALLSREFORMENE

4.2.1 Bakgrunn for reformene

Gjennom det siste århundret er det skjedd dramatiske endringer i barn og unges livsverden:

- fra læring gjennom tett omgang med voksne der barn og unge tok del i arbeidet i jordbruk, i fiske og i håndverksfagene, til et samfunn med opplæring i egne skoler der barn og unge er adskilt fra de voksnes liv
- fra et samfunn rikt på praktisk handling og fattig på informasjon, til et samfunn med lite praktisk virke og stor flom av informasjon gjennom ulike medier
- fra et samfunn med sterkt styrt verdipåvirkning, til et samfunn der det ofte formidles motstridende verdier
- fra et samfunn med store barneflokker, delt ansvar og tett kontakt mellom generasjoner i familien, til et samfunn der de fleste har færre søsken, hvor det er færre voksne hjemme sammen med barn og hvor kontakten mellom generasjonene er blitt redusert.

Kort sagt: De unges verden er blitt fattigere på praktisk rettet handling, fjernere fra de voksnes liv, mindre forpliktende i forhold til ansvar og arbeid, og rikere på informasjon med mangfoldige og motstridende verdipåvirkninger.

De siste tiårene har gitt ytterligere endringer i familiestrukturen og i samlivsformene, i arbeidslivet og i bomiljøene:

- Den tiltagende globaliseringen har gjort verdenssamfunnet «mindre» og mer sammenvevd. Gjennom reiser og massemedia påvirkes vi og får nye impulser. Ved en friere flyt av kapital, varer og tjenester gis næringslivet mulighet til å etablere seg i andre land og å orientere seg mot nye markeder samtidig som det blir mer utsatt for konkurranse. Den økonomiske sektor går fra å være nasjonal til internasjonal, som i neste trinn betyr en økt gjensidig avhengighet mellom markedene. Ved utvandring og innvandring skapes et etnisk, kulturelt og verdimelessig mer sammensatt samfunn.
- Den vitenskapelige og teknologiske utvikling har gått meget raskt. Ny teknologi baner vei for nye produksjons- og arbeidsmetoder og nye typer organisering av arbeidet. Produksjonsforhold og sysselsetting er under grunnleggende endring. Arbeidslivet preges i økende grad av fleksibilitet og desentralisering. Industri og næringsliv er blitt mer og mer avhengig av forskning for å utvikle nye produkter. Informasjonsmengden øker og mulighetene for å vinne ny innsikt er blitt større. Ny teknologi og nye kommunikasjonsmuligheter har vesentlig innvirkning på den enkeltes dagligliv, på arbeid, fritid og samfunnsliv.
- Kvinnene deltar mer i arbeidslivet. Dette henger bl a sammen med endringer i kulturen, dvs endringer i kjønnsrollemønstre og verdisyn. Kvinner og menns deltakelse i arbeidslivet har ført til utbygging av barnehager og skolefritidsordninger. De skaper nye muligheter og erfaringer for barn og unge. Samtidig gis det færre muligheter til kontakt med barn og voksne i nabolaget på dagtid.

Denne utviklingen har virket inn på barnas muligheter for samvær og lek i nærmiljøet.

- Mindre samvær mellom generasjonene har økt de unges samhørighet med egen aldersgruppe. De har langt på vei utviklet en egen kultur preget av kreativitet, opplevelser og fantasi, og med vekt på moter, musikk og fritidsaktiviteter. Dette kan av mange oppleves som en tilværelse som truer den tradisjonelle identitetsforståelsen. På den annen side gir denne «frigjøringen» enkeltmennesket mulighet til selv å skape og endre sin egen identitet med de positive og negative virkninger dette har for den enkelte og samfunnet.
- Det stilles nye og utvidede krav til kunnskaper og ferdigheter, holdninger og personlige egenskaper. Kvaliteter som kreativitet, evne til å selvstendig arbeid, evne til kommunikasjon og samarbeid fremheves. Arbeidslivet forutsetter stadig mer fagkunnskap. Formell studie- og yrkeskompetanse er blitt viktig. Samtidig vil arbeidsoppgavene i arbeidslivet stadig skifte. Opplæringen må derfor ruste den enkelte til å kunne bruke ferdigheter og kunnskaper på nye områder, gi beredskap for endring og danne grunnlag for stadig ny læring.
- Samfunns- og yrkesliv stiller nye krav til opplæringen av den voksne delen av befolkningen. Det formelle utdanningsnivået øker i samfunnet samtidig som innholdet i utdanningene endres. Voksne med lav formell og/eller manglende utdanning blir lett en utsatt gruppe. Mange vil trenge oppdatering og fornyelse av sin yrkeskompetanse for å kunne ta i bruk og benytte ny teknologi og kunnskap, og ta del i den internasjonale konkurransen. Andelen av ungdom går ned, noe som skjerper kravet til verdiskapning blant den eldre delen av yrkesbefolkningen. Det kan se ut til å skje strukturelle forskyvninger mellom ulike næringer/bransjer. Dette skaper behov for omstilling og fornyelse av yrkeskompetansen til den enkelte. Både grunn-, etter- og videreutdanning står sentralt.

Endringer i barn, unges og voksnes levekår og nye krav i arbeids- og samfunnsliv må møtes av endringer i skole og opplæring. Opplæringssystemet fra barnehage til og med høyere utdanning er den samfunnsinstitusjon som når den største delen av befolkningen. Utviklingen i samfunnet medfører derfor at opplæringssystemet blir tillagt nye og utvidede oppgaver.

Opplæringsreformene i 90-årene kan imidlertid ikke bare forklares som en konsekvens av endringer i storsamfunnet. De kan også forstås som utslag av en *systemkritikk* som kort kan summeres opp slik:

- Opplæringssystemet ivaretok ikke idealet om likhet og rettferdighet på en tilfredsstillende måte. Nivået mellom klasser, skoler og regioner varierte i for stor grad.
- Systemet ivaretok ikke kravene om effektivitet og kvalitet. Dette framgår bl a av NOU 1988:22 «Med viten og vilje». Der heter det (s 8): «*Utfordringen for norsk kunnskapspolitik er at landet ikke får nok kompetanse ut av befolkningens talent.*» Blegenutvalgets innstilling pekte også på sider av opplæringssystemet, bl a at mange forlot videregående opplæring uten formell kompetanse og at gjennomstrømning ikke var god nok (NOU 1991:4 «Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle»).
- Den indre sammenhengen i opplæringssystemet var ikke tilfredsstillende. Dette gjaldt både innenfor og mellom de ulike trinnene og delene i systemet. Behovet for en opplæring bygd på felles forståelse av oppdragelse og undervisning ble formulert ved at Stortinget vedtok felles generell del av læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring.
- Den sentrale kontrollen med systemet var utilfredsstillende. Dette framgår bl a av OECDs vurdering av det norske opplæringssystem fra 1990 der det pekes på

at de sentrale myndighetene har desentralisert utviklingen i de ulike delene av systemet uten samtidig å sørge for å være informert om hva som skjer ute i systemet (OECD, 1990).

Ovennevnte punkter og punktene om endringer i samfunns- og arbeidsliv utgjør noe av bakgrunnen for reformene i opplæringssystemet.

De får konsekvenser for skolene og lærebedriftene, den enkelte lærer og for lærerutdanningen. *Utvalget* vil derfor kort beskrive reformene innen grunnskolen, videregående opplæring, høgre utdanning og presentere noen tanker om den varslede reformen for voksenopplæring.

Framstillingen er avgrenset til sider som har betydning for lærerutdanningen. Det er kun lagt vekt på å beskrive intensjoner og målsettinger med reformene og ikke problematisere ulike deler av dem.

Regjeringen la i ST MELD NR 40 (1992-93) «...vi smaa, en Alen lange; Om 6-åringer i skolen - konsekvenser for skoleløpet og retningslinjer for dets innhold» fram felles generell del av læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Den signaliserte at de organisatoriske sidene i reformarbeidet skal avledes av det innhold, verdigrunnlag, kunnskaps- og samfunnssyn som grunnskole, videregående opplæring, fagopplæring i arbeidslivet og voksenopplæring skal formidle.

Felles generell del av læreplanen markerer sammenhengen og kontinuiteten i opplæringsløpet og fastholder enheten og helheten i opplæringssystemet. Den angir målene opplæringen skal rettes mot, på alle trinn. Planen fastsetter også grunnleggende prinsipper for innhold og arbeidsmetoder og markerer elev- og lærerroller. Grunnlaget for planen er formålsparagrafene for de aktuelle skoleslagene og fagopplæringen. Læreplanens generelle del er bindeleddet mellom lovverket og læreplanene i grunnskolen, videregående opplæring og voksenopplæringen.

Parallelt med reformene er styringen av opplæringssektoren endret. Den bygger nå på prinsippet om målstyring tilpasset opplæringssektorens spesielle behov. Målene skal utformes slik at de skal være lette å styre etter og det skal være mulig å etterprøve om målene er nådd. De skal være utformet så presist at opplæringen utvikler et felles nasjonalt kunnskaps- verdi- og kulturgrunnlag i befolkningen.

4.2.2 Grunnskolen

Det overordnede utgangspunktet for grunnskolen er å gi barn og unge en bred livsforberedelse og stimulere utviklingen av hele mennesket. Grunnskolen skal sammen med hjemmet bidra til en kristen og humanistisk oppdragelse og å gi barn og unge bred allmenndannelse som grunnlag for senere utdannings- og yrkesvalg.

Grunnskolen danner bindeleddet mellom hjem og barnehage på den ene siden og videregående opplæring på den andre siden. Grunnskolen skal derfor verdimesig, faglig og pedagogisk virke sammenføyende både mot barnehagen og i forhold til videregående opplæring.

Reformen i grunnskolen har sammenheng med endringer i samfunnet, i barns oppvekst- og læringsmiljø og kritikken av opplæringssystemet. Den omfatter skolestart for 6-åringer og utvidelse til en 10-åring grunnskole. Samtidig får grunnskolen utvidet sitt virkeområde til også å være et sosialt og kulturelt senter for lokalmiljøet og få ansvar for skolefritidsordningen. Av den grunn beskrives reformen i grunnskolen som en familiereform, en skolereform, barnereform og kulturel reform.

I tråd med ST MELD NR 29 (1994-95) «Om prinsipper og retningslinjer for tiårig grunnskole - ny læreplan» vil *utvalget* synliggjøre hovedelementene i grunnskolelæreformen ved en kort omtale av:

- Enhetsskolen: Fellesskap og tilpasning.
- Oppvekst- og læringsmiljø.
- Innhold og organisering.

Enhetsskolen: Fellesskap og tilpasning

Reformen i grunnskolen profilerer klarere enhetsskolen og dens doble siktemål: Den skal både gi barn og unge del i et sosialt, faglig og kulturelt fellesskap og vekstmuligheter for individuelle forutsetninger og forskjeller.

Grunnskolen som fellesskap skal være inkluderende. Alle elever skal delta i det sosiale, faglige og kulturelle fellesskapet på en likeverdig måte.

Tilpasset opplæring videreføres og fremheves som et bærende og overordnet prinsipp. Alle sider ved opplæringen - lærestoff, arbeidsmåter, organisering og læremidler - må legges til rette for elevenes ulike forutsetninger.

Oppvekst- og læringsmiljø

Grunnskolen skal hjelpe foreldrene med å sikre barn og unge et rikt og stimulerende lærings-, omsorgs-, og oppvekstmiljø. Dette må sees som en helhet der skole, skolefritid, nærmiljø og hjem inngår i et samspill. Kommune og skole har derfor ansvar for å legge til rette for skolefritidsordninger tilpasset lokale behov og forutsetninger. Skolen har dermed fått utvidet sine oppgaver når det gjelder barns oppvekstvilkår.

Skolen er knutepunkt i nærmiljøets aktiviteter. Virksomheten spenner fra skolefritidsordninger for de yngste til idrettsaktiviteter for ungdom og til møtested for voksne. Den knytter bånd mellom grupper og generasjoner. Grunnskolen skal derfor i samarbeid med andre fungere som en sentral kulturinstitusjon i nærmiljøet slik den var før i tiden.

En videreutvikling av grunnskolens sosiale og kulturelle funksjon innebærer utvidede samarbeidsrelasjoner for skolen og lærerne. Det blir nødvendig å utvikle en gjennomtenkt og omforenet virksomhet i hele skolens ansvarsområde. Dette stiller krav til den interne planleggingen, gjennomføringen og vurderingen av skolens samlede aktiviteter.

Innhold og organisering

Følgende prinsipper er sentrale i grunnskolens innhold og organisering:

- *Progresjon* i lære- og fagstoffet, slik at hensynet til et felles nasjonalt kunnskaps- og kulturgrunnlag og barn og unges forutsetning og utvikling på ulike alderstrinn ivaretas. Opplæringen skal fremstå som en tydelig vei med merkesteiner og milepæler. Progresjonen skal derfor gjelde sammenheng og utvikling gjennom de ulike klasse- og hovedtrinn, emner og fag.
- *Fagdifferensiering og arbeid på tvers av fag*. Fagene skal bli flere etter hvert som elevene kommer til nye trinn. Samtidig skal det skje en tydeligere påvisning av sammenheng mellom og på tvers av fagene, og mellom praktiske ferdigheter og teoretisk innsikt.
- Det legges opp til *økende fellesstoff* etterhvert som elevene beveger seg oppover i klassetrinnene. Det nasjonalt fastsatte fellesstoffet skal utdypes og utfylles ved tilvalg og tilpasning lokalt. Dette skal bidra til å anskueliggjøre og levendegjøre stoffet og tilpasse stoffet til elevens erfaringer og forutsetninger. I læreplanene for fag skal det i tillegg til fellesstoffet gis plass til lokalt stoff. Det sentralt gitte fellesstoffet kan også utdypes med lokale eksempler slik at fellesstoffet knyttes til lokale erfaringer som de unge høster.

De estetiske og opplevelsesmessige sider ved alle fag løftes fram. Dette omfatter skapende virksomhet, refleksjon, opplevelse og uttrykk og en bevisst holdning til

kunst og estetikk. Drama som metode er en del av arbeidsmåtene i flere av grunnskolens fag.

Reformen legger vekt på det praktiske innslaget i alle fag. Praktiske erfaringer kan motivere læringen for de mer teoripregede fagene. Opplæringen skal bidra til god kobling og sammenheng mellom teori og praksis, mellom kunnskap og handling.

For å sikre en bred og allsidig belysning av samisk historie, kultur og samfunns- liv er det i det nasjonale læreplanverk lagt inn emner om samiske forhold som del av felles lærestoff i grunnskolen.

Skoleløpet

Etter reformen deles grunnskolen inn i tre hovedtrinn:

Småskoletrinnet knytter seg til de 4 første årene i grunnskolen. Opplæringen skal ved skolestart ha et klart førskolepreg med vekt på fri lek, temaorganisert innhold og lekpregede arbeidsformer. For 6-åringene skal lek være et hovedelement i opplæringen. Gjennom hele trinnet skal opplæringen hente innhold og arbeidsformer både fra barnehagens og grunnskolens tradisjon. Det førskolepedagogiske innslaget skal gjelde hele småskoletrinnet, og barna skal sikres en allsidig utvikling gjennom varierende og frie aktiviteter og opplevelser. På småskoletrinnet legges det opp til veksling mellom undervisning, lek og andre læringsaktiviteter. Gjennom lekpreget tilnærming til organiserte oppgaver kan det skapes motivasjon og interesse for opplæringen.

Opplæringen skal ordnes i en gradvis overgang fra temaorganisert innhold til mer skolefaglig organisering i de neste årene på trinnet. De faglige elementene i temaene vil bli videreført i fagene. Elevene vil også etter hvert møte flere fag. Opplæringen skal gå fra det kjente til det ukjente. Minimum 60 % av den samlede tiden på småskoletrinnet skal ha et temaorganisert innhold, med særlig vekt på de to første årene.

Temaorganisering av innholdet legger til rette for aktiviteter og oppgaver som stimulerer til aldersblandet samvær og samarbeid på hele småskoletrinnet. Arbeidsformen i småskoletrinnet vil være et bindeledd mellom barnas erfaringer fra barnehagen og de arbeidsformene de vil møte i den videre skolegangen.

En fleksibel organisering av dagen og skoletilbudet og et tett samarbeid mellom skole og skolefritidsordning bidrar til å sikre et helhetlig skole-, omsorgs- og aktivitetstilbud for de barna som har behov for det.

Mellomtrinnet utgjør de tre neste årene. Her trer skolefagene tydeligere fram, og fagenes praktiske og teoretiske elementer skal tydeliggjøres. Opplæringen skal ta i bruk et spekter av arbeidsmåter som gir den enkelte elev allsidige muligheter for å lære og forstå de oppgaver de arbeider med.

Opplæringen skal være med på å utvikle sosiale evner og utvide og utdype sosiale relasjoner. Gjennom lærestoffet og arbeidsformene bør det gis anledning til fordypning og konsentrasjon, og til at elever kan utføre oppgaver sammen og på tvers av klasser og klassetrinn.

Tema og prosjektarbeid utgjør et samordnet element mellom fagene og klassetrinnene. Minimum 30 % av tiden hvert år skal brukes til tema- og prosjektarbeid.

Ungdomstrinnet skal utgjøre de tre siste årene av grunnskolen. Her skal det stilles større faglig krav. Elevene møter derfor flere fag og større faglig fordypning. Samtidig skal behovet for praktisk innslag og sammenheng i lærestoffet ivaretas. Opplæringen skal medvirke til å kombinere læring med handlingsrettede oppgaver ved at de unge gis mulighet til å prøve, vinne erfaring og se nye anvendelsesområder av sin kunnskap. Prinsippene for vitenskapelige arbeidsmåter skal gi elevene et red-

skap for å vinne ny kunnskap og innsikt og for analytisk og kritisk vurdering av lærestoffet.

På ungdomstrinnet føyer grunnskolens opplæringstradisjon seg sammen med den som finner sted i videregående opplæring og i yrkeslivet. En viktig oppgave er å gjøre de unge fortrolige med de forventninger som stilles og de muligheter og utfordringer som gis både i videregående opplæring og i det voksne liv. Dette kan f.eks. inngå i skolens og elevenes valg, som skal gi muligheter for å gjennomføre prosjekter og andre virksomheter valgt ut fra elevenes interesser og fag og aktiviteter som den enkelte skole ønsker å profilere.

Det legges opp til bred erfaring med prosjektarbeid. Bl a skal elevene gjennomføre en tverrfaglig prosjektoppgave hvor både det praktiske og estetiske aspektet skal inngå. Minst 20 % av det samlede årstimetallet skal hvert år benyttes til tema- og prosjektarbeid.

Læreplaner for fag

Grunnskolens læreplaner for fag skal bygge på og inneholde verdigrunnlaget og det kulturelle grunnlag som er nedfelt i formålsparagrafen og i den generelle delen av læreplanen. Oppbyggingen av læreplanene for fag er basert på prinsippet om fellesskap og tilpassing. Fellesstoffet skal bidra til et felles nasjonalt kunnskaps-, verdi- og kulturgrunnlag i befolkningen. I utformingen av planene er det bl a lagt vekt på følgende gjennomgående perspektiver:

- grunnleggende verdier, kulturarv og identitet
- samisk kultur og samfunnsliv
- skapende evner og kreativitet
- allsidig og praktisk dugelighet
- grunnleggende kunnskaper og allmenndanning
- samarbeid og selvstendighet
- natur, miljø og teknologi.

Arbeidsmåter

Læreplanene for fag legger vekt på at elevene skal være handlende og selvstendige. Arbeidsmåtene skal legges opp slik at elevene møter utfordringer med aktivt arbeid og egen innsats. Prinsippet om tilpasset opplæring forutsetter variasjon i arbeidsmåter. Følgende er lagt vekt på i grunnskolereformen:

- skapende virksomhet og kreative uttrykksformer
- lek
- praktisk arbeid
- selvstendig arbeid og fordypning
- tema- og prosjektarbeid.

Læremidler

Læremidler omfatter tekster, lyd og bilde, IT-relaterte læremidler og lærebøker m m. De skal være motiverende og aktiviserende og medvirke til at elevene utvikler gode arbeidsvaner. Læremidlene må velges ut fra prinsippet om tilpasset opplæring. Elevene skal utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger i forhold til informasjonsteknologi og utviklingen av informasjonssamfunnet. Både jenter og gutter bør stimuleres til bruk av informasjonsteknologi i opplæringen.

Opplæring for samiske elever

Opplæringen for samiske elever skal gi dem forankring og trygghet i egen kultur. Den skal bidra til å utvikle samisk kultur og identitet samtidig som den skal legge til rette for at samiske barn og unge føler seg hjemme og fungerer godt både i det samiske samfunn, det norske samfunn og etter hvert i det internasjonale samfunn. Opplæringen skal ivareta at elevene blir funksjonelt tospråklige. Bl a på denne bakgrunn er det utviklet et samisk læreplanverk som inneholder generell del, læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring, prinsipper og retningslinjer for opplæring av samiske elever - «Sami bro» og læreplaner for fag. Følgende fag har egne samiske læreplaner:

- kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering
- duodji
- heimkunnskap
- natur og miljøfag
- samfunnsfag
- musikk
- engelsk
- samisk som førstespråk
- samisk som andre språk
- samisk språk og kultur (samisk som annet språk II)
- norsk for elever med samisk som førstespråk.

4.2.3 Videregående opplæring

Videregående opplæring er broen mellom barndommen og den voksne verden. Det skal bygges videre på det faglige, pedagogiske og verdimessige fundament som er lagt i grunnskolen. Opplæringen skal gi et kompetansecundament for yrkesutøvelse i arbeidslivet, for videre læring og studier og for et rikt liv i familie og samfunn. Dette stiller krav om tett kobling til grunnskolen, arbeidslivet og til høgre utdanning.

Videregående opplæring er formet med utgangspunkt i to store tradisjoner som begge har sitt utspring i middelalderens organiserte trening av unge. I laugsvesenet skjedde opplæring *for* arbeidslivet i arbeidslivet. (ST MELD NR 33 (1991-92) «Kunnskap og kyndighet. Om visse sider ved videregående opplæring»). Lauges medlemmer var mestre innen faget, de fastsatte regler for læretid og hvem som kunne ta lærlinger etc. I katedralskolene/latinskolen var opplæringen vesentlig mer teoretisk enn opplæringen i arbeidslivet.

På bakgrunn av økt internasjonalisering og endringer i arbeidslivet - primært i organiseringen av arbeidet - svekkes skillene mellom «fagene». Den tidligere arbeidsoppdelte organisasjonen erstattes av en organisasjon med økt vekt på samspill på tvers av tradisjonelle faggrenser. Denne utviklingen bidrar til å svekke skillet mellom yrkene og medfører behov for en sterk kobling mellom allmennopplæring og yrkesopplæring. I tillegg til det praktiske og yrketeoretiske innholdet i yrkesfagene har allmennfag som engelsk, norsk, samfunnsfag, matematikk og naturfag blitt viktige i fag- og yrkesopplæringen.

Reform 94 er en følge av endringene i samfunnet og arbeidslivet og kritikken av opplæringssystemet. Reformen omfatter all videregående opplæring både i skole og fagopplæring i bedrift, men de mest omfattende faglige endringene skjer innenfor fag- og yrkesopplæringen. Målet er en opplæring som tilfredsstillende behovet for kompetanse i samfunnet, i arbeidslivet og for den enkelte.

I spenningsfeltet mellom forskjellige opplæringstradisjoner, kulturer, opplæringssveier og behov utøver videregående opplæring sin funksjon.

Rettighetsreform

Ved Reform 94 ble grunnlaget lagt for at *all* ungdom som normalt har gjennomgått 9-årig grunnskole eller tilsvarende får lovfestet rett til 3-års heltids videregående opplæring. Retten må i sin helhet normalt tas ut innen fire år etter fullført grunnskole, alternativt fem år når opplæringen helt eller delvis gis i lærebedrift. Ved valg av opplæring har søkeren etter reformen rett til inntak på ett av tre grunnkurs, og rett til å fortsette på videregående kurs som bygger på grunnkurset. Opplæringen skal normalt føre fram til studiekompetanse, yrkeskompetanse bl a i form av fag-/svennebrev, dokumentert delkompetanse eller annen avsluttet videregående opplæring. Fylkeskommunen skal sikre opplæringsretten ved å sørge for nok plasser. Den skal óg sørge for at voksne uten opplæringsrett får mulighet til å ta videregående opplæring.

En fylkeskommunal oppfølgingstjeneste skal sikre opplæring for ungdom som har rett til videregående opplæring, men som ikke er i skole eller har varig arbeid.

Når det gjelder innholdet i opplæringen, har eleven/lærlingen rett til en opplæring som er egnet til å nå de målene læreplanen fastsetter, men elevene og lærlingene har også plikt til å delta aktivt for å nå opplæringens mål.

Personer som etter sakkyndig vurdering trenger hjelp og støtte, har rett til særskilt tilrettelagt opplæring.

Delkompetanse

Det er en klar forutsetning i Reform 94 at alle elever skal få dokumentert sin kompetanse selv om de ikke oppnår studie- og/eller yrkeskompetanse. De fagspesifikke læreplanene er inndelt i moduler som kan settes sammen, og gi den enkelte godkjent delkompetanse. Dette kan bygges videre til å gi full studiekompetanse eller yrkeskompetanse. Denne ordningen kan være aktuell for elever som faller ut eller slutter, trenger mer tid, har behov for særkilt tilrettelagt opplæring, m m. Ordningen er også tilpasset voksnes behov for kompetanse, deltakere i arbeidsmarkedsopplæring og andre grupper som av ulike grunner ikke følger et ordinært opplæringsløp. **Strukturereform**

Reform 94 er tilpasset et samfunn som endrer seg raskt. Det er lagt vekt på å gi bred opplæring som skal gi grunnlag for utvikling og videre læring etter skiftende behov. Strukturen skal bidra til et desentralisert opplæringstilbud og god gjennomstrømning og ressursutnytting.

For å imøtekomme disse kravene er antall grunnkurs redusert fra ca 100 til 13. Av disse grunnkursene er 10 innenfor yrkesfaglige studieretninger. Spesialisering på ulike områder skjer i videregående kurs I og II. I henhold til ST PRP NR 55 (1996-97) «Om kommuneøkonomien i 1997 m.v.» er det vel 100 videregående kurs I, hvor hovedtyngden er i yrkesfaglige studieretninger. Ca 180 videregående kurs II/bedriftsopplæring fører fram til fag-/svennebrev som avsluttende kompetanse. Imidlertid endres dette antallet kontinuerlig ved at nye fag legges under lov om fagopplæring i arbeidslivet og gamle fag går ut. Den faglige spesialiseringen er m a o meget stor på videregående kurs.

I hovedmodellen for fag som er dekket av lov om fagopplæring i arbeidslivet, den såkalte 2+ modellen, skjer den avsluttende spesialiseringen som opplæring i bedrift. Den fordeles på en opplæringsdel og en verdiskapningsdel som kan strekke seg over to år. Reformen har dermed ført til en strukturell forenkling og samordning av modellen for fagopplæring.

Ved Reform 94 har den yrkesfaglige opplæringstradisjon blitt utvidet. Fra tradisjonelt å gjelde yrker innen håndverk og industri, gis det etter reformen fagopp-

læring i bedrifter/virksomheter innen sosial og helsesektoren, innen handel og kontor og innen jordbruk, skogbruk og fiske.

Med Reform 94 skal arbeidslivet ta del i opplæringen av ungdommen. Det inngår som en del av det samlede opplæringssystemet ved at lærebedriftene er en integrert og sentral del av videregående opplæring. Opplæring i bedrift er normalordningen for avsluttende opplæringen for elever i yrkesfag. Dette stiller krav til lærebedriftene. De skal nå tjene som opplæringsarena for store deler av ungdomskullet. Lærlingplasser må være tilgjengelig, og opplæringen skal legges opp slik at den tilfredsstiller kravene i læreplanverket.

Inngangen til universiteter og høyskoler er blitt enklere for elever fra yrkesfaglige studieretninger. Etter reformen er det strukturelt blitt lettere å oppnå generell studiekompetanse. **Innholdsreform**

Lover, forskrifter og nasjonale læreplaner er sentrale styringsdokumenter for innholdet i grunnskolen, videregående opplæring, fagopplæring i arbeidslivet og voksenopplæring.

Læreplanverket for videregående opplæring består av en generell del - felles med grunnskole og voksenopplæring - som slår fast de overordnede målene i opplæringen, og fagspesifikke læreplaner som fastsetter mål og hovedmomenter for den faglige delen av opplæringen. Gjennom målene og hovedmomentene fastsettes den kompetanse elevene og lærlingene skal arbeide mot i løpet av opplæringen. Læreplanene er gjennomgående for hele opplæringsløpet, og opplæring i skole og i bedrift skal utgjøre et sammenhengende faglig og pedagogisk løp for eleven/lærlingen fram til fag-/svennebrev.

I fag- og yrkesopplæringen inngår både praksis og teori på en integrert måte. Ved Reform 94 er teori og praksis integrert i de ulike målene i de fagspesifikke læreplanene. Teori skal derfor knyttes til den praktiske opplæringen; den teoretiske kunnskapen skal i størst mulig grad læres ved å utføre praktiske oppgaver. I læreplanen for de 10 (11) yrkesfaglige grunnkursene er derfor omfanget på praksis og teori i opplæringen slått fast. For noen fag vil praksisomfanget være stort (opp til 90 %). For andre vil hovedtyngden ligge i teori.

Innenfor de allmennfaglige grunnkursene og studieretningene er koblingen til høyere utdanning viktig. Men denne opplæringen sikter ikke bare mot videre studier. Allmennfagopplæringen gir mulighet for fordypning innen idrett, musikk, dans og drama og innen økonomiske og administrative fag. Kursene kan være noe mere teoretiske enn enkelt av kursene på de yrkesfaglige studieretningene.

Reform 94 har også ført til endringer i to fag med tilknytning til samisk kultur og tradisjon (duodji og reindrift). De bygger nå, som for andre spesialiseringer, på brede grunnkurs.

Elev- og lærerrollen

Ved Reform 94 legges det avgjørende vekt på god formidling og aktiv elevmedvirkning. Opplæringen bygger på det syn at læring er noe som skjer i og med eleven, og at læring skjer ved elevens egen innsats. God og effektiv læring avhenger derfor av at arbeidet i klasserom og på verkstedet legges opp slik at elevene sammen med lærerne - innenfor rammen av de nasjonalt fastsatte målene - planlegger, gjennomfører og vurderer læringsarbeidet. I planleggingsfasen fastsettes læringsmål, og arbeidsmåter og vurderingsformer drøftes. Deretter gjennomføres planen. Underveis og til slutt vurderes læringsresultatene i forhold til de individuelle læringsmålene og de nasjonalt fastsatte målene. I vurderingen står dialog mellom elev og lærer sentralt. I forbindelse med Reform 94 er dokumentet «Veiviseren» utviklet for å hjelpe elevene til, i samarbeid med medelever og lærere, å ta ansvar for egen læring.

Denne nye elevrollen i Reform 94 stiller nye krav til lærerens funksjon og rolle. Dette vil bli nærmere beskrevet i "*Oppgaver og kompetanse*" i kap 5.

Sammenføyninger av opplæringstradisjoner

Allmennfagene har etter reformen fått et langt videre siktemål enn kun forberedelse til høgre utdanning. Etter reformen gis alle elever og lærlinger en felles stamme av allmenne fag. Den skal tjene flere mål. Allmenn kunnskap er generell, og den skal være felles for alle i videregående opplæring. Den setter elevene og lærlingene i stand til å kommunisere over faggrensene og spesialiteter, og den skal virke demokratiserende ved at det ikke skapes store forskjeller hos den oppvoksende generasjon i forutsetningene for samfunnsdeltakelse. Allmennfagene er bestandige, de gir overblikk og fortolkningsrammer, og utvikler beredskap hos den enkelte for endring.

Karakteristisk for de fleste allmennfag er at de står i en akademisk kontekst bygget på teoretiske forsknings- og undervisningsdisipliner med lange tradisjoner. De reflekterer en systematisert, verbalisert og generaliserbar kunnskap. Det er slektskap mellom «vitenskapsfagene» slik de historisk sett har vokst fram ved universitetene, og «skolefagene» slik de er utformet i opplæringssystemet. I etterkrigstiden, og særlig fra slutten av 1950-årene og fram til omkring 1980, har det vært et sentralt anliggende å prøve å minske avstanden mellom vitenskapsfagene og skolefagene, slik de tradisjonelt har vært utformet.

Ved at allmennfagene inngår som en viktig del av yrkesopplæringen, stilles det særlige krav til undervisningspersonalet. Allmennfagene for elever i yrkesfaglige kurs skal ta utgangspunkt i og relateres til elevens erfaringsbakgrunn i det yrkesfaget elevene har valgt.

Fag- og yrkesopplæringen er gjenstand for omfattende endringer i Reform 94. Tidligere var fag- og yrkesopplæringen sterkt spesialisert helt ned på grunnkursnivå og hvor det enkelte grunnkurs i all vesentlighet var rettet inn mot ett eller noen få fag-/svennebrev. Dette innebar at én yrkesfaglærer ofte var kompetent til å undervise i alle fagene på grunnkurset og i tillegg på videregående kurs i samme fagområde. Den strukturelle forandringen og sammenslåingen av grunnkurs har innholdsmessig ført til betydelig mer generelle og faglig brede grunnkurs. Fag som tidligere var adskilt, er integrert og virker sammen. Grunnkurs mekaniske fag gir nå grunnlag for 67 ulike fag-/svennebrev som sluttkompetanser, jf rundskriv F-65-95 fra KIRKE-, UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET (1995a). Alle disse fagene skal sette sitt preg på grunnkurset. Dette innebærer at faglærerne må se sitt fagområde i en mye bredere kontekst enn tidligere. Det er ikke lenger gitt at én yrkesfaglærer har inngående praktiske og teoretiske fagkunnskaper om alle delene av grunnkurset og samtidig behersker spesialiseringen i fagopplæringen.

Karakteristisk ved yrkesfagenes opplæringstradisjon er den praktiske arbeidsoppgavens sentrale plass som utgangspunkt for faglig, sosial og kulturell læring. I fag- og yrkesopplæring står veiledning, samarbeid, dialog og observasjon sentralt. Samhandling og fellesskap i den faglige produksjonen danner grunnlaget for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger og for å skape forståelse for faglige tradisjoner og kultur.

Gjennom Reform 94 skal den allmennfaglige og yrkesfaglige opplæringstradisjon virke sammen på en likeverdig og integrert måte.

Nye undervisnings- og arbeidsmetoder - prosjektarbeid

Ved innføringen av Reform 94 skal opplæringen anvende undervisnings- og arbeidsmetoder som er problemorienterte, tverrfaglige, erfaringsbaserte og praktisk rettet. Læreplanene slår fast at alle elever skal gjennomføre prosjektarbeid. Det skal hjelpe elevene til å se berøringspunkter mellom ulike fag og bidra til å utvikle en helhetlig forståelse og kompetanse. I prosjektarbeidet skal opplæringen ta utgangspunkt i en realistisk og overordnet problemstilling som brytes ned i delproblemer som elevene og lærlingene undersøker og løser. Med utgangspunkt i det kjente går elevene/lærlingene en gradvis vei til det mer ukjente, og i læringsarbeidet integreres praksis med teori.

Minst ett prosjektarbeid skal være tverrfaglig. For yrkesfagene innebærer det at både allmennfag og yrkesfag skal inngå i prosjektarbeidet, og de skal relateres til konkrete og autentiske oppgaver og problemstillinger med relevans for det enkelte yrkesfag. For allmennfagene innebærer dette at allmennfaget skal tjene en spesifikk hensikt. Det skal ha en spesifikk funksjon hvor problemstillingen i oppgaven setter premissene for allmennfaglærers valg av fagstoff og metode. Dette stiller nye krav til allmennfaglærerne og yrkesfaglærerne og til samarbeidet mellom dem.

Noen felles områder for grunnskolen og videregående opplæring I utformingen av innholdskomponentene i reformene i opplæringssystemet er et bredt *kunnskaps-syn* blitt lagt til grunn. Det har basis i den generelle delen av læreplanen for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Det betyr at opplæringen skal omfatte faglige kunnskaper og ferdigheter, etiske verdier og personlige kvaliteter som vilje og utholdenhet, kreativitet, evne til å arbeide selvstendig og evne til kommunikasjon og samarbeid. I læreplanene for grunnskole og videregående opplæring er internasjonalisering, miljølære og informasjonsteknologi også inkludert. I tillegg inneholder grunnskolens planer en estetisk dimensjon og kunnskaper om samisk kultur.

Vurdering

Elevvurdering i grunnskolen skal være allsidig og fange opp bredden i elevenes kompetanse slik den er beskrevet i målene i læreplanens generelle del og læreplanene for fag. Formålet for vurderingen som skjer, er læring.

I læringsarbeidet står det sentralt å planlegge, presisere og prøve ut hva man sikter mot, for deretter å vurdere om man nærmer seg målet eller ikke. Underveis i læreprosessen vurderer man eventuelt å endre kurs eller modifisere opplegg for bedre å oppnå ønsket læringsresultat. I læringsarbeidet inngår vurdering både av læreprosessen og av resultatet. Vurdering skal derfor være en integrert del av den daglige virksomheten i skolen og elevene skal delta aktivt i vurderingsarbeidet.

I ST MELD NR 47 (1995-96) «Om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt vurderingssystem» legger *Regjeringen* opp til at det på småskole- og mellomtrinnet skal være vurdering uten karakter. På ungdomstrinnet skal det i tillegg være vurdering med karakter etter samme tallskala som for videregående opplæring. *Regjeringen* foreslår også at det i grunnskolen foretas strukturerte samtaler mellom lærer, elev og foreldre/foresatte tilnærmet slik forskriften for vurdering (F-69-95) i videregående opplæring bruker (KIRKE-, UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET 1995b).

Elev- og lærlingvurdering i videregående opplæring har fått stor betydning på grunn av prinsippet om målstyrt opplæring. Dette fordi graden av måloppnåelse skal vurderes. Alle målene i læreplanverket skal i prinsippet legges til grunn for vurdering. Som for grunnskolene, er det elevenes helhetlige kompetanse som skal vurde-

res. Det legges opp til ulike former for individuell vurdering hvor både læringsprosessen og sluttresultatet vurderes.

I vurderingsforskriften F-69 heter det i § 2- 4 nr 4:

«Vurderingen skal skje i samarbeid mellom elev og lærer og mellom lærling og faglig leder, og skal veilede og motivere eleven/lærlingen til en bredest mulig utvikling i forhold til opplæringsens samlede mål.»

I forbindelse med eksamen legger KIRKE-, UTDANNINGS- OG FORSKNINGS-DEPARTEMENTET (1995c) i Reform 94 opp til nye oppgavetyper og prøveformer. I retningslinjene for eksamen heter det i pkt 2:

«Eksamensoppgavene må (...) gi eksaminandene mulighet til å vise i hvilken grad de kan anvende sine faglige kunnskaper og ferdigheter i virkelighetsnære situasjoner, problemstillinger og arbeidsoppgaver. Eksamensoppgavene skal i størst mulig grad gi eksaminandene mulighet for å vise at de kan knytte teori og praksis sammen.»

I forbindelse med eksamen gis også elevene mulighet til å forberede seg individuelt eller i grupper.

Vurderingsordningene i grunnskole og videregående opplæring stiller nye krav til lærernes kompetanse på dette feltet.

Skolebasert vurdering har et todelt siktemål. På den ene siden skal den være et ledd i skolens interne utvikling. Den skal hjelpe skolens ledelse og personale til å vurdere og få kunnskaper om i hvilken grad praksis og resultater er i samsvar med de oppgaver og mål skolen er satt til å realisere. Ledelsen ved den enkelte skole har ansvaret for gjennomføringen av den skolebaserte vurderingen, som sikter mot å utvikle skolen i en retning som fremmer elevenes utvikling og læringsutbytte.

På den annen side skal resultatene av vurderingen brukes som informasjon til skoleeier, sentrale myndigheter og andre om virksomheten. Vurderingen er et viktig redskap for dialog mellom den enkelte skole, skoleeier og sentrale myndigheter. Den skal medvirke til en felles forståelse av mål, veivalg, aktiviteter og resultater. Dette kan danne grunnlag for videre planlegging og prioritering. Det er skoleeiers ansvar å påse at den enkelte skole foretar skolebasert vurdering og at resultatene tas tilbake til den enkelte skole, drøftes og får konsekvenser for skolens arbeid. Resultatene rapporteres også til sentrale myndigheter. Den enkelte skole må påse at vurderingen tar vare på helheten og bredden i målene for opplæringen.

Det er fylkeskommunens ansvar å påse at lærebedriftene i videregående opplæring gjennomfører lærebedriftsbasert vurdering. For videregående opplæring er skole- og lærebedriftsbasert vurdering nedfelt i vurderingsforskriften. I F-69-95, § 2-5, heter det:

«Den enkelte skole og lærebedrift skal foreta løpende vurdering av i hvilken grad skolens/lærebedriftens organisering, tilrettelegging og gjennomføring av opplæringen bidrar til å nå de mål som er fastsatt i de fagspesifikke og den generelle delen av læreplanene. Det er fylkeskommunens ansvar å påse at vurderingen blir gjennomført etter intensjonene.»

I ST MELD NR 47 (1995-96) «Om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt vurderingssystem» anbefaler *Regjeringen* også at skolebaserte vurderingen forskriftsfestes for grunnskolen.

Nasjonalt vurderingssystem er knyttet opp mot statlig styring og kvalitetsutvikling. Statlig styring skal legge til rette for at det lokale tjenestetilbudet kan utvikles i tråd med nasjonale mål og prioriteringer. Samtidig skal folkevalgte organ på lokalt nivå ha reell innvirkning på utformingen av tjenestene. I dette perspektivet skal sta-

ten fastsette mål og resultatkrav, systematisere rutiner for resultatrapportering og evaluere bruken av virkemidler og effekten av dem.

Utviklingen av et nasjonalt vurderingssystem i grunnskole og videregående opplæring skal bidra til å sikre et likeverdig og godt opplæringstilbud i hele landet og bedre kvaliteten på opplæringen for alle elevene. Det skal bidra med informasjon og styringsdata til statlige myndigheter, fylkeskommuner, kommuner, skoler og andre. For det enkelte forvaltningsnivå skal dette bidra til større innsikt i hvordan ressursene brukes for å realisere de nasjonale målene for opplæringen. Vurderingsdataene inngår også som viktig grunnlag for politiske prioriteringer og vedtak på nasjonalt og kommunalt nivå.

Flerkulturelle elever

Antall elever i denne gruppen i grunnskolen og i videregående opplæring har endret seg både i omfang og sammensetning i de senere årene. Det eksisterer store variasjoner innen grupper med tanke på land, språk, religion/kultur, sosial klasse/status, utdanningsnivå, språklig ferdigheter m m. Enkelte av elevene som begynner i skolen, har nettopp kommet til landet, mens andre er født her. Denne elevgruppen kommer derfor til opplæringssystemet med svært ulike forutsetninger.

Ved innføringen av elevenes rett til 3-års heltids videregående opplæring virker både grunnskolen og videregående opplæring som en inkluderende skole for alle. Innenfor fellesskapet står prinsippet om tilpasset opplæring sentralt.

Et sentralt siktemål med opplæringen i grunnskole og videregående opplæring er å bidra til at elever med annen etnisk tilhørighet enn norsk kan delta i samfunnet som likeverdige og aktive medlemmer. Opplæringen i grunnskolen skal være med å stimulere språkutviklingen til eleven ut fra de forutsetninger hver enkelt har.

Særskilt tilrettelagt opplæring

Fra 1975 har kommunene og fylkeskommunene gradvis fått ansvaret for å tilrettelegge opplæringstilbud for *alle* elever i lokalmiljøet, uansett funksjonsdyktighet. Dette hovedprinsippet ble slått fast av Stortinget. På bakgrunn av ST MELD NR 54 (1989-90) «Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov» og ST MELD NR 35 (1990-91) «Tillegg til St meld nr 54 (1989-90)» fattet også Stortinget vedtak om en omstrukturering av spesialundervisningen ved at de tidligere statlige spesialskoler ble omgjort til spesialpedagogiske kompetansesentra. Disse skulle bistå kommunene og fylkeskommunene i deres tilretteleggelse av opplæringstilbudene. Innstillingen til disse vedtakene er samlet i INNST S NR 160 (1990-91) «Innstilling fra Kirke- og undervisningskomiteen om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov».

Som et ledd i dette arbeidet er det etablert 13 landsdekkende og 7 regionale spesialpedagogiske kompetansesentra (KIRKE-, UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET, 1995d). Departementet har under arbeid en stortingsmelding som bl a vil vurdere det statlige støttesystemet for spesialundervisning.

Det tosidige forholdet - fellesskap og tilpassing - er viktige dimensjoner i reformene. Både i grunnskolen og videregående opplæring har enhver elev rett til særskilt tilrettelagt opplæring utfra sakkyndig vurdering.

4.2.4 Høgre utdanning

Utviklingen på 90-tallet innen høgre utdanning har bl a vært preget av:

- betydelig vekst i antall studieplasser og antall unge som velger høgre utdanning
- etablering av et Norgesnett for høgre utdanning
- omfattende omorganisering av de statlige høgskolene.

I innstillingen fra det såkalte Universitets- og høgskoleutvalget (NOU 1988:28 «Med viten og vilje») ble det foreslått å øke antall studieplasser innen høgre utdanning i Norge til 105.000 i 1995. Forslaget ble den gang vurdert som ganske dristig. I 1995 var det imidlertid 170.313 studenter (ST PRP NR 1 (1995-96) «For budsjett-terminen 1996»). Fra 1988 til 1995 hadde dermed totalt antall studenter i høgre utdanning økt med ca 65 %. Fra 1990 til 1995 har antall studenter økt med ca 34 %. Denne økningen i totalt antall studenter har også omfattet antall studenter innen ulike typer lærerutdanning. I de to siste årene er det imidlertid registrert en viss stagnasjon eller svak reduksjon i antall søkere til høgre utdanningen. Denne tendensen er merkbart også for lærerutdanning, men er ikke alarmerende med tanke på rekruttering til yrket (jf 3.3).

Universitets- og høgskolesystemet har på 90-tallet blitt utviklet med tanke på å fungere som et samlet hele - et såkalt Norgesnett. Forskningsstiftelser og forskningsinstitutter er også tenkt som del av dette systemet. Siktemålet er å heve kvaliteten totalt sett gjennom arbeidsdeling og ved at utdanningsinstitusjoner inngår i et mer spesialisert og bedre integrert system. Alle høgre utdanningsinstitusjoner skal virke som faglige knutepunkter ved at de utvikler hver sine spesialiteter og gjensidig gir bidrag til hverandre. Det er forventet at institusjonene skal utvikle høy faglig kompetanse innenfor hver sine nisjer og på den måten ivareta nasjonale oppgaver i det samlede kompetansesystemet. For studentene skal Norgesnettet bli å fungere slik at de kan starte sin utdanning ett sted og på enkel måte videreføre utdanningen andre steder der det er et ønsket studietilbud. De tidligere pedagogiske høgskolene hadde ofte et nokså ensartet studietilbud som var relativt likt fra høgskole til høgskole. Norgesnettets krav om spesialisering og utvikling av kompetanse innenfor utvalgte og avgrensede områder er derfor en ekstra utfordring for disse lærerutdanningsmiljøene.

Høgskolesystemet har gjennomgått en kraftig omorganisering i løpet av 90-årene. De tidligere ca 100 adskilte, statlige høgskolene er nå slått sammen til 26 større høgskoler. Hensikten er å etablere nye konsoliderte institusjoner med styrkede fagmiljøer og med mer effektiv ressursutnytting. De tidligere pedagogiske høgskolene har dermed blitt del av større høgskolemiljøer med flere oppgaver. Store deler av det vitenskapelige personalet som gir lærerutdanning, inngår dermed i større og faglig sterkere miljøer enn tidligere.

Foreløpig har de statlige høgskolene valgt ulike og meget varierte organisatoriske løsninger for lærerutdanning. Det er en sentral utfordring for lærerutdanningen å bygge videre på de grunnleggende verdiene og den ervervede kompetansen fra den tidligere lærerutdanningen og samtidig utnytte den styrke de nye høgskolene innebærer.

4.2.5 Voksenopplæring

Voksenopplæring skal hjelpe den enkelte til et mer meningsfylt liv. Den skal bidra til at den enkelte skal kunne ta aktivt del i et arbeids- og samfunnsliv preget av økonomiske, tekniske og sosiale forandringer. Behovet for økt opplæring for den voksne del av befolkningen begrunnes både ut fra den enkeltes personlige behov, endrede krav i arbeidslivet og omskiftninger i samfunnet. Voksenopplæring bygger på tradisjonene fra folkeopplysningen som springer ut fra 1800-tallets organiserte og frivillige opplysningsarbeid i Norge.

Folkeopplysning har både en ideologisk og en pedagogisk dimensjon. Voksenopplæring er et forholdsvis nytt begrep. Det fikk gjennomslag her i landet på 60-tallet da Stortinget sluttet seg til forslagene i ST PRP NR 92 (1964-65) «Om voksenopplæring». Begrepet oppfattes som et mere verdinøytralt begrep enn folkeopplysningsbegrepet. Voksenopplæring er det siste område av opplæringssystemet som ble lovregulert (1976).

Både nasjonalt og internasjonalt får voksenopplæringsfeltet økende oppmerksomhet som en viktig faktor når det gjelder konkurranseevne, verdiskapning og sosial og velferdsmessig utvikling. EU har gjort 1996 til «året for livslang læring». Hovedkonseptet for dette året er knyttet til betydningen av etter- og videreutdanning for å møte de nye kravene i arbeids- og samfunnsliv. Livslang læring er også et av hovedtemaene for utdanningssamarbeidet i OECD.

Den 29.02.1996 gjorde et bredt flertall i Stortinget følgende vedtak (INNST S NR 133 (1995-96) «Innstilling frå kyrkje-, utdannings- og forskningskomiteen om framlegg frå stortingsrepresentant Øystein Djupvik om lovfesta rett til etter- og videreutdanning», s 6):

«Stortinget ber Regjeringa om å leggje fram ei stortingsmelding om ei livslang læring-reform i løpet av våren 1997. Målet for meldinga bør vere å skape grunnlag for ein nasjonal handlingsplan for etter- og vidareutdanning og vaksenopplæring. Meldinga bør m.a. vurdere spørsmål knytta til lovfesta rett til etter- og vidareutdanning, tilrettelegging av utdanningsinstitusjonane, vaksenopplæringsorganisasjonane sin plass, partane i arbeidslivet si rolle, og finansiering og kostnader ved ei reform for livslang læring.»

Nye krav i yrkes- og samfunnsliv stiller nye krav til befolkningens kompetanse. Voksne med lav formell utdanning eller mangelfull utdanning blir lett en utsatt gruppe og trenger økt kompetanse for å opprettholde og styrke sin konkurranseevne i arbeidslivet.

Ser man på arbeidsstyrken etter utdanning finner man at grunnskolen utgjorde høyeste utdanningsnivå for 18,2 % av mennene og 18,6 % for kvinnene i 1993. Framskriver man så tallene til 2030 finner man en nedgang til 6,8 % og 5,1 %. (STATISTISK SENTRALBYRÅ, 1995a).

Undersøkelser fra arbeidsmarkedsetaten viser at 38 % av arbeidsstyrken i 1995 ikke har en fullført grunnutdanning på videregående opplæringsnivå. For samme år hadde 50 % av arbeidssøkerne kun ungdomsskole eller ufullstendig videregående opplæring. (STATISTISK SENTRALBYRÅ, 1995b).

De kompetansemessige utfordringene i arbeidslivet kan eventuelt møtes ved at man satser på at nyutdannede tilfører bedriftene og virksomhetene tilstrekkelig og relevant kompetanse. Imidlertid utgjør andel nyutdannede svært lite i forhold til den totale arbeidsstyrken. Setter man som forutsetning at en person i gjennomsnitt er yrkesaktiv i 40 år, innebærer det at arbeidsstyrken kun skiftes ut med 2,5 % pr år. M a o tilføres ikke yrkeslivet særlig mye ny kompetanse via de nyutdannede.

Dette bilde forverres også ytterligere for en periode framover. Ved å studere befolkningsutviklingen finner man at antall personer i alderen 20-34 år reduseres med ca 120.000 fra 1995 til år 2010. I samme periode vil antall 35-64 åringer øke med ca 245.000. (NOU 1996: 13 «Offentlige overføringer til barnefamilier»).

I en egen rapport fra STATISTISK SENTRALBYRÅ (1994) om tilbud og etterspørsel etter ulike typer arbeidskraft finner man store strukturelle endringer innen de ulike næringene i perioden 1995 til 2010. F eks finner man en nedgang innen industri med ca 9,5 %, mens innen helse- og sosialvesen skjer det en økning på ca 33 %.

Utvalget antar også at de tradisjonelle samiske næringene preges av strukturelle endringer, ved forskyvning av arbeidskraften i primærnæringene til de andre næringsgrenene.

Med disse ulike momentene som bakgrunn kan man slå fast at kompetanseheving av den voksne yrkesaktive delen av befolkningen er nødvendig hvis Norge skal være konkurransedyktig i det internasjonale samfunn. Dette gjelder såvel grunnutdanning for voksne som etter- og videreutdanning. Nedgangen i antall 20-30-åringene fører til at den voksne delen av yrkesbefolkningen må ta et større ansvar for den økonomiske verdiskapningen i samfunnet. Eventuelle endringer i næringsstrukturen kan føre til store utfordringer når det gjelder sysselsetting. For å møte disse utfordringene vil det være viktig å være bevisst og legge til rette for utnyttning av hele den voksne befolknings kompetanse.

Hensynet til konkurranseevne, verdiskapning og sysselsetting vil etter det *utvalget* er kjent med, være sentrale elementer i den varslede reformen i voksenopplæringen. En bredt anlagt voksenopplæring skal imidlertid ikke bare gi faglig kompetanse for arbeidslivet, men bidra til utvikling av den enkeltes samlede livskvalitet. Voksenopplæringen må også sikte mot enkeltmenneskenes hverdagssituasjon i familie og fritid, og danne grunnlag for aktiv deltaking i nærmiljø og samfunn.

Det kan se ut til at følgende områder vil bli viktige i reformen:

- Voksne arbeidstakers behov for grunnutdanning (helt eller delvis).
- Utvikle rutiner og systemer for vurdering av realkompetanse.
- Arbeidsstyrkens og arbeidslivets behov for etter- og videreutdanning i forhold til arbeidslivets behov for kompetanse.
- Den enkeltes behov for voksenopplæring i forhold til bedre livskvalitet og personlig utvikling.

I 4.2.2-4 beskriver *utvalget* reformene i grunnskolen, videregående opplæring og høgre utdanning. Gjennom dem er det blitt lagt bedre til rette også for kompetanseheving for voksne.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet formulerer målsettingen for reformen i voksenopplæringen slik (ST PRP NR 1 (1995-96) «For budsjetterminen 1996», s 7):

«Regjeringen vil gjennomgå hvordan opplæringen fungerer for voksne i dag og fremme forslag til organisasjonsformer som kan være tjenlige i framtiden. Målet er å organisere et mer tilpasset, målrettet og helhetlig system for utvikling av kompetanse i arbeids- og næringsliv, og å fremme en bedre bruk av de ressursene som anvendes i bedriftene og i utdanningssystemet.»

På denne bakgrunn vil *utvalget* konkludere med at det vil bli stilt nye krav både til offentlige og private opplæringsinstitusjoner. Det vil i den sammenheng bli behov for å rette søkelyset mot innhold, arbeidsformer og organisering av opplæringen. Institusjonene må tilpasse seg arbeidslivets behov og de voksnes behov og livssituasjon. Dette er nærmere vurdert i 6.2.11.

KAPITTEL 5

Oppgaver og kompetanse

I dette kapitlet beskriver *utvalget* de oppgaver og krav til kompetanse som møter en lærer, og vil i "*Konsekvenser for lærerutdanning, tilrådinger*" i kap 7 vurdere hvilke konsekvenser det bør ha for innholdet i lærerutdanningen. I 5.1, 5.2 og 5.3 legges det vekt på det som er felles for de fleste lærere. I 5.4 nevnes behov for lærere med kompetanse som er særlig rettet mot ulike deler av opplæringsystemet. Siden utførelsen av lærerens arbeid er avhengig av skolens organisering og ledelse vil *utvalget* også si noe om den siden av skolens virksomhet. Den enkelte lærer arbeider i et system hvor de samlede oppgavene er fordelt mellom mange instanser.

Utvalgets mandat er knyttet til lærerutdanning for grunnskolen, videregående opplæring og voksenopplæringen. I dette kapitlet legger derfor *utvalget* vekt på *læreren* i denne delen av opplæringen. En viktig del av videregående opplæring er knyttet til læring i bedrift og arbeidsliv. Slik mandatet for *utvalget* er utformet, vil likevel ikke bedriftsledelsen og instruktørens rolle bli spesielt omtalt her.

Grunnutdanning for førskolelærere er også utenfor *utvalgets* mandat, bortsett fra i forslaget til felles innledende kapittel til rammeplaner for all lærerutdanning (jf 8.2). Grunnskolereform 97 legger stor vekt på overgangen fra barnehage til skole, og på lek og førskolepedagogiske arbeidsformer på småskoletrinnet. Allmennlærere og førskolelærere skal samarbeide på småskoletrinnet, og de skal ha en felles innføring i førskolepedagogikk med mulighet til felles etterutdanning og videreutdanning (jf 7.4.1). Førskolelærere og barnehage blir derfor nevnt der *utvalget* mener det har betydning for grunnskolen.

I beskrivelsen av lærerens oppgave må man skille klart mellom institusjonens samlede oppgave og den enkelte lærers. Det er nødvendig med en avgrensing mellom ansvaret til sentrale myndigheter, skoleeier, den enkelte skoles leder, lærerteamet og den enkelte lærer. Alle skal bidra til i fellesskap å realisere de visjoner som ligger til grunn for opplæringen.

5.1 SKOLEEIER OG SKOLERS ANSVAR**5.1.1 Sentrale myndigheter**

Å fastsette opplæringens mål og innhold, elevenes rettigheter og plikter og lærernes kompetanse er statlig ansvar. Staten gir rammer for opplæringen i grunnskole og i videregående opplæring gjennom lov, forskrifter, læreplaner, økonomiske overføringer til fylkeskommunen og kommunen og ved grunn- og videreutdanning av lærere. Den samlede statlige styring bygger på mål- og resultatstyring, kombinert med rutiner for tilbakerapportering fra og evaluering av kommuner, fylkeskommuner og andre som driver opplæringsvirksomhet godkjent av staten.

Staten styrer også voksenopplæringen gjennom lov, regelverk og økonomi. Lov om voksenopplæring gir bestemmelser om ansvar og arbeidsfordeling. Den forutsetter et delt ansvar mellom stat, fylkeskommune og kommune og tillegger opplysningsorganisasjoner og frittstående fjernundervisningsinstitusjoner særlige oppgaver. Staten har ansvar for den generelle utviklingen av voksenopplæringen, for opplæring gitt ved høyere utdanningsinstitusjoner og for yrkesopplæring for voksne som ledd i arbeidsmarkedspolitikken (bl a AMO tiltak). Lov om voksenopplæringen viser at opplæring av voksne har to funksjoner. Det kan være generell folkeopplysning eller en mer formell kompetanseoppbygging. Målet med formell kompetanseoppbygging er enten å ta igjen forsømt opplæring eller å vedlikeholde og fornye

kunnskaper og ferdigheter. Utredningsarbeid for en ny voksenopplæringsreform er under planlegging. Behovet for kompetanseoppbygging innen arbeidslivet i form av bedriftsintern opplæring i et livslangt læringsperspektiv vil bli sterkere vektlagt enn tidligere (jf 4.2.5).

Statens utdanningskontor i fylkene fungerer som departementets regionale ledd. Kontorene arbeider med delegerte statlige oppgaver. En hovedoppgave er å bidra til god koordinering mellom de forskjellige utdanningsnivåene. Kontoret har fått delegert legalitetskontrollen av vedtak i kommunestyre og fylkesting. Kontorene er gitt en rekke oppgaver på grunnskolens område. Kontorene har også fått delegert noen oppgaver i forhold til videregående opplæring, men i mindre utstrekning. På begge utdanningsområder har kontorene oppgaver knyttet til eksamensavviklingen. Kontorene er forutsatt å ha et nært samarbeid med høgre utdanning, men har ikke styrings- eller kontrollansvar i forhold til dette utdanningsområdet.

5.1.2 Skoleeier

Stortinget har gitt ansvaret for den lokale organiseringen og gjennomføringen av opplæringen i grunnskole og i videregående opplæring til skoleeier. Den enkelte kommune er eier av og har ansvar for all grunnskoleundervisning og fylkeskommunen for videregående opplæring. Et fåtall av skolene har private eiere. Det er kommunestyret og fylkestinget som innenfor gjeldende bestemmelser skal planlegge og gjennomføre god opplæring for å nå de nasjonale mål. Eier skal også føre tilsyn med opplæringen og gi tilbakereportering til staten.

Ny kommunelov, og justeringen av opplæringslovene på bakgrunn av den, gir kommunenivået sterkere mulighet til selv å bestemme styringen av opplæringen. Mål og rammestyring har gitt større frihet, men stiller også større krav til kompetanse for skole og ledelse.

Fylkeskommunen har plikt til å gi tilbud i samsvar med 16 - 19-åringenes rett til 3-årig (med mulighet for forlengelse til 5 år for de som trenger det) sammenhengende videregående opplæring. Fylkeskommunen er pålagt å opprette plasser tilsvarende 375 % av ett årskull. Dette skal gi plass til tre årskull, gi mulighet for å gjøre omvalg, ta fag om igjen, gi mulighet for elever med særlige behov til å bruke lengre tid og dessuten gi plass til voksne. Fylkeskommunen skal sørge for alternative tilbud i form av særskilt tilrettelagt opplæring, dersom de unge ikke kan make å følge vanlig opplæring.

Fylkeskommunen skal ha en oppfølgingstjeneste for ungdom som har rett til opplæring, men som ikke er i opplæring eller arbeid. Oppfølgingsstjenesten skal være til hjelp for de unge som ikke tar videregående opplæring på ordinært vis.

Skoleeier er tilsettingsmyndighet og har personalansvar som bl a innbefatter informasjon, faglig veiledning og etterutdanning. Skoleeier må samarbeide med sentrale myndigheter som ofte - spesielt i reformperioder - tar initiativ, utarbeider planer og bidrar med midler til etterutdanning. Skoleeier har ansvar for at det skjer utvikling på den enkelte skole.

Både kommuner og fylkeskommuner er ansvarlig for voksenopplæringen, *«herunder utarbeidelse av planer for denne opplæringen.»* (LOV OM VOKSEN-OPPLÆRING § 4 nr 1 og § 5 nr 1) Arbeidsfordelingen er tilpasset opplæringens art ved at opplæring for voksne på grunnskolens område er lagt til kommunene og opplæring på videregående opplæring sitt område er lagt til fylkeskommunen. Studiearbeid blant voksne som er ubundet av bestemte pensar og eksamener, er tillagt frivillige opplysningsorganisasjoner. Landsdekkende opplæring av voksne ved fjernkommunikasjon gjennomføres ofte av frittstående fjernundervisningsinstitusjoner og av høgskoler og universiteter. Folkehøgskolene er også et viktig element i det

totale voksenopplæringenstilbudet. Disse kan ha ulike eiere som har ansvar for driften.

Det gjøres også en stor innsats fra arbeidsgivere og bedrifter for opplæring av voksne. Innen dette feltet vil utfordringene trolig øke (jf 4.2.5).

5.1.3 Den enkelte skole

Innen visse rammer delegerer skoleeier den daglige drift til den enkelte skole. En god ledelse har stor betydning, ikke minst i en reformtid når det skjer store endringer. Ledelsen kan organiseres ulikt på skolenivå, men ansvaret er tillagt rektorfunksjonen. Rektor må ha et nært samarbeid med skoleeier. Målstyring og tilbakerapportering stiller nye krav til systematisk arbeid og ryddighet.

Ledelsen har ansvar for at alle elever, også de med særlige behov, får den opplæring og den omsorg de har krav på. Det stiller store krav til ledelsen å legge til rette for særlig tilrettelagt opplæring.

Rektor skal være pedagogisk, faglig og administrativ leder, og lede skolen på vegne av skoleeier. Rektor skal legge til rette læringsmiljøet, styre økonomien, lede personalet og sørge for at menneskelige, materielle og økonomiske ressurser brukes slik at det gis gode muligheter for alle. Det forutsetter oversikt over elevgrunnlag, lærernes kompetanse, budsjett og andre rammebetingelser. Det er viktig at rektor og lærerne i fellesskap kommer fram til gode arbeidsordninger ut fra en felles oppfatning av skolens overordnede mål. Rektor har ansvar for å holde kontakt med fagorganisasjonene og ha drøftinger for å få gode lokale arbeidstidsavtaler. Kjennskap til lov og avtaleverk er vesentlig.

Rektor må sikre at nasjonale mål blir nådd og sørge for at lærerne opparbeider kompetanse på nye områder. Det er nødvendig å analysere det samlede læreplanverk og realisere intensjonene ved å inspirere de ansatte til felles innsats i samsvar med dette. Rektor er leder av skolens planleggings- og vurderingsarbeid.

Rektor må inspirere til utviklingsarbeid og motivere personalet til stadig refleksjon over eget arbeid og av skolens samlede virksomhet. Den mulighet skolene har fått til profilering, bl a gjennom skolens og elevenes valg, krever klar ledelse. Rektor bør ha visjoner om skolens utvikling og kunnskap om muligheter for utvikling på kort og lang sikt. På bakgrunn av balansen mellom sentrale mål og planer, og tilpasning til det lokale arbeidet på den enkelte institusjon (jf 4.1) vil det være en hovedoppgave for rektor å bidra til å skape en forpliktende ramme om felles mål. Det krever god personalledelse både for å få lærerkollegiet samlet til å arbeide ut fra opplæringens mål og for å skape en klar ansvarsfordeling. Det må utvikles et samarbeidsklima hvor hver og en ut fra ulike roller, kunnskaper og ferdigheter kan bidra.

I samarbeide med personalet skal rektor utarbeide virksomhetsplaner. Skolens planer er et styringsinstrument som med utgangspunkt i de nasjonale planer skal beskrive langsiktige og kortsiktige målsettinger for den enkelte skoles virksomhet. En lokal virksomhetsplan må inneholde lokal konkretisering av de sentrale læreplanene, være en utviklingsplan for skolens spesielle satsingsområder og inneholde program for kompetanseheving av personalet. Den er avhengig av kommunale og fylkeskommunale prioriteringer og budsjett.

Rektor skal organisere arbeidet for samarbeidsorganer som f eks samarbeidsutvalg/styre, elevråd og foreldreråd. Rektor legger til rette for samarbeid mellom lærere og foreldre og skole, nærmiljø og bedrifter. Stadig større forventninger om samarbeid innad i personalgruppen og en større utadrettet virksomhet påvirker de fleste læreres arbeid. Rektor må gi mulighet for personalet med ulik utdanning og

arbeidstid til å samarbeide og for møter mellom personalet og instanser utenfor skolen.

Stadig økende antall elever med flerkulturell bakgrunn forutsetter at rektor legger opp til drøftinger av holdninger til andre kulturer, arbeider for et godt sosialt miljø for alle elevgrupper og organiserer nødvendig ekstra opplæring.

Grunnskolen har fått et stort medansvar for oppvekstmiljøet og skal fungere som et knutepunkt i lokale aktiviteter. Det forutsetter at skolens ledelse tar initiativ til samarbeid med foreldre, lokale foreninger, menigheter og det lokale arbeids- og kulturliv. For å utvide barns og unges opplevels- og erfaringsgrunnlag må rektor samarbeide med ulike kommunale sektorer og med bedrifter.

Rektor i videregående opplæring må legge til rette for et samspill mellom opplæring i skole og bedrift. Utviklingen i yrkeslivet griper inn i skolens og dermed i lærernes arbeid. Ledelsen må sørge for at lærerne har mulighet for å holde seg orientert om utviklingen i arbeidsliv og samfunn og for å se den nødvendige sammenheng mellom den praktiske yrkesrettede og den teoretiske delen av yrkesopplæringen. Den videregående skolen kan også fungere som et ressurscenter for læring i lokalmiljøet. Dette gjelder bl a læring tilpasset voksne, arbeidsmarkedsopplæring og kompetanseutvikling for lokalt arbeidsliv.

Departementet har i mai 1996 fastsatt kompetansemål for pedagogisk ledelse i grunnskolen og i videregående opplæring. Disse kompetansemålene sammen med avtalen om tid til ledelse fra mars 1996 gir nye utfordringer og fastsetter utvidede rammer for framtidig skoleledelse.

Utvalget mener at studentene i lærerutdanningen må få forståelse av hva det vil si å lede en virksomhet, de må få trening i å samarbeide med en leder, oppfatte betydningen av å bli ledet og å yte noe i et fellesskap. Et samlet personale skal dekke alle sider av institusjonens oppgaver. Det er derfor en klar sammenheng mellom hva som er institusjonens visjoner og ansvar, og det som er oppgaven for den enkelte lærer.

5.2 LÆRERENS OPPGAVER

«Opplæringen skal møte barn og unge på deres egne vilkår og samtidig føre dem inn i et grenseland der de kan lære nytt ved å åpne sinn og prøve evner» står det i Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Generell del, s 11 (heretter forkortet til L93).

Utvikling, læring og oppdragelse er kontinuerlige prosesser som har sin drivkraft i spillet mellom individet og omgivelsene. Individet lærer av alt det opplever: av sanseinntrykk, egne handlinger i omgivelsene, samspill med andre, faglig opplæring og av massemedia og litteratur. Læring foregår i familieliv, fritid, barnehage, skole og arbeidsliv. Læreren må forholde seg til at den organiserte opplæringen konkurrerer med mange andre former for kunnskapsformidling og holdningspåvirkning.

Læreren oppgave er å legge til rette for målrettet og systematisert læring. Lov, reglement og rammeplan/læreplan for barnehage og opplæringen styrer virksomheten og markerer det handlingsrom læreren skal arbeide innenfor.

Læreryrket stiller store krav til utøveren. Arbeidet henger nøye sammen med personlige egenskaper, menneskelige relasjoner og de kunnskaper og ferdigheter læreren har. Kvaliteten av arbeidet er også avhengig av evne til faglig og metodisk fornying og til å reflektere over egen praksis for stadig å utvikle seg selv. Læreren må legge til rette for et godt læringsmiljø ut fra elevenes alder, forutsetninger, erfaringer og individuelle behov. God undervisning setter læreprosessen i gang, men det er elevenes egen innsats som fører til læring. Opplæringen må derfor gi elevene

positive erfaringer som gir dem tro på seg selv og lyst til å gjøre en anstrengelse for å lære mer. Den må gi utfordringer slik at det blir en stadig utvikling i kunnskaper og ferdigheter.

Lærere som yrkesgruppe øver en betydelig innflytelse på den generasjonen som vokser opp og er viktige for samfunnet. Læreren er en hovedperson i formidlingen av samfunnets tradisjoner, verdier og kultur og skal bidra til fornyelse av samfunnet. Kvaliteten på virksomheten og elevenes framgang avhenger mye av kvaliteten på det arbeidet læreren gjør.

Utvalget vil påpeke at lærerutdanningen må ta utgangspunkt i lærerens oppgaver og de visjonene som opplæringen skal bygge på. Utdanningen må ta vare på det som er det bestandige i læreryrket og samtidig utvikle en endringskompetanse i forhold til nye utfordringer. Skal opplæringen møte de krav dagen og morgendagen stiller, er det en forutsetning at den drives av profesjonelle lærere som har en profilert yrkesetisk holdning og et reflektert pedagogisk grunnsyn. Skal opplæringssamfunnet forandres, er det avgjørende at lærerne er engasjerte og har faglig kompetanse. Derfor må lærerutdanningen vise studentene storheten i sitt framtidige arbeid, slik at de utvikler stolthet ved yrket.

Kravene til lærere og de oppgavene som er knyttet til lærerrollen, vil variere alt etter alderen på barna/elevne og med hvilken institusjon læreren arbeider i. Fagene man underviser i, og de arbeidsoppgaver den enkelte lærer er pålagt, f.eks. klassestyrefunksjonen, vil også ha betydning for utførelsen av yrket. Samtidig er det mye felles i alt lærerarbeid. *Utvalget* vil her gi en kort beskrivelse av de oppgaver læreren møter.

5.2.1 Læreren i møte med eleven

Lærerens møte med eleven og elevens møte med lærestoffet er det sentrale i alt lærerarbeid. «*Opplæringen bygger på det syn at alle er likeverdige og at menneskeverdet er ukrenkelig*» (L93 s 7). Den bygger på respekt for den enkelte og på verdien av hvert alders- og utviklingstrinns egenart. Barndommen og ungdomstiden er livsfaser som har sin egenverdi. Elevene må ha følelsen av å ha verdi for det de er, ikke bare for det de skal bli.

En lærers arbeid vil være et vekselspill mellom hensyn til det som er aktuelt «her og nå» og de mer langsiktige mål opplæringen sikter mot. Det er nødvendig å veie styring opp mot barns, unges og voksnes behov for frihet til å dyrke egne interesser, til selvvalgte arbeidsformer og til å utforske og arbeide videre med det som de føler er aktuelt nå. Læreren må kunne være spontan og ta opp det som elevene synes er aktuelt i øyeblikket og ta vare på deres initiativ og livsutfoldelse. Elevenes brede erfaringer og rike opplevelser fra hjemme-, venne-, kultur- og lokalmiljø bør kunne utnyttes til glede og nytte for andre. Samtidig har læreren plikt til å la elevene møte det lærestoffet som ligger i de nasjonale læreplaner, og arbeide systematisk og langsiktig for at alle skal lære mest mulig. **Lærer som formidler** «*En god lærer kan sitt stoff, og vet hvordan det skal formidles for å vekke nysgjerrighet, tenne interesse og gi respekt for faget*» (L93 s 21). Reformen i opplæringen legger vekt på å utvikle en nasjonal identitet ved at elevene skal møte et felles lærestoff og det beste av norsk kultur.

For å tenne interesse for det som skal læres, må man både ha kunnskap og ferdighet og samtidig ha en velutviklet evne til å formidle et stoff. En lærer må beherske fagets stoff og arbeidsformer for å formidle med sikkerhet og kyndighet, og for å møte barn, unge og voksnes spørsmål. Men kunnskap i fag er ikke nok for å være en god lærer. Det kreves også forteller- og formidlingsevne.

Formidlingen må være engasjerende slik at den tenner interesse og vekker nysgjerrighet og motivasjon for ny læring. Læreren må våge å stå fram og bruke sine evner, kunnskaper og ferdigheter. En god lærer vil formidle, utrede, fortelle, forklare, eksemplifisere, illustrere og demonstrere. I yrkesfag vil læreren formidle de kunnskaper som bygger på tidligere generasjoners erfaringer og de skrevne og uskrevne lover og regler som gjelder i arbeidslivet.

Læreren må kunne bruke en rekke virkemidler. Kreativitet, humor og glede er viktige egenskaper for å kunne inspirere og få elevene til å yte sitt beste. God formidlingsevne, fortellerglede, evne til å dramatisere og å kunne benytte musikk og andre kunstarter, er en berikelse i lærergjerningen. **Lærer som tilrettelegger, arbeidsleder og veileder** «*Men læring og undervisning er ikke det samme. Læring er noe som skjer med og i eleven. Undervisning er noe som blir gjort av en annen. God undervisning setter læring i gang, men den fullbyrdes ved elevens egen innsats. Den gode lærer stimulerer denne prosessen*» (L93 s 18). Læreren framstår som leder av elevenes læringsstrev, som regissør, som igangsetter, som samtalepartner, som veileder og rettleder. Samtidig skal elevene oppmuntres til å sette seg egne mål, til å observere og vurdere sin egen utvikling. I samarbeid med lærer og medelever skal elevene få utfordringer i en atmosfære preget av arbeidsglede. Gjennom å legge til rette for læring, gi oppgaver, råd og veiledning kan barn, unge og voksne få hjelp til å lære seg å lære, alene og sammen med andre.

Elevene selv kan gjøre valg og skal være med å bestemme problemstillinger bl a i prosjektoppgaver. Det setter spesielle krav til lærerens tilrettelegging, ledelse og evne til veiledning. For å kunne stille de rette spørsmålene, lede prosessen og veilede må lærerne ha kyndighet i faget, kjennskap til andre fagområder og også ha evne til å sette seg inn i elevenes erfarings- og kunnskapsverden og deres måte å tenke og handle på.

Tilrettelegger

Læreren har som oppgave å *legge til rette* et miljø for læring. Det vil si å organisere en virksomhet som appellerer til elevenes eller lærerlingenes selvstendighet og deres aktive bearbeidelse og tolkning av observasjoner, erfaringer, fakta og forestillinger. Elevene må få rike felles opplevelser og muligheter til å gjøre egne erfaringer, til å lære ved praktisk handling og til selv å finne ut av problemstillinger. I denne rollen blir planlegging av opplæringen en hovedoppgave for læreren. Læreren må kunne skape et godt faglig, sosialt og utviklende miljø.

Å legge til rette for en god opplæringsprosess vil kreve gjennomtenkning på mange plan. Innredning av fysisk miljø, tilrettelegging av utstyr, materiell og litteratur er avgjørende for hvilke erfaringer og hvilke arbeidsformer som er mulige. Det fysiske miljøet ute og inne må by på utfordringer og variasjon. Et verksted må ha en gjennomtenkt innredning og tilgjengelighet når det gjelder verktøy og maskiner. Et miljø som skal gi mulighet for lek og eksperimentering, vil måtte innredes på en annen måte enn et som skal benyttes til forelesninger eller et som skal benyttes til å reparere kjøretøy.

Å organisere og å legge til rette opplæring for voksne stiller spesielle krav. Opplæringen må organiseres ut fra at voksne ofte har lang livserfaring og spesielle forpliktelser i sitt privatliv. Man må vurdere mulighet for moduloppbygging, for deltidsopplæring og om deler kan gjennomføres som selvstudium, brevkurs, studieringer og ved hjelp av f eks IT og billedtelefon.

Leder

En lærer er en *leder* som har ansvar for at det arbeidet som gjøres, er i samsvar med de mål som læreplanene forutsetter. Læreren skal lede en produktiv aktivitet som har slektskap med forskerens, kunstnerens og mesterens systematiske og skapende virksomhet, som kombinerer grundighet med fantasi og lek, som forener tilegnelse av felleselementer med tilpasning til individuelle forutsetninger. For å kunne lede læringsprosesser må læreren gi oppmerksomhet til hele situasjonen i den daglige virksomhet. Alle erfaringer bidrar til læring. Det er kvaliteten på erfaringene som avgjør om læring foregår i samsvar med målene. I samspillet mellom elever og mellom elevene og lærer skjer det en medlæring, ikke minst av holdninger og verdier.

Læreren er leder av et arbeidsfellesskap mellom de som skal lære. Det krever at læreren kan samarbeide med elevene, og sørge for samarbeid mellom elever. Elevene og læreren skal samarbeide om valg av innhold og arbeidsmåter. Målet er at elevene selv skal kunne ta ansvar for egen læring.

Veileder

Læreren er en *veileder* for elevenes læringsarbeid. Veiledning er et samarbeid mellom to ulike partnere, men det er også et autoritetsforhold. Læreren må vise respekt for den som skal veiledes. Veiledning skal sette elevene i stand til å tenke og handle selvstendig, til å oppnå ny erkjennelse og til å utvikle seg faglig og personlig. Veilederrollen forutsetter kyndighet i lærestoffet, kreativitet og kunnskap om opplæringsstrategier. Veiledning forutsetter ikke minst at læreren forstår hvor i læringsprosessen elevene er, og hvordan de kan utnytte opplæringsmiljøet for å skaffe seg ny viten og nye ferdigheter. Læreren må observere læringsprosessen, gi inspirasjon, stille spørsmål og bidra med nytt stoff, utstyr og materiell. Veiledning skal gi inspirasjon til fortsatt læring. I yrkesfagene hvor opplæring foregår mye gjennom overføring av erfaringer fra fagarbeider til lærling, vil evnen til veiledning være helt avgjørende for læreprosessen.

I overgangen mellom grunnskole og videregående opplæring er det viktig å gi elevene råd om mulige utdanningsveier. Selv om det er spesielle rådgiverstillinger, betyr det mye at den lærer som kjenner eleven kan orientere om valgmuligheter og gi råd til den enkelte. Læreren må motivere for videre utdanning, og hjelpe dem til å finne muligheter som passer deres interesser og anlegg.

Voksne elever har ervervet seg erfaringer og kan ha like høy utdanning som læreren, selv om læreren har andre kunnskaper og ferdigheter. Voksne kan i større grad ta ansvar for egen læring. Innholdet i opplæringen må nytte og videreutvikle den erfaringsbakgrunn de har fra hjem og yrkesliv. I veiledning av voksne er det derfor viktig sammen å finne ut av hva som er aktuelt å lære ved å knytte tidligere kunnskaper og ferdigheter til nye forventninger eller krav. **Lærer som forbilde** «*Lærernes viktigste hjelpemiddel er dem selv*». Den gode lærer illustrerer derfor opplæringsens verdier og mål gjennom personlig atferd: «*Fordi lærerne er blant de voksne personer som barn og ungdom får mest med å gjøre, må de våge å stå frem tydelig, levende og bevisst i forhold til den kunnskap, de ferdigheter og de verdier som skal formidles*» (L93, s 22).

Det gode eksemplet har bare makt dersom elevene identifiserer seg med læreren og ønsker å være læreren lik. Elevene må oppleve læreren som en person som liker dem, som ser dem, som respekterer deres integritet, er rettferdig og samtidig følsom for ulike forutsetninger og behov. Dette forutsetter at læreren er en person elevene kan stole på og som de kan snakke åpent med. Den gode lærer skal gjenkjennes av elevene som bærer av de verdier og den kultur opplæringen er forpliktet av. Læreren

skal være et forbilde som viser vei i moralsk vandel og god oppførsel og i praksis vise nestekjærlighet, hjelpsomhet og samarbeidsvilje.

Læreren må aldri slutte å tro på utviklingsmulighetene hos den enkelte. Den viktigste av alle pedagogiske oppgaver er gjennom sin holdning til elevene å vise at man har tro på at alle barn, unge og voksne har muligheter og at de stadig er i utvikling. På den måten kan de få tillit til sine egne evner og framtidshåp.

Den gode lærer er et forbilde ved å vise interesse for elevene og engasjement for lærestoffet slik at elevene får lyst til å engasjere seg. Å være et godt forbilde for elevene forutsetter at læreren viser respekt for faget, for eget og andres arbeid. Derfor møter den gode lærer presis og er godt forberedt. Læreren må være forbilde ved sitt engasjement og i faglig utøvelse. Læreren bør også være et forbilde ved å ta i bruk varierte arbeidsformer og vise hvordan læreren selv søker etter ny kunnskap. Han må ta seg tid til å veilede den enkelte og være ydmyk for de erfaringer og ressurser elevene har og hjelpe dem til å stå på og tåle anstrengelser.

Læreren som forbilde forutsetter også å vise et godt samarbeid med kolleger. Elevene må oppleve at læreren har nytte av samarbeid med kolleger og viser respekt for medarbeidernes bakgrunn, kunnskaper og innsats. Det er også viktig for elevene å møte en lærer som er samfunnsengasjert og som kan stå fram og ta ansvar utenfor skolens ramme.

Elevene er forskjellige og vil identifisere seg med ulike personer. *Utvalget* mener det er en fordel at det innen en institusjon er flere yrkesgrupper, lærere med ulike erfaringer, kunnskaper, ferdigheter og personlige egenskaper. Det har også stor betydning for elevenes identifikasjon at noen lærere har innvandrerbakgrunn (jf 7.4.4). **Lærer som omsorgsperson**

«Elevene kommer til skolen med lærelyst: med behov for å bli tatt på alvor, for å bli avholdt som den man er, med trang til å bli løftet og utfordret, med ønsker om å prøve krefter og bruke muskler. God undervisning viser omsorg for disse sidene ved elevene - og for at ulike elever har ulike evner, behov og ulik motivasjon i ulike fag og faser» (L93, s 21).

Læreren har fått større omsorgsoppgaver enn tidligere. Økt institusjonalisering av barndoms- og ungdomstiden ved at stadig flere, også yngre barn, tilbringer mer tid utenfor hjem og naboskap, har ført til at barnehage, skole og skolefritidsordning i større grad er pålagt et medansvar for godt oppvekstmiljø. Mange skoler gjør en stor innsats for å gi ungdom kulturelle fritidsaktiviteter.

Det er nødvendig for en lærer å ta hensyn til at ulike livsfaser trenger ulike typer omsorg.

Å kjenne omsorg er en forutsetning for vekst og utvikling hos alle. Støtte fra andre er en hjelp til å mestre sin egen livssituasjon. Omsorgen må bygge på likeverd og gjensidig respekt.

Den gode lærer er omsorgsfull og møter elevene med forventninger, hengivenhet og varme. Omsorgen hviler på forståelse for at elever og lærlinger reagerer med hele seg i læringssituasjonen og at den optimale ytelse først skjer når grunnleggende behov blir tilfredsstilt. Omsorgen ytrer seg som generøsitet, det vil si som en følelse av ansvar for elevenes ve og vel og som vilje til å yte ekstra innsats når noen behov krever det. Omsorgen og generøsiteten viser seg i den grundige forberedelsen til dagens oppgaver og i engstelsen for at hver enkelt elev ikke får den menneskelige støtte og den faglige assistanse som en framgangsrik utvikling krever. Omsorg vil si å bestrebe seg på å gi alle en tilpasset opplæring.

I opplæringen må omsorgen ligge som en bærebjelke i fellesskapet. Det må bli naturlig for alle både å ta i mot og å gi omsorg i ulike relasjoner. En viktig del av lærerarbeidet er å legge til rette for et fellesskap som gir motivasjon og trivsel, og

dermed mulighet for å utvikle sosiale ferdigheter som en basiskompetanse for å omgås hverandre. Læreren må arbeide for at alle elevene skal kunne samhandle og få en sterk følelse av tilhørighet, samtidig som det tas hensyn til at elevene er ulike og må møtes med ulike krav. Den omsorgsfulle læreren vil at alle skal kjenne seg respekterte og trygge, og arbeide for at elevene selv erfarer at de kan bidra til hverandres trivsel. Elevene må lære å oppfatte når noen trenger oppmuntring.

Omsorg viser seg i både å gi muligheter for utfoldelse og i å sette grenser. Dagens samfunn, hvor sterke normsystemer og sosiale nettverk er svekket, øker også skolens og dermed lærerens oppdrageransvar. Læreren er ofte den voksne person utenfor familien som barn og unge har mest med å gjøre. Derfor må læreren ha et kyndig blikk og registrere og oppmuntre positiv sosial atferd og være i stand til å sette inn tiltak mot aggressiv elevatferd og mobbing. Det er nødvendig å kunne møte elever som viser destruktiv og aggressiv atferd, kunne sette klare grenser, gi tilgielse og sjanse til å starte på nytt.

Den omsorgsfulle læreren er særlig oppmerksom overfor elever som kommer til kort og som står i fare for å miste motet fordi de definerer seg selv som tapere. Barn, unge og voksne som opplever livskriser; f.eks. møter sykdom, død, skilsmisse, eller som blir mobbet og utstøtt fra fellesskapet, vil i perioder kreve ekstra omsorg. Sann omsorg betyr å være oppmerksom og å gi mest assistanse til de som trenger det mest og når de trenger det. Samtidig viser omsorgen seg i å gi frihet til selvstendig utfoldelse og ansvar så snart de er i stand til det.

Det er store forskjeller i barn og unges oppvekstvilkår i forhold til hvor i landet de bor. Forskjellene er aller størst mellom bydeler i de store byene. Enkelte bydeler har en opphopning av sosiale problemer, noe som preger miljøet ved skolene. Elever som kommer fra vanskelige hjemmeforhold, trenger å møte en lærer som bryr seg og som gir dem støtte. Lærerens omsorgsoppgaver blir å gi positive opplevelser som gir elevene trivsel, trygghet og tillit til seg selv og andre. I storbyene finner man også oftere barne- og ungdomsgjenger som har en uakseptabel atferd. Elever som har tette forhold til slike gjenger må møtes med fasthet og hjelp til å snu atferdsmønsteret. Det er av stor verdi for disse elevene å møte en lærer som i sin atferd formidler verdier og som kan engasjere til konstruktiv samhandling. Lærerens omsorg for elevenes emosjonelle og sosiale utvikling og læring får ofte ringvirkninger ved at elevenes motivasjon for skolearbeidet øker.

En annen utfordring i de store byene er at enkelte skoler har et stort antall elever med tospråklig bakgrunn. Lærerens omsorg for disse elevene er først og fremst å utnytte det mangfold de representerer på en konstruktiv måte til en berikelse for fellesskapet. Læreren skal hjelpe alle til kyndighet i norsk språk og til å få del i et felles norsk kultur- og verdigrunnlag. De elevene som møter ulike verdier og idealer i hjem og skole, f.eks. i forhold til likestilling mellom kjønnene, trenger ekstra oppmerksomhet og omtanke.

Sann omsorg er også å forebygge ulykker og å vite hva som må gjøres i krisesituasjoner som brann og ulykker og å kunne førstehjelp.

5.2.2 Læreren i møte med kolleger og ledelse

I avsnittet om lærerens møte med eleven er det lagt hovedvekt på lærerens individuelle innsats i forhold til egen klasse og enkeltelever. Samtidig som opplæringen i skole og arbeidsliv ikke kan klare seg uten den enkelte lærers eller instruktørs innsats for «sine» elever, er den kollektive innsats stadig tillagt større betydning. Lærerne på samme skole har en felles pedagogisk forpliktelse. *«Opplæringens personale skal fungere i et fellesskap som deler ansvaret for elevenes utvikling.... Den*

sammensatte lærerstab er en rikdom fordi lærere med ulik kompetanse kan utfylle hverandre både faglig og sosialt» (L93, s 24).

Det har skjedd merkbare endringer gjennom den senere tid i måten lærerne organiserer arbeidet på. Mer enn før skjer det i form av f.eks. felles planlegging, foreldresamtaler, medarbeiderkonferanser og teamforberedelse. Lærerne har mer og mer begynt å arbeide sammen - innenfor og på tvers av klasser, trinn og fagseksjoner. De samarbeider både om beslutninger, planlegging, gjennomføring og vurdering av institusjonens og egen virksomhet. Med utstrakt bruk av tverrfaglig temaundervisning og prosjektarbeid stilles det krav til felles planlegging. Det forutsetter evne til å samordne virksomhet på tvers av tradisjonelle gruppe- eller klasseinndelinger og av skoleslagene. Felles tid på arbeidsplassen er nødvendig for at personalet skal få anledning til koordinere sin innsats og gi hverandre stimulans og støtte, råd og veiledning.

Ved at nye yrkesgrupper knyttes til virksomheten i barnehage, skole og annen opplæring og med utvikling av skolefritidsordninger og kunst- og musikkskoler, er lærerens arbeid innen kollektivet også blitt mer mangfoldig. Å arbeide innen opplæring i dag betyr å ta del i et arbeid der deltakerne har ulike spesialiteter, og der ulike yrkesgrupper arbeider sammen og hvor den enes innsats kan forbedre kvaliteten på alles arbeid. Læreren inngår i store eller små arbeidsfellesskap. Dette kan bare fungere etter sin hensikt dersom medlemmene i fellesskapet samvirker om å realisere felles mål.

Som tidligere nevnt (jf 5.1.3), har ledelsen ansvar for å skape drøftinger om felles målsettinger, legge til rette for samordningen av innsatsen og samspillet mellom kollegene. Den enkelte lærer må delta i et felles arbeid, få mulighet til å få fram egne synspunkter, være kritisk og bidra konstruktivt i beslutningsprosesser. Læreren må være lojale til beslutninger og samarbeide med skolens ledelse. I denne sammenheng er det av avgjørende betydning at fellesskapet preges av gjensidig tillit, respekt og åpenhet.

Skolens leder og lærerstab må samarbeide med fagkolleger utenfor den enkelte skole. Ikke minst er det viktig å samarbeide med pedagogisk psykologisk tjeneste om enkelte elever og om å utarbeide individuelle opplæringsplaner for de med særlige behov.

Samarbeid og samhandling mellom yrkesfaglæreren og allmennfaglæreren er blitt særdeles viktig. Slikt samarbeid skal bygge på respekt for og ydmykhet for hverandres ulike kompetanse. Elevene vil lettere forstå betydningen av allmennfagene om læringen foregår i praktiske situasjoner med relevans for det yrke de utdanner seg for.

De fleste lærere må kunne påta seg ledelse av en oppgave som skal skje i samarbeid med kolleger, med foreldre eller andre i og utenfor skoleverket.

Utstrakt bruk av assistenter i opplæringen vil kreve faglig veiledning og pedagogisk ledelse i planlegging og tilrettelegging av arbeidet.

Klassestyreren har en viktig lederfunksjon i forhold til øvrige lærere som underviser i klassen. Klassen fremstår som elevenes primære læringsarena. Med økende vekt på tverrfaglighet og prosjektorienterte arbeidsmåter vil klassestyreren måtte ivareta oppgaver både som arbeidsleder og koordinator i forhold til sine kolleger.

Læreren kan velges til leder for en fagseksjon, et lærerteam og i samarbeidsutvalget. Lederoppdrag i utvalg eller arbeidsgrupper blir ofte fordelt mellom kolleger. Hver sin gang får de hovedansvar for å styre arbeid med felles faglig planlegging og/eller ansvar for å arrangere kulturelle fellesaktiviteter. Det krever at en lærer kan lede møter, utnytte gode ideer, fordele oppgaver, ha oversikt og tilsyn med at alle gjør sin del av oppgaven til rett tid.

Noen lærere går inn i skolens administrasjon. De fleste lederstillinger i skoleverket forutsetter en viss erfaring. På små skoler og i barnehagene må imidlertid en nyutdannet lærer være forberedt på å ta administrative lederoppgaver.

5.2.3 Lærer i møte med foreldre og foresatte

Foreldrenes omsorg og oppdragergjerning er grunnleggende for alle barns utvikling. Barnehage og skole skal bistå foreldrene i deres oppdragelse og opplæring av barna. Det forutsetter et godt og nært samvirke mellom hjem, barnehage og skole. Læreren må skape et godt samarbeidsklima ut fra respekt for barnas foresatte. Jo yngre barna er, dess tettere må dette samarbeidet være. Samarbeidet skal omfatte den enkelte elev, klassen, skolen og oppvekstmiljøet i nærmiljøet. Det er vesentlig at partene sammen legger premissene for samarbeidet og gir det et forpliktende innhold.

En spørreundersøkelse av et representativt utvalg av elever på ungdomstrinnet i 1992, viser at støtte og hjelp fra foreldrene er meget viktig for de unges skolemotivasjon. Det har langt større betydning for skolemotivasjon enn sosial klasse, foreldrenes utdanningsnivå, intellektuelle interesser og hvorvidt mor og far bor sammen. At foreldre oppfattes som omsorgsfulle og har tilsyn med hva de unge foretar seg, viser seg også å ha stor innvirkning på tid brukt på lekselesing, for holdninger til skolen, til regelbrudd og skulking. Foreldrenes interesse for de unges skolearbeid virker inn på om elevene ønsker å ta videregående opplæring, uavhengig av elevenes holdninger til skolen og deres karakternivå. (UNGFORSK 1993). Det er foreldrene som har størst innflytelse på de unges utdannelses- og yrkesvalg (OPPEDAL 1992).

Foreldrene er viktige i forhold til opplæringen. De har avgjørende betydning for de unges motivasjon og valg. Lærernes veiledning og rådgiving har størst gjennomslagskraft når de samarbeider med foreldrene om denne oppgaven. Å skape et godt foreldreengasjement har derfor betydning langt opp i ungdomsalderen.

Samarbeidet med foreldre tar ulik form etter hvilket nivå det skjer på. De unge blir gradvis mer selvstendige og må ta ansvar for egen utvikling og egne valg. Foreldrenes rolle endres og dermed skolens oppdrag i foreldresamarbeidet etter hvert som barna nærmer seg myndighetsalder.

5.2.4 Lærer i møte med lokalt arbeids- og samfunnsliv

Læreplanene legger stor vekt på fellesstoff. I et samfunn som påvirkes av internasjonale strømninger og som stadig er i forandring, er det nødvendig også å ta vare på nasjonal historie, kultur, verdier og identitet. Planene tar hensyn til at det også er nødvendig å skape en lokal identitet. *«Når omstillingene er store og endringene er raske, blir det maktpåliggende å markere historisk forankring, nasjonal egenart og lokal variasjon for å befeste identitet - for å bevare miljøer med bredde og styrke»* (L93 s 29). Det vil si at opplæringen skal speile både det globale, nasjonale og lokale samfunnet.

De enkelte skoler vil ofte ha en lokal arbeidsplan som konkretiserer en lokal tilknytning, og som er personalets felles ansvar (jf 5.1.3). Å utnytte nærmiljøets muligheter for å skape et rikere og mer variert læringsmiljø krever et samarbeid mellom lærerne og personer og instanser utenfor skolen.

Lokal tilknytning kan være en hjelp til å konkretisere og aktualisere læreplanenes fellesstoff, men kan også komme i tillegg til det som er beskrevet i læreplanene. Å ta utgangspunkt i det som er kjent for elevene, vil gjøre det lettere for dem å være aktive i læreprosessen. De kan bidra med egne erfaringer i samarbeid med

lærer og medelever. Det må legges til rette for at elevene får delta aktivt i arbeid som binder sammen skole og lokale kulturaktiviteter. Læreren skal bidra til at elevene blir kjent med næringsliv og private og offentlige tjenester i lokalmiljøet og i egen kommune. Elevene bør få erfaring fra besøk eller praksis i lokalt arbeidsliv.

Som tidligere nevnt, har opplæringen, særlig grunnskolen, fått større medansvar for barns oppvekstmiljø. Skolen skal være et kultursenter og skal arbeide aktivt i et samarbeid med lokale myndigheter, organisasjoner og privatpersoner for å berike barn og unges nærmiljø. Skolefritidsordningen innbyr til nye samarbeidsformer mellom personalet i skolen og i skolefritidsordningen. Det er også aktuelt å samarbeide med institusjoner innenfor kultur, idrett og annen virksomhet i lokalmiljøet.

Dette fører til at den enkelte lærer må gjøre seg kjent med lokalsamfunnet. Læreren må skaffe seg kontakter, slik at nærmiljøet kan være en viktig læringsarena. Da kan mye av lærestoffet hentes fra elevenes erfaringer. I de fleste fag vil det være mulig å benytte lokal innfallsvinkel. Nærmiljøet bør nyttes i forbindelse med tema- og prosjektarbeid, som inspirasjon til estetisk og skapende aktiviteter og til fysisk utfoldelse. Den læreren som kan trekke veksler på nærmiljøets kulturliv, foreningsliv, arbeidsliv og evner å samarbeide med musikksskole, kulturskole gjør opplæringen mer spennende og berikende.

I yrkesopplæringen vil et godt samarbeid med bedrifter og arbeidsliv være av avgjørende betydning for det læringsutbytte elevene får. Et godt samarbeid mellom bedrift og skole vil også styrke lærerens profesjonalitet. Samarbeid stiller krav om at de medvirkende har kjennskap og respekt for hverandres opplæringstradisjon, erfaring, bakgrunn og spesifikke kompetanseområder. Lærere som selv kjenner fagarbeidet og bedriftslivet fra innsiden, gjør dette samarbeidet enklere. Bedrift og næringsliv bør få innsikt i og komme med innspill til opplæringen. Det bidrar til at opplæringen blir mer relevant og meningsfylt.

5.3 GENERELLE KOMPETANSE- OG KVALIFIKASJONSKRAV

Ut fra de forventningene som stilles til en lærer, drøfter *utvalget* i det følgende viktige kompetansekrav og hvilke konsekvenser det bør få for lærerutdanningen.

Utvalget mener at lærerutdanningen må gi studentene utfordringer og hjelp - innenfor de nasjonale rammer og det ansvar som påligger den enkelte opplæringsinstitusjon - til å bli selvstendige og handlingsrettede yrkesutøvere som forener *kyn-dighet* og *refleksjon*.

Kyndighet forutsetter kunnskaper og ferdigheter i fag, i bruk av arbeidsredskaper og ferdigheter i et bredt spekter av undervisningsstrategier. Når det gjelder *kyn-dighet*, har lærerutdanningen et ansvar for at studentene utvikler sine forutsetninger for å planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning og oppdragelse. Utdanningen skal gi kompetanse for å skape gode og faste rammer for elevenes arbeidsfellesskap og kreativitet. Den skal gi innsikt i ulike metoder, trene formidlingsevnen og fortellergleden og gi erfaring med læringsprosesser i tema- og prosjektarbeid. Studentene må få innsikt i hvordan de kan bruke elevene som medarbeidere og gi dem muligheter for medvirkning. Lærerutdanningen skal gi studentene forståelse for hvordan man kan legge til rette for læring og være veileder i en læringsprosess.

Utdanningen må også stimulere studentenes *refleksjon* gjennom å gi innsikt i pedagogisk grunnlagstenkning og analyser av opplæringssamfunnet i et historisk, komparativt og sosiologisk-kulturelt perspektiv. Den må ha sitt utgangspunkt i lover og læreplaner som bestemmer opplæringens struktur, innhold og arbeidsmåter. Utdanningen må gi innsikt i sammenhengen i opplæringen og de ulike læringsskulturer som finnes i barnehage, skole, yrkesliv og høgre utdanning.

Refleksjonen innbefatter bl a at studentene utvikler et etisk grunnsyn på oppdragelse og undervisning og at de blir villig til å underkaste seg en kontinuerlig prøving. Prøvingen vil måtte skje i lys av utdanningspolitisk reorientering, vitenskapelig, teknologisk og praktisk nyvinning som gjelder læring og dannelse. Refleksjonen forutsetter derfor analytisk vurdering av den aktuelle situasjonen og må ledsages av yrkesetiske vurderinger.

5.3.1 Yrkesetisk kompetanse

Yrkesetisk kompetanse innebærer at den enkelte lærer forplikter seg på fellesskapsverdier i vårt samfunn og innenfor institusjonen, og at de arbeider for å realisere dem i den pedagogiske virksomheten. Alle lærere er forpliktet på det verdigrunnlaget som virksomheten bygger på og som samfunnet ønsker videreført.

Lærerens posisjon mellom ideal og virkelighetens mange krav utfordrer lærerens profesjonalitet. Læreren skal være både dyktige og ansvarlige, og må kunne stilles til regnskap for det som blir gjort og kunne begrunne sine valg og handlinger som profesjonell yrkesutøver.

For å møte disse forventninger må dagens lærer utvikle en bevisst og reflektert holdning både til det ansvar som er knyttet til lærerrollen og til sin egen og andres praksis. Læreren utfordres dessuten på det personlige plan. For å kunne stå fram som forbilde og være eksponent for de holdninger og verdier som skal formidles, må disse komme synlig til uttrykk i samværet med elevene og med de øvrige medarbeiderne. Den gode lærer er til å stole på, arbeider seriøst med stoffet og bidrar til å skape gode sosiale relasjoner mellom elevene og mellom kolleger.

I hverdagen konfronteres læreren daglig med dilemmaer som det ikke finnes klare og entydige svar på. Situasjonene preges dessuten av handlingstvang. Læreren innrømmes ofte ikke særlig lang betenkningstid. Like fullt skal læreren handle bevisst og reflektert. Dette understreker nødvendigheten av å utvikle en handlingsberedskap som kan aktiveres i møtet med så vel elever, som kolleger, foreldre og andre interesseparter. Godt fundert handlingsberedskap er uttrykk for profesjonalitet. Både faglige, pedagogiske og yrkesetiske overveielser bør inngå i lærerens handlingsberedskap.

I tilknytning til spørsmål som gjelder kunnskaps- og verdiformidling aktualiseres også spørsmål som gjelder forståelse av lærerens pedagogiske kompetanse og hvordan vilje til nærhet og tilgjengelighet har betydning for å kunne vise respekt for den enkelte. Den kyndige og reflekterte lærer er oppmerksom på elevenes behov for å etablere gode og trygge mellommenneskelige relasjoner, og vet at kravet om effektivitet ikke må gå på bekostning av andre viktige behov hos elevene.

Utvalget mener at gjennom lærerutdanningen skal studentene gjøre seg kjent med begrunnelser og mål som gjelder for pedagogisk virksomhet, og bli fortrolige med det handlingsrom som settes av lov, forskrifter og planer for virksomheten. Studentene skal se hvordan det innenfor dette handlingsrommet overlates en rekke valg og avgjørelser som gjelder innhold og arbeidsformer, til den enkelte yrkesutøver og til lærerkollegiet. Lærerstudentene må forstå hvordan denne friheten utfordrer både lærerens faglige vurdering og yrkesetiske refleksjon. Studentene må få trening, sammen med andre, til å reflektere omkring spørsmål om oppdragelse og opplæring ut fra etiske kriterier.

Studentene må tilegne seg et språk og en tenkning som setter dem i stand til å delta i de kollegiale og profesjonelle drøftinger av opplegg og innhold i pedagogisk arbeid.

Studentene må bli bevisst at læreren må gjøre valg om hva som er verdt å vite, og hvilke mål som bør gis prioritet. Kunnskapsveksten har gjort utvalgsproblemerkene

større. De begrunnede valg forutsetter derfor både stor kunnskap, god innsikt og evne til å skille mellom det som er vesentlig og mindre vesentlig. Valg må gjøres ut fra respekt for de som skal lære og respekt for fagstoffet og opplæringsmålene. Alle valg må veiledes av verdier. Utdanningen må forberede læreren på å bygge inn etiske refleksjoner i alle fag.

Siden bildet av den gode lærer forandres over tid, må lærere forholde seg til flere ulike læreridealer. På denne måten utfordres læreren til å utvikle et bevisst forhold til sin egen rolle- og selvforståelse. Noen lærere vil, i større grad enn andre, oppfatte seg selv som oppdragere, andre som veiledere, mens andre først og fremst vil oppfatte seg selv som kunnskapsformidlere. Idealer vil alltid være gjenstand for debatt. De erfaringer en gjør, vil også i stor grad påvirke rolleoppfatningen. Gjennom utdanningen må studentene tilegne seg innsyn i ulike tiders læreridealer og konsekvensene av ulike pedagogiske grunnsyn.

Utvalget mener at alle studenter må få innføring i regler for taushetsplikt, når lærer har plikt til å melde fra til barnevernet og saksgang i situasjoner hvor det er nødvendig å skaffe hjelp til enkelte elever. For studentene er det viktig å drøfte forholdet mellom den omsorg enhver lærer skal ha for alle elever, ansvarsfordeling mellom lærer, klassestyrer og rektor og den spesielle omsorg og hjelp som bør overlates til andre instanser.

5.3.2 Faglig kompetanse

Lærerens oppgave er å bistå nye generasjoner med å tilegne seg kunnskaper, ferdigheter, holdninger og verdier som samfunnet ønsker å føre videre, og sette dem i stand til å utnytte disse på en forsvarlig måte. Opplæringen skal oppfylle det nasjonale kunnskaps- og ferdighetsbehovet og den enkelte elevs mulighet for å stå rustet til å møte framtiden. Den skal også stimulere til kreativitet og være åpen for utvikling av ny innsikt. Det er ferdighet i å møte disse utfordringene som avgjør om læreren lykkes i sitt arbeid.

At kunnskapsmengden øker, og at den stadig er i utvikling, stiller faglige krav til læreren. Den kunnskapen som opplæringen skal formidle, er bygget opp av vitenskapelig forskning, ved systematiserte praktiske erfaringer og av hverdagskunnskap. Derfor er det nødvendig at læreren kan sine fag og følger med i utviklingen av fagene. Læreren må kjenne fagets verktøy, ha innsikt i arbeidsmåter, estetiske og etiske standarder og også kjenne kunnskapens muligheter og begrensninger. Læreren må se sammenhenger mellom fagene, også de fag som andre lærere underviser i. Til sammen skal alle fag formidle de normer, verdier og kunnskaper som opplæringen sikter mot.

Utvalget legger et bredt kunnskapssyn til grunn. Målet med opplæringen er allsidig utvikling som gjør elevene i stand til å takle de oppgaver som de vil møte i hjem, fritid samfunn og yrke. Kunnskapen må ha tyngde, men også bredde som gir faglig oversikt. Ferdighetene må være så solide at de gir mestring.

Reformen i grunnskolen og i videregående opplæring legger betydelig vekt på å formidle et felles nasjonalt kunnskaps- og kulturstoff. Læreren må være kjent med dette kunnskapstilfanget. I de enkelte fag må læreren ha stor faglig innsikt både for å skape god progresjon og for å kunne sette det nasjonale lærestoffet inn i sammenhenger som føles aktuelle for elevene.

I lærerutdanningen stilles det krav både til faglig dybde og til faglig bredde. I noen tilfeller ser man at disse to hensyn blir vurdert opp mot hverandre. I diskusjonen ligger ofte en vurdering av hvor omfattende studium i faget, ofte målt i vektall, en lærer må ha for å kunne undervise. Vurderingen av vektall viser til omfang og arbeid benyttet til studiet i faget etter fullført videregående opplæring. Sjeldent set-

tes dette i sammenheng med hvilke fag som har stor vekt i videregående opplæring og eventuelt hvilke fag som ikke inngår der. Unntaket er yrkesfag hvor fagbrevet fra videregående opplæring er grunnlaget, og en av forutsetningene som det blir bygget videre på i lærerutdanningen.

I et perspektiv med livslang læring mener *utvalget* at det er behov for lærere med ulik kompetanse. Noen lærere vil ha sin dybdekompetanse ved å konsentrere utdanningen i ett eller noen få fag, mens andre vil ha sin spesielle kompetanse nettopp i det allmenne og brede fagfeltet og i det å kunne se sammenhengen mellom fagene. Andre vil ha sin spesialisering rettet inn mot enkelte trinn i opplæringssystemet, eller i å undervise elever med særlige behov.

Allmennlærerutdanningen gir en breddekompetanse for å undervise i flere fag. Samtidig viser det seg at 70 % av alle lærere i grunnskolen har adjunktkompetanse eller mer (SENTRALT TJENESTEMANNREGISTER FOR SKOLEVERKET, 1995). Det sier noe om at lærerne har hatt behov for å få dybde i ett eller flere fag.

I videregående opplæring har det vært vanlig at læreren har hatt dybdekompetanse i noen få fag. Reformen i 94, hvor en gikk fra ca 100 grunnkurs til 13 brede grunnkurs, har endret kravene til yrkesfaglærerne betraktelig i retning av større krav til faglig bredde. Også i allmennfagene vil nye arbeidsformer stille større krav til å se fagene i sammenheng. Det er også større krav til å se sammenhengen mellom allmennfag og yrkesfag.

Læreren som er veileder for elevenes læring, må på den ene siden ha kunnskap og stor innsikt i eget fag for å kunne møte elevenes problemstillinger og spørsmål. På den annen side vil tilrettelegging og veiledning og vurdering av tverrfaglig arbeid og prosjektarbeid forutsette noe kunnskap om mange fags egenart og innhold.

Opplæringen i barnehage og skole kan ta utgangspunkt i fag, men kan også ta utgangspunkt i elevenes opplevelser i hjem, samfunn og nærmiljø. Særlig for de yngste barna vil opplæringen foregå gjennom tema der fagkunnskap skal inngå og belyse disse. Skal den enkelte lærer kunne møte denne utfordringen, krever det at læreren har kunnskap innen mange fagfelt og kan benytte det stoff og de arbeidsmåter som er aktuelle. Bred faglig kompetanse er nødvendig for lærere som arbeider med elever som skal ha både en tematisk og en helhetlig opplæring.

I yrkesutdanningen defineres ofte et fag som de kunnskaper og ferdigheter som inngår i fagbrevet. Det består ofte av flere «skolefag» som til sammen gir en fagutdanning. Hvor stor bredde og dybdekompetanse i ulike deler av faget som læreren i yrkesfag bør ha, vil være et vurderingsspørsmål. Lærerne må imidlertid ha så stor faglig breddekunnskap at de kan samarbeide om en helhet og dybdekunnskap slik at opplæringen blir relevant (jf 7.7).

Utvalget mener at behovet for kompetanse hos lærere må vurderes ut fra opplæringens behov. På nasjonalt nivå må man sørge for tilstrekkelig antall lærere med kompetanse i alle fag og arbeidsområder. Det er fortsatt behov for lærere som har faglig dybde i to til tre fag og for lærere med undervisningskompetanse i mange fag. Den enkelte lærer skal ikke kunne alt. Derfor må det legges til rette for et samarbeid mellom ulike lærerkategorier og lærere med ulik bakgrunn (jf 7.1.2).

Utvalget viser til at på den enkelte skole må lærerkollegiet samlet sett dekke de krav til kompetanse og kyndighet som opplæringen krever. I et lærerteam er det en fordel at lærerne har ulik bakgrunn. At noen har spesielt god kompetanse i enkelte fag og arbeidsområder, er berikende for alle parter. Det er nødvendig at noen kan ta undervisning i flere fag, både for å få dekket alle fag og for at elevene skal få tilknytning til én lærer i større del av dagen.

Utvalget mener at innholdsmessig skal lærerutdanningen i sin fagopplæring ta utgangspunkt i læreplanene for den opplæring som utdanningen skal forberede for.

Studentene må få god ferdighet i faget, men også kunnskap om faget. De må tilegne seg klare forestillinger om fagenes begrunnelse og sentrale perspektiver, teorier og begreper og vite noe om fagets historie og om hvordan vinne ny kunnskap innen fagfeltet. Samtidig må fagets anvendelse i arbeidslivet belyses. Studentene må få trening i å benytte praktiske arbeidsformer i fagstudiet. De skal kunne se fagets plass i hele opplæringssystemet og få særlig hjelp til å kunne undervise i det skoleslaget den spesielle lærerutdanningen forbereder for.

5.3.3 Didaktisk kompetanse

Didaktisk kompetanse innebærer ferdighet til refleksjon omkring opplæringens formål, læreplanens innhold, elevenes forutsetninger og de rammene undervisningen foregår i. Det forutsetter en analyse av elevene og deres muligheter. Ut fra slike refleksjoner må den enkelte lærer velge og tilrettelegge det faglige innholdet, arbeidsmåter og samværsformer. Den praktiske gjennomføring forutsetter stadig vurderinger og justeringer.

Ved siden av den generelle didaktikken har også hvert fag sin didaktikk som det er viktig at læreren har oversikt over og kan benytte i daglig planlegging. Hvert fag har som regel en logisk oppbygning. Å få tak i fagets logiske progresjon er en utfordring i en opplæring som legger vekt på tverrfaglighet og prosjektstyrt læring. For å konkretisere arbeidet med faget på de ulike trinn i opplæringen er det nødvendig både å kjenne fagets arbeidsformer og kjenne fagets plass i skole og samfunn.

I yrkesopplæringen inngår de enkelte skolefagene (i særlig grad studieretningsfagene) som en integrert del av en felles fag- og yrkeskultur. Helse- og sosialfagene kan sies å ha en kultur orientert mot holdninger, kulturkunnskap og menneskekunnskap. I disse fagene handler opplæringens mål om å kunne yte omsorg i videste forstand. Mekaniske fag på sin side representerer en ferdighets- og oppgaveorientert kultur med vekt på ferdigheter som «sitter i fingrene». Kjemi- og prosessfag vektlegger prosessforståelse hvor registrering, fortolkning og styring av lukkede prosesser inngår som viktige elementer. Hvert fagområde/bransjeområde har således sin egen fagstruktur som det i opplæringssammenheng vil være viktig å komme fram til. Ved siden av generell didaktikk og fagdidaktikk er yrkesdidaktikken en viktig kunnskap for lærere i disse fagene.

Målstyrte og kompetansebeskrivende læreplaner gir læreren stor frihet og krever stor grad av refleksjon om prinsipper for valg av lærestoff, arbeidsformer og praktisk tilrettelegging. Læreren må kunne analysere læreplanene og operasjonalisere planenes mål. Kravet om at elevene skal være aktive i planleggingen og i læreprosessen, forutsetter at læreren holder fast på målene. Læreren må se den aktuelle situasjon i lengre perspektiv for å kunne utnytte spontant oppståtte situasjoner og samtidig ta hensyn til langsiktig progresjon.

Ved siden av læreplanen må læreren ta hensyn til andre rammefaktorer. Lover og forskrifter, læreres arbeidsavtaler og interne regler i skole og i bedrift setter rammer. Lokaler, utstyr, økonomi og fastlagte arbeidsplaner kan ofte begrense mulighetene den enkelte lærer har.

En annen forutsetning for didaktisk kompetanse er evne til å analysere de sosiale, kulturelle og menneskelige forutsetningene som er tilstede. Lærerkollegiets holdninger til bruk av nærmiljøet og alternative undervisningsformer har stor betydning. Læreren må vite hvilke medarbeider som er tilgjengelige og analysere de mulighetene samarbeidet gir.

Aller viktigst er kunnskap om elevene, deres interesser og forutsetninger for læring. Ved siden av generell kunnskap om alderstrinnets egenart, må læreren ha blikk for forskjeller mellom elever. Læreren må tilpasse det faglige stoffet slik at

det er i samsvar med muligheten eleven har til å forstå og handle. Ved observasjon og samtale må læreren danne seg et inntrykk av hvordan eleven tenker og resonnerer i læreprosessen, og på det grunnlag gi veiledning og legge nye planer. Lærestoffet skal være tilpasset den enkelte elev.

På bakgrunn av refleksjon av disse mangesidige forutsetninger skal en lærer kunne konkretisere lærestoffet, lage planer for framdrift og velge undervisningsformer. Læreren har ansvar for at elevene både får mulighet for lek, spontanitet og kreativitet og at de systematisk bygger opp kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Ulike metoder må benyttes avhengig av opplæringens mål, lærestoffets egenart, elevenes alder, erfaringer og interesser. Læreren må kunne velge mellom utstyr og undervisningsmateriell, og bruke tekniske hjelpemidler og informasjonsteknologi. Læreren må med andre ord mestre et vidt spekter av undervisningsstrategier og metoder.

All planlegging og gjennomføring av undervisning må ledsages av kritisk og konstruktiv vurdering av elevenes deltakelse og læring, av eget arbeid og av de muligheter samarbeidet med andre lærere gir. En slik vurdering vil være en kontinuerlig prosess og stadig føre til ny planlegging og endring i arbeidsformer og metoder. Kyndighet i vurdering er derfor en nødvendig del av lærerens kompetanse.

Kjennskap til spesialpedagogikkens spørsmål og prinsipper må være en naturlig del av lærerkyndigheten og komme synlig til uttrykk i lærerarbeidet. En lærer skal også kunne diagnostisere lærevansker og om nødvendig søke kyndig bistand. I samarbeid med andre må læreren kunne utarbeide individuelle opplæringsplaner for de som trenger særskilt tilrettelagt opplæring. Det forutsetter at læreren både kan velge lærestoff og metoder som er tilpasset den enkelte.

Utvalget vil peke på at i lærerutdanningen må studentene tilegne seg forståelse av både generell didaktikk og av hvert enkelt fags didaktikk, og de må se sammenhengen mellom disse. Både den generelle og den fagspesifikke didaktikken må gi studentene kunnskap og ferdighet om tilpasset opplæring og særlig tilrettelagt opplæring. Lærerstudenten må utvikle evne til å analysere og operasjonalisere læreplaner. De må lære hvordan en lærer balanserer mellom felles lærestoff, lokalt stoff og individuelt tilpasset lærestoff.

Studentene skal gjennom lærerutdanningen gjøre seg kjent med grunnleggende prinsipper for læring og motivasjon. De skal bli kjent med barns og unges utviklingsgang slik at de som lærere kan tilpasse undervisningen til alderstrinn og utviklingstrinn. Utdanningen må også gi kunnskap om undervisning av voksne. Elevkunnskapen skal omfatte så vel normal som avvikende utvikling, så vel elever fra majoritetsbefolkningen som fra minoritetskulturer.

Ledelses- og systemkunnskap er en del av lærerens didaktiske kompetanse. For å kunne arbeide innenfor de rammer som er gitt, må alle se både det som er spesifikt for de ulike deler i opplæringen og sammenhengen fra barnehagen til den voksnes studie- og yrkesliv. De må forstå prinsippene som ligger til grunn for livslang læring.

Det er en utfordring for høgskolene å gi studentene kunnskap om skolen som organisasjon, om det lov- og regelverk, avtaleverk og de planer som skal styre virksomheten. Studentene må lære om hvordan opplæringen styres sentralt, i fylkeskommunen og kommunen og om ansvarsdeling mellom partene. Studentene må forstå prinsippene som ligger bak rammestyring med mål og tilbakerapportering og hvilke friheter og begrensninger det gir skoleeier og den enkelte institusjon og lærer. De må få et innblikk i rektors ansvarsområde, styringsorganer ved den enkelte skole og hvordan ansatte bidrar i samarbeidsorganer internt og eksternt.

Studentene må se sammenhengen mellom samfunnsutviklingen, endringene i barn og unges oppvekstvilkår og intensjonene i reformene i opplæringssystemet.

Studentene bør få innblikk i hvorfor skolen har fått større medansvar for oppvekstmiljøet og hvordan det påvirker arbeidet i skolemiljøet og i den utadrettede virksomheten. Utdanningen må gi kunnskap om samarbeid med foreldre og om samarbeidspartnere i kommune og nærmiljø.

Studentene skal kjenne til forholdet mellom opplæring i skole og bedrift og arbeidslivets innvirkning på opplæringen. De må få innblikk i hvorfor den videregående skole kan være et ressurscenter for kompetanseutvikling i lokalsamfunnet.

5.3.4 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse henger nøye sammen med personlige egenskaper og personlig trygghet, og den har stor betydning for yrkesutøvelsen. En lærer må kunne omgås mennesker og samarbeide med ulike personer.

Faglig dyktighet og gode praktiske ferdigheter gir autoritet og sikkerhet i sosiale sammenhenger. Evne til innlevelse og vilje til å forstå andre er andre forutsetninger.

Bevissthet om hva som påvirker autoritet i klassen er nødvendig for å kunne organisere læringsarbeidet. Forholdet til elevene påvirkes av det menneskesyn læreren har. Det er nødvendig å være bevisst den asymmetrien det ligger i lærer-elev relasjonen og de etiske forpliktelser som ligger i dette.

Læreren må være bevisst at sosial læring ofte er avhengig av de holdninger som vises samtidig som det arbeides med fagstoffet og at den uformelle og skjulte læringen har store ringvirkninger for elevenes selvilde og for deres syn på andre. I hverdagens små og store konflikter er det nødvendig å måle irritasjonen opp mot respekten for menneskets ukrenkelige verdi, uansett evner og ferdigheter og atferd. Det er nødvendig å vise alle at de har mulighet til videreutvikling.

I kraft av sin stilling og ved faglige kunnskaper og ferdigheter får læreren autoritet overfor elevene. Elevenes respekt er også knyttet til at læreren har en omgangsform som vekker tillit og samtidig er dyktig til å formidle og inspirere til handling. Læreren må være en sikker leder og kunne variere lederstil: være instruerende, overtalende, deltakende og delegerende. Læreren må oppleves som en som vil alle vel, og som har tilhørighet til klassen. En lærer må forstå og bidra til å fremme klassens kultur, humor og sjargong, men må også reagere på uønsket atferd og bidra til å snu uheldig utviklingen. Læreren må megle og forsøke å løse sosiale konflikter mellom elever og må bli å kunne strategier for å takle problemer som mobbing og vold mellom elever.

Utvalget mener at sosial kompetanse er helt nødvendig for å kunne legge til rette for et læringsmiljø som bygger på elevenes aktive handling, for å kunne veilede og gi råd om videre arbeid. For å kunne møte elevene, må læreren vise forståelse og innlevelse. Elever som har personlige vanskeligheter, må lyttes til.

Lærerens sosiale kompetanse er også avgjørende for å ta et medansvar for å utvikle et godt oppvekstmiljø, for å samarbeide med kolleger, med foreldre og med arbeidsliv og nærmiljø.

Utvalget vil peke på at sosial kompetanse er en nødvendig egenskap for en lærer, men den kan bare delvis skapes i lærerutdanningen. Sosial kompetanse har mye med personlige eller menneskelige egenskaper å gjøre. Lærerutdanningen må derfor gis et innhold som fremmer en allsidig utvikling hos studentene, slik at de ikke bare tilegner seg kunnskaper og ferdigheter, men vokser som moralske og sosiale individer. Studentene må utvikle seg som mennesker med energi og utholdenhet, med innlevelsesevne og humor. Slik livsberikelse i lærerutdanningen kommer dels gjennom fagstudiene, men dessuten gjennom samværet med lærere og medstudenter og de kvaliteter det gir. Ikke minst viktige er utenomfaglige og kulturelle aktivi-

teter som tar i bruk og utvikler studentenes talenter for estetiske og praktiske aktiviteter som f.eks. revyer, idrett, sang- og musikkvirksomhet.

Utdanningen skal gi *kunnskaper* som gjør læreren trygg i sosiale relasjoner. Studentene må lære om samarbeid med foreldre, lærersamarbeid, elevrelasjoner og elevkultur. De må lære om kommunikasjonsprosesser og gruppearbeid. De må lære om konfliktløsning og grensesetting og om forutsetninger for å gi elevene frihet innen visse rammer. De kan lære om observasjon som bakgrunn for å forstå elever. De kan lære om veiledning og ledelse.

Sosial kompetanse forutsetter evne til å sette seg inn i andres situasjon. Derfor må utdanningen bli en gi studentene et visst kjennskap til flerkulturelle elevers bakgrunn slik at de kan vise forståelse for deres erfaringer og nytte det de kan bidra med på en positiv måte.

Det viktigste er imidlertid å få *erfaringer* med ulike situasjoner hvor de får trening i å delta, og i å lede sosiale aktiviteter. Praksisopplæringen viser hvordan øvingslærer samarbeider med elever, kolleger og foreldre. Studentene må selv få være deltakere og ledere i slikt samarbeid. I utdanningen må det legges vekt på å variere arbeidsformer, gi mulighet for kreativ utfoldelse og dramatisk uttrykk. Lærerutdanningsinstitusjonen må også skape et miljø som gir rike muligheter for studentaktivitet og kultur. Deltakelse i slike aktiviteter gir trening i sosiale relasjoner og i å kunne stå fram som ledere.

5.3.5 Endrings- og utviklingskompetanse

Opplæringen vil alltid være i utvikling, derfor må også læreren alltid være i utvikling. En lærers kontinuerlige forberedelser til undervisningen vil føre til behov for styrking av kunnskaper og ferdigheter. Å delta i sentralinitiert eller lokalt styrt utviklingsarbeid bidrar til fornyelse.

Intensjonen om fornyelse av opplæringssystemet kan være initiert fra sentrale myndigheter, slik som ved reformer og nye læreplaner. Det stiller store krav til endring på alle nivå. Ofte vil skoleutvikling springe ut fra den enkelte skole på bakgrunn av vurdering av egen virksomhet. Å kunne ta initiativ til og delta i utviklingsarbeid i samsvar med skolen mål er en viktig del av lærerens kompetanse.

Skolebasert vurdering er et av flere redskap for å skape et godt læringsmiljø for elevene og dermed et ledd i skolens utvikling og læring. Hensikten er å utvikle skolens evne til å virkeliggjøre sine verdier og å nærme seg sine mål og se kritisk på egen virksomhet. Den bedømmelse som den enkelte lærer og et lærerteam gjør av egen undervisning, er kjernen i vurderingen. Vurdering øker lærernes innsikt i det som skjer i opplæringssituasjonen, i resultater som oppnås og danner bakgrunn for forbedringer og utvikling.

Nye elevgrupper vil føre til endringer av organisering og innhold. Det at all ungdom mellom 16-19 år har rett på videregående opplæring, får konsekvenser for opplæring i skole og bedrift. 6-åringene i skolen og skolefritidsordninger stiller nye krav. Elever med innvandrerbakgrunn forutsetter at opplæringen tar flerkulturelle hensyn i sin planlegging.

I fagene forgår det også stadig utvikling. De kunnskaper læreren har fra eget studium, eller den praktiske yrkeserfaring som yrkesfaglæreren har, kan lett bli forældet. Etterutdanning og videreutdanning er og bør være en naturlig del av lærergjerningen. En lærer må holde seg ajour og ha evne til fornyelse. Lærerkollegiet må sammen arbeide for å gi stadig bedre tilbud til elevene. Felles planlegging, kollegabasert veiledning og systematisk innhenting av elevenes erfaringer bidrar til at undervisningen ikke stagnerer. Utviklingskompetanse forutsetter også kritisk innsyn.

Utvalget viser til at lærerne i skoleverket og i bedriftsopplæringen er pålagt utviklings- og fornyingsoppgaver. Å gi studentene en utviklingskompetanse må derfor være et mål for lærerutdanningen. Grunnutdanningen må gi kompetanse slik at læreren er i stand til å starte sin lærergjerning, men samtidig må utdanningen skape interesse for stadig å lære mer og å utvikle seg i lærergjerningen og i sitt fag.

Utvalget mener at lærerutdanningen har som oppgave å gjøre lærerstudentene kjent med betydningen av forsknings- og utviklingsarbeid og å styrke viljen til fornying og forbedring av virksomheten. Forsknings- og utviklingsarbeid er et viktig grunnlag for å tilpasse lærerutdanningen til de krav og forventninger som stilles fra samfunnet, opplæringssamfunnet og studentene. Derfor er den enkelte lærerutdanningsinstitusjon forpliktet til å drive forsknings- og utviklingsarbeid, og den enkelte lærerutdanner er forpliktet til å holde seg ajour med utvikling og nyvinning innenfor egne fag og med utviklingen i skole og bedrift.

For at lærere skal utvikle kompetanse i utviklingsarbeid må lærerstudentene bli delaktige i forsknings- og utviklingsarbeid. Å delta i FoU-arbeid er med på å fremme studentenes bevissthet om og respekt for arbeidet med å vinne ny kunnskap. Dersom idéen om læreren som en reflektert og selvstendig praktiker som stoler på egen innsikt, skal bli en realitet, er det nødvendig at lærerutdanningen har nær tilknytning til pedagogisk forskning.

5.4 SPESIELLE KOMPETANSE- OG KVALIFIKASJONSKRAV

Tidligere i dette kapittelet og i "*Opplæringsvisjoner og reformer*" i kap 4 har *utvalget* lagt vekt på å beskrive det som er av felles karakter i grunnskolen, i videregående opplæring og i voksenopplæringen. Kompetanse og kvalifikasjonskrav som er mer spesifikke for deler av opplæringssystemet er derfor lite omtalt foran.

Utvalget mener at det er behov for en mangfoldig lærerutdanning med mye felles, men også med ulik målsetting og tyngdepunkt. For å dekke de mangeartede forventninger som det stilles til et livslangt læringsløp vil det være behov for lærere med ulik kompetanse, i fag, for spesielle arbeidsfelt og for ulike deler av opplæringen. Man må derfor ved siden av å få fram det som er felles i all lærerutdanning også ta vare på de særtrekk de ulike utdanningsveiene representerer og bygge videre på disse.

Utdanningen må både vise sammenheng og likhet i all lærerutdanning og samtidig være spesielt rettet mot den enkelte læreres spesielle oppgave. Lærernes kompetanse skal dekke det samlede behov i grunnskolen og videregående opplæring og voksenopplæringen. For å kunne dekke mangfoldet i læreroppgavene, vil det være behov for både å gi en differensiert grunnutdanning og gi mulighet for videre påbygning av fag. Det som er felles i all lærerutdanning, må danne grunnlaget dersom en lærer ønsker å utvide sitt arbeidsfelt. Med en viss påbygging må det være mulig for en allmennlærer å bli førskolelærer, eller en faglærer å bli allmennlærer.

Særtrekk i lærerutdanningen tar sitt utgangspunkt i

- elevenes alder og utvikling
- ulik fag- og erfaringsbakgrunn
- de ulike delene av opplæringsløpet
- særlige behov og arbeidsoppgaver.

5.4.1 Elevenes alder og utvikling

Elevene er i sentrum for all lærergjerning. Elevenes alder og forutsetninger virker inn på lærerens arbeid. Krav til læreren om kompetanse og kvalifikasjoner vil derfor variere og må tilpasses de ulike deler av utdanningssystemet. Førskolelærerens

arbeid med de yngste er preget av en annen type omsorg og læring i hverdagsituasjoner, enn det man vil møte i skolen og opplæring i bedrift. Selv om den felles generelle del av læreplanen for grunnskolen, videregående opplæring og voksenopplæring har felles mål og forutsetter felles arbeidsformer, kan det få ulikt uttrykk i skoleslagene fordi elevenes alder og forutsetning er ulike.

Lærerutdanningen må gi kunnskap om lærings- og utviklingspsykologi tilpasset ulike alderstrinn. Utdanningen må også gi innblikk i barn og unges oppvekst i hjem og samfunn og hvordan den endrer seg etter som de vokser og utvikles.

5.4.2 Ulik fag- og erfaringsbakgrunn

Utvalget vil ta som utgangspunkt at lærerne trenger ulik kompetanse for å kunne dekke de ulike fag i opplæringen. Faglige krav til læreren vil være forskjellige alt etter hvor i opplæringsløpet eleven er, og de valgene som elevene etterhvert foretar. Læreplanene i fag forutsetter at elevene møter lærere med kompetanse i fag på forskjellig nivå. Samlet må lærerutdanningen dekke alle fag og fagområder som det er behov for i opplæringen. *Utvalget* mener at det er behov for lærere som har fordypning i ett eller i noen få fag og for lærere som kan undervise i mange fag. Selv om utdanningen gir tilsetningskompetanse for et bredt felt, må studentene kunne rette sin utdanning mot en mer spesialisering i valg av fag, og dybde av fagstudier. Det er behov for lærere som har god kjennskap til arbeids- og næringsliv.

Lærere med ulike erfaringer, kunnskaper og ferdigheter kan utfylle hverandre og dermed berike læringsmiljøet. De kan overlappe hverandre i og på tvers av skoleslagene og på den måten skape sammenheng mellom de ulike delene av opplæringen (jf 7.1.2).

Alle lærerekategorier må ha mulighet til faglig fordypning og spesialisering innen sitt fag. Det må gis mulighet for påbygging og videreutdanning. I dag er det yrkesfaglærerne som har dårligst mulighet til påbygning innen sitt fagfelt. Dette kommer *utvalget* tilbake til (jf 7.9).

Utvalget har tidligere presisert at kunnskap i fag er meget viktig for lærere og vil vise til at lærere også må se faget i et opplæringsperspektiv og ut fra skoleslagets egenart. Derfor er fagdidaktikk en nødvendig disiplin av utdanningen i fagene. Det må i tillegg stilles krav om kunnskap om faget og dets vekselvirkning med samfunnet.

5.4.3 De ulike delene av opplæringssystemet

Et livslangt læringsløp stiller krav til helhet og sammenheng, enhet og variasjon. De ulike trinn i opplæringen har ulikt innhold og bygger på ulike tradisjoner: å gi god vekst og utvikling, gi elever brede allmennkunnskaper, generell studiekompetanse og/eller en bestemt yrkeskompetanse. På grunn av at opplæringsinstitusjonene er forskjellige, forventer man bestemte kunnskaper og ferdigheter hos de lærere som arbeider der. Lærerutdanningen må bygge på egenarten til den delen av opplæringssystemet utdanningen sikter mot, den tradisjon den representerer og de muligheter for stadig utvikling og fornyelse som er til stede.

Fra 1997 skal 6-åringene starte på skolen i 1. klasse/førskolen. I den forbindelse er det en forutsetning at det beste fra barnehagens og skolens tradisjoner skal forenes. Førskolepedagogiske arbeidsformer skal prege småskoletrinnet. Derfor er det her av betydning å gi noen særtrekk ved barnehagen. **Barnehagen**

Framveksten av barnehagen har to røtter - en sosial og en pedagogisk.

De sosiale røttene er representert med framveksten av barneasylene i de store byene i midten av forrige århundre. Bakrunnen var den industrielle vekst som førte

til at små barn ikke hadde tilsyn. Asylene skulle gi tilsyn, omsorg og oppdragelse. Det ble sett på som en helhet, noe som har vært en ubrutt tradisjon helt fram til dagens barnehager. Asylene skulle også være en småbarnskole.

De pedagogiske røttene er representert med Fridrich Fröbels barnehagepedagogikk som kom til Norge tidlig i dette århundre. Dette var rent pedagogiske korttidsinstitusjoner. Han representerte et nytt syn på barnet, med vekt på egenaktivitet, fri lek og barns kontakt med naturen. Barnehagen hadde også voksenledet program.

Barnehagens utvikling viser at det er mulig å kombinere en institusjon som tar opp i seg det sosiale ved å gi tilsyn og omsorg og samtidig være en del av opplæringsystemet ved systematisk pedagogisk arbeid (RAMMEPLAN FOR BARNEHAGEN 1995).

Barnehagetradisjonen har bygget mye på en indirekte opplæringsform. Læreren har lagt til rette for et utviklende læringsmiljø, hatt et bevisst bruk av fysisk miljø og materiell, gitt opplevelser og fortellinger som inspirasjon for barnas fritt valgte aktiviteter og lek. Observasjon av barnas aktivitet, og dialog med det enkelte barn, har vært grunnlag for å tilføre nytt lærestoff og nytt utstyr. Barns behov og interesser vil være sentrale i valg av både lærestoff og metode. Læringsprosessen og det aktive, utforskende barnet vektlegges sterkt. Samtidig er det en rammeplan for barnehagen som skal følges.

Framveksten av skolefritidsordningene og skolestart for 6-åringene har ført til at det som særpreger førskolelærernes kompetanse, også er ønskelig i grunnskolen.

Førskolelærerutdanningen har sitt særpreg i en pedagogisk tradisjon som gir barn stor frihet til lek og utfoldelse og som forener omsorg, tilsyn og læring. Observasjon av barn som bakgrunn for planlegging er en viktig del av utdanningen. Førskolelærerutdanningen forbereder også for lederfunksjoner og veiledning av voksne. **Grunnskolen**

Grunnskolen har lang tradisjon og har helt fram til innføringen av Reform 94 vært den eneste institusjon som har nådd alle barn og unge. Organisering, innhold og opplæringsmetoder har variert gjennom årene. Læreplanen for grunnskolen er endret med ca 10-15 års mellomrom. Den nye læreplanen er et resultat av erfaringer med tidligere planer kombinert med nytenkning som følge av utviklingen i samfunnet. Den har for første gang også tatt inn noe av barnehagens tradisjoner på småskoletrinnet.

Særpreget for grunnskolen er ikke det spesielle, men det generelle og mangfoldige.

Elevene i grunnskolen er hele årskullet over et tidsspenn på 10 år. Det er et stort sprang i alder, men også i forutsetninger. Alle elever skal i utgangspunktet møte det samme skoleløpet og de samme fagene. Elevene skal være sosialt integrert i et fellesskap som gjelder undervisning, lek og frivillige aktiviteter. Elevene har en mangfoldig bakgrunn og har ulike interesser og forutsetninger. Derfor må skolen være romslig og inkluderende og opplæringsmetodene mangfoldige. Alle elever både de med spesielle evner og de med store funksjonshemninger skal få relevante utfordringer. Tilpasning er nødvendig. Grunnskolen har også en stor utfordring i å møte barn og unge med ulik kulturell bakgrunn i et integrert fellesskap.

Innholdet i grunnskolen omfatter mange fag og fagene går over mange år. Temaorganisering er hovedarbeidsformen på småskoletrinnet og forutsetter bl a at hovedmomenter fra mange fag og fra lokalt lærestoff inngår i en meningsbærende helhet. Gradvis skal elevene oppleve undervisning i fag og etterhvert med en økende fagdifferensiering og faglig fordypning. Opplæringen skal gi allmennkunnskaper, danne grunnlaget for en allsidig utvikling og utfordre og stimulere både praktiske og teoretiske interesser og evner. Den skal utvikle evner til å se fagene og fagområder i sammenheng. Læreplanen bygger på prinsippet om en stor del sentralt

lærerstoff kombinert med lokalt lærestoff og tilpasning. Det sentrale stoffet er størst på ungdomstrinnet. Gjennom fagene og samværsformer skal grunnskolen formidle verdier og holdninger i samsvar med formålsparagrafen og gi mulighet for utvikling sosialt, emosjonelt og estetisk.

Et annet særtrekk ved grunnskolen er organiseringen av fagene og læreplanens sterke vektlegging på tema- og prosjekt. Dette er blitt en sentral arbeidsform som skal utgjøre minst 60 % av opplæringen på småskoletrinnet, 30 % på mellomtrinnet og 20 % på ungdomstrinnet. På alle trinn forutsettes det tverrfaglige arbeidsformer og nær sammenhengen mellom fagene.

Det forholdet at grunnskolen omfatter alle i alderen 6-16 år og omfatter mange fag, gjør at arbeidsformene må variere. Estetiske arbeidsformer benyttes i alle fag. Ved reformen er småskoletrinnet endret mest ved at frie aktiviteter, lek og førskolelepedagogiske arbeidsformer er kommet inn i læreplanen.

I de senere år har kommunene lagt stor vekt på oppvekstvilkårene for barn og unge. Grunnskolen er den institusjon som når alle barn og unge og som kommunen har styringsansvar for. De fleste grunnskoler ligger i elevenes lokalmiljø og benyttes ofte av elevene til fritidsaktiviteter. Det har ført til at grunnskolen, i tillegg til undervisningsoppgavene, har fått et sterkere medansvar for oppvekstmiljøet og kulturelle aktiviteter. Utvikling av skolefritidsordningen er en del av grunnskolereformen og gir skolen nye muligheter og et utvidet ansvar og nye samarbeidspartnere som lærerne må forholde seg til. Den utadrettede virksomheten i grunnskolen er stor. De ansatte må samarbeide med andre instanser eller personer i nærmiljøet. Ansvaret for barns oppvekst fører også til at det er kontakt mellom skole og barnevern.

Foreldrenes medinnflytelse skal være betydelig i grunnskolen (jf § 1 i Grunnskolelova). Det er formalisert ved f.eks. foreldrekontakter, foreldreråd og foreldrenes representasjon i samarbeidsutvalg eller styre. Det viktigste er imidlertid den enkelte læreres kontinuerlige kontakt og samarbeid med elevenes foresatte.

Grunnskolen er midt i opplæringsløpet og må skape gode overganger mellom barnehage, grunnskole og videregående opplæring. Kunnskap om progresjonen i fagene mellom trinnene og mellom deler av opplæringssystemet er nødvendig. Lærerne må også ha kunnskaper om de arbeidsformene som er pålagt i læreplanen. Gode overganger mellom trinn og skoleslag forutsetter at alle følger læreplanene slik at alle ledd vet hvilke kunnskaper og ferdigheter som kan forventes at elevene har.

Skolestrukturen i Norge, med små og store skoler, har også betydning for lærerenes arbeid. Noen lærere har mange kolleger og kan samarbeide og utnytte hverandres spesielle evner, kunnskaper og ferdigheter. Andre er tilsatt i små skoler og må kunne ta de fleste fag og utføre et bredt spekter av oppgaver.

Utvalget viser til at ingen enkelt lærer, men et lærerteam skal dekke alle de mangfoldige utfordringene som ligger i de oppgaver som grunnskolen er pålagt.

Fordi grunnskolen har elever med et langt aldersspenn, må lærerne ha kunnskap om hvordan barn og unge tilegner seg ferdigheter og kunnskaper etter hvert som de utvikler seg. De ikke fagorganiserte og de tverrfaglige arbeidsformene som skal prege grunnskolen, kombinert med et ønske om at særlig de yngste elevene bør ha få lærere å forholde seg til, gir behov for lærere som har en bred fagkrets. Samtidig er det behov for lærere med større faglig fordypning, særlig for de eldste elevene.

Allmennlærerutdanningen er spesielt innrettet mot dette skoleslaget og må derfor gi kompetanse for denne mangfoldigheten. For å tilfredsstille behovene i grunnskolen må utdanningen gi bredde i fagkunnskap, men samtidig mulighet for å velge faglig fordypning. Ved personlige valg må studentene kunne velge en fagkrets med tanke på undervisning på spesielle trinn, fag eller arbeidsoppgaver. Allmennlærer-

utdanningen skal i seg selv være en utdanning som gir både bredde og spesialisering (jf 7.4).

Utvalget mener det er en berikelse for grunnskolen at andre lærere kan undervise på enkelte trinn i grunnskolen og i enkelte fag (jf 7.1.2). Det må imidlertid stilles krav om at de lærere som får tilsetting i grunnskolen, har kunnskap om den og en utdanning i generell didaktikk og fagdidaktikk rettet mot det trinn de skal tilsettes i. Ny rammeplan for førskolelæreutdanningen har allerede tatt konsekvensen av dette ved at småskoletrinnets læreplaner og arbeidsformer omtales i alle fag. Tilsvarende hensyn må tas i utarbeidelse av rammeplaner for andre typer lærerutdanninger. **Videregående opplæring**

Reform 94 må få stor innvirkning på lærerutdanningen. Videregående opplæring står overfor nye utfordringer knyttet til mål, struktur, innhold og arbeidsformer. I og med at all ungdom mellom 16 - 19 år har rett til 3-årig gjennomløpende videregående opplæring, vil kravene til tilpasset opplæring bli sterkere enn tidligere.

En særlig oppgave ligger på videregående opplæring for de elever som får delkompetanse. I tillegg stilles videregående skole ovenfor spesielle utfordringer hvis elever ikke får lærlingplasser.

De allmenne fag

Lærere i allmenne fag i videregående opplæring har ofte en solid utdanning i to eller tre undervisningsfag. Deres styrke ligger i dybdekunnskap. Fram til nå har allmennfagene i videregående opplæring i liten grad vært preget av tverrfaglig opplæring. Tidligere fagplaner i videregående opplæring har hatt klare krav til innhold i fagene og gitt lærerne stor frihet i valg av metoder. De nye læreplanene er målstyrte samtidig som det stilles større krav til opplæringsmetoder, særlig prosjektorganisert opplæring (jf 4.2.3). Dette må få konsekvenser for lærerutdanningen.

Utvalget vil poengtere at den største utfordringer ligger i å skape en lærerutdanning tilpasset de nye yrkesrettede studieretningene. Det vil gjelde både for lærere som underviser i allmennfag og yrkesfag. Å yrkesrette allmennfagene krever en fagdidaktikk som er lite utviklet. At arbeidslivet og bedriftene skal være en del av læringsmiljøet, og at partene i arbeidslivet har påvirkningskraft på sluttkompetanse til fagbrev, vil påvirke innholdet i fagutdanning. Dette stiller spesielle krav til lærerens endringskompetanse.

Fag- og yrkesopplæringen

Fag- og yrkesopplæring er mangfoldig og omfatter en rekke ulike yrkesfag. De har ofte forskjellige siktemål og opplæringstradisjoner. I noen fag vil bevaring av fagtradisjoner og kulturarv være det sentrale. I andre fag vil omsorg og tjenesteyting være det vesentlige, mens det i noen fag vil være preget av industriproduksjon m m. Dette mangfoldet må reflekteres i yrkesfaglærerutdanningen.

Reform 94 har ført til store strukturelle, innholdsmessige og metodiske endringer i fag- og yrkesopplæringen (jf 4.2.3). Framtidig utdanning av yrkeslærere må tilpasses de nye kravene. Det forutsetter at man tenker nytt både i forhold til organisering og innhold av utdanningen.

Fag- og yrkesopplæringen har en spesiell oppgave i opplæringssystemet: Den har som siktemål å utdanne fagarbeidere for bestemte yrker i arbeidslivet, og opplæringen foregår som et samspill mellom opplæring i skole og opplæring i bedrift/virksomhet.

Som et grunnlag for drøftingene og tilrådingen i 7.7 om yrkesfaglærerutdanning vil *utvalget* her kort omtale noen sentrale sider ved fag- og yrkesopplæringen. Det

er kun lagt vekt på å beskrive sider som har konsekvenser for yrkesfaglærerutdanningen og for yrkesfaglærernes kvalifikasjoner.

Fag- og yrkesopplæring, med både skole og bedrift som opplæringsarenaer, har i følge KOKKERSVOLD OG MJELDE (1982) lange historiske røtter i Norge. Allerede i 1802 ble såkalte «søndagsskoler» opprettet. I 1910 ble den første fagskolen i Norge etablert: «Forskole for jern- og metallarbeidere». Lov om yrkesskoler for håndverks- og industrifag trådte i kraft 1. juli 1945. Loven slo fast at yrkesskolene skulle drive opplæring i samsvar med næringslivets krav til enhver tid. Gjennom lov om videregående opplæring av 1974 fikk fag- og yrkesopplæringen et videre siktemål. Loven forente to opplæringstradisjoner, den allmennfaglige og den yrkesfaglige, i en felles videregående opplæring.

Rekrutteringen av lærere har i stor grad foregått ved at dyktige fagutøvere med lang arbeidslivspraksis har blitt «hentet» fra industri- og håndverksbedrifter til skolen. Fagutøverne har dermed tatt med seg arbeidslivets og fagopplæringens opplæringsformer og metoder når rollen har skiftet fra fagarbeider til yrkesfaglærer. Arbeidslivets opplæringsmetoder og tradisjon har dermed dannet modell for opplæringsvirksomheten både i skole og i bedrift.

I denne opplæringstradisjonen foregår opplæringen ved at lærlingen deltar i de daglige arbeidsoppgaver som virksomheten til en hver tid står ovenfor. Lærlingen deltar i produksjonsfellesskapet sammen med andre fagarbeidere. Det gis instruksjon i teknikker og arbeidsmetoder, og lærlingen ser hvordan den erfarne fagarbeider og instruktør utfører den praktisk arbeidsoppgaven. Gjennom egen prøving, og med veiledning og kommentarer fra instruktøren, trenes lærlingene slik at de senere, på selvstendig grunnlag, kan løse de praktiske arbeidsoppgavene. Veien fram til sluttprodukt/tjeneste består ofte av en mengde arbeidsoperasjoner som i mange tilfeller bærer preg av å ha en klar struktur som angir retningen og fremgangsmåten. Til en hver tid tas faglige valg som påvirker sluttresultatet. Arbeidsmåten inngår som en del av selve innholdet i yrkesfaget.

I opplæringen blir *tradisjoner og holdninger* til faglighet, *kunnskaper og ferdigheter* for fagutførelse, *etiske verdier* til yrkesutøvelse og *estetiske standarder* for faglig virke lært av lærlingen gjennom deltakelse i arbeids- og produksjonsfellesskapet i lærebedriften.

I størst mulig grad tilstrebes det at opplæringsformene og metodene i skole og i lærebedrift «samsvarer». Yrkesfaglærerne stilles derfor ovenfor oppgaver som er ulikt annet lærerarbeid i skolen. Bl a må en yrkesfaglærer:

- skape et pedagogisk miljø som «samsvarer» med det elevene vil møte som lærlinger i lærebedriftene
- forberede elevene for tiden som lærling og for yrkeslivets krav
- utvikle elevenes etiske og yrkesetiske holdninger og verdier i relasjon til samfunnsliv og yrkesliv
- legge til rette for elevenes tilegnelse av grunnleggende kunnskaper, ferdigheter og holdninger for kvalitativ god fagutøvelse
- stimulere elevenes kunnskapsutvikling i å kritisk vurdere eget praktisk-faglig arbeid
- veilede elevene i forhold til ulike yrker
- kjenne fagets og yrkets historiske og kulturelle tradisjon og fagets og yrkets funksjon i samfunnet
- være nasjonalt og internasjonalt orientert om eget fag/egen bransjes utvikling og kompetansekrav
- ha trang til utvikling og fornyelse av eget fag og fagområde, både i opplærings-, yrkes-, og samfunnsperspektiv, i forkant av/takt med forandringer i arbeidsliv og samfunn.

I de siste 10-årene ha kravet til kompetanse hos fagarbeiderne økt. Den teknologisk utviklingen inngår i stadige flere fag og yrker. Dette gjelder særlig informasjonsteknologi. I den svenske utredningen, SOU 1994:101 «Høj Ribban!», slås det fast at fagarbeidet generelt er blitt mer abstrakt. Håndtering av symboler erstatter i dag arbeidet der synsinntrykk og fingerfølsomhet tidligere var viktig. I denne sammenheng hviler det et stort ansvar på yrkesfaglærernes evner og yrkesopplæringens muligheter til å ta i bruk ny teknologi og nye arbeidsmåter på en faglig og pedagogisk god måte i opplæringen.

Foruten ren ferdighetstrening, som f.eks. å betjene spesifikt utstyr og teknologi, må yrkesfaglærerne også legge til rette for elevenes utvikling av kunnskaper og ferdigheter i mer komplekse systemers oppbygning og virkemåte. Yrkesfaglærerne må gi elevene en forståelse for helheter og sammenhenger innen eget fag, og på tvers av fag. Dette er betegnet som prosessforståelse, funksjonsforståelse, systemkunnskap. Denne helhetskunnskapen må kombineres med mer spesifikk og detaljert kunnskap om materialer, komponenter, verktøy, spesifikke arbeidsmåter, etc. Etter *utvalgets* vurdering stilles det store faglige og pedagogiske krav til yrkesfaglærernes og instruktørenes kyndighet i å legge til rette for læring som ivaretar dette flersidige perspektivet.

I SOU 1994:101 «Høj Ribban!» pekes det også på at arbeidslivet har gått bort fra regel- og instruksjonstyring og over til kundestyrt virksomhet. Dette skyldes bl.a. den sterke konkurransevirksomhetene i dag blir utsatt for. Arbeiderne må derfor håndtere problembaserte, bredt sammensatte og varierte arbeidsoppgaver hvor arbeidet ofte organiseres tverrfaglig. Det å kommunisere og samarbeide blir dermed viktig. Det er en følge av at den kundestyrt virksomheten preges av uforutsigbarhet og stadig forandring.

Etter *utvalgets* vurdering stiller forholdene som er omtalt her, spesifikke krav til yrkesfaglærernes kompetanse og må få konsekvenser for yrkesfaglærernes utdanning. Den vil bli drøftet nærmere i 7.7. **Voksenopplæringen**

Kompetanseheving av den voksne befolkning er et prioritert område (jf 4.2.5.). Den raske endringen som skjer i samfunns- og næringsliv stiller krav til ny kunnskap og ferdigheter eller justering av tidligere kompetanse. Den sterke veksten av ungdom med utdanning ut over grunnskolen, gjør at voksne uten utdanning lett kan bli tapere på arbeidsmarkedet. Voksne innvandrere og flyktninger har ført til behov for satsing på opplæring i norsk språk og kultur.

Selv om pedagogiske læringsprinsipper og i noen tilfeller også innholdet i lærestoffet har mye felles med det som gjelder for barn og unge, vil den konkrete opplærings situasjonen for voksne bli høyst ulik. Det er i dag ingen spesiell lærerutdanning rettet mot opplæring av voksne. Lærere med ulik utdanning og bakgrunn må på forskjellige måter kunne gå inn i voksenopplæringen. Konsekvensene for lærerutdanningen er at alle studenter bør få innføring i voksenopplæring, og at det må være mulighet for videreutdanning i voksenpedagogikk for de som vil spesialisere seg på dette arbeidsfeltet. Dette kommer *utvalget* tilbake til i ["Konsekvenser for lærerutdanning, tilrådingen"](#) i kap 7.

5.4.4 Særlige behov og arbeidsoppgaver

Noen elever vil trenge lærere som har særlig kompetanse innen det spesialpedagogiske eller det sosialpedagogiske arbeidsfelt. Selv om ingen lærer kan fraskrive seg ansvar for elever med særlige behov, er det nødvendig at enkelte lærere har spesiell kompetanse. De kan både arbeide direkte med elever og veilede andre lærere.

I de senere år, særlig i visse deler av landet, er det et stort antall elever med flerkulturell og flerspråklig bakgrunn. Disse elevene er svært forskjellige med ulike for-

utsetninger og ulike kulturbakgrunn, kunnskap om Norge og evne til å kommunisere på norsk. Det er en stor utfordring for alle lærere å gi disse elevene en tilpasset opplæring. I tillegg er det nødvendig at noen lærere har en spesiell kompetanse i migrasjonspedagogikk og i norsk for flerspråklige elever.

Lærere i samiske grunnskoler må undervise etter de samiske læreplanene. Samisk førskole- og allmennlærerutdanning for alle tre samiske språkgrupper (jf 3.2.6) må fortsette og tilpasse sine studieplaner til reformene i barnehagen og i grunnskolen. Ikke-samiskspråklige lærere som arbeider i samiske områder, må også settes i stand til å undervise i samsvar med de samiske læreplanenes intensjoner (jf 7.8).

Elever med finsk/kvensk bakgrunn har i visse deler av landet fått rett til opplæring i finsk fra første klasse og i finsk som språkvalg på ungdomstrinnet. Det er nødvendig å ha lærere som behersker finsk (jf 7.4.3).

KAPITTEL 6

Vurdering

6.1 INNLEDNING

6.1.1 Hensikten med kapitlet

Kapitlet har to hensikter. Det skal gi et utførlig og så sikkert svar som mulig på de forhold som Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet har bedt *utvalget* om å vurdere og dessuten legge grunnlag for *utvalgets* forslag i "[Konsekvenser for lærerutdanning, tilråding](#)" i kap 7.

Problemstillingene *utvalget* er bedt om å vurdere, faller i fire hovedkategorier:

- a) samsvar mellom fagtilbud, studentenes fagvalg og kompetansebehovene i grunnskole og videregående opplæring
- b) kvalitet på nåværende lærerutdanning og FoU-arbeid ved lærerutdanningsinstitusjonene
- c) lærerutdanningsinstitusjonenes oppfølging av reformene i grunnskole og videregående opplæring
- d) samsvaret mellom innholdet i nåværende utdanning og lærernes arbeid i dagens og framtidens opplæring.

Viktige overordnede spørsmål blir:

- Hva kjennetegner en god lærerutdanning
- Hvor god er dagens lærerutdanning
- Hvordan kan staten legge til rette for mest mulig rasjonell styring av norsk lærerutdanning

Det er ikke mulig å gi alle svar på slike spørsmål, både fordi ytre rammebetingelser er i kontinuerlig endring og fordi det er meget vanskelig å gi en fyllestgjørende drøfting av hva kvalitet innebærer i denne sammenheng. *Utvalget* har derfor arbeidet med spørsmålene med stor ærbødighet og ut fra et håp om at det har lyktes å fange opp de mest sentrale elementene.

6.1.2 Arbeidsmetoder

Det har vært nødvendig for *utvalget* å tilpasse arbeidet med data- og informasjonsinnhenting til de tidsmessige og økonomiske rammene *utvalget* har hatt for arbeidet. Følgende kilder ligger til grunn for vurderingene og tilrådingene:

Publisert materiale fra Norge og andre land

Dette omfatter særlig stortingsmeldinger og proposisjoner til Stortinget, innstillinger fra Stortinget, offentlige innstillinger (også utenlandske), forskning publisert i tidsskrifter og i hovedfags-/doktorgradsarbeid og utredninger, bl a i regi av Lærerutdanningsrådet.

Besøk ved fire høyskoler og et universitet

Utvalget initierte disse besøkene. Fra *utvalget* møtte leder og studentrepresentant, fra sekretariatet møtte to-tre personer. Utvalsrepresentantene hadde ved hvert institusjonsbesøk separate samtaler med ledelsen ved institusjonen (ikke ved uni-

versitetet), ledelsen for den/de aktuelle avdeling(er) og representanter for studentene. Ved hvert besøk ble det kontakt med 15-20 personer i kortere eller lengre tid.

Selv om *utvalget* på denne måten var i kontakt med en forholdsvis liten del av de institusjonene som gir lærerutdanning, var besøksrunden likevel svært nyttig. De omfattende problemstillingene som ble tatt opp, inviterte til en utdypende dialog. Ved å stille den samme type spørsmål til sentrale personer på fem ulike læresteder har *utvalget* fått et verdifullt innsyn i situasjonen ved institusjonene slik den oppleves nå.

Skriftlige innspill fra organisasjoner

I regi av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet ble det avholdt jevnlig informasjonsmøter med lærerorganisasjoner, studentorganisasjoner og andre berørte organisasjoner. Organisasjonene ble underveis invitert til å gi skriftlige innspill på problemstillinger *utvalget* arbeidet med. Spesielt lærerorganisasjonene benyttet denne muligheten ved flere anledninger. Lærerorganisasjonene fikk også anledning til, hver for seg, å gi en muntlig framføring av synspunkter for leder og sekretariat.

Andre skriftlige innspill

En rekke organisasjoner, undervisningsinstitusjoner, enkeltpersoner m m har gitt skriftlige innspill til *utvalget* mens arbeidet har pågått.

Spørreskjema til høgskolene/universitetet som fikk besøk

Høgskolene/universitetet som fikk besøk ga skriftlig svar i åpne svarkategorier på 14 problemstillinger som også var hentet fra mandatet, men som var noe mindre omfattende enn de problemstillingene som ble tatt opp i besøksrunden.

Spørreskjema til studentene ved høgskoler/universitet som fikk besøk

Spørsmålene gjaldt studentenes tidsbruk. Skjemaet ble besvart av studenter ved to høgskoler.

Spørreskjema til et utvalg på tre fylkeskommuner og 10 kommuner

Spørreskjemaet inneholder ni åpent formulerte problemstillinger hentet fra mandatet. De aktuelle kommuner/fylkeskommuner ble bedt om å gi en vurdering av hvordan utdanningen har forberedt lærerne på ulike sider av deres lærergjerning. Noen av kommunene er små, andre er mellomstore bykommuner. En av fylkeskommune valgte å la en videregående skole svare i tillegg til det svaret fylkeskommunen selv ga.

Seminar med forskere på feltet

Det ble gjennomført dagseminar med seks forskere som har arbeidet med problemstillinger knyttet til lærerutdanning.

Analyse av fagplaner i allmennlærerutdanning

Som nevnt i "[Leserveiledning, sammendrag](#)" i kap 2 initierte *utvalget* analyse av fagplaner. Oppdraget ble satt bort til Norsk lærerakademi og ble ledet av professor

Trygve Bergem (BERGEM 1996). Fagplaner i fire fag ble analysert. For hvert fag gjaldt dette fagplanene til seks høgschooler. Utvalget av høgschooler ble variert slik at alle institusjoner som gir allmennlærerutdanning er representert med minst én plan.

Innsikten som medlemmene i utvalget/sekretariatet har

Flere av medlemmene i *utvalget* /sekretariatet har førstehånds kjennskap til lærerutdanning og lærerutdanningsinstitusjonene. *Utvalget* har ikke besøkt institusjoner som medlemmer i *utvalget* /sekretariatet har tilknytning til.

Samlet grunnlag for vurderinger

Sitat er bare benyttet i forhold til trykte kilder. *Utvalget* gjør vurderinger, trekker konklusjoner og gir tilrådinger på grunnlag av summen av informasjon som foreligger fra ulike kilder.

6.2 HAR VI EN GOD LÆRERUTDANNING

6.2.1 Innledning

Strukturering av vurderingene

Vurdering av kvalitet i lærerutdanningen kan gjøres på ulike vis. *Utvalget* følger i hovedsak den strukturen som STUDIEKVALITETSUTVALGET (1990) la til grunn. Dette utvalget skilte mellom kvalitet på følgende områder:

- Inntak (hvor godt er studentene kvalifisert når de kommer til lærerutdanningen?).
- Ramme (ressurstilgang, kompetanse, bygninger, utstyr, miljø, e t c.).
- Program (organisering av og innhold i utdanningen).
- Resultat (gjennomstrømning, læringsutbytte for kandidatene e t c.).

Utvalget tar utgangspunkt i denne inndelingen, men har valgt å bruke andre betegnelser og å dele problemområdet noe mer opp. Bl a er vurdering av organisasjon og av ledelse skilt ut. *Utvalget* er dessuten bedt om å foreta vurderinger som faller utenfor de områdene Studiekvalitetsutvalget arbeidet med.

En utfordrende periode for høgre utdanning

Utvalget har satt blikk på norsk lærerutdanning første halvår 1996. Dette er i en periode i høgre utdanningshistorie som til dels har vært meget utfordrende. Utfordringene har vært særlig store når det gjelder lærerutdanning som skjer ved høgschooler, i noe mindre grad ved universitetene. Følgende hendelser gir store utfordringer:

- Ny rammeplan i 1992 for alle typer lærerutdanning med unntak av faglærerutdanning i kroppsøving, praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag og førskolelærerutdanning som fikk nye rammeplaner på ulike tidspunkt etter 1992.
- Praktisk-pedagogisk utdanning for både yrkesfag og allmennfag ble utvidet fra et halvt til ett år med virkning fra 1992.
- Allmennlærerutdanningen ble utvidet fra tre til fire år fra 1992.
- Sammenslåinger og omorganisering av høgschoolsektoren 1994 med bl a disse elementene:
 - flere steder er lærerutdanningen organisert med bidrag fra flere avdelinger (f eks gjelder dette ved 2/3 av høgschoolene som gir allmennlærerutdanning)
 - nytt nivå for rapportering for de ansvarlige for lærerutdanning; høgschoolen sentralt

- innføring av delt ledelse
- ny administrasjonsordning.
- Nytt felles lovverk for universiteter og høyskoler, iverksatt fra 1.1.96.
- Reduksjon i budsjettene og tilsvarende nedbemanning.
- Stor vekst i antall grunnutdanningsstudenter - nedgang i antall videreutdanningsstudenter.
- Reformen i barnehage, grunnskole og videregående opplæring som skaper stort behov for og høye forventninger om engasjement fra høyskole og universitet når det gjelder bl a etterutdanning og deltaking i forsøks- og utviklingsarbeid i barnehage, skole og bedrift. Dette er nedfelt både i lovverket og i tildelingsbrev til institusjonene.

6.2.2 Spesielt om yrkesfaglærerutdanning

Innledning

Utvalget har funnet det hensiktsmessig å gi en særskilt vurdering av yrkesfaglærerutdanningen før den generelle vurderingen av all lærerutdanning gjennomføres.

Lærerutdanning er organisert i to hovedtyper:

- a) fagstudium med pedagogisk teori og pedagogisk praksis som etterfølgende utdanning
 - b) studium der vesentlige deler av pedagogisk teori og praksis løper parallelt med og er integrert i fagstudiene
- for barnehagen finnes det lærerutdanning bare av kategori b). Det er nokså opplagt at et studium organisert etter a-)prinsippet er lite relevant for arbeid i barnehage.
 - for grunnskolen finnes det studium både av kategori a) (øverste del av grunnskolen) og b).
 - for studieforbereidende deler av videregående opplæring finnes studium av både kategori a) og b).
 - for yrkesfaglig deler av videregående opplæring finnes studium bare av kategori a).

Uttalte behov for styrking av yrkesfaglærerutdanning

Etterfølgende sitater viser at yrkesfaglærerutdanning flere ganger og i ulike sammenhenger er blitt fremhevet som et område der det er nødvendig med en solid innsats.

I forbindelse med behandlingen av Reform 94 uttalte Stortingets kirke- og undervisningskomite i INNST S NR 200 (1991-92) « Innstilling fra kirke-, og undervisningskomiteen om kunnskap og kyndighet», s 25 bl a:

«Komiteen har merket seg at denne reformen har som hovedsiktemål å legge til rette en del lovmessige, økonomiske og andre mer strukturelle og organisatoriske forhold for å sikre at ungdom får muligheter for opplæring fram til studiekompetanse eller avsluttet yrkeskompetanse. I denne sammenheng har komiteen merket seg at departementet er fullt klar over at slike strukturelle endringer også vil ha betydelige pedagogiske konsekvenser.»

Komiteen uttaler videre:

«Komiteen vil understreke at reformen i videregående opplæring ytterligere understreker behovet for en faglig styrking av grunnutdanningen for faglærere.»

Allerede i NOU 1983:2 «Lærerutdanning for videregående skole» ble det pekt på problemer med lærerutdanningen for denne delen av opplæringssystemet. I utredningen heter det bl a (s 35):

«En svakhet med yrkesfaglærerutdanningen slik den er i dag, er den beskjedne skoleringen den gir sett i forhold til de oppgaver lærerne møter i skolen. En lærer med fagbrev + 1 års yrkesteoretisk/teknisk utdanning + praksis skal i dag undervise elever i grunnkurs og i videregående kurs I og II, d.v.s. fram til fagbrev. Dette krever stor faginnsikt hos læreren både teoretisk og praktisk. Den tekniske utviklingen gjør også at utvidet allmennteoretisk kunnskap er nødvendig. Dersom lærerne skal kunne følge med i utviklingen, kreves en god grunnutdanning og en kontinuerlig etterutdanning, både faglig og pedagogisk.»

Konklusjonene fra utredningen var bl a at (s 112):

Utvalget ser det som viktig bl a for samarbeid og likeverd mellom lærergruppene i videregående skole at lærerutdanningen i yrkesfag både formelt og reelt blir styrket».

For å bidra til denne styrkingen kom utvalget bl a med tilrådinger om å etablere lærerutdanningstilbud fram til adjunktstatus for yrkesfag. Utvalget anbefalte denne utdanningen organisert som samarbeidstiltak mellom institusjoner med kompetanse innen yrkesfag, arbeidslivet og lærerutdanningen. I tillegg ble det i NOU 1983:2 anbefalt en styrking av relevante faglige etter- og videreutdanningstilbud for denne lærergruppen.

NOU 1988:32 «For et lærerikt samfunn» ga sin tilslutning til forslagene anbefalt i NOU 1983:2. I tillegg pekte denne utredningen også på andre sider og foreslår flere styrkingstiltak når det gjelder grunn-, etter- og videreutdanning av yrkesfaglærere. I forbindelse med den faglige delen av grunnutdanningen, den yrkesteoretiske utdanningen, heter det bl a under utvalgets oppsummering over anbefalte tiltak:

- Det må snarest kartlegges hvilke faggrupper som mangler relevante tilbud om 2-årig yrkesteoretisk utdanning.
- Det må legges tilrette slike tilbud for alle faggrupper. Studiene må være på høghskolenivå, og primært bygges opp ved eksisterende høghskoler.
- De yrkesteoretiske studiene må inneholde fagdidaktiske emner.»

(NOU 1988:32 «For et lærerikt samfunn», s 102)

I samme NOU (s 97), heter det:

- «I dagens situasjon finner utvalget det særlig viktig å legge vekt på:
- Faglærere i yrkesfag må være sidestilt med andre lærerkategorier når det gjelder utdanningas omfang og kvalitet.
 - Mulighetene for oppdatering og videre kompetanseutvikling må styrkes.
 - Den pedagogiske delen av utdanninga må styrkes, slik at lærerne i større grad settes i stand til å møte de utfordringer som dagens og framtidens videregående skole kontinuerlig gir.
 - De må ha et rimelig grunnlag i allmenne fag, særlig norsk, både med tanke på formidlingsaspektet i forhold til elevene, og for å kunne gjøre

seg gjeldende i forbindelse med fag- og skoleutvikling«.

Dette er oppfatninger som også dette *utvalget* i hovedsak kan slutte seg til.

I tillegg til disse synspunktene og anbefalingene kom utredningen bl a med anbefalinger om utvidelse av den praktisk-pedagogiske utdanningen for yrkesfag og allmennfag fra et halvt til ett år. Det ble tatt til følge av Stortinget i 1991 under behandlingen av ST MELD NR 40 (1990-91) «Fra visjon til virke. Om høgre utdanning».

For å bedre den faglige og pedagogiske kompetansen for yrkeslærere, oppnevnte Kirke-, utdannings-, og forskningsdepartementet i 1993 et utvalg som bl a fikk i oppgave å utrede grunn-, etter- og videreutdanning for yrkesfaglærere. I innstillingen til OPPEDALUTVALGET (1994) heter det (s 29):

«Den svakeste delen i den nåværende ordningen og der behovet er særlig stort, er faglærerens faglig-teoretiske bagrunn, dvs. den utdanningskomponent som kalles »yrkesteori«. På dette området er (...) de eksisterende tilbud alt for lite utbygde til å tilfredsstille formelle og reelle krav til yrkesteoretisk utdanning for en rekke fag/fagområder. Både den rivende teknologiske utvikling og de nye læreplanene i grunnkurs og videregående kurs som utarbeides i forbindelse med Reform 94, krever en heving av det faglig-teoretiske nivået for de som skal undervise, særlig på de yrkesfaglige områder.»

Nærmere om yrkesteoretisk utdanning

For personer med fagbrev er dagens krav for tilsetning fire år yrkespraksis, to år yrkesteoretisk utdanning og ett år praktisk-pedagogisk utdanning. Når det gjelder den yrkesteoretiske utdanningen, vil *utvalget* særlig peke på følgende forhold:

1. For flere yrkesfag i dagens videregående opplæring eksisterer det ikke tilbud om yrkesteoretisk utdanning. Dette gjelder særlig for yrkesopplæringer i de tradisjonelle håndverks- og industrifagene, men også for flere av de nye «lærefagene» etter Reform 94 under Lov om fagopplæring i arbeidslivet.

Dette er dokumentert bl a av OPPEDALUTVALGET (1994) som bl a konkluderte med at det er utilfredsstillende tilbud i yrkesteori i: «kokk-, servitør-, baker-, konditor-, slakter-, pølsemaker-, ferskvarer-, søm-, frisør-, gullsmed-, fotograffaget, grafiske fag, hudpleie, fotpleie, maler-, tapetserer- og gulvleggerfaget» (s 30).

Etter *utvalgets* vurdering er det etter innføringen av Reform 94 i tillegg flere nye fag og fagområder som ikke har tilfredsstillende tilbud om yrkesteoretisk utdanning. En spørreundersøkelse foretatt av STATENS LÆRERKURS (1996b) til fylkeskommunene om yrkesteoretisk utdanning blant tilsatte yrkesfaglærere i videregående skole pr 1. februar 1996 bekrefter også dette inntrykket. Denne kartleggingen synliggjør behovet for yrkesteoretisk utdanning for en rekke fag. Behovet fordeler seg på de fleste yrkesfaglige studieretninger i videregående opplæring etter Reform 94.

På dette grunnlag merker *utvalget* seg at lærere som skal undervise i disse fagene i yrkesfaglige studieretninger i videregående opplæring, må tilsettes med dispensasjon («på vilkår»), dvs uten formell lærerkompetanse. Det faglige grunnlaget for lærerarbeidet for disse lærerne blir dermed kun videregående opplæring og praksis fra arbeidslivet.

2. Begrepet yrkesteoretisk utdanning er ikke entydig i henhold til gjeldende lovverk. Yrkesteoretisk utdanning kan ha svært forskjellig faglig innhold, lengde og nivå. Den yrkesteoretiske utdanningen varierer derfor fra fag til fag innen videregående opplæring slik at dagens yrkeslærere har svært ulik faglig utdanningsbakgrunn.

For å illustrere denne tvetydigheten og mangfoldet i begrepet yrkesteoretisk utdanning viser *utvalget* til vedlegg til rundskriv F-62/92 og F-68/94 (KIRKE-, UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET, 1992a og 1994a).

F eks i håndverks- og industrifagene er formannskolen, teknisk fagskole, elementærteknisk skole, kurs for tekniske assistenter, maritim høyskole, ingeniørhøgskole, Norges tekniske høyskole, m fl alle aktuelle yrkesteoretiske utdanninger. Samtlige utdanninger kvalifiserer derfor til lærerarbeid i de ulike yrkesfagene under håndverks- og industrifagene.

De vel 180 yrkesopplæringsløpene i videregående opplæring er relativt ulike når det gjelder faglig innhold, arbeidsmåter, opplæringstradisjoner etc. Ut fra dette kan det muligens hevdes at man er tjent med å beholde dagens ordning som faglig kvalifisering til lærerarbeid i yrkesfaglige studieretninger.

Etter *utvalgets* mening har imidlertid Reform 94, med sammenslåing til brede grunnkurs og etablering av en hovedmodell for yrkesopplæring (2 + modellen), bidratt til en samordning og likhet i yrkesopplæring for alle yrkesopplæringsløpene.

3. Faglærerutdanningene er bygget opp som lærerutdanninger ofte med pedagogisk teori og praksis som en gjennomløpende del av studiet. Dette er bakgrunnen til en mindre andel av yrkesfaglærerne. De yrkesteoretiske utdanningene er derimot *ikke* spesielt innrettet mot læreryrket. De er innrettet mot å gi en teoretisk videreføring i forhold til fag-/svennebrev, eventuelt med studiekompetanse, og skal primært kvalifisere for yrkeslivet utenfor skolen. Yrkesfaglærernes identitet knyttes dermed i stor grad til faget og ikke læreryrket.

De forskjellige yrkesteoretiske utdanningene har ulike siktemål. *Utvalget* konstaterer på denne bakgrunn at utdanningene i ulik og i for svak grad er tilpasset ny struktur og innhold i videregående opplæring etter Reform 94.

Konklusjon

Etter *utvalgets* oppfatning er dagens system for yrkesteoretisk utdanning svært mangelfullt på flere måter. Systemet representerer en meget uoversiktlig og til dels inkonsekvent struktur og modell og mangler enhet og sammenheng. Dette har negative konsekvenser både for arbeidslivet, yrkesfagene, lærerne, potensielle studenter, skoleeiere og sentrale myndigheter. Det er et veldokumentert behov for å styrke yrkesfaglærernes reelle og formelle kompetanse og muligheter for kompetanseutvikling.

6.2.3 Organisasjonen

Med noen få unntak inngår nå de enkelte lærerutdanningene som del av en større organisasjon - en høyskole eller et universitet. Før omorganiseringen av det regionale høyskolesystemet fra august 1994 var situasjonen en annen. Da var lærerutdanningene i denne delen av systemet organisert som egne høyskoler, men gjerne med flere typer lærerutdanning i samme høyskole. Unntaket fra denne regelen var den delen av den praktisk-pedagogiske lærerutdanningen for allmennfag som er lagt til universitetene.

Omfanget av den sistnevnte lærerutdanningen har blitt utvidet fra et halvt til ett år, men har ellers ikke gjennomgått samme omfattende omorganisering som høyskoleorganisert lærerutdanning og vil derfor ikke bli omtalt i særlig grad i 6.2.3. *Utvalgets* inntrykk er at den universitetsorganiserte lærerutdanningen er inne i en god utviklingsperiode og at fravær av utfordringer forbundet med omfattende omorganiseringer kan være med å forklare dette.

Vurderinger på høyskolenivå

I en organisasjonsendring som høgre utdanning nå gjennomlever, er det mange utfordringer. Flere ideelle målsettinger kan synes å være på kollisjonskurs. Faglige

og flerfaglige miljø skal utvikles, samtidig som den faglige kvaliteten og yrkesrettingen skal sikres i profesjonsutdanninger. Ulike tradisjoner innen tilsynelatende samme fagdisipliner skal brytes mot hverandre.

Det er en styrke og utfordring for hvert av de tidligere etablerte, mindre fagmiljøene å høre til større, faglige miljøer med en fagbredde og perspektiver som andre utdanninger gir - og selv gi bidrag inn i dette fellesskapet. De nye høyskolene gir nye muligheter til fagutvikling og samarbeid om de løft som tas i høgre utdanning generelt og i lærerutdanningene spesielt.

Samtidig kan veletablerte, gode miljøer svekkes og stå i fare for å miste sin profil. Høyskolene har valgt ulike løsninger når det gjelder organisering av de ulike fagmiljøene og lærerutdanningene. Det er en sentral utfordring både for fagmiljøene som skal bidra til lærerutdanningene, og til høyskolenes og universitetenes ledelse innenfor de ulike organisatoriske løsningene å sikre utviklingen av fagene, yrkesprofilen, helhet og sammenheng og den faglige kvaliteten i lærerutdanningene.

Utvalget er bedt om å vurdere «hvordan organiseringen av lærerutdanning ved høyskoler og universitet påvirker *innholdet og sammenhengen* i lærerutdanningen.» Dette spørsmålet har svært mange sider og med den strukturen som er valgt for "*Vurdering*" i kap 6, vil vurderingene skje i tilknytning til ulike forhold som tas opp til drøfting. Dette gjelder særlig ledelse (6.2.4.), institusjonell infrastruktur (6.2.6.) og det innholdsmessige (6.2.7 og 6.2.8).

Utvalget er kjent med at departementet har tatt initiativ til en evaluering av omorganiseringen av høyskolesektoren. Resultatet av en slik evaluering ville gitt *utvalget* et mye sikrere grunnlag for sine vurderinger.

Tilsvarende kan man si om evaluering av lærerutdanning spesielt. *Utvalget* har i sitt arbeid savnet en slik evaluering. Lærerutdanningsrådet har satt fram forslag om evaluering av lærerutdanning.

DIMMEN (1996) drøfter ulike organisasjonsmessige sider ved de nye høyskolene. Med utgangspunkt i internasjonal forsknings beskrivelse og analyse av høgre utdanning, både på institusjons- og systemnivå, konkluderer han med at en modell med tre dimensjoner er tjenlig. Han betegner disse kollegial/profesjonsorientert, administrativ/politisk og kybernetisk (selvregulerende)/markedsorientert. Vanligvis vil en institusjon for høgre utdanning ha innslag fra alle disse tre dimensjonene/kulturene. Ulike land har tradisjon for noe forskjellig vektfordeling.

Dimmen peker på flere forhold som gjør det vanskelig å vite hvordan de nye høyskolene vil utvikle seg når det gjelder organisasjon og styring. Eksempelvis harmonerer avtaleverket best med en administrativ/politisk modell. Inntektskravet som er pålagt institusjonene tilsier en markedsorientert modell.

Det studentnære

Omorganiseringen bringer med seg muligheter og utfordringer. En del av mulighetene er beskrevet i "*Opplæringsvisjoner og reformer*" i kap 4. I tillegg til omorganiseringen har det skjedd en omfattende ressursreduksjon på avdelingsnivå som et stykke på vei har sammenheng med omorganiseringen. Både de organisatoriske endringene og de økonomiske reduksjonene har hatt konsekvenser. *Utvalget* vil kort nevne noen forhold som kan påvirke innhold og sammenheng i utdanningen.

Fellesforelesning med andre studentgrupper. Mer bruk av fellesforelesninger har til dels vært tilsiktet i forbindelse med omorganiseringen. Der dette gjelder fellesundervisning av ulike lærerutdanningsstudenter, f eks førskolelærer- og allmennlærerstudenter, er nyordningene positive. Dette er grupper som skal samarbeide senere og som har mange av de samme yrkesmessige utfordringene. I den grad det er snakk om sammenslåing med helt andre kategorier studenter, er *utvalget* imid-

lertid mer skeptisk dersom en ikke samtidig legger vekt på å finne gode løsninger på lærerstudentenes behov for innføring i fagdidaktiske komponenter, knytte forbindelsen til pedagogisk teori og praksis og la studentene møte de samme arbeids-situasjoner som i skolen.

Andre konsekvenser av økonomisk innstramming. *Utvalget* har ikke vurdert den samlede effekten av den økonomiske innstrammingen. Det må nærmere analyser til for å uttale seg om virkningen av eventuell reduksjon i viktige tilbud som veiledning, retting av innleverte skriftlige arbeider, bruk av gjesteforelesere, bibliotekstilbud, satsing på IT.

Høgskoler der lærerutdanning er delt på avdelinger

Ved en del av de nye høgskolene er tidligere lærerutdanningsinstitusjoner blitt fordelt på ulike avdelinger. Det positive ved dette er større og sterkere fagmiljø. Dette kan bety faglige løft både på undervisning og FoU-virksomhet. Det kan bety større profesjonalitet og tyngde på den administrative siden. Det kan gi nye muligheter for strategisk satsing når det gjelder kompetanseutvikling, ledelsesutvikling, utvikling av partnerskap, nettverksbygging og utvikling av studietilbud.

Personer som er involvert i lærerutdanning og knyttet til ulike avdelinger, har i mange tilfelle bakgrunn fra lærerhøgskolen før omorganiseringen. Personer med slik bakgrunn har dermed en særlig innsikt i lærerutdanningens kultur og tradisjon. Ved nyrekruttering vil dette bildet etter hvert endres.

Brytninger mellom tradisjoner som her kommer til uttrykk, kan være strevsomme for de involverte i øyeblikket, men kan vise seg fruktbare på sikt.

Når en eller flere fagseksjoner er plassert på andre avdelinger enn den avdelingen som har ansvaret for lærerutdanningen, mister «avdeling for lærerutdanning» (den kalles ofte det) langt på vei muligheten for å bestemme viktige fagspørsmål i forhold til fag som er plassert ved andre avdelinger. Det gjelder bl a:

- innhold i fagplaner
- opplegg av undervisning
- hvem som skal undervise
- valg av FoU-satsing
- rammer for tverrfaglige opplegg
- utlysning av stillinger og spesifisering av kompetansekrav (i hvilken grad skal utlysningsteksten kreve fagdidaktisk kompetanse og praksis fra skoleslaget?).

På alle disse områdene vil «avdeling for lærerutdanning» mer komme i en forhandlingsposisjon enn i en beslutningsposisjon.

Det er imidlertid ikke «avdeling for lærerutdanning» som har det formelle ansvaret for at lærerutdanningen gjennomføres i tråd med lovverk og rammeplaner. Høgskolens styre har det formelle ansvaret. Men i praksis er ansvaret for gjennomføring delegert til en avdeling ved høgskolen, bortsett fra ved én høgskole der ansvaret er plassert i et avdelingsovergripende organ.

Følgende alternative organisatoriske løsninger synes nærliggende:

1. Personalet i lærerutdanningen er samlet i én avdeling.
2. Plassering av ansvar til et organ eller en person på avdelingsovergripende nivå. Denne personen eller dette organet må gis myndighet, men avgjørelser må kunne ankes inn for styret, dersom det da ikke er styret selv som har fått tillagt myndigheten.
3. «Avdeling for lærerutdanning» får økonomiske rammer som også tilsvarer den lærerinnsatsen andre avdelinger skal bidra med. Dette må omfatte praktisk talt

fullfinansiering av de aktuelle stillingene med undervisningsdel, FoU-del og en passende administrativ del. I modellen må det i prinsippet ligge en mulighet for å hente tjenestene andre steder fra, f.eks. ved å engasjere eller ved å inngå avtaler med andre avdelinger. Modellen krever relativt omfattende avtaler mellom involverte avdelinger.

Lokale forhold kan påvirke hvilken løsning som bør velges. Sterke og svake sider ved de ulike løsningene vil sannsynligvis avtegne seg etter hvert. Det er naturlig at høyskolene skaffer seg mer erfaringer, før en trekker endelige konklusjoner på dette området.

Vurderinger på avdelingsnivå

Vurderingene under denne overskriften gjelder visse sider av den indre organiseringen av lærerutdanningen og har ikke sammenheng med omorganiseringen i høyskolesektoren. Den indre organiseringen vil ellers bli omtalt senere, særlig 6.2.6, 6.2.7 og 6.2.8.

Innenfor en lærerutdanningsinstitusjon knyttes mye arbeid til de fagspesifikke seksjonene. Seksjonene velger ledere og holder seksjonsmøter. Seksjonene er basis for utarbeiding av fagplaner, for diskusjoner og avtaler som gjelder undervisning og nødvendig bemanning for å gjennomføre denne undervisningen, for søknader om FoU-prosjekter, for ulike høringer o.s.v. Selv om seksjonene ikke er en del av den formelle styringsstrukturen, har de i mange tilfeller egne budsjetter for innkjøp av mindre utstyr, timelærerassistanse, studentassistanse, gjesteforelesere o.l.

Dette er nødvendig. Spørsmålet er om oppmerksomheten som knytter seg til fagseksjonene, går på bekostning av helheten i utdanningstilbudet og samarbeidet mellom faglærere og fagseksjoner. Man kan stille spørsmål om det blir tilstrekkelig tid og ressurser til å ivareta helhetsperspektivet.

Oppdraget til en lærerutdanningsinstitusjon er å gjøre studentene og deres læring og utvikling til det sentrale. Sammenliknet med den sterke organiseringen på fagsiden kommer målsettingene som gjelder studentene, i liten grad organisasjonsmessig til uttrykk. Kritikken gjelder allmennlærerutdanning i større grad enn førskolelærerutdanning. Mer enn i dag bør planlegging skje i forhold til det enkelte studentkull. Dette er nødvendig også med tanke på at studentene skal ha en rimelig arbeidsbelastning.

Utvalget ser grunn til å stille spørsmål ved om det er god nok kortsiktig og langsiktig planlegging av bl.a.

- faglig progresjon i forhold til studentenes modning og utvikling
- tverrfaglig aktivitet
- kulturell og annen virksomhet som skal påvirke personlighet og holdninger
- kvalitetssikring når det gjelder arbeid med temaområder som er lagt til praksis, f.eks. foreldresamarbeid og planlegging på skolenivå
- involvering av studentene i FoU-aktiviteter ved høyskolen
- større grad av studentmedvirkning bl.a. i forhold til planlegging og interne prosessevaluering.

Det er viktig å sikte mot studentenes læring og utvikling og hva de trenger av kunnskaper, framfor hvilke behov «fagene har for å bli lært bort».

Langsiktig og samordnet planlegging i forhold til det enkelte studentkull skjer i dag i en viss utstrekning, men svært ulikt fra høyskole til høyskole. Ordning med klassekoordinator og årskullkoordinator varierer. Førskolelærerutdanningen har sannsynligvis kommet lenger enn annen lærerutdanning på dette feltet. *Utvalget* mener at prioritering av ressurser til slik koordinering er viktig for å definere en passende standard for studentenes arbeidsbelastning og for å øke kvaliteten av innhold

og sammenheng i utdanningen. *Utvalget* er imidlertid klar over at nåværende modeller for 4-årig allmennlærerutdanning gjør en slik samordnet og langsiktig planlegging komplisert. Oppgaven hadde vært enklere dersom studentene hadde fulgt det samme utviklingsløp gjennom en større del av studiet.

Reformene i grunnskole og videregående opplæring går nettopp i retning langsiktig og samordnet planlegging og tilrettelegging. Barnehage og småskoletrinnet har lenge arbeidet etter slike prinsipper. På småskoletrinnet er det vanlig at en klassestyrer følger klassen fram til overgangen til mellomtrinnet, ofte helt til ungdomstrinnet. Tema, prosjekt og tverrfaglige aktiviteter preger arbeidet. Lærersamarbeid er en absolutt nødvendighet. Skoletrinnenenes egenart understrekes. Det får konsekvenser når det gjelder progresjon i fagstoff og arbeidsmåter.

På ungdomstrinnet og i videregående opplæring innebærer reformene en betydelig endring i arbeidsmåter og i retning større grad av helhet og sammenheng innenfor fagene, mellom fagene og når det gjelder innpassingen av valgfrie deler. Det er m a o snakk om en ny elev- og lærerrolle der også betydningen av elevenes deltaking i vurdering av egen utvikling og skolens tilrettelegging er mer vektlagt enn tidligere. Alt dette representerer til dels store utfordringer for ungdomstrinnet i grunnskolen og for videregående opplæring.

Lærerutdanningen må være eksemplarisk når det gjelder helhet og sammenheng slik det er beskrevet ovenfor. Studentene må oppleve at institusjonene selv praktiserer et variert sett av arbeidsmåter, at det er sammenheng og berøring mellom fag at de deltar i vurderingsaktiviteter. Med den sterke oppdelingen som preger institusjonene organisatorisk og kulturelt, er oppgaven betydelig. *Utvalget* har bygget inn disse perspektivene i utkastet til retningslinjer for utarbeiding av rammeplaner for fag, jf *"Forslag til retningslinjer for utarbeiding av rammeplaner for fag"* i kap 9.

6.2.4 Ledelsen

I forbindelse med omorganiseringen i høgskolesektoren er det gjort to viktige endringer på ledersiden:

- Høgskolen har et styre med interne og eksterne representanter som har det fulle ansvaret for strategi og drift og som rapporterer direkte til departementet.
- Det er innført delt faglig og administrativ ledelse felles for hele høgskolen og ved de ulike avdelingene - også ved lærerutdanningene. Tidligere var den øverste ledelsen av lærerutdanningen på de fleste pedagogiske høyskoler tillagt rektor.

Styret og ledelsen ved høyskole og universitet

Det er styret som har ansvaret for organisering og rammevilkår, også økonomiske, til lærerutdanningen i samsvar med lover, forskrifter og rammeplaner som er hjemlet i lov. Styret har m a o et samlet ansvar for at lærerutdanningen drives etter forutsetningene. I den forbindelse kan særlig nevnes:

1. Lærerutdanningen er et viktig virkemiddel for myndighetene for styringen av virksomheten i barnehage, grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Lærerutdanningen er derfor regulert av nasjonale rammeplaner, hjemlet i Lov om universiteter og høyskoler.
2. Uskikkede studenter bør veiledes ut tidligst mulig i studiet av hensyn til seg selv, kommende elever og samfunnet for øvrig.
3. Det er en sentral oppgave å legge til rette for samarbeid mellom pedagogisklærere, teorilærere i andre fag og øvingslærere.
4. Undervisningspersonalet må ha en sammensatt kompetanseprofil, mer sam-

mensatt enn det som ellers er forventet i høyere utdanning. Dette drøftes nærmere senere, jf avs 6.2.6.

5. Det er nødvendig med et betydelig innslag av veiledning av studenter i studiet.
6. Størrelsen på studentgruppene må variere for å kunne ivareta behovet for dialog mellom studenter, lærere og veiledere.

Det er også viktig at studentene øves opp i de samme arbeidsformer som de senere møter i skolen:

- Lede arbeid i små og store grupper, samarbeid mellom elever og individuelt arbeid.
- Undervisning og læringsarbeid tilpasset elever med ulike forutsetninger.
- Lede/framlegge prosjektarbeid.
- Møte foreldre, lokalsamfunn, arbeidsliv og myndigheter.
- Lede ulike læringsprosesser.
- God formidling med bl a bruk av moderne informasjonsteknologi.

Ledelsen på avdelingsnivå

Med unntak av én høgskole er ansvaret for lærerutdanningen plassert på avdelingsnivå. Ved denne høgskolen er ansvaret plassert i et organ direkte underlagt styret/direktør.

Ledelsen på avdelingsnivå har fått et nytt rapporteringsnivå mellom seg og departementet. Lærerutdanningen må, i likhet med annen type utdanning, beskrive virksomheten og begrunne ressursbruken i større utstrekning enn før omorganiseringen. Dette er en konsekvens av at de økonomiske midlene nå tildeles store sammensatte høgskoler der høgskolens styre har strategisk ansvar for institusjonen og for effektiv utnytting av tildelt ramme. Ledelsen på avdelingsnivå må også prioritere møtevirksomhet med andre avdelinger og med høgskolens ledelse og fellesadministrasjonen.

På den annen side er en rekke oppgaver flyttet fra avdelingsnivå til fellesadministrasjon. Dette varierer mellom høgskolene, men ved mange høgskoler er en vesentlig del av oppgavene knyttet til økonomi, personalforvaltning, FoU-administrasjon og studieadministrasjon lagt til fellesadministrasjonen. En av intensjonene med omorganiseringen var bl a å få en mer profesjonell organisasjon og administrativ ledelse.

Utvalget ser behov for styrket og mer synlig avdelingsledelse bl a når det gjelder å

- utøve ledelse slik at de ulike bidragsyterne samhandler godt for at utdanningen skal framstå som helhetlig for studentene
- utøve ledelse slik at utdanningen omstiller seg i tråd med de endrede forutsetningene som reformer i skoleverket setter
- legge til rette slik at skikkethetsvurderingen av studentene blir forsvarlig ivare tatt
- utøve ledelse slik at endrede rammevilkår, skapt av staten og høgskolen selv, blir håndtert rasjonelt og faglig forsvarlig
- utøve ledelse med det formål at studiekvalitet og FoU-kvalitet stadig bedres

DIMMEN (1996) er særlig opptatt av prinsippet om delt ledelse og at faglig ledelse velges. Han mener bl a at valgt avdelingsleder kan komme i en vanskelig mellomposisjon med de forpliktelser han/hun har til avdelingen og til høgskolens ledelse. Dimmen ser behov for nærmere avklaring av avdelingsleders fullmakter.

Lærerutdanningen har vært i kontinuerlig endring og utvikling over en årrekke. I den grad det har vært kontinuitet i ledelsen, har den derfor lang erfaring når det

gjelder tilrettelegging for endring, materielt og menneskelig. De nye høyskolene gir imidlertid helt nye rammebetingelser for ledelse, samtidig som omstillingsbehovet er større enn på lenge. Dette gjør det nødvendig å legge stor vekt på ledelsesutvikling. I dette ligger både lederutvikling, som gjelder den enkelte, og utvikling av den samlede ledelsen. Til det siste hører bl a utvikling av mål, strategier, internevaluering, rapportering, plassering av ansvar og oppgaver og etikk i og prinsipper for organisasjonen. Ledelse for forandring må være et gjennomgående perspektiv.

Departementet har initiert et utredningsarbeid knyttet til dette. Forslagene er nedfelt i ERVIK (1995) og er bl a basert på samtaler med 50 ledere ved seks av de 26 høyskolene.

6.2.5 Studentene

Veien inn i utdanningen

Studenter i ulike type lærerutdanning har ulike bakgrunn og begrunnelse for å velge dette studiet og yrket. I utgangspunktet har mange studenter en oppfatning av at de kjenner yrket godt etter mange års observasjon i egen skolegang. Fra ulike typer lærerutdanning er det imidlertid kjent at de fleste studenter i løpet av studietiden og i møtet med yrket nok blir overrasket over forhold som

- kompleksiteten i utfordringene i lærergjerningen
- hvor mye tid som går med til forberedelse
- omfanget av samarbeid med kolleger og ledelse
- omfanget av innsats i forhold til de svake elevene.

I allmennlærer-, førskolelærer- og til en viss grad i faglærerutdanning har hoveddelen av studentene under avslutningen av videregående utdanning foretatt et valg der siktemålet er å gå inn i læreryrket.

I praktisk-pedagogisk utdanning for allmennfag på universitet og høyskoler har storparten av studentene gjort sitt yrkesvalg relativt sent i fagstudiet. Det er faktisk også mange som tar praktisk-pedagogisk utdanning uten å vite sikkert om de vil bli lærere.

I praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag har studentene bak seg fagbrev og minst fire års praksis i yrkeslivet før praktisk-pedagogisk utdanning. Ut fra ulike motiv søker den enkelte fagarbeider seg inn i læreryrket, men i dag er det nok ikke særlig vanlig at han/hun har hatt lærergjerningen for øye allerede i fagbrevperioden. En relativt hyppig rekrutteringsvei er som timeengasjert lærer i forbindelse med vikarbehov og annet ved en skole. En slik forsmak kan virke bevisstgjørende i forhold til å se yrkesfaglærergjerningen som en aktuell mulighet.

Mange forhold påvirker valg av utdanning og yrke

Direkte og indirekte informasjon og/eller påvirkning fra familie, venner og kjente er viktige faktorer når en skal forklare studie- og yrkesvalg. En annen faktor ligger i den kjennskapen en selv får til ulike yrker gjennom kontakt og innsyn. Lærerutdanning og læreryrket står i en særstilling i så måte.

Men det er også helt andre faktorer som spiller inn. En av disse er hva som finnes av tilbud i geografisk nærhet. Den sterkt desentraliserte utbyggingen av høgre utdanning i Norge de siste 20-30 år har betydd mye både for rekrutteringen av studenter og når det gjelder muligheten for å besette stillinger i alle deler av landet.

Allmennlærerutdanning har lenge vært desentralisert, men det er først det siste 10-året at praktisk-pedagogisk utdanning for allmennfag og yrkesfag er desentralisert i et omfang av betydning.

Nærmere om motiver for å søke

Flere i vårt land har gjort forsøk på å belyse hvorfor unge velger læreryrket. Ved slike studier har en gjerne skilt mellom indre og ytre motivasjon. *Indre motivasjon* er definert som motivasjon som har sitt utgangspunkt i individet selv i relasjon til yrkets egenart. For læreryrkets vedkommende gjelder dette de sosiale relasjonene, undervisningsoppgavene og oppdragerfunksjonen. *Ytre motivasjon* refererer til motivasjonsfaktorer utenfor det selve arbeidet gir muligheter for, som selve arbeids-situasjonen, økonomi, sikkerhet/trygghet i ansettelsesforhold og arbeidsmuligheter over hele landet.

De data som foreligger fra undersøkelser i vårt land tyder entydig på at unge i første rekke tiltrekkes av læreryrket ut fra indre motiver. De liker å arbeide med barn og unge og mener at læreryrket er et spennende yrke. (HOLM, 1989, BERGEM, 1993). Disse funnene gjelder *allmennlærerutdanning* og samsvarer godt med funn fra tilsvarende studier i andre land, og tendensen ser ut til å være temmelig stabil over tid. De sosiale relasjonene tillegges større betydning av kvinner enn av menn. For begge kjønns vedkommende gjelder det at undervisningsoppgavene virker mer tiltrekkende enn den oppdragerfunksjon som inngår i læreryrket. Interessen for de ulike skolefagene har en viss betydning for enkelte, men den er ikke dominerende.

Faktorer som selve arbeidssituasjonen, økonomi og trygghet i arbeidssituasjonen nevnes hyppigere av menn enn av kvinner når de ble bedt om å oppgi sine motiver for å søke seg inn i læreryrket. Ytre motivasjon synes mer å være en sterkere drivkraft for menn enn for kvinner, men likevel slik at indre motivasjon betyr mer enn ytre motivasjon også for menn.

Det er rimelig å tro at studenter som søker seg til fagstudier på universitetet før *praktisk-pedagogisk utdanning*, i utgangspunktet både er mer orientert mot fagene og mindre bevisste på hvilken yrkesbane de skal velge. Valg av yrke er noe som modnes etter hvert. Dette trenger ikke være mindre gunstig i forhold til yrkesvalget enn det tidlige valget som allmennlærerstudenter gjør. Universitetsstudentene er mer modne når valget gjøres, og de har sannsynligvis også mere realistiske forestillinger om hva valget innebærer. En slik kombinasjon av modenhet og motiv er gunstig for skolen.

På den annen side kan valget av læreryrket være sterkt påvirket av ytre forhold som mulighet for arbeid, bostedpreferanser o.l. Det er mer vanskelig å si om det er den indre eller ytre motivasjonen som representerer den sterkeste kraften for studenter i praktisk-pedagogisk utdanning.

Konkurransen om opptak

Det er mange søkere til lærerutdanning. Norge ser ut til å være i en spesielt gunstig situasjon på dette området. Mange andre land rapporterer at lærerutdanning ikke på langt nær har samme status og popularitet.

Etter siste verdenskrig har konkurransen om å bli tatt opp i lærerutdanning for det meste vært skarp. Et unntak gjaldt for en periode rundt midten av 1980-tallet da det i noen år var slik at søkere ble tatt opp i bl.a. allmennlærerutdanning uten krav til karakternivå, så sant de hadde generell studiekompetanse. Tilsvarende situasjon gjelder nå for deler av ingeniørutdanningen, slik det går fram av figur 3.1b.

I 3.8 er gjengitt diagrammer som viser opptak av studenter 1996 til ulike typer lærerutdanning og til 3-årig studium i sykepleie og ingeniørfag. I 1996 er 33 % av studieplassene satt av til ungdomskvoten. Personer som er 21 år eller yngre, konkurrerer om opptak i ungdomskvoten. Dette vil grovt si tre årskull fordi elever vanligvis er 19 år når de fullfører videregående opplæring med studiekompetanse.

Konkurranses grunnlaget for opptak i ungdomskvoten er de såkalte skolepoengene som er summen av karakterpoeng og fordypningspoeng. Det gis ikke alderspoeng i forbindelse med opptak til ungdomskvoten. (SAMORDNET OPPTAK, 1996).

Tallgrunnlaget viser at det ble tatt inn søkere med 40 poeng i ungdomskvoten. Det må bety at alle med 41 poeng ble tatt inn. Dette tilsvarer et gjennomsnittlig karakternivå på 4,1 dersom man ser bort fra fordypningspoeng. Dette karakternivået er alminnelig godt, men ikke spesielt høyt. Søkere til ungdomskvoten som ikke får opptak der, konkurrerer i neste omgang om opptak i den ordinære gruppen. Da vil ordningen med alderspoeng få betydning. Søkere som er 20 år eller eldre får tre alderspoeng pr år, begrenset oppad til 12 poeng. Dessuten gis det to poeng for et års høgre utdanning og et poeng for militær/sivil førstegangstjeneste.

I 3.3 er det opplyst at 44 % av de som ble tatt opp til allmennlærerutdanning i 1994 hadde høgre utdanning av minst et års varighet. Figur 3.2 indikerer dessuten at i 1994 hadde storparten av studentene ventet minst ett år etter videregående opplæring før de begynte studiet. Ca 14 % av studentene som begynte i førskolelærerutdanning, var 20 år eller yngre. Tilsvarende andeler var ca 17 % for allmennlærerutdanning og ca 25 % for faglærerutdanning.

Som et eksempel knyttet til opptak i 1996 betyr regelverket at en søker på 21 år med 3.8 i karaktersnitt og med et år høgre utdanning, vil få 38 karakterpoeng, seks tilleggspoeng for alder og to tilleggspoeng for høgre utdanning, i sum 46 konkurransepoeng. Dette gir plass i ordinært opptak til både førskole-, allmenn- og faglærerutdanning i 1996.

Opplysninger fra Samordnet opptak viser at 10-12 tilleggspoeng er et gjennomsnitt for mange som kommer inn i lærerutdanning i ordinært opptak. I allmennlærerutdanning er det i alt 76 % som kommer inn med mellom 47 og 55 konkurransepoeng. Ved å trekke fra tilleggspoeng finner man at disse studentene i gjennomsnitt har karakterpoeng som ligger i intervallet 37-43, som tilsvarer en alminnelig karakterprestasjon.

Tilsvarende resonnementer kan gjøres for førskole- og faglærerutdanning. Konklusjonene blir at kravet til karakternivå for opptak til disse to studiene i 1996 er noe lavere enn til allmennlærerutdanning.

Konklusjonen må bli at opptak til allmennlærerutdanning i ungdomskvoten betinger et alminnelig godt karakternivå fra videregående skole. Kravene til karakternivå er en del lavere i det ordinære opptaket. På den annen side gis det her en mulighet for de søkerne som har sterk motivasjon for yrket og som er villige til å vente den tiden som er nødvendig.

Studentenes arbeidsinnsats i studietiden

Studentene har en rekke forpliktelser som drar dem i ulike retninger. Studentrollen er forutsatt å være hovedperspektivet i studietiden dersom ikke annet er avtalt særskilt med utdanningsinstitusjonen. Både opplegget av studiet og intensjonen med studiefinansieringen tilsier innsats minst på nivå med en normal arbeidsuke. Samtidig vil annen aktivitet, enten det nå er i en eventuell familiesituasjon, i betalt arbeid, i frivillige organisasjoner, i studentdemokratisk aktivitet, i kulturell eller idrettslig utfoldelse eller i andre sammenhenger være viktig for at studentene skal utvikle ulike sider av seg selv.

Det vil likevel være en nedre grense for innsats i studiesammenheng for å nå de kunnskaper, ferdigheter og holdninger rammeplanene skisserer som mål. NOU 1989: 28 «Med viten og vilje» spissformulerte dette gjennom uttrykket: *Gjenreisning av heltidsstudenten*.

Utvalget har selv gjennomført en enkel spørreundersøkelse til et utvalg allmennlærerstudenter ved noen høgskoler. Til sammen har 299 studenter utfylt skjemaet. Svarene varierer sterkt. Det ble gjort følgende funn:

- De 299 studentene arbeidet i gjennomsnitt 31 t pr uke med studiet.
- Dersom en setter 40 t pr uke som en rimelig norm for studenters studieinnsats, betyr det at disse studentene i gjennomsnitt arbeidet 78 % i forhold til en slik

norm.

- Maksimal- og minimalverdi for studieinnsats var henholdsvis 60 t og 10 t pr uke.
- 16 % arbeidet 40 t eller mer pr uke med studiet.
- 18 % arbeidet 24 t eller mindre pr uke med studiet.
- 60 % av studentene oppga at de hadde lønnsarbeid ved siden av studiet.
- De som hadde lønnsarbeid, arbeidet i gjennomsnitt ni timer pr uke med dette.
- Studieinnsatsen til de som hadde lønnet arbeid, var i gjennomsnitt tre timer lavere pr uke enn studieinnsatsen til de som ikke hadde lønnet arbeid. (Studieinnsatsen var m a o ikke redusert tilsvarende de ni timene i lønnet arbeid.)
- Når en sammenlikner innsats i de ulike studieenheter og tar hensyn til antall vekttall, meldte studentene om størst gjennomsnittlig innsats i studieenheten natur, samfunn og miljø. Deretter kom pedagogisk teori og forming. Variasjonene i materialet er imidlertid svært store for det enkelte studieår og høyskole.
- Tilsvarende ble det meldt om minst innsats i kroppsøving. Deretter kom matematikk og norsk.

Funnene har gyldighet for de studentene som fylte ut spørreskjemaet. Disse studentene representerer imidlertid ikke et tilfeldig utvalg av allmennlærerstudenter og derfor kan ikke konklusjonene generaliseres. Det er nærliggende å ønske at de enkelte lærerutdanningene undersøker nærmere i hvilken grad studentenes arbeidsinnsats ligger på et akseptabelt nivå og hva slags motivasjon man eventuelt skal anvende for å oppnå dette. Det er viktig for *utvalget* å understreke at ansvaret for en høyere studentaktivitet er delt mellom studentene, institusjonene og myndighetene.

Myndighetene må gjennom rammeplaner formulere mål og krav til faglig utvikling hos studentene. Studentenes faglige utvikling, dokumentert gjennom arbeidsoppgaver som løses underveis i studiet, må underkastes grundig vurdering. I utkastet til retningslinjer for utarbeiding av rammeplaner, jf ["Forslag til retningslinjer for utarbeiding av rammeplaner for fag"](#) i kap 9, er det tatt hensyn til disse forholdene.

I tillegg til den tilrettelegging som skjer gjennom rammeplaner, er kvaliteten på undervisningen og en rekke andre forhold av stor betydning for studentenes motivasjon. Vurderingene i dette kapitlet er ment å fange opp viktige sider av dette.

Utfordringene studentene møter er sammensatt. Tiden brukes til en rekke ulike aktiviteter som representerer intellektuelle utfordringer i større eller mindre grad. I en fersk svensk evaluering av grunnskolelærerutdanningen, HÖGSKOLEVERKET (1995), sies det på s 60:

«Framträdande resultat från utvärderingen är att de lärarstuderande i många fall inte upplevt att de ställts inför de intellektuella utmaningar som en högskoleutbildning bör innebära och att den didaktiska forskningen hittills endast i begränsad utsträckning påverkat lärarutbildningen.»

Utvalget har ikke grunnlag for å uttale seg om i hvilken grad norske lærerstudenter opplever at de får tilstrekkelige intellektuelle utfordringer i den grad man bør forvente i et høyskolestudium.

6.2.6 Institusjonelle rammefaktorer og infrastruktur

Under denne overskriften kan man plassere en rekke faktorer og særlig følgende:

1. organisasjon
2. ledelse

3. økonomi
4. rammevilkår for undervisning og FoU
5. lærerutdannernes kompetanse
6. bygningsmessige forhold, bl a tilgang på grupperom for studentkollokvering o l.
7. bibliotek
8. utstyr, bl a IT
9. nettverk i inn og utland
10. psykososialt arbeidsmiljø for ansatte og studenter
11. velferd for studentene.

Utvalget har ikke gått inn på punktene 6 - 11. Det er dessuten lagt noe mer vekt på vurdering av høyskolene enn universitetene siden endringene har vært størst ved høyskolene.

Utvalget har inntrykk av at svakheter som påpekes i stor grad har eksistert også før omorganiseringen av høyskolesektoren. Med nye krav til planlegging og rapportering og med større grad av innsyn, tydeliggjøres den samlede virksomheten mer enn tidligere. I dette ligger også en bevisstgjøring for ledelse og andre ansatte som er knyttet til lærerutdanningen.

Økonomi

Det er fire prosesser som har bidratt til å redusere budsjettene til undervisning ved høyskolene.

- Reduksjon av statens bevilgning til høyskolen regnet i kroner pr student.
- Oppbygging av en sterkere administrasjon enn tidligere. Særlig gjelder dette oppbygging av fellesadministrasjonen ved enkelte høyskoler.
- Relativ forskyvning mellom avdelinger.
- Avsetting av strategiske satsingsmidler som brukes f eks til doktorgradsstipender, FoU, ledelsesutvikling o l. Dette varierer mellom høyskolene. Også lærerutdanningen har selvsagt glede av slike midler.

Utvalget vil understreke at man ikke kjenner situasjonen ved alle høyskolene. Det er derfor også vanskelig å vite i hvilken grad reduksjon av undervisningen har vært ensidig negativ - redusert undervisning *kan* gi større ansvar for egen læring og større egenaktivitet for studentene. Innsparing kan imidlertid også skje ved overgang til storgruppeundervisning. Dette vil være negativt hvis det føres for langt - jf den etterfølgende diskusjonen under overskriften rammevilkår for undervisning og FoU.

I administrasjonen ved mange høyskoler var det sannsynligvis behov for både kapasitetsmessig styrking og større grad av arbeidsdeling og spesialisering. Dette var blant grunnene for omorganiseringen i høyskolesektoren.

Rammevilkår for undervisning og FoU

Undervisning, veiledning og vurdering

Generelt kan man si at de faktorene som bestemmer hvor mye og hva slags undervisning den enkelte student skal få er:

- Type studium. Er det et profesjonsstudium? Hva er kultur og tradisjon for undervisningsopplegg for de ulike studieenheter? Er det tradisjon med grupper av en bestemt størrelse eller varierer dette med antall studenter som følger studiet? I hvilken grad skal individuelle ferdigheter utvikles?
- Antall studieenheter/fag som inngår i utdanningen.
- Forholdstallet; antall studenter pr vitenskapelig stilling.

- Den andelen av undervisningsstillingene som settes av til FoU-arbeid, administrativt arbeid og annet arbeid som ikke er direkte undervisningsrelatert.

De økonomiske nedskjæringene i antall stillinger knyttet til allmennlærerutdanning har først og fremst fått som konsekvens at man opererer med storgruppeundervisning i større grad enn tidligere. Store studentgrupper, mer enn 30 - 40, er velegnet i en del sammenhenger, bl a til å gi oversikter over fagstoff, gi innføring og informasjon der hvor læreboksituasjonen er dårlig og som tilrettelegging for studentenes læringsarbeid individuelt eller i grupper.

Enkelte fag og studiesituasjoner har imidlertid en karakter som gjør små studentgrupper nødvendig. Det gjelder f eks praktiske og estetiske fag og praksisundervisningen.

Det er vesentlig for lærerutdanningen at en del av undervisningen skjer i små grupper, og at dette ikke avgrenses til de tilfellene der dette er en praktisk nødvendighet. *Utvalget* har registrert at det finnes høgskoler der det meste av undervisningen foregår med grupper på 60 studenter eller flere. *Utvalget* mener dette er meget uheldig og vil begrunne synspunktet i fem punkter:

1. En sentral målsetting i studiet er *å skape sammenheng og helhet mellom elementene fagteori, didaktikk og pedagogisk teori og praksis*. For å få dette til er *dialogen* sentral. I ulike undervisningssituasjoner er det aktuelt å trekke tråder mellom de ulike elementene ved f eks at studentene stiller spørsmål, illustrerer og problematiserer i forhold til egne opplevelser fra praksis. Studentenes lærere vil da bli utfordret gjennom en dialog som vil få problematiske vilkår i store studentgrupper. For å oppnå gode prosesser av denne typen bør gruppestørrelsen sannsynligvis være rundt 15. Ved formøter i forbindelse med praksis skal faglærere, pedagogikklærere og øvingslærere møte studentgrupper for å planlegge og gi hverandre gjensidig informasjon. Øvingslærere skal informere om hvor elevene står og faglærerne skal veilede og relatere stoffet til studentenes eget studium faglig, didaktisk og pedagogisk. Studentene skal ha mulighet til å stille oppklarende spørsmål og legge fram synspunkter på planleggingen av øvingsundervisningen. I en slik situasjon blir igjen dialog en forutsetning for et vellykket resultat. Etter en praksisperiode står refleksjonen sentralt, og opplevelsene og erfaringene skal bearbeides, modnes og fordøyes, både faglig, didaktisk og pedagogisk. Også dette må skje i mindre grupper der det er sterkt ønskelig at de ulike lærerkategoriene deltar aktivt.
2. Høgskolen og universitetet skal gi *individuell veiledning og vurdering, herunder vurdering av studentenes skikkethet som lærer*. Veiledning og vurdering er viktige elementer i lærerutdanningen av to grunner. Den skal på den ene siden være til hjelp i studentenes eget læringsarbeid og i bevisstgjøringen om egen lærings- og utviklingsprosess. Veiledning og vurdering skal imidlertid også fungere eksemplarisk med det formål å dyktiggjøre studentene i forhold til framtidig yrke der de selv vil få oppgaver av denne typen. En viktig side ved veiledning og vurdering er skikkethetsvurderingen. Lærerutdanningen må få et individuelt kjennskap til studentene. Dersom det ikke skjer, overlates i realiteten mye av skikkethetsvurderingen bare til praksisfeltet. Det er viktig at lærerutdanningen får muligheter til å registrere tidligst mulig i studiet studenter som har problemer eller som åpenbart er uskikket som lærer. Da vil det være mulig med dialog og/eller aktiv veiledning ut av studiet. For alle parter vil dette av flere grunner være den beste løsning.
3. Studiet skal være *yrkesforberedende*. Yrkesforberedelsen skjer særlig gjennom praksisundervisningen. Yrkesforberedelsen må imidlertid også skje gjennom den delen av undervisningen som er lagt til høgskole/universitet. Bl a må en del

av læringsarbeidet organiseres som tema- og prosjektorganisert undervisning siden dette er undervisningsmåter studentene skal benytte når de selv blir yrkesaktive. Problembasert og prosjektorganisert undervisning er verdifulle pedagogiske metoder som med fordel kan brukes i de fleste studier. Det spesielle med lærerutdanning er at denne utdanningen bør være eksemplarisk når det gjelder bruk av undervisnings- og arbeidsmåter. Prosjektorganisert undervisning og problembasert læring mer generelt krever små grupper med relativt stor grad av lærerveiledning. For yrkesfagene setter dessuten sikkerhetsbestemmelser og andre yrkesrelaterte forskrifter klare grenser for hva som er forsvarlig størrelse på studentgrupper. Det ligger rike muligheter til å gi også den høgskole-/universitetslagte delen av studiet, og ikke bare praksisdelen, en utforming som vil styrke yrkesrettingen i vesentlig grad. Dette kan gjøres ved å gi studentene utfordringer som likner det de skal møte som kommende lærere.

4. Lærerutdanningen har mange *fag som krever undervisning i små grupper eller individuelt*. Lærerutdanningen inneholder en rekke fag og aktiviteter som er praktisk utøvende og som derfor krever små studentgrupper. Dette får konsekvenser for forholdstallet studenter pr lærer i de aktuelle fagene og i lærerutdanningen samlet. Kravet gjelder bl a laboratorie- og verkstedlagt undervisning og fag som musikk, kroppsøving, forming, heimkunnskap, drama og dans. Tilsvarende betraktning kan selvsagt gjøres for andre typer studier som har innslag av praktisk utøvende studieenheter.
5. I rammeplanene for lærerutdanningene blir det lagt vekt på at studentene skal få *kunnskap om og innsyn i FoU-aktivitet*. Studentene skal som kommende lærere tilegne seg handlingskompetanse i forhold til forsøks- og utviklingsarbeid på egen arbeidsplass. Forsøks- og utviklingsarbeid er et godt virkemiddel for mer grunnleggende organisasjonsutvikling i skoleverket. Etterutdanning organisert som enveis kommunikasjon vil sjelden være effektivt, jf BIRKELAND, 1993. Studentengasjement i FoU-aktivitet krever arbeid i mindre grupper og rom for å få tid til veiledning både i grupper og individuelt.

Forsknings- og utviklingsarbeid

Undervisningen i høgre utdanning skal være forskningsbasert. Dette gjelder også i lærerutdanning der fag- og yrkesdidaktikk står sentralt ved siden av pedagogikk.

Lov- og avtaleverk foreskriver at det skal skje FoU-aktivitet ved høgskolene, men at dette ikke er en individuell rett og plikt slik som ved universitetene. De forskjellige høgskolene har ulike prinsipper for avsetting og disponering av FoU-ressurser. Politikken kan også variere mellom avdelinger innenfor en og samme høgskole. Ytterpunktene går fra å dele ressursen flatt ut til å fordele det aller meste etter søknad til noen få.

I en situasjon med pressede budsjetter og stillingsreduksjon må ikke FoU-aktivitet bli en salderingspost. Dette vil i såfall være svært uheldig på sikt og være en trussel mot målsettingen om forskningsbasert undervisning. En reduksjon av FoU-ressursen trenger for øvrig ikke være særlig stor før personalet får mindre tid og overskudd til faglig utvikling, og forarbeidet som er nødvendig for å skrive søknader og gjennomføre forprosjekter som holder en slik kvalitet at de når opp i konkurransen enten arenaen er egen institusjon, forskningsråd eller andre som tildeler forskningsressurser.

Konkurransedyktighet i forhold til nasjonale finansieringskilder krever både sterk forskningskompetanse i miljøet og at prosjekter det søkes om midler til, knyttes til den internasjonale forskningsfronten. Slike krav gjør det viktig for høgskoler med forskningsambisjoner å utvikle samarbeid og nettverk med universitetene om

bl a forskningsprosjekter, hovedfag og doktorgradsutdanning. *Utvalget* viser til målene som er satt opp for utvikling av Norgesnett for høgre utdanning og forskning, og mener det kan bli en god utvikling av den type samarbeid som her er nevnt.

Det ligger allerede sterk stimulering til FoU-virksomhet gjennom bl a lønn, status, variasjon i arbeidet, spennende og utfordrende faglig fordypelse og bygging av nettverk i inn- og utland.

Det har vært vanskelig for *utvalget* å danne seg et sikkert bilde av hvordan vilkårene for FoU-aktivitet i lærerutdanningen faktisk er. Bildet er meget variert og uoversiktlig, og FoU-politikken er i støpeskjeen ved flere av høgskolene.

Selv om det er vanskelig å beskrive rammevilkårene, konstaterer *utvalget* likevel at det blir drevet et betydelig FoU-arbeid ved lærerutdanningsinstitusjonene. *Utvalgets* inntrykk er at dette arbeidet er klart relevant i forhold til utdanning og yrke og spiller en viktig rolle i kompetanseoppbyggingen ved institusjonene. *Utvalget* har også det inntrykk at institusjonene har lagt økende vekt på å dokumentere hva som blir produsert innenfor FoU-ressursen. Det vil styrke lærerutdanningen om denne utviklingen fortsetter, forutsatt at ressursene ikke ensidig tas fra undervisningsoppgavene.

Ved utdanningsinstitusjonene settes det som tidligere nevnt, av strategiske midler, som nyttes til utvikling av institusjonene. Ved hjelp av disse eller ved hjelp av stipender finansiert av Norges Forskningsråd eller universitet, er det flere eksempler på at lærere knyttet til lærerutdanning er gitt mulighet til relativt tung forskningsinnsats, bl a gjennom doktorgradsopplegg.

Utvalget vil likevel peke på store udekkede kunnskapsbehov innenfor lærerutdanningen. Dette gjelder spesielt i forhold til yrkesfaglærerutdanning der det er behov for bl a utvikling av et kunnskapsfundament innenfor yrkesdidaktikk. En mulig løsning kan være at det sentralt blir finansiert et forskningsprogram på feltet allmenn didaktikk, fagdidaktikk og yrkesdidaktikk med vekt på de siste. Noe av programmet kan eventuelt knyttes til yrker/fag i studieretninger i videregående opplæring som helt eller delvis er yrkesfaglige. Det kan bli aktuelt å organisere deler av ulike prosjekter innenfor disse områdene som et fellesprosjekt. Bl a vil det oppstå et felles behov for å innhente aktuell kunnskap fra utlandet.

I de allmenne fagene er det gjort en stor fagdidaktisk forskningsinnsats på flere områder. Eksempler er matematikk og norsk. Det er likevel sentrale skolefag der oppmerksomheten kunne vært større. Eksempler er samfunnsfag og musikk.

Det er ellers interessant å merke seg følgende uttalelse fra den svenske evalueringen, HÖGSKOLEVERKET (1995) s 61:

«Didaktisk forskningsoppbyggnad kan således ses som en utomordentlig viktig betingelse för kvalitetshöjning av lärarutbildningen.»

Lærerutdannernes kompetanse - universitets- og høgskoleansatte

En hovedutfordring i all lærerutdanning er å skape helhet og sammenheng og gi god yrkesforberedelse. En blant flere forutsetninger for å få dette til er at flest mulig av de som underviser i lærerutdanningen, har kompetanse både *faglig* og *fagdidaktisk* og *erfaring fra den praktiske hverdag i opplæringssektoren som de utdanner for*. En faglærer med solid kompetanse og praktisk erfaring kan gi god og relevant undervisning og legge til rette studentenes læringsarbeid på en særlig motiverende måte utfra perspektivene helhet, sammenheng og yrkesforberedelse.

Krav ved tilsetting

I høgskolesektoren hadde staten før omorganiseringen tatt konsekvensene av dette gjennom de bestemmelsene som da gjaldt i tilsettingsreglementene for ulike typer lærerutdanning. Bl a var det krav om tre års praksis fra det skoleslaget vedkommende lærerutdanning utdanner for. Etter innføring av felles stillingsstruktur for undervisnings- og forskningsstillinger ved universiteter og høyskoler fra 01.02.1995, falt yrkespraksis bort som eksplisitt krav. Dette er nå ett blant flere punkter som skal tillegges vekt ved vurdering av søkere.

Så lenge tilsettingsreglementene hadde krav om praksis, var det ytterst få som kombinerte de tre elementene samtidig ved søknad om undervisningsstilling. Ved tilsetting har institusjonene derfor måttet velge hva som skulle vektlegges og hvilke krav det skulle dispenseres fra. En har ofte valgt å vektlegge faglig bakgrunn mens det i stor grad har vært dispensert fra kravene om fagdidaktisk kompetanse og praksis fra skoleslaget.

Faglig kompetanse

Det er viktig for kvaliteten på undervisningen og forskningen og for utdanningens anseelse at kompetansen er på høyde med det som ellers finnes i høyere utdanning. Dette måles særlig gjennom doktorgrader og andelen som har fått stillingsopprykk til førsteamanuensis/førstelektor, dosent og professor. Det har her vært en generell utvikling i høyere utdanning som også lærerutdanningene har tatt del i. *Utvalget* mener den faglige styrkingen de siste årene er viktig for lærerutdanningen.

Det er viktig at denne utviklingen får fortsette. I tråd med krav om faglig styrking av studiet må lærerne i lærerutdanningen settes krav til. De må selv i større grad bidra til interesse for faget, innholdet i faget, utviklingen av faget og fagets anvendelse i skolen. *Utvalget* regner med at dette vil skje. Som nevnt tidligere virker mange faktorer i en slik retning.

Kvalifisering etter tilsetting

Når det gjelder fagpersonalets styrke på områdene fagdidaktikk, erfaring fra skoleslaget og høgskolepedagogikk, har man ikke som for det faglige, faktorer som virker i kraft av egen tyngde. *Utvalgets* inntrykk er at det foregår for lite systematisk oppfølging ved mange av institusjonene når det gjelder kvalifisering på slike områder. Blant lærerutdanningene gjelder dette innenfor høyskolene. Det kan se ut til at universitetene følger bedre opp. I stor grad må f eks de nyansatte ved høyskolene selv skaffe seg nødvendig kunnskap om fagdidaktikk på best mulig måte. Egen FoU-tid har i hovedsak vært den mulighet de har hatt. I en viss utstrekning får de nyansatte hjelp og støtte bl a gjennom sporadisk kollegaveiledning og seminarvirksomhet, men bevissthet, planlegging, bruk av incentiver og oppfølging fra institusjonens side må bli bedre.

Lærerutdanningsrådet satte i 1994 ned en arbeidsgruppe som fikk i oppdrag å kartlegge behov og tilrettelegging for praksisperioder i grunnskolen og barnehagen for høgskoleansatte. (LÆRERUTDANNINGSRÅDET, 1995). Arbeidsgruppen foretok undersøkelser både blant høgskoleansatte, ledelse ved høyskoler, statlige utdanningskontor, kommuner og Kommunenes Sentralforbund. Alle parter uttrykte en positiv holdning til problemstillingen. I alt mente 74 % av de 168 intervjuede høgskoleansatte at «Det er viktig for kvaliteten av lærerutdanningen at høgskoleansatte har godt kjennskap til det konkrete arbeid i barnehage og/eller grunnskole.» Dessuten mente 73 % at det bør legges til rette slik at de som ønsker det, får anledning til kortere eller lengre opphold.

Utvalget vil anbefale at lærerutdanningene arbeider videre på det grunnlaget som her er lagt. Problemstillingen er like aktuell for lærerutdanning innsiktet mot videregående opplæring.

Skolering som gir grunnleggende pedagogiske kunnskaper og ferdigheter i forhold til undervisning av egne studenter, hører også med i et program for kompetanseheving etter tilsetning. I motsetning til i skolen, er det ikke krav om slik kompetanse ved tilsetning, men det skal telle positivt i en tilsettingsprosedyre. Universitetene ser ut til å ha nådd noe lenger enn høgskolene når det gjelder systematisk skolering av sitt personalet. Tiltak på dette området ble foreslått av STUDIEKVALITETUTVALGET (1990). Man burde forvente at lærerutdanningene er i fremste rekke på dette området. Dette må bli et mål.

Nærmere om didaktikk

Det har vært en både uttalt og opplevd spenning mellom yrkesperspektiv og såkalt akademisk tradisjon og akademisk ideal. Dette eventuelle gapet må det bygges bro over, og det er mest nærliggende å betrakte didaktikk som en slik bro. Økt innsats på feltet didaktikk vil bidra til å styrke *begge* disse perspektivene ved lærerutdanningen. Det er ingen grunn til å oppfatte yrkesperspektivet og den akademiske tradisjon og ideal som uforenlige.

Den generelle didaktikken og den fag- og yrkesspesifikke didaktikken er dessuten viktig for helheten og sammenhengen i lærerutdanningen. Man kan derfor tenke seg didaktikken og den praktiske utprøvingen av den som selve kjernen i utdanningen.

Samfunnsutviklingen, teknologisk utvikling, endrete elev-/student- og lærerroller, nye læreplaner, nye yrker og perspektivet livslang læring er eksempler på forhold som gjør det nødvendig å ha løpende forsknings- og utviklingsaktivitet på feltet didaktikk for en institusjon som ønsker å ligge i forkant m h t kvalitet og relevans.

Når det gjelder *yrkesdidaktikk* har *utvalget* inntrykk av at det er utviklet solid kompetanse på feltet generell yrkes *pedagogikk*, og at dette kan anvendes for å kvalifisere lærere for ulike yrkesutdanninger. *Utvalget* mener videre at yrkes *didaktikken* har et stykke vei å gå når det gjelder spesifikk didaktikk i forhold til det enkelte yrke/fag i yrkessammenheng. Dvs *hva* skal det spesifikke lærestoffet være (f eks i elektrofag), *hvorfor* skal lærestoffet inngå i utdanningen og *hvordan* skal det undervises?

Til nå har det vært svært få søkere til stillinger i lærerutdanning med solid utdanningsmessig bakgrunn i fagdidaktikk, men dette er et bilde som er i ferd med å snu seg. Selv om det fremdeles er mange sentrale fag som ikke er dekket, har det vært en god utvikling i etablering av nye tilbud - jf oversikt i 3.9.2 over eksisterende hovedfagstilbud ved universiteter og høyskoler.

Det er langt flere som tar doktorgrad innenfor feltet enn tidligere. Norge er dermed i ferd med å nærme seg situasjonen i mange europeiske land og i USA der fagdidaktisk utdanning og forskning på høyt nivå i en årrekke har hatt betydelig omfang og oppmerksomhet. Fagdidaktikk har status som et vitenskapelig arbeidsområde på samme måte som de enkelte fag.

Selv om det nå er en positiv utvikling i Norge, vil det likevel ta svært mange år før nytilgangen kompenserer for mange år med relativt lav innsats. *Utvalget* føler seg dessuten ikke trygg på at fagdidaktikk har oppnådd tilstrekkelig anerkjennelse som forskningsområde. Det kan etter *utvalgets* mening være fare for at søknader om midler til prosjekter og doktorgradsopplegg ikke når opp i intern konkurranse.

Utvalgets inntrykk er at forståelsen for fagdidaktisk undervisning og forskning faktisk er større ved enkelte av universitetene enn ved en del av høgskolene.

Etter omorganisering av høgskolesektoren er deler av personalet som underviser ved lærerutdanningen, nå plassert på ulike avdelinger innenfor den samlede høgskolen. Det kan være usikkert i hvilken grad de mer rene fagavdelinger vil legge vekt på kompetanse i fagdidaktikk og på erfaring fra barnehage eller skole. Dette kan få konsekvenser for hvordan utlysingstekster formuleres, hvem som tilsettes, hvilke program for kompetanseheving som gjennomføres etter tilsetting og hvilke FoU-prosjekter som skal prioriteres.

Også for en samlet høgskole eller universitet vil bedre kompetanse på feltet fag- og yrkesdidaktikk være svært verdifullt for å øke kvaliteten på undervisningen av både egne studenter og etter- og videreutdanningsstudenter. Stikkordene Hva, Hvorfor og Hvordan er sentrale i enhver læringssammenheng, både i opplærings-systemet, i arbeidslivet og ellers. Særlig viktig er den positive effekten på *motivasjonen* det vil kunne ha å begrunne og plassere lærestoffet i tid og rom.

Lærerutdannernes kompetanse - øvingslærere **Innledning** **Praksisdelen** av studiet er en særdeles viktig del av utdanningen. Øvingslærerne har sammen med teorilærerne ved høgskolen/universitetet ansvaret for å utdanne de kommende lærerne. Øvingslærere har stillingen delt mellom lærerutdanningsinstitusjonen og kommunen/fylkeskommunen. Omtrent en tredel av lønnsbudsjettet i allmennlærerutdanningen går til øvingslærerdelen av utdanningen.

Det er i praksisdelen av studiet at lærerutdanningsinstitusjonen skaffer seg en viktig del av grunnlaget for å vurdere om studentene er skikket for yrket.

Øvingslærerne skal veilede kommende lærere. Samtidig vil de fungere som modeller. Øvingslærerens kunnskaper, ferdigheter og holdninger i forhold til fag, yrke og opplæringsystem og holdninger i forhold til elever, studenter, kolleger og ledelse vil derfor være grunnleggende.

Den ideelle øvingslærer

- er en erfaren og dyktig lærer med hensyn til kunnskaper og kyndighet
- har fagkompetanse på et solid nivå med tanke på den faglige kommunikasjonen med fagfeller ved lærerutdanningen
- har kompetanse og en positiv holdning til betydningen av både personlig og organisasjonsmessig utvikling
- har veilederkompetanse
- kjenner avtaleverket, rammebetingelsene og har systemforståelse
- kjenner utdanningsreformene og utøver ny lærerrolle
- setter studenten i sentrum.

Om øvingslærernes bakgrunn

Det foreligger gjennomgående få empiriske data som belyser spørsmål vedrørende rekrutteringen av lærere til lærerutdanningen. I den tidligere nevnte undersøkelsen av BERGEM (1994), som bygger på data fra siste halvdel av 1980-årene, presenteres imidlertid noen data som *utvalget* mener fortsatt har gyldighet. Denne studien bygger både på kvalitative og kvantitative data.

To tredeler av de 37 øvingslærerne som ble intervjuet i nevnte studie, opplyser at det var ytre omstendigheter og rene tilfeldigheter, som hadde ført dem inn i lærerutdanningen. Den siste tredelen hevdet at de mer eller mindre bevisst hadde siktet seg inn mot lærerutdanningen.

Undersøkelsen viser at det er stor stabilitet innenfor øvingslærergruppen. I gjennomsnitt hadde de intervjuede vært øvingslærere i 15 år. Hovedtendensen er at de også hadde meget lang ansiennitet som lærere i grunnskolen, og at de hadde fått

sin grunnutdanning på 1950 og 60-tallet. Bare de færreste hadde noen formell veiledningskompetanse. Veiledningsarbeidet ble gjennomgående oppfattet som meget utfordrende.

To tredeler av øvingslærerne sier at hovedhensikten med deres veiledning er å utvikle studentenes praktisk-pedagogiske ferdigheter. Holdningsutvikling nevnes av en betydelig andel. Mindre enn en femdel sier eksplisitt at de sikter seg direkte inn mot å utvikle en læreridentitet hos studentene.

Når det kommer til praktisk gjennomføring, viser det seg imidlertid at øvingslærerne er forholdsvis ensidig opptatt av å utvikle studentenes praktisk-pedagogiske ferdigheter. De mer holdningsmessige perspektivene kommer i bakgrunnen. Det heter om de praktisk-pedagogiske ferdighetene:

«Disse er i første rekke relatert til sentrale undervisningsfunksjoner som formulering av mål, undervisningsplanlegging, valg av metoder og arbeidsformer og evaluering av læringsarbeidet» (s 237).

Øvingslæreravtalen

Både gammel og ny (våren 1996) øvingslæreravtale er formulert slik at øvingsundervisningen blir et forhold mellom den enkelte øvingslærer og vedkommende lærerutdanningsinstitusjon. Forholdet til kommunen og til ledelsen ved barnehagen og skolen blir mer indirekte trukket inn. Etter *utvalgets* mening bør øvingsundervisningen i tillegg tydelig forankres i ledelsen ved barnehagen og skolen/kommunen/fylkeskommunen. Dette for å legge bedre til rette for studentdeltaking i skolens planlegging, foreldremøter, arbeid med vurdering og andre vesentlige sider ved skolens virksomhet utenom selve undervisningssituasjonen.

Den nye øvingslæreravtalen tydeliggjør behovet for tid til for- og etterarbeid, administrasjon og faglig ajourføring av øvingslærerne gjennom etterutdanning/FoU. Avtalen overlater til det lokale nivå å fastsette tidsressursen til de ulike elementene. Det vil bli viktig å vinne og samle erfaringene som gjøres på dette feltet, med tanke på utforming av eventuell ny avtale fra juli 1999.

Betydningen av øvingsundervisning i en reformtid

Før den kraftige veksten i høgre utdanning generelt og lærerutdanning spesielt var det i hovedsak god dekning av øvingslærere. Mange hadde også gjennomgått kompetansegivende utdanning i veiledning. Til dels fungerte dette som en inngangsbillett til stillingen som øvingslærer.

I dag er bildet langt mere blandet. Særlig høgskolene og spesielt førskolelærerutdanningen har flere steder rekrutteringsproblemer og problemer med å beholde øvingslærere.

Skolen og lærergjærningen er i utvikling og omstilling. Noen studenter kan oppleve en praksissituasjon preget av en kultur med lite samarbeid i kollegiet. De får én type erfaring. Med en dyktig øvingslærer kan studentene likevel utvikle sentrale sider i forhold til sin framtidige lærergjærning.

Andre kan få erfaring fra en skole preget av samarbeid i kollegiet og med aktiv pedagogisk ledelse i retning aktuelle reformer. Dersom skolen i tillegg har tatt de nødvendige konsekvenser i forhold til nye arbeidsmåter og ny elev- og lærerrolle, kan utbyttet bli særlig verdifullt. Aktuelle konsekvenser gjelder bl a organisering av elevenes og lærerens arbeid den enkelte dag, uke og år. En skoledag med faste 45 min. arbeidsøkter er f eks lite egnet når arbeidsmåtene skal varieres.

Reformer i skolen bør implementeres i løpet av en rimelig tid. Hvis denne tiden trekkes ut, vil vi få uakseptable forskjeller mellom skoler og mellom kommuner/fyl-

keskommuner. En viktig forutsetning for rask implementering ligger i at studentene i lærerutdanningen sosialiseres inn i yrket av øvingslærere og skoler som er opptatt av nytenking og utvikling.

Utvalgets vurdering av situasjonen

Utvalget vil oppsummere sine inntrykk av dagens øvingslærersituasjon slik:

- En del høgskoler har problem med å rekruttere og beholde øvingslærere, i sær i førskolelærerutdanning.
- Universitetene har gjennomgående mindre problemer.
- Universitetene og høgskolene har i hovedsak et godt opplegg for kvalifisering av sine øvingslærere i veiledningspedagogikk.
- Institusjonene har i varierende grad avtale med *arbeidsgiver/skolen* der øvingsundervisningen skjer. Som et eksempel på et tiltak for å skape god kontakt kan nevnes at to personer fra ledelsen ved en institusjon (praktisk-pedagogisk utdanning ved universitet) reiser rundt til aktuelle videregående skoler og grunnskoler og avklarer gjensidige forventninger og plikter.
- Lærerutdanningene er for lite opptatt av i hvilken grad de aktuelle skolene som tar i mot studenten, er utviklingsorientert eller om kulturen f.eks. er preget av lite samarbeid lærerne imellom og liten forståelse for opplæringsreformene og for ledelse.
- Det er flere forklaringer på forskjellene i institusjonenes erfaringer med rekrutteringssituasjonen:
 - antall barnehager og skoler og potensielle øvingslærere i nærområdet
 - institusjonenes framgangsmåter i rekrutteringsarbeidet
 - institusjonenes politikk når det gjelder tilbud om fast tilsetting eller engasjement
 - institusjonenes tilbud om kvalifisering for oppgaven - veiledningspedagogikk
 - institusjonenes «behandling» av tilknyttede øvingslærere ellers - f.eks. i hvilken grad øvingslærerne føler seg inkludert, får kontakt med faglærere og i hvilken grad studentene blir fulgt opp i praksisperioden.

Utvalget vil understreke følgende når det gjelder rekruttering av øvingslærere:

- Det er universitet/høgskole som rekrutterer øvingslærere og som legger rammevilkårene for deres virke. Graden av suksess når det gjelder rekruttering og funksjon, er i stor grad bestemt av den strategi, organisering og engasjementet lærerutdanningen selv legger ned. I dette arbeidet er det snakk om hvordan *alle* nivå i lærerutdanningen engasjerer seg; ledelsen, den/de ansvarlige for praksis og de ansvarlige for pedagogikk og de øvrige fag.

Samarbeid blir det sentrale stikkordet.

- Det er i seg selv ikke bare negativt at det skjer en viss fornyelse av øvingslærerstaben. Lang erfaring er verdifullt, men på den annen side kan mer fleksibilitet gi større muligheter for variert kompetanse og godt engasjement. *Utvalget* vil i 7.2.4 vurdere nærmere en mulig ordning der øvingslærere blir ansatt for en periode.
- Spesielt i en tid preget av sterk omstilling er det viktig å sikre at studentene får praksis på skoler/med øvingslærere som henger med i utviklingen og ikke skoler som henger etter. Lærerutdanningsinstitusjonene må konsultere og innhente råd fra ledelsen i kommunen/fylkeskommunen og ved den skolen der øvingsundervisningen skjer, før tilsetting av øvingslærere. Det er viktig å være presise

på gjensidige plikter og forventninger. Dette bør tas opp både i forbindelse med nye avtaler og i forbindelse med avtaler som løper.

- Lærerutdanningen bør gjøre avtaler med skoleeier og eventuelt med barnehager/skoler slik at skoleeier og ledelsen forplikter barnehagen/skolen til å ta ansvar for studenter som skal ha praksis.

6.2.7 Struktur i og organisering av de ulike lærerutdanningene

Alle utdanninger, også lærerutdanninger må velge en eller annen form for struktur og form for organisering av stoff og aktiviteter. Spørsmålet er i hvilken grad de valg som er gjort, viser seg hensiktsmessige.

Allmennlærerutdanning

Allmennlærerutdanningen er den mest sammensatte av lærerutdanningene p g a antall fag. Utdanningen ble 4-årig ved lov av 1930 med adgang til å opprette 2-årige studentlinjer. Lovgrunnlaget for 3-årig utdanning kom med lærerutdanningsloven av 1973, og 4-årig utdanning for personer uten studiekompetanse ble da etter hvert avvirket. Nåværende 4-årig utdanning ble etablert som generell ordning fra 1992.

Også når det gjelder *organisering* av studiet, har det vært ulike løsninger i omfang av praksis, hvilke fag som skal være obligatoriske og omfanget av disse, bindinger på valg o s v. Viktige kjennetegn ved den 3-årige modellen, som ble forlatt i 1992, var:

- få obligatoriske fag; pedagogisk teori og praksis, norsk, kristendomskunnskap med livssynsorientering, matematikk og ett praktisk-estetisk fag
- fagdidaktisk innføring i form av korte kurs i alle obligatoriske skolefag som studentene ikke studerte.

I den 4-årige modellen er det store valgmuligheter både for høyskolene og studentene. Høyskolene har hver for seg konstruert sin modell, som gir et stort antall varianter. Viktige elementer som varierer mellom høyskolene er:

- Pedagogisk teori går ved noen høyskoler over to år, ved andre over tre år.
- Noen høyskoler har bygget ut flere årsenheter, andre høyskoler baserer tilbudene mer på halvårsenheter eller kvartårsenheter. Ett modellvalg kan dermed forberede særlig med tanke på ungdomstrinnet, mens andre modellvalg mer ivaretar behovene i forhold til småskoletrinnet.
- Noen høyskoler har relativt mange tilbud som ikke er skolefag. I "[Statusbeskrivelse. Oversikt over noen sider ved norsk lærerutdanning](#)" i kap 3 nevnes over 40 ulike tilbud av dette slaget. Slike tilbud fungerer i hovedsak som videreutdanning, men de fleste med omfang 10 vt kan også tas inn i grunnutdanningen.

Utvalget vil peke på følgende seks svakheter ved dagens modellkonstruksjon:

1. Høyskolene bruker uforholdsmessig mye energi på å arbeide med spørsmål knyttet til modell. Omfanget av dette arbeidet må langt overskride det verdifulle i at den enkelte høyskole tilpasser utdanningen til lokale forhold og får et eierforhold til sin modell.
2. De studentene som er samlet i grupper første studieår, sprer seg i mange modeller alt fra studieår nr to. Dette gjør det vanskelig å planlegge langsiktig i forhold til det enkelte studentkull - jf vurderingene som er gjort i 6.2.3.
3. Det blir svært problematisk, i rammeplansammenheng, å legge inn bindinger og sammenheng mellom fag. Rekkefølgen fagene tas i, varierer fra høyskole til høyskole. Tverrfaglighet og prosjektorganisert undervisning vanskeliggjøres.
4. Utdanningen fungerer i liten grad som en integrert 4-årig utdanning slik Stor-

tinget la til grunn da det ble vedtatt å utvide fra tre til fire år. Utdanningen er i virkeligheten ofte organisert med en 3-årig enhet (1.-3. år i allmennlærerutdanningen) og innpassing av det fjerde året. Noen studenter tar det fjerde året først (som nevnt hadde 44 % av de som ble tatt opp 1994 minst ett år høyere utdanning), noen tar det etter den 3-årige enheten.

5. Det går med uforholdsmessig mye tid for høyskolene til individuell veiledning og tilpassing ved overflytting av studenter, i tillegg til at mobiliteten blir vanskeliggjort for studentene.
6. Den store variasjonen i modeller gjør det uoversiktlig for overordnet myndighet. Bl a blir det problematisk å standardisere rapporterings- og statistikkrutiner.

På dette grunnlaget vil *utvalget* i 7.4 vurdere nærmere hva som bør være rammer for ny allmennlærerutdanning.

Faglærerutdanning

Faglærerutdanning rekrutterer særlig til videregående opplæring og til ungdomstrinnet i grunnskolen. Styrken ved faglærerutdanning er at studiene går i dybden innenfor noen fagområder. Imidlertid ble faglærerutdanningene bygget opp før Reform 94. Reformen innebar en omfattende strukturendring. Dette gjør det nødvendig å vurdere kritisk i hvilken grad de ulike faglærerutdanningene er tilpasset innhold og struktur i videregående opplæring. Ny læreplan for grunnskolen aktualiserer også en vurdering av struktur og innhold i faglærerutdanningene.

På studieretninger som gir studiekompetanse og i grunnskolen, har lærerpersonalet undervisningskompetanse i et visst antall fag. *Utvalget* mener at det i de fleste tilfeller vil være uheldig om lærerutdanningen bare gir kompetanse i ett fag.

- Både i grunnskolen og videregående opplæring blir det nå lagt stor vekt på tverrfaglighet, tema, helhetsperspektiv. Det blir vanskelig å organisere undervisningen for å ivareta slike perspektiver dersom en del av undervisningspersonalet dekker bare ett fag. Slike perspektiver ivaretas enklest dersom den enkelte lærer er bredere utdannet.
- En lærer som har kompetanse i bare ett fag, må forholde seg til svært mange elever. Det kan bli vanskelig å oppnå god kontakt med elevene og det kan bli problematisk å følge de nye elevvurderingsoppleggene som betinger et forholdsvis tett forhold mellom lærer og den enkelte elev.

Det er imidlertid viktig å legge til at i svært mange tilfelle tar faglærerkandidater videreutdanning og skaffer seg undervisningskompetanse i minst ett fag til.

De ulike faglærerutdanningene har valgt noe ulik plassering av den praktisk-pedagogiske delen av studiet. *Utvalget* mener at det er av stor verdi om denne delen av lærerutdanningen legges parallelt med de andre delene av utdanningen, dersom dette er mulig.

Praktisk-pedagogisk utdanning for allmennfag

Denne lærerutdanningen fikk et løft da det tidligere pedagogiske seminar ble utvidet fra et halvt til ett år. Den praktisk-pedagogiske utdanningen har hatt en god utvikling, der bl a kompetansen innenfor fagdidaktikk er i ferd med å bli kraftig styrket.

Utvalget vil særlig peke på to mulige punkter for forbedring:

- Det er ønskelig med sterkere integrering av den fagdidaktiske og den pedagogiske delen av utdanningen. Bl a melder studentene dette som et opplevd behov.
- Den praktisk - pedagogiske utdanningen kommer etter fagstudiet. Den pedago-

giske og didaktiske dybdeforståelsen vil øke dersom en strekker arbeidet med disse emnene mer ut i tid.

Ved Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet er det i flere år gitt tilbud om et såkalt følgestudium. Dette er nå organisert slik at 10 av de 20 vekttallene i praktisk-pedagogisk utdanning kan tas parallelt med fagstudiene. Av dette er seks vt fagdidaktikk plassert inn i mellomfagstillegget. Også pedagogisk teori og praksis inngår i følgestudiet. De 10 siste vekttallene i praktisk-pedagogisk utdanning tar studentene etter avsluttet fagstudium. *Utvalget* er spent på hvilke erfaringer som etter hvert blir høstet i Trondheim med denne organiseringen.

Praktisk - pedagogisk utdanning for yrkesfag

Også denne lærerutdanningen er plassert etter faglig utdanning/praksis. Studentene representerer to grupper m h t hvordan de har tilegnet seg fagkompetansen. Den ene gruppen har fagbrev med etterfølgende praksis i yrket, og det som i gjeldende språkbruk kalles yrkesteoretisk fordypning. Den andre gruppen av studenter har høgskoleutdanning i helsefag, ingeniørfag e l.

Et kjennetegn ved denne lærerutdanningen er at de enkelte hovedelementene er sterkt integrert i hverandre. I liten grad er det organisatorisk synliggjort i studiet eller i rammeplan/fagplan hvilke deler som er fag-/yrkesdidaktikk og pedagogisk teori og praksis. I andre sammenhenger argumenterer *utvalget* for sterkere integrasjon mellom disse elementene. Med fare for å bli oppfattet som inkonsekvent, vil *utvalget* likevel stille spørsmål ved om det ikke er behov for å kunne identifisere de enkelte delene noe klarere enn i dagens praktisk-pedagogiske utdanning for yrkesfag. Argumentet for dette er først og fremst behovet for tydeliggjøring av de fag-/yrkesdidaktiske delene av studiet, men også studentenes behov for å skaffe seg oversikt og se strukturer.

Utvalget oppfatter dagens utdanning slik at en først og fremst legger allmennpedagogiske og yrkespedagogiske prinsipper til grunn. I liten grad er det utviklet didaktiske elementer i den høgskolelagte delen av utdanningen som er spesifikke i forhold til de ulike fag og yrker. Dette behovet ivaretas mer implisitt gjennom organiseringen av praksis og arbeid i tilknytning til praksis. Studentene gjør sine erfaringer og bearbeider disse i samarbeid med lærere og andre studenter.

Utvalget ser svakheter ved en slik modell. I drøftingen av didaktikkens betydning i 6.2.6 ble det blant annet påpekt på at didaktikken fungerer som en bro på to måter; på den ene siden mellom yrkesperspektivet og det akademiske perspektivet i lærerutdanningen, og på den andre siden mellom pedagogikk, fag og praksis. I dagens utdanning er spesifikk fag- og yrkesdidaktikk for lite synlig. Dette gjelder både i teori og i veiledningen i praksis. Det vises ellers til 6.2.2.

Den praktisk-pedagogiske utdanningen for yrkesfag skiller seg således fra den som er utviklet for allmennfag. I det sistnevnte studiet er det innenfor de fleste fag solid tradisjon i inn- og utland for fagdidaktisk kompetanseutvikling. Fagdidaktikk er også lagt tydelig inn i fagplanene.

På universitetene, med sterke fagmiljøer på mange områder, har det ligget til rette for en slik utvikling. Det har i mindre grad vært situasjonen ved den praktisk-pedagogiske utdanningen for yrkesfag. Det er først gjennom reformen i høgskolesektoren i 1994 at denne lærerutdanningen ble del av større og mer sammensatte organisasjoner og dermed gis andre muligheter for fagutvikling enn tidligere.

Felles praktisk-pedagogisk utdanning for allmennfag og yrkesfag

I de to foregående punktene er behovet for integrering/tydeliggjøring av elementene i studiene diskutert. Dette er ett perspektiv som vi kan kalle «faglig».

Andre perspektiv, det sosiale og det samfunnsmessige, framkommer ved å ta utgangspunkt i at de ulike lærerkategoriene skal samarbeide når de blir kolleger på skolenivå. Grunnlaget for dette samarbeidet bør legges under utdanningen.

Det vil sannsynligvis være behov for ett-årig praktisk pedagogisk utdanning etter avsluttet fagutdanning, bl a fordi mange ikke bestemmer seg for læreryrket før etter flere års utdanning eller yrkespraksis. Det som først og fremst framstår som viktig er imidlertid å bygge opp en integrert yrkesfaglærerutdanning, jf drøftingene i 6.2.2.

6.2.8 Lærerutdanningens innhold

Det er vanlig å skille mellom tre nivå i forbindelse med evaluering av undervisning og læring

1. *Intensjonsnivået* ; planer som fastsetter mål, innhold og arbeidsformer.
2. *Gjennomføringsnivået* ; det lærestoffet som tas opp i undervisning, veiledning, praksisopplegg m m.
3. *Resultatnivået* ; de kunnskaper, ferdigheter og holdninger som faktisk festner seg hos studentene.

Utvalget kommer i dette avsnittet særlig til å behandle de to første nivåene. Det blir også foretatt vurderinger i forhold til nivå tre, men med de vilkår *utvalget* har arbeidet under, har det ikke vært mulig å gjennomføre så omfattende undersøkelser som slike spørsmål krever. Det er også sparsomt med tilgjengelig forskning på feltet.

I dette avsnittet er behandlingen av innholdet i lærerutdanningen ordnet slik:

- Fra rammeplan til fagplan - en studie av hvordan høyskoler som gir allmennlærerutdanning arbeider når fagplanene skal utformes.
- De overordnede målene - hvordan ivaretar lærerutdanningen helhet, sammenheng og yrkesrelevans?
- Det fagspesifikke innholdet i utdanningen.
- Arbeidsformer.
- Vurdering.
- Spesielle punkter *utvalget* er bedt om å vurdere.

Fra rammeplan til fagplan

Innledning

Universitet og høyskoler skal, ut fra rammeplanen for den enkelte type lærerutdanning, utarbeide sine egne planer. I følge rammeplanen skal dette omfatte

- samlet plan for studiet; mål, modell, organisering av praksisperioder m m
- FoU-plan
- praksisplan
- fagplaner for de enkelte fag.

Utvalget ønsket å studere nærmere hvordan institusjonene har løst denne delen av oppgaven og initierte derfor en undersøkelse. Arbeidet er utført ved Norsk Lærerkademi under ledelse av professor Trygve Bergem. Arbeidet følger innstillingen som uttrykt vedlegg. (BERGEM, 1996). I alt er 24 fagplaner for allmennlærerutdanning gjennomgått. Dette gjelder planer i de fire fagene pedagogisk teori, kristendoms-kunnskap med livssynsorientering, norsk I og kroppsøving I. Fagplaner fra

seks høyskoler er analysert for hvert av de fire fagene. Alle høyskoler som gir allmennlærerutdanning er representert med minst én plan.

Utvalget vil være forsiktig med å generalisere resultatene av undersøkelsen. For det første gjelder dette utelukkende allmennlærerutdanning. Det er derfor ikke grunnlag for å slutte noe som helst i forhold til annen type lærerutdanning. Med bare en-to planer fra den enkelte høyskole, kan det heller ikke slutes noe om forskjeller høyskolene i mellom.

Utvalget mener likevel det er grunn til å rette søkelyset mot noen av de tendenser som kommer fram ved analysen av de fagplaner som er studert. Det er dette presentasjonen i det etterfølgende legger mest vekt på.

Hva er fagplanenes primære oppgave?

Lov om lærerutdanning, § 2, er gjengitt i 3.1. Det faglige aspekt er nevnt i denne paragrafen, men det som først og fremst trer fram, er den didaktiske og pedagogiske skoleringen studentene må få for å kunne ivareta skolens oppgaver. Igjen blir helhet og sammenheng og yrkesrelevans viktige spørsmål.

Rammeplanen er hjemlet i både Lov om universiteter og høyskoler og i Lov om lærerutdanning. Rammeplanen fungerer som en bro mellom lovverket og den faglige virksomheten ved den enkelte høyskole/universitet.

Studentene skal i yrkessammenheng forholde seg til et nasjonalt læreplanverk. For å kunne gjøre det på en naturlig og god måte, må de både få nødvendig innføring i bruk av slike dokumenter og de må holdningsmessig se på dette som en naturlig del av lærgjerningen. På denne bakgrunn blir institusjonenes forhold til og bruk av egne rammeplaner og fagplaner viktig, særlig med tanke på det holdningsskapende.

I rammeplanens "*Leserveiledning, sammendrag*" i kapittel 2.7 «Fra rammeplan til fagplan» redegjøres det for hvilke momenter en fagplan skal inneholde. I denne forbindelse, hvor faget skal sees i lys av lærerutdanningens hovedmålsetting, er det et utvalg av kapitler som framstår som særlig relevante og som er nærmere analysert i undersøkelsen. Disse kapitlene er «*Innledning og begrunnelse*», «*Mål*» og «*Organisering og arbeidsformer*». Dette er gjort til overskrifter i det etterfølgende.

Innledning og begrunnelse

I all hovedsak må dette sies å være et nedprioritert område hos fagplanutøverne. Seks av de 24 undersøkte planer har helt utelatt å kommentere obligatoriske punkter som faglig egenart, faglig begrunnelse og hvilket formål en har med studiet. Seks har redegjort for en eller to av disse momentene. Tolv har redegjort for alle tre momenter.

I sammenlikning mellom de undersøkte fagene kommer norskplanene dårligst ut. Der er det hele fire av seks planer som unnlater å kommentere faglig egenart, faglig begrunnelse og hvilket formål man har med studiet. Bare en av de undersøkte norskplanene oppfyller de forpliktelser rammeplanen gir. Dette er et overraskende resultat. I rammeplanen er norskfaget representert med det absolutt mest omfattende innledningskapitlet der særlig norskfagets mangfold understrekes.

Når det gjelder de andre fagene, synes tendensene noe mer variert enn hva tilfellet er i norskfaget. Planene for pedagogisk teori og praksis kommer best ut, men også her er det klare mangler i noen av planene.

Ellers er fagplanene preget av stikkord og en oppramsende form. Planenes innledning og begrunnelseskapittel må i all hovedsak sies å være fri for problematiserende elementer. Det gis lite rom for faglige, fagdidaktiske og etiske refleksjoner.

Den helhet og sammenheng en burde forvente å finne innenfor dette kapitlet, er etter *utvalgets* mening med andre ord ikke tilstrekkelig ivaretatt. Dette inntrykket blir forsterket gjennom presentasjonen av fagenes innhold. Det er selvfølgelig naturlig at fagplanene blir mer opptatt av fagets rene kunnskapsinnhold under presentasjonen av sitt innhold. Dog burde man kunne forvente en større bevissthet om at faget inngår i en utdanning som først og fremst utdanner allmennlærere, og ikke fagfolk. Det formidlende og oppdragende perspektiv mister fagplanene fort av syne.

Mål

I vel halvparten av de undersøkte planene har man valgt å skrive av rammeplanens målformuleringer. Dette er ikke i samsvar med intensjonen av flere grunner:

Fagplanene er ment å skulle være en profilering og presisering i forhold til den enkelte rammeplan. Slik skulle det være mulig for den enkelte høyskole, til en viss grad, å utforme en allmennlærerutdanning tilpasset egne spesielle utfordringer og rammebetingelser. Når høyskolene legger seg på en praksis der de nøyer seg med å skrive av og kopiere formuleringene i rammeplanen, tyder det på at mange ikke har tatt denne utfordringen og muligheten på alvor.

Målformuleringene i rammeplanene for de enkelte fag reflekterer i varierende grad grunnskolens overordnede mål. Ved avskrift kopieres dette. For øvrig er det dessuten nesten uten unntak slik at planer der en gjør selvstendige forsøk på å formulere mål, konsentrerer seg om rene faglige målsettinger.

Organisering og arbeidsformer

Rammeplanen retter et generelt krav til fagplanene om at de skal utarbeides med tanke på *tverrfaglighet*. Under kapitlet om Organisering og arbeidsformer skal det i følge rammeplanene redegjøres i de ulike fagplanene for eventuelle tverrfaglige prosjekt som kan bygge bro over faggrensene.

Ingen av de undersøkte fagplanene har lagt vekt på å gjøre greie for tverrfaglige prosjekter som strekker seg lenger enn de mer generelle retningslinjer som gis i rammeplanen. De fleste fagplaner nevner ikke faglig brobygging overhodet. Dette gjelder innenfor alle de fire fagene som er analysert. I faget kristendomskunnskap med livssynsorientering, der brobyggerfunksjonen er meget eksplisitt uttalt i rammeplanen, er det bare én fagplan som følger rammeplanenes punkter, men uten å konkretisere disse nærmere.

Rammeplanen og FoU-arbeid

I punktene ovenfor er søkelyset satt på i hvilken grad perspektiv knyttet til helhet og sammenheng og til yrkesrelevans er nedfelt i tre av fagplanenes innledningskapitler. Under overskriften FoU uttrykkes i hvilken grad fagplanene tar hensyn til rammeplanens pålegg på dette området.

I den generelle delen av rammeplanen, "*Leserveiledning, sammendrag*" i kap 2, side 32 heter det at «Arbeidet med å forbedre, tilpasse og fornye studietilbud og fagplaner, undervisning, praksisopplæring og læringsmiljø er en naturlig del av høyskolens liv og virksomhet.» Videre heter det at den enkelte høyskole må:

- Lage langsiktige handlingsplaner for FoU-arbeid.
- Utvikle rutiner og ordninger som sikrer forsvarlig framdrift og evaluering av FoU-arbeid og FoU-planer.
- Samarbeide med grunnskolen om FoU-arbeidet.
- Lære studentene FoU-arbeid for å kvalifisere dem for forskning på egen

- arbeidssituasjon og for å lage et ressursfullt og aktivt studentmiljø.
- Profilere sitt faglige tilbud i forhold til FoU-arbeid.

Formuleringene i de ulike fagplanene tyder på at høyskolene har et høyst varierende forhold til FoU-arbeid innenfor fagene. I kroppsøvingsplanen er det f.eks. ikke tatt inn noe spesifikt for dette faget, men også kroppsøving er selvsagt som alle andre fag forpliktet i forhold til målene fra generell del som er referert.

Utvalget har andre steder i innstillingen gjort rede for sine inntrykk når det gjelder omfang og relevans i den samlede FoU-aktiviteten ved høyskoler og universitet, i forhold til lærerutdanning. Det konkluderes i 6.2.6 med at dette arbeidet skjer i god overensstemmelse med intensjonene på feltet.

De funn som ble gjort gjennom analyser av 24 fagplaner, er derimot lite oppløftende. Dette gjelder spesielt i forhold til målet om at studentene skal kvalifiseres. Det er bare to av de 24 planene som har en forpliktende utdyping av hvordan dette skal skje. *Utvalget* finner dette svært betenkelig. Det er viktig at studentene blir kvalifisert for og mentalt innstilt på forsøks- og utviklingsaktiviteter med tanke på evne til kunnskapssøking, utvikling og omstilling på egen arbeidsplass. For øvrig viser analysen:

- Ingen av fagplanene følger opp rammeplanens generelle del om FoU-arbeid.
- Det er to av 24 planer som har en klar utdyping av sitt FoU-arbeid.
- Det er fire av 24 planer som har utdyping ut over rammeplanenes delemne.
- Alle de seks planene i pedagogisk teori har nevnt FoU-arbeid.
- Det er 15 av 24 planer som ikke nevner FoU-arbeid.

Utvalget har ikke grunnlag for å trekke absolutte slutninger om høyskolenes planlegging av FoU-aktiviteter. Det kan f.eks. hende at de FoU-planene som rammeplanene forutsetter skal utvikles, også dekker mye av de fagspesifikke aktivitetene. *Utvalget* har ikke samlet slike planer for analyser.

Forståelse for skolens rolle som samfunnsinstitusjon. Det medansvar skolen har for barn og unges totale oppvekstmiljø.

Dette punktet er nevnt spesielt i *utvalgets* mandat. I retningslinjene for utarbeiding av fagplaner blir det understreket i pkt. 2.7, s 35, at målformuleringene i fagplanene både må avspeile de overordnede målene for lærerutdanning og de fagspesifikke målene. Av de 24 undersøkte planene var det en som hadde utdypet forholdet mellom skole og samfunn, syv hadde noe (fem av disse var pedagogisk teori) og de resterende 16 hadde ingen.

Dette forteller at denne delen av de overordnede utfordringene for allmennlærerutdanningen ihvertfall ikke nedfeller seg i planene i *alle* fag, slik de klart er forutsatt å gjøre. Det kan imidlertid tenkes at det skjer en viss arbeidsdeling slik at lærerstudentene likevel får med seg viktige deler av stoff knyttet til skolens rolle i samfunnet og barn og unges totale oppvekstmiljø.

Fagspesifikt innhold

Alle fagplanene deler de ulike fagenes innhold inn i hovedemner. Hovedemnene innenfor kroppsøving er f.eks.:

- utvikling og læring
- trening og helse
- idrett i skole og samfunn
- fagdidaktikk og praksis (felles for alle fag).

Hvert hovedemne er dessuten delt i delemner. F eks er hovedemnet *Utvikling og læring* delt i disse delemnene:

- lek, idrett, dans og friluftsliv som grunnlag for helhetlig utvikling og læring
- biologisk og psykologisk grunnlag for motorisk utvikling og læring
- fysisk fostring - kroppsøving, overgangen barnehage - grunnskole.

Fagplanen skal etter forutsetningen utdype disse delemnene. Analysen viser:

- flere eksempler på at både hovedemner og delemner er utelatt
- flere eksempler på avskrift og svært varierende praksis når det gjelder utdyping av delemner.

Viktige satsingsområder

Fagplanene ble analysert i forhold til noen utvalgte «satsingsområder» som alle er nevnt i *utvalgets* mandat. Disse er:

- likestilling og samlivsproblematikk
- flerkulturell tenking
- mobbing
- IT-bruk.

I flere av rammeplanene for fag nevnes ikke disse satsingsområdene eksplisitt. Alle de 24 fagplanene er likevel analysert i forhold til de fire områdene.

Følgende funn ble gjort:

- Av de 24 planene har 16 utelatt rammeplanenes formuleringer på ett eller flere av de aktuelle satsingsområdene.
- Kun tre av planene er utdypet i forhold til rammeplanen og da bare på ett av satsingsområdene.
- Kun tre planer viser initiativ og selvstendighet ut over det som det eksplisitt inviteres til i rammeplanen.
- «Mobbing» og «IT-bruk» er tilnærmet ikke-eksisterende i planene. Mobbing er nevnt i en og IT-bruk i to planer.
- Det er klare forskjeller mellom fagene. Best ut i forhold til flerkulturell tenking kommer pedagogisk teori. Her er imidlertid også rammeplanen noe mer eksplisitt.

Oppsummering

Den analysen som er gjennomført av 24 fagplaner fordelt på fire fag viser:

1. Planene stiller seg relativt fritt i forhold til rammeplanen. Det er mange eksempler på innholdsmessige elementer som er utelatt eller behandlet uforpliktende og overflatisk. Dette gjelder både de overordnede og de fagspesifikke utfordringene.
2. Planene stiller seg særlig fritt i forhold til de intensjonene som er nedfelt i rammeplanens innledningskapitler. Disse intensjonene er der for å gi en lærerutdanning preget av helhet, sammenheng og yrkesrelevans.
3. Høgskolenes innsats i arbeidet med å utarbeide fagplaner med utgangspunkt i de rammeplanene som er gitt, synes å variere i betydelig grad. Enkelte planer består i hovedsak av en avskrift av rammeplanens formuleringer. Andre planer viser at høgskolene har gjort det som blir forventet av dem. *Utvalget* mener at arbeidet med utformingen av fagplaner fortsatt bør være et sentralt utviklingsarbeid ved høgskolene.
4. Det *kan* tenkes at høgskolenes praksis på dette området er bedre i overensstemmelse med rammeplanen enn fagplanene kan tyde på. Selv om det skulle være

situasjonen, er dette likevel ikke tilfredsstillende. Lærerutdanningen må som nevnt også på dette feltet være eksemplarisk ved å venne studentene til å ta planverket på alvor.

Man kan heller ikke se bort fra den andre muligheten, nemlig at fagplanene faktisk kan gi et for ideelt bilde av hva som faktisk skjer ved høgsolen, og at det derfor er større avstand mellom rammeplanenes intensjoner og høgsolenes praksis enn det som kan avleses fra de planene som høgsolenene har utarbeidet, jf de tre nivå for undervisning og læring nevnt under innledningen til 6.2.8.

Ut fra disse funn er det grunn til å spørre om dagens rammeplaner er et egnet statlig styringsvirkemiddel, og det er grunn til å undersøke årsakene til at planene ikke fungerer tilfredsstillende. Skyldes det manglende forståelse for betydningen av lokalt planarbeid? Blir arbeidet svært tidkrevende i forhold til utbyttet? Har lærerne på det lokale plan lite å legge til eller trekke fra i forhold til de nasjonale planene?

De overordnede målene

I gjeldende rammeplaner er det understreket at sentrale mål for lærerutdanningen er

- helhet og sammenheng
- yrkes- og profesjonsrettethet.

Også i flere av punktene i mandatet er *utvalget* bedt om å vurdere kvalitet og relevans i dagens lærerutdanning i forhold til disse hovedmålene. I forrige punkt ble det bl a gitt en omtale av hvordan fagplaner ivaretar slike områder. I det etterfølgende skal *utvalget* behandle problemstillingen på noe bredere basis.

Helhet og sammenheng

De enkelte fag har sin egenverdi, og de skal i opplæringen dessuten tjene flere ulike formål. I de fleste opplæringssituasjoner, uansett nivå, ligger det en utfordring i å få til helhet og sammenheng. Matematikk skal brukes som et hjelpemiddel i andre fag - det gjelder både for fysikeren og svakstrømselektrikeren. Også andre fag, f eks norsk, har i mange sammenhenger en instrumentell funksjon. Helheten og sammenheng fremmes for matematikkens del bl a gjennom øvelsesoppgaver i f eks naturfag og prosjektarbeid som krever statistikk, og for norskens del bl a gjennom arbeid med rapporter og prosjekter. Ellers blir det en del av den intellektuelle utfordringen for eleven, lærlingen, studenten og den voksne selv å binde trådene mellom fag.

Også i lærerutdanning har en foruten denne mer vanlige utfordringen om å skape helhet og sammenheng fagene i mellom en spesiell oppgave som gjelder å binde sammen de ulike *hovedelementene* i studiet. Det heter slik på s 17 i *"Innledning"* i kap 1 i gjeldende rammeplan - som er felles for alle typer lærerutdanning:

«Lærerutdanning bygger på tre hovedelementer: Utdanning i fag som er grunnlag for opplæring og undervisning, pedagogisk utdanning og praktisk-pedagogisk arbeid. Det er samspillet mellom disse tre elementene som er og må være det sentrale i lærerutdanningen, og som gjør lærerutdanningen til en yrkesutdanning.»

Gjeldende rammeplaner for lærerutdanning har i liten grad gitt klare anvisninger om hvordan samspillet mellom de tre hovedelementene skal ivaretas. Ulike lærerutdanninger har nærmet seg dette på forskjellig vis. Det er noe overraskende at lærerutdanningen ikke klarere har formulert hvordan utdanningen forstår og presiserer målsettingen, og hvordan det skal arbeides for å nå den.

I en spørreundersøkelse ved Høgskolen i Agder våren 1996 er det gjort rede for at førskolelærerstudentene opplever vesentlig større grad av helhet i studiet enn allmennlærerstudentene (HØGSKOLEN I AGDER, 1996). På spørsmålet : *Synes du at lærerstudiet fremtrer som en helhet?* svarer 85 % av førskolelærerstudentene at det er god eller en del sammenheng i studiet. Tilsvarende svar gis av 28 % av allmennlærerstudentene.

Utvalget har bedt både institusjoner og studentgrupper gi en beskrivelse av hvordan helhet og sammenheng ivaretas. Utvalget har notert seg at dette ivaretas gjennom et eller flere av følgende punkter.

1. I selve praksissituasjonen.
2. I pedagogisk teori.
3. Ved å skape møteplasser f eks i forbindelse med møter før praksis planlegger studentene sammen med pedagogikk-lærere, andre faglærere og øvingslærere. Elementene bindes sammen. Tilsvarende skjer i møter etter praksis.
4. I lærerveilede basisgrupper for et relativt lite antall studenter som møtes jevnlig. Etter det *utvalget* forstår, brukes dette særlig i den praktisk-pedagogiske utdanningen.
5. Ved at enkeltlærere trekker tråder til de andre delene av utdanningen. Studentene uttrykker f eks at de setter særlig pris på faglærere med praksis fra skolen som kan konkretisere undervisningen med selvopplevde eksempler fra den praktiske virkelighet.
6. Ved å understreke visse perspektiv som gjennomløpende i de ulike fag og aktiviteter. Eksempler på slike perspektiv kan være
 - tilpasset opplæring
 - vurdering; vurdering av eget arbeid, kvalifisering for vurdering av arbeid i skolen, intern vurdering av virksomheten ved høgskolen
 - bestemte verdispørsmål; likestilling, miljøperspektiv
 - informasjonsinnhenting, bl a ved hjelp av bibliotek og IT. Det vil være ønskelig at høgskolene meisler ut overbyggende og gjennomløpende ideer og prinsipper ut fra disse og andre eksempler.
7. Bevisst bruk av bestemte arbeidsmåter og pedagogiske prinsipper; problembasert læring, prosjektorganisert undervisning. Her har en mulighet til å knytte forbindelser mellom fag, men også mellom hovedelementene i lærerutdanningen.
8. Ved bevisst valg av innhold i fagene. Hvilke problemstillinger arbeides det med f eks i norsk? I forming skal studentene utforske materialer, stimulere kreativitet og mye annet, men brukes faget også til å belyse problemstillinger fra skolehverdagen? M a o ; i hvilken grad kan fagkunnskap fra ett fag være med å belyse områder i andre?
9. Ved skoleovertaking. Dette innebærer at studentene får et samlet innsyn i den totale virksomheten ved en skole.

Utvalget har i sin kontakt med ulike lærerutdanninger gjort observasjoner som er relevante i forbindelse med spørsmålet om helhet og sammenheng.

- a) Lærerutdanning er et sammensatt studium med ulike fag, elementer og aktører. Det er en stor utfordring å få dette til å framstå med helhet og sammenheng. Dette setter klare krav til ledelse og til ansvars plassering. Under 6.2.4 har *utvalget* drøftet behovet for tydeligere ledelse enn det det synes å være kultur for ved en stor del av institusjonene. Ansvars plassering må også nevnes i denne sammenhengen. *Utvalget* har observert varierende praksis i bruk av kull- og/eller gruppekoordinatorer.

- b) Allmennlærerutdanningen er utvidet fra tre til fire år. *Utvalgets* inntrykk er at det fjerde året i begrenset grad fungerer i sammenheng med de tre første. Utdanningen framstår derfor i dag mange steder langt på vei som en 1+3 eller 3+1 modell snarere enn det *utvalget* mener var Stortingets intensjon i forbindelse med utvidelsen - en helhetlig sammenhengende 4-årig utdanning. I 3.3 er det opplyst at 44 % av de som begynte i allmennlærerutdanning i 1994 hadde ett eller flere år høyere utdanning ved opptak.

Utvalget vil som en samlet konklusjon i forhold til spørsmålet om helhet og sammenheng uttale: De nåværende rammeplanene gir relativt lite presise anvisninger om hvordan helhet og sammenheng skal ivaretas. De ulike lærerutdanningsinstitusjonene finner ulike måter å ivareta dette på. På dette feltet synes det å være et forbedringspotensiale - særlig for allmennlærerutdanningen som også har den største koordineringsutfordringen. Det er ønskelig at rammeplanene går lenger i å beskrive mål, muligheter og tiltak. Det bør også arbeides på den enkelte høyskole/universitet for å realisere denne delen av målsettingen for utdanningen. Ledelsen har et særlig ansvar for å se til at så skjer.

Yrkes- og profesjonsrettethet

I 5.3 har *utvalget* gitt et forslag til hvilke generelle kompetanse- og kvalifikasjonskrav som i særlig grad bør vektlegges i framtidig lærerutdanning. På denne bakgrunn vil *utvalget* gi noen korte kommentarer til gjeldende rammeplaner.

1. *Yrkesetisk kompetanse* er svakt dekket i dagens rammeplaner.
2. *Den faglige kompetansen* er sterk i faglærerutdanning og i grunnlaget for de studentene som tar praktisk-pedagogisk utdanning. I allmennlærerutdanningen har alle skolefagene som er obligatoriske fem vt, med unntak av norsk som har 10. Man kan ikke si at fem vt gir en sterk faglig kompetanse. Den faglige kompetansen er først og fremst sterk i de fagene der studentene velger 10 vt eller mer.
3. *Den didaktiske kompetansen* ligger inne i rammeplanene i alle fag i all lærerutdanning og dette er i utgangspunktet en betydelig styrke. STRØMNES (1996) har imidlertid gått igjennom rammeplanene for allmennlærerutdanning og funnet nokså store forskjeller og mangler på dette området. Ledelses- og systemkompetansen kunne vært vektlagt sterkere.
4. *Den sosiale kompetansen* er med et visst unntak for pedagogisk teori og praksis i liten grad synliggjort i dagens rammeplaner, selv om det legges noe vekt på at studentene skal samarbeide om en del oppgaver.
5. *Endrings- og utviklingskompetansen* er nedfelt i planverket først og fremst gjennom at studentene skal bli orientert om og involvert i FoU-aktiviteter. Kvalifisering for deltakelse i intern evaluering (skolebasert vurdering) er ikke nevnt.

I sum må rammeplanene oppjusteres for å stå i forhold til de utfordringer den nye grunnskolen og videregående opplæring vil representere for framtidens lærere.

Det fagspesifikke innholdet i utdanningen

Innledning

En vurdering av det fagspesifikke innholdet i utdanningen har mange sider og noen av disse vil bli omtalt her. *Utvalget* kjenner til bare et lite antall undersøkelser på dette feltet. *Utvalget* har selv initiert og gjennomført begrensede undersøkelser, men ser at mer omfattende analyser er nødvendig for å kunne gi en tilfredsstillende behandling av disse problemstillingene.

Den faglige styrken den enkelte lærer får i løpet av sin samlede utdanning, avhenger av hvilken behandling det enkelte fag er gitt i grunnskole og videregående opplæring. Derneft er det et spørsmål om hvilken vekt faget har i lærerutdanningen og dessuten omfanget av etterutdanning og videreutdanning.

Dilemmaene oppstår spesielt i allmennlærerutdanningen på grunn av den store fagtrengselen i dette studiet. Tilsvarende dilemmaer kan oppstå i yrkesfaglærerutdanning. I allmennlærerutdanning er det behov for å gi en faglig best mulig bakgrunn i alle grunnskolenes fag, men dette synes umulig innenfor tidsrammen. Det må derfor foretas valg både av samfunnet og den enkelte. I 7.4 tar utvalget stilling til disse spørsmålene.

Situasjonen for det enkelte fag i grunnskole og videregående opplæring

Utvalget er opptatt av sammenhengen mellom skoleslagene. Det er nødvendig med nærmere analyse av det enkelte fag og stille spørsmål som: Hvilket omfang og hvilket innhold har faget i grunnskole og i videregående opplæring? Hvordan hevder norske elever seg sammenliknet med elever i andre land? Hvilke kunnskaper og holdninger til de ulike fag har studentene når de går inn i lærerutdanningen?

Noen av svarene ligger klart i dagen. Bl a er strukturen i videregående opplæring nå slik at bare et fåtall av elevene arbeider med praktiske og estetiske fag som musikk og forming. Lærere med allmennlærerutdanning vil derfor ofte ikke ha hatt opplæring i ett eller flere av disse skolefagene etter at de forlot ungdomstrinnet. I hvilken grad de på tross av dette settes til å undervise i fag der de mangler kompetanse, avgjøres av den enkelte skoleeier og rektor.

I Norge har søkelyset blitt satt på naturfag gjennom det arbeidet som ble gjennomført i NATURFAGUTREDNINGEN (1994 og 1995). Utredningen har analysert grunnskole og videregående opplæring og lærerutdanningen for de to skoleslagene i to rapporter.

- Grunnskolenes Naturfagutredningen feller en knusende dom bl a over
- timetallet; som er satt av til faget både på barnetrinn og ungdomstrinn
 - lærebøkene; der fysikk, kjemi, teknikk/teknologi og geofag er omtrent ikke-eksisterende, som inneholder en rekke faktiske faglige feil og som er egnet til å gi negative holdninger til naturvitenskap
 - lærerens kompetanse
 - elevenes lave kunnskapsnivå sammenliknet med andre land
 - det lave antallet lærere med naturfaglig bakgrunn ved de daværende pedagogiske høyskoler og nokså utbredte negative holdninger til naturfagene ved disse institusjonene.

Det heter ellers i Rapport 2 fra utvalget:

«I vår første rapport dokumenterte vi en noe deprimerende situasjon for naturfag i norsk grunnskole, spesielt på barnetrinnet. Vi viste at naturfaget nærmest bare eksisterte på læreplannivå (dvs i M87). Vi viste at mens planen antyder 50/50 deling mellom samfunns- og naturfag, ble naturfagets andel »krympet« på vei fra læreplan (50 %) til lærebok (25 %) og videre til klasserommets praksis (10 %). Spesielt er det fysikk og kjemi som kommer svakt ut med en samlet andel i de brukte lærebøkene på omlag 5 %»

De samlede konsekvensene av dette blir bl a svært mange negativt innstilte elever, spesielt jenter. Senere fagvalg påvirkes av disse holdningene.

Videregående opplæringens Naturfagutredningen er ikke på samme måte kritisk overfor videregående opplæring som ved omtalen av grunnskolen, men det frem-

mes en rekke synspunkter og forslag. Mange av forslagene retter seg mot departementet og gjelder strukturspørsmål, statistikk, system for karaktergivning, faglig utviklingsarbeid m m. Andre forslag retter seg mot lærerutdanningen for videregående opplæring. En hovedbekymring ligger i følgende:

«Hvis våre antakelser om tallmessig og kjønnsmessig utvikling er riktig, hvis altså fysikk tas av svært få, og nesten bare gutter, mens biologi er i ferd med å bli et rent jentefag, bør KUF vurdere om man ikke også i Norge (som f eks i Sverige) bør sette i gang en større satsing på å forbedre naturfagenes stilling i norsk videregående skole. En slik satsing bør inngå i det overordnede læreplanarbeid vi foreslår i et senere punkt.» (s 24.)

Vi er inne i en ond sirkel når vi ser situasjonen for naturfagene, med unntak av biologi, og teknologiske fag på alle nivå i utdanningssystemet i et samlet perspektiv. Det er behov for å sette inn motstøt på alle nivå. En gledelig utvikling er i så måte den tydeliggjøring av naturfagene som nå skjer gjennom nytt læreplanverk for grunnskolen fra 1997. Etter- og videreutdanning av lærere i grunnskolen er sannsynligvis det mest effektive virkemiddelet dersom målet er å snu en trend i løpet av fem til ti år.

Også på området lesing er det foretatt en større undersøkelse. Denne undersøkelsen er internasjonal og ble gjennomført i 1989-92 i regi av International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (HØIEN, 1994).

I undersøkelsen deltok 9-åringer fra 27 land og 14-åringer fra 31 land. Landene har til dels svært ulike skole- og samfunnssystem. Fra Norge deltok ca 2 500 elever fra hvert alderstrinn.

Resultatene for norske 9-åringer, dvs elever på tredje klassetrinn, er meget gode, selv om det sammenliknet med andre land er forholdsvis stor spredning i prestasjonene mellom de beste og de svakeste elevene. Denne store spredningen i prestasjoner er for øvrig et funn som også gjelder for andre nordiske land, med unntak av Finland.

På tredje klassetrinn er det relativt store forskjeller mellom jenter og gutter. Jenter leser både bedre og mer enn guttene. For 14-åringene, elever i 8. klassetrinn, finner man ingen kjønnsforskjeller i leseferdighet. Dette ser ikke ut til å skje ved at guttene innhenter jentenes forsprang, men ved at jentenes relative forsprang minsker.

På 8. klassetrinn kommer de norske elevene relativt dårligere ut enn på 3. klassetrinn. Fra å være i den beste tredelen av land for 3.-klassingene, faller norske 8.-klassinger under gjennomsnittet. Senter for leseforskning har ment at dette forholdet kan skyldes at det i norsk skole legges liten vekt på systematisk lesetrening etter at elevene har lært de grunnleggende avkodningsferdighetene. Det viser seg at i en del av de landene som skårer høyere enn Norge, legges det forholdsvis stor vekt på studieteknikk og innøving av metoder for leseforståelse i forskjellige teksttyper. For sin del vil *utvalget* nevne at 3.-klassingene fulgte Mønsterplanen 87 ved begynneropplæringen, mens 8.-klassingene fulgte forrige læreplanversjon. *Utvalget* er usikker på betydningen av dette.

Utvalget er også kjent med at resultat fra flere nye undersøkelser vil komme i tiden framover. Det gjelder:

- Rapport fra en stor internasjonal sammenlignende undersøkelse om kunnskaps- og ferdighetsnivået i naturfag og matematikk. Arbeidet er gjennomført og resultatene er planlagt publisert i løpet av 1996.
- Rapport fra en arbeidsgruppe nedsatt av departementet som har fått i oppdrag å vurdere matematikkundervisningen på alle nivå tilsvarende det Naturfagutredningen gjorde.

- Resultater av bruk av såkalte diagnostiske prøver. I Norge er det nylig utviklet såkalte diagnostiske prøver for engelsk, matematikk og lesing. Dette er først og fremst ment som hjelpemiddel for den enkelte lærer og skole, for å kunne vurdere hvordan klassen og elevene står. Men det er også naturlig å bruke dette hjelpemiddelet til forskningsformål for å avdekke gjennomgående styrker og svakheter i arbeidet med disse fagene. Resultatene av slike undersøkelser vil bli viktige for lærerutdanningen.
- Undersøkelser i OECD-regi. OECD arbeider med spørsmålet om det skal foretas jevnlig innsamlinger av data om nivået i lesing, matematikk og naturfag. Etter det *utvalget* forstår, er Norge i såfall blant de land som kommer til å delta.

I NOU 1995: 9 «Identitet og dialog» pekes det på at elevene som kommer fra grunnskolen/videregående opplæring har svært ulike bakgrunn i kristendoms-, religions-, livssynskunnskap og etikk. Utredningen legger vekt på at elever som velger yrkesfaglige studieretninger i videregående opplæring ikke får undervisning på disse områdene. Som kjent gjelder dette om lag halvparten av ungdommene. *Utvalget* vil understreke betydningen av at disse områdene integreres i undervisningen i yrkesfaglige studieretninger. Dette innebærer at det må organiseres etterutdanning for yrkesfaglærere og at de aktuelle områdene legges inn i rammeplanene som skal utarbeides.

Utvalget finner det svært positivt at man etter hvert kan få sikrere kunnskap om kunnskaps- og ferdighetsnivå i en rekke fag i skolen. På sikt bør sentrale myndigheter også forsøke å belyse fag og områder som ikke er nevnt her. Blant disse er bl.a. praktiske og estetiske fag og etiske og verdmessige spørsmål.

Prioriteringen mellom fag kan variere fra land til land. Det er derfor ønskelig å ha en mer samlet oversikt over flere fag før det trekkes sterke konklusjoner om hvordan situasjonen er i norsk skole. Det er også ønskelig å se en større del av utdanningsløpet under ett før man trekker konklusjoner om elevenes kompetanse samlet og i det enkelte fag.

På den annen side har visse fag/ferdigheter/personlige egenskaper en grunnleggende karakter som utgjør viktige fundament for læring og utvikling mer generelt. Dessuten kan elevenes holdninger påvirkes uheldig av svak kvalitet i opplæringen på begynnertrinnet. Dette kan få utilsiktede konsekvenser for de valg elevene gjør i videre skolegang.

Med det kunnskapsgrunnlaget som nå foreligger om situasjonen i norsk skole, er *utvalget* særlig bekymret over de funn som er referert fra Naturfagutredningen. Utredningen tar for seg situasjonen på barnetrinn, på ungdomstrinn, i videregående opplæring og i lærerutdanning for begge skoleslag. Det påvises en tiltakende tendens til at elever, i særlig grad jenter, velger bort teknologiske og naturfaglige emner, fag og studier når valgmulighetene etterhvert kommer i utdanningsløpet. Unntaket er biologi. Denne vegringen er bekymringsfull ut fra

- et arbeidslivsperspektiv; samfunnet kan etterhvert få underdekning på teknologisk og naturfaglig kompetanse
- et likestillingsperspektiv; en slik situasjon vil virke negativt på jenters muligheter til å komme i store segmenter av samfunnets maktposisjoner
- et demokratiperspektiv; det moderne samfunn er avhengig av at befolkningen har en viss grunnkompetanse på områdene teknologi og naturfag. Det vil være særlig uheldig om den ene halvdel av befolkningen, kvinnene, mangler grunnlag for aktiv demokratisk medvirkning på dette området.

Hva er situasjonen i lærerutdanningen nå?

Ved siden av Naturfagutredningen har *utvalget* hatt anledning til å studere én undersøkelse - nasjonal evaluering av høyere utdanning på fagområdet matematikk. (KIRKE-, UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET, 1996a). Dette arbeidet er nedfelt i fire delrapporter fra de fire sakkyndige gruppene som utførte oppdraget.

Gruppene gir mye honnør til matematikkundervisningen ved universitetene, men går i liten grad inn på hvor godt egnet den er som forberedelse til arbeid i skoleverket.

Gruppene tegner et lite oppløftende bilde av matematikk i allmennlærerutdanningen. (I allmennlærerutdanning ble fem vekttall matematikk gjort obligatorisk fra 1990. Tidligere var faget valgfritt.) Mange studenter behersker ikke grunnskolematematikken når de begynner i studiet (rapport 1 s 3) og mange møter faget med fortvilelse. Mye av tiden går med til å snu studentenes holdninger til faget. (rapport 2, s 26). Den store utfordringen er å bryte ut av den onde sirkelen, slik at ikke «fedrenes synder» blir overført til neste generasjon (rapport 1 s 2). De obligatoriske fem vekttall gir for svak bakgrunn til å undervise på ungdomstrinnet (rapport 1 s 2).

I den offentlige debatten har det våren og sommeren 1996 vært interesse knyttet til andelen som har strøket i norsk ved ulike høyskoler som gir allmennlærerutdanning. Selv om strykprosenten ved noen høyskoler var uakseptabel høy, vil *utvalget* peke på det positive ved at det tydeligvis stilles faglige krav til studentene. En nærmere analyse må til for bl a å kunne vurdere de ulike fagplanene, undervisningsoppleggene, eksamensoppgavene, studentenes bakgrunn i norsk ved inngangen til studiet og studentenes arbeidsinnsats. *Utvalget* har i 6.2.5 gitt en omtale av det siste temaet.

Kommuner og fylkeskommuners vurdering

I *utvalgets* regi er det gjennomført en enkel spørreskjemaundersøkelse til 10 kommuner og tre fylkeskommuner.

Allmennlærerutdanning Tendensen i svarene fra kommunene er at allmennlærerutdanningen gir god bakgrunn for å undervise på barnetrinnet. Den fagdidaktiske delen av utdanningen er svært viktig. Det er tydelig å merke hvilke fag som gir et godt grunnlag i lærerutdanningen. Fagdidaktisk innføring alene er imidlertid en for tynn bakgrunn. I forhold til ungdomstrinnet er kandidatene godt kvalifisert i fag der de har 10 vekttall eller mer - fem vekttall blir en for svak faglig ballast i mange av fagene på ungdomstrinnet.

ALBERTSEN (1995) gjør tilsvarende funn i en intervjuundersøkelse med lærere, s 121.

Fagutdanning fra universitet/høyskole og praktisk-pedagogisk utdanning Fylkeskommunene mener kandidatene har solide faglige kunnskaper, men at kandidatene har problem med å transformere kunnskap til undervisningsinnhold. Mange kandidater opplever et stort sprang mellom faget som universitetsfag og faget som skolefag. *Utvalget* mener dette er et synspunkt som universitetene bør merke seg og vurdere hvilke konsekvenser det er naturlig å ta. Mange av kandidatene fra universitetene får sin arbeidsplass i skolen. Kandidatene føler dessuten ofte at praksis og innsikt i pedagogisk arbeid kommer for sent i studiet.

Faglærerutdanning Fylkeskommunene uttrykker at den faglige fordypningen ofte er mindre enn for lærere med universitetsbakgrunn, men at verdien av at fag og pedagogisk teori og praksis har gått parallelt tydelig kommer til syne. Her kan fagdelen i større grad belyse skolefagene.

Yrkesfaglærerutdanning Med den nye grunnkursstrukturen i videregående opplæring vil ikke et enkelt fagbrev og yrkesteori knyttet til dette fagområdet være tilstrekkelig til å dekke alle de fagenhetene vedkommende grunnkurs favner. Det er derfor svært variabelt i hvilken grad denne lærerutdanningen kvalifiserer for å undervise i fagene i videregående opplæring. **Arbeidsformer** Utvalget er bedt spesielt om å vurdere den ferdighet lærerutdanningen gir for å nytte ulike arbeidsformer i opplæringen generelt og for prosjektarbeid spesielt.

Undervisnings- og arbeidsformene varierer stort mellom de ulike lærerutdanningene og mellom de ulike fagene. Innenfor yrkesfaglærerutdanningen framholdes erfaringslæring, opplevelsesorientering, praksisorientering, helhetstenking og deltakerinnflytelse som de grunnleggende prinsippene som gjør at mange ulike arbeidsformer er i bruk. Studentene trener seg gjennom temapresentasjoner, øvingsundervisning i mindre grupper og ved prosjektpresentasjoner.

I all lærerutdanning gir pedagogisk praksis innføring i de arbeidsmåtene som er i bruk ved de aktuelle praksisskolene.

Fagene har ulikt særpreg. Naturfagene har laboratorieøvelser. I mange av yrkesfagene er det læringsaktiviteter lagt til et verksted i en eller annen form. Musikk fordrer bruk av stemmen eller et annet instrument. I norsk og i mange andre fag må studentene lese, skrive, lytte, snakke, spille/opptre, se og tenke (i følge rammeplanen).

Drama er både et fag/fagområde og en arbeidsmåte som brukes til studentenes egenutvikling og som undervisningsmetode. Drama er egnet til å utvikle studentens frimodighet i forhold til lærerrollen, bli mer bevisst på seg selv, utvikle holdninger i forhold til bestemte problemstillinger og illustrere faglige og pedagogiske prinsipper og utfordringer. Fortrolighet med drama som arbeidsmåte er verdifullt med tanke på å kunne anvende dette i skolen. Drama kan være et kraftfullt virkemiddel f.eks i forhold til mobbing eller flerkulturelle spørsmål.

Prosjektarbeid er en term som brukes i all type lærerutdanning, men med noe varierende innhold. I hovedsak brukes det om et arbeid en gruppe studenter skal utføre der oppgaven er veldefinert. Oppgaven kan være av praktisk art, eller av mer teoretisk art der studentene skal arbeide med en bestemt problemstilling eller et tema.

Prosjektorganisert undervisning får et videre perspektiv når det knyttes til prinsippene for problembasert læring. Da må elever/studenter være med å utvikle problemstillinger og løsningsstrategier. Mange høyskoler viser interesse for prinsippene knyttet til problembasert læring.

I reformene i grunnskole og videregående opplæring er prosjektorganisert undervisning et viktig element. I bunnen for dette ligger den vitenskapelige tenke- og arbeidsmåte; i denne sammenheng anskueliggjort ved hjelp av ordene søke, lete, erfare, forkaste og lære. Det er det vide perspektivet for prosjektorganisert undervisning som legges til grunn og som gjør at elevene skal være delaktige i problemformulering og avgrensingene av den og valg av arbeidsmåter. Rapportering, presentasjon av resultatene og evaluering blir viktige elementer.

Læreren får en utfordrende oppgave som veileder. I problemformuleringsfasen kan det oppstå spørsmål om en fornuftig avgrensing og spørsmål av etisk natur kan melde seg. Lærerens faglige kompetanse vil ofte også bli satt på prøve. Kontaktnett til lokalsamfunnet og evne til å samle informasjon og bearbeide denne er vesentlig.

Prosjektarbeid skal til vanlig være flerfaglig og dette fordrer samarbeid mellom lærere. Dette gjelder også på de yrkesfaglige studieretningene i videregående opplæring der lærerplanene skisserer prosjektarbeid som også skal organiseres i samarbeid mellom yrkesfag og allmennfag.

Prosjektarbeid er i bruk i lærerutdanning. *Utvalget* sitter imidlertid med inntrykk av at det i mindre grad er tatt hensyn til at studentene også bør være med i problemdefineringsfasen, slik det nå er nedfelt som obligatorisk i læreplanene i grunnskolen og videregående opplæring.

Det er et todelt behov på dette feltet. For det første må studentene gjennom egen deltakelse bli fortrolige med slike arbeidsmåter. For det andre er det et behov for kunnskapsutvikling når det gjelder fornuftige måter å tilrettelegge prosjektorganisert undervisning på, for elever på ulike alderstrinn i skoleverket.

I forhold til arbeidsmåter er variasjonen stor mellom de ulike lærerutdanningene, de ulike høghskolene/universitetene og de ulike fagene. Det er også individuelle forskjeller mellom lærere. Selv om rammeplanen setter krav om planlegging i forhold til arbeidsmåter, sitter *utvalget* med inntrykk av at dette feltet helt er overlatt til den enkelte lærer å avgjøre.

Det er to forhold som etter *utvalgets* oppfatning gjør det nødvendig å legge noe mer bindinger på høghskolene/universitetene.

- Visse arbeidsformer er blitt obligatoriske i skolen. Studentene må få innføring i dem. Lærerutdanningen må være eksemplarisk. Samtidig skal dette være høgre utdanning med arbeidsformer som passer i forhold til aldersgruppe og lærestoff. Arbeidsmåtene i lærerutdanningen skal ikke være lik arbeidsmåtene i skolen.
- Etter reformene er spekteret av lærerroller bredere enn tidligere eller ihvertfall med en annen vektfordeling. Omsorgsrollen vil stå sterkere i videregående opplæring når hele ungdomskullet er med. Læreren som tilrettelegger, arbeidsleder og veileder blir viktigere enn før i begge skoleslag. Læreren i samarbeid med kolleger, med ledelsen ved skolen og med personer og instanser utenfor skolen blir viktigere enn tidligere. Høghskoler og universitet må arbeide videre med sine opplegg med tanke på at studentene skal få innsyn i et variert sett av lærerroller - jf 5.2 og 5.3.

Vurdering

Hva er vurdering i denne sammenheng?

Vurdering er et omfattende og sammensatt område. For videregående opplæring ble det gitt ny forskrift datert 26.06.1995 gjennom Rundskriv F-69-95 (KIRKE-, UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET, 1995b). For grunnskolen er ST MELD NR 47 (1995-96) «Om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt vurderingssystem», lagt fram.

I denne sammenheng kan man skille mellom fire ulike kategorier vurdering:

1. Kvalifisering i forhold til vurderingsarbeid i skolen.
 - Formell elevvurdering; avsluttes med karakter.
 - Uformell elevvurdering/veiledningssamtaler; avsluttes ikke med karakter. Dette skal «... gis for å utvikle elevenes og lærlingenes helhetlige kompetanse i samsvar med opplæringens samlede mål, herunder verdi- og holdningsmål og utvikling av egenskaper og ferdigheter.» Jf rundskriv F-69-95.
 - Skolebasert vurdering. Dette er forskriftsfestet for videregående opplæring i nevnte forskrift og vil bli det for grunnskolen i følge nevnte stortingsmelding. «Den enkelte skole og lærebedrift skal foreta en løpende vurdering av i hvilken grad skolens/lærebedriftens organisering, tilrettelegging og gjennomføring av opplæringen bidrar til å nå de mål som er fastsatt i de fagspesifikke og den generelle delen av læreplanene.» Rundskriv F-69-95.
2. Vurdering av studentenes innsats på høghskolen.
 - Løpende vurdering av læringsprosess og - progresjon. Slik vurderingsakti-

vitet skal være en hjelp for studentene i læringsarbeidet. Målet er at studenten etter hvert skal bli i stand til å foreta selvstendige vurderinger av hvor han/hun står og hvor innsatsen for videre læring og utvikling bør settes inn. En utviklet selverkjennelse på dette området vil være verdifull ballast i et livslang læring-perspektiv. Prosessvurderingen vil være knyttet til veiledningssituasjoner i løpet av studiet.

- Resultatorientert vurdering som først og fremst er knyttet til eksamensprestasjon.
3. Løpende vurdering av studieopplegg og andre sider ved institusjonens virksomhet, der studentene medvirker. Dette blir universitets-/høgskoleparallellen til den skolebaserte vurderingen (intern evaluering) i grunnskolen og videregående opplæring. *Utvalget* gjør seg her den refleksjon at denne form for vurdering av egen virksomhet er/vil bli pålagt overfor fylkeskommuner og kommuner gjennom forskrift. Overfor de statlige institusjonene innenfor høgre utdanning har staten foreløpig ikke fastlagt tilsvarende.
 4. Det nasjonale vurderingssystemet. Dette skal fange opp hele bredden av mål for skolen og er for grunnskolens del omtalt i ST MELD NR 47 (1995-96) «Om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt vurderingssystem». Av hensyn til systemforståelsen er det viktig at studentene blir fortrolig med dette stoffet.

Hvor godt forberedes studentene i lærerutdanningen?

De ulike lærerutdanningene gir nokså forskjellig beskrivelse av på hvilke måter man arbeider med vurdering. Mest sentralt står innføring gjennom pedagogisk teori og i praksis. Det er også eksempler på at grunnskolelærere inviteres til høgskolen, og at man arbeider sammen om vurdering av elevarbeider (allmennlærerutdanning). Det kan virke som om det er mer begrenset hva som dekkes i det enkelte fag av vurderingsproblematikk. Til vanlig er nok dette avgrenset til produkt- og eventuelt prosessvurdering av studentene, d v s pkt 2 ovenfor.

En undersøkelse foretatt av STATENS UTDANNINGSKONTOR I SOGN OG FJORDANE (1995, s 42) rapporterer at 61 % av de intervjuede lærerne på ungdomstrinnet i grunnskolen i fylket ikke kjente til at skolen hadde utarbeidet kriterier for karaktersetting. Dette og andre resultater fra undersøkelsen viser at vurderingsproblematikk er svært variabelt behandlet i dette skoleslaget, i hvert fall i Sogn og Fjordane. Samtidig gir det en indikasjon på at temaet har blitt lite vektlagt i lærerutdanningen.

Syv av de ti kommunene uttaler seg klart negativt om kandidatenes kjennskap til elevvurdering og skolebasert vurdering. Én kommune uttaler seg klart positivt og to mener studentene får en viss, men noe tilfeldig innføring i emnet.

De tre fylkeskommunene opplever alle at både elevvurdering og skolebasert vurdering er svakt dekket i ulike typer lærerutdanning.

Utvalget vil som en oppsummering peke på at de nye vurderingsforskriftene i skolen, både innenfor grunnskole og videregående opplæring, gjør det nødvendig å vektlegge denne delen av lærerutdanningen mer enn tidligere. Dette er et felt som tydeligvis har vært for tilfeldig dekket. Samtidig har utfordringene i skolen blitt vesentlig større. *Utvalget* antar at ansvars plassering og kvalitetssikring når det gjelder studentenes innføring i vurderingsproblematikk, kan bli bedre i alle typer lærerutdanning.

Spesielle punkter i mandatet Innledning Mandatet har i alt 29 punkter som *utvalget* er bedt om å vurdere. De fleste av disse punktene er blitt drøftet hittil i

"Vurdering" i kap 6. Det er imidlertid noen som i mindre grad har vært kommentert. Dette gjelder åtte problemstillinger som vil bli omtalt under denne overskriften.

Det som foreligger av forskningsdata er lite og utilstrekkelig. Grunnlaget for uttalelsene fra kommuner og fylkeskommuner er erfaringene med et relativt stort antall lærere. Det er viktig å huske på at ingen av allmennlærerne og bare en del av lærerne i videregående opplæring er utdannet etter nåværende modeller.

Det blir også vist til ALBERTSEN (1995), en kvalitativ undersøkelse der forfatteren har intervjuet ni lærere som underviser på barnetrinnet i grunnskolen. Dessuten blir det vist til en spørreundersøkelse utført blant allmenn- og førskolelærerstudenter ved Høgskolen i Agder (HØGSKOLEN I AGDER, 1996).

Vurderingene fra lærerutdanningsinstitusjonene kan si noe om intensjonsnivået og implementasjonsnivået, jf innledning til 6.2.8. Vurderingene fra arbeidsgiverne kan si noe om oppnådd nivå, det studentene faktisk sitter igjen med av kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Det må vises varsomhet med å trekke konklusjoner. *Utvalget* mener imidlertid at materialet gir visse indikasjoner.

1. *Den ferdighet lærerutdanningen gir i læreplanarbeid på ulike nivå med henblikk på fellesskap og tilpasning; forholdet mellom nasjonalt fastsett stoff og lokalt tilvalgsstoff og sammenheng mellom skolens plan, klassens plan og individuelle opplæringsplaner* *Utvalget* har som bakgrunn for vurderingen bedt høgskoler/universitet uttale seg om hva som gjøres med tanke på å gi studentene innføring i ulike typer planer. Det arbeides med dette på ulike måter; i pedagogisk teori, i fagdidaktikk, ved prosjektarbeid, i praksis og ved eventuell skoleovertaking.

Allmennlærerne i ALBERTSEN (1995), s 144, er delt i sitt syn på hva utdanningen har gitt dem. Noen er fornøyd med den undervisningen de fikk ved høgskolen eller med den demonstrasjonen som skjedde i praksis. Andre er ikke fornøyd.

Det er problematisk å gi alle studenter like grundig innføring i ulike typer planlegging siden en relativt stor del av utfordringen er lagt til praksis. Fordi arbeidet med deler av planverket er sesongbetont i skolen, fører det til at de enkelte studenter kan få nokså ulik kontakt med planarbeid. En student uttalte for øvrig at «dette området er mer preget av hull enn ost».

Utvalget ser at planarbeid er et område med stor variasjon. Innføring av en ordning med kandidatpraksis vil være en måte å kvalitetssikre dette på.

2. *Den ferdighet lærerutdanningen gir for lærersamarbeid og kollegabasert veiledning* Høgskoler/universiteter arbeider med dette både teoretisk og praktisk gjennom gruppeoppgaver, klasseråd, plangrupper, fagutvalg, planlegging av praksis og skoleovertakelse m m. Også i praksisdelen av studiet blir dette vektlagt, særlig når praksis er gruppeorganisert. Lærerstudenter har opplyst at de opplever kollegabasert veiledning blant sine lærere.

Kommunene gir nokså entydig uttrykk for at allmennlærerutdanningen gir et godt grunnlag når det gjelder samarbeid med kolleger. Tendensen i svarene fra fylkeskommunene går i retning av at allmennlærerutdanning legger et bedre grunnlag enn lærerutdanningene for videregående opplæring.

3. *Den kunnskap utdanningen gir om trinnene og skoleslagenes egenart og sammenhengen i opplæringen* Høgskole/universitet gir stort sett uttrykk for at de konsentrerer seg om «sitt» nivå i opplæringssystemet. Det vises at allmennlærerutdanningen gir studentene kompetanse og forståelse i forhold til grunnskolen og behandlingen av videregående opplæring blir mer skissemessig. Praktisk-pedagogisk utdanning ved universitet legger likevel vekt på å gi studentene en mer helhetlig systemforståelse. Dette gjøres ved nokså omfattende arbeid med læreplaner, lover og utdanningssystemets oppbygging. Med unntak av yrkesfaglæ-

rerutdanningen er utdanningene ikke nevneverdig opptatt av voksenopplæring. Yrkesfaglærerutdanning er i seg selv voksenopplæring i den forstand at utdanningen setter krav om yrkespraksis.

Mange av høgskolene melder at studentene i allmennlærerutdanningen gis en grundig innføring i forhold til overgangsproblematikk barnehage-småskoletrinn. Dessuten blir tilbud om 5-10-årspedagogikk gitt ved 17 høgskoler. I løpet av de tre siste årene har 1850 allmennlærer- og førskolelærerstudenter tatt denne halvårsheten (OT PROP NR 40 (1995-96) «Om lov om endringer i lov 13.juni 1996 nr. 24 om grunnskolen m.m.», s 8). Overgang ungdomstrinn-videregående opplæring er lite vektlagt i allmennlærerutdanning. Dette har bl a den konsekvensen at det er problematisk for lærere i grunnskolen å gi råd og veiledning om valg til elever på ungdomstrinnet. Man kan også stille spørsmål ved om hvor bevisste grunnskolelærere blir på å motivere sine elever til videre skolegang når allmennlærerutdanningen gir liten oppmerksomhet til opplæringssystemet etter grunnskolen.

Kommunenenes svar viser stor spredning i forhold til allmennlærerutdanningen. Av de ni kommunene som uttaler seg om kandidatenes forståelse av helheten i grunnskolen, gir seks uttrykk for at denne er svak eller overfladisk. De resterende tre sier at den er god eller tilfredsstillende. Kommunenenes skepsis når det gjelder forståelsen i forhold til de enkelte trinn, er noe større.

Fra én kommune kommenteres begynneropplæringen spesielt, og det uttales at denne er en katastrofe og at den virker løst organisert. Det er stadig flere ferske lærere som vegrer seg for å være klassestyrere i 1.klasse. Med unntak av to kommuner er det skepsis i forhold til kompetanse og forståelse for ungdomstrinnet.

I noen av svarene antydes at forskjeller i praksissituasjonen kan forklare de store variasjonene. Studentene kan ha hatt dårlig spredning på alderstrinn i sin praksis. Underskudd av øvingslærere på ungdomstrinnet kan gi forklaring på dette.

Noen av fylkeskommunene gir uttrykk for at det har vært en gunstig utvikling i lærernes totalforståelse, spesielt etter innføring av den generelle delen av læreplanen i 1993. Tidligere så man hovedsakelig skolen som sted for det faglige arbeidet. Nå legges det i større grad vekt på sosial og menneskelig utvikling. Det er likevel behov for videre utvikling av kandidatenes helhetssyn på elevene og på opplæringa.

Fylkeskommunene gir uttrykk for at overgangen grunnskole - videregående opplæring kunne vært bedre dekket både i den praktisk-pedagogiske utdanningen og i annen lærerutdanning. Kontakten mellom grunnskole og videregående opplæring avgrenses ofte til å gjelde elever med vansker eller funksjonshemming.

4. *Den ferdighet utdanningen gir for å skape et godt sosialt miljø og forebygge mobbing* Høgskole/universitet er bevisste i forhold til egne studenter med tanke på et helhetlig læringsmiljø. Sosialt preget studentaktivitet er til dels stor. Som tema er disse problemstillingene ikke tilstrekkelig vektlagt i undervisningen, men det er eksempler på at dette tas opp i teori og i prosjekter. Sannsynligvis blir bygging av et godt sosialt miljø en viktig problemstilling i praksisperiodene. Jf ellers analysen tidligere i 6.2.8, av de 24 fagplanene der en observasjon var at bare én av planene hadde sett spesielt på mobbing. Konklusjonen må bli at høgskole/universitet ikke har vektlagt dette feltet. Det er spesielt et behov for å arbeide mer med mobbing.

Av de 10 kommunene som uttaler seg, gir seks uttrykk for at allmennlærerutdanningen gir en god bakgrunn. De andre kommunene hevder at dette er mer

person- enn utdanningsavhengig eller at det er sterkt varierende. Her vil for øvrig *utvalget* vise til 6.2.5. der det går fram at interesse for å arbeide med barn og unge var en beveggrunn hos 70 % av allmennlærerstudenter for å søke seg inn i utdanningen. Dermed er det kanskje slik at manglende vektlegging på institusjonene langt på vei kompenseres av studentenes individuelle interesser og anlegg for de sosiale utfordringene som ligger i læreryrket. Dette kan forklare hvorfor arbeidsgiverne uttrykker relativt høy grad av tilfredshet.

5. *Den bakgrunn lærerutdanningen gir for å ivareta likestilling mellom kjønnene og for opplæring i samlivskunnskap* I følge analysen av 24 fagplaner i allmennlærerutdanning er likestilling lite vektlagt. Spørsmålet er også stilt i spørreskjema til høyskoler/universitet. Svarene viser:
 - Likestilling behandles i hovedsak i pedagogisk teori. (Også fagplananalysen viser at temaet tas opp der.)
 - Likestilling tas også til en viss grad opp i heimkunnskap og i naturfag 2. (Allmennlærerutdanning.)
 - Likestilling kan være et aktuelt problem i fag som naturfag, matematikk og IT.
 - Det finnes høyskoler som legger relativt stor vekt på likestillingsproblematikk som et gjennomgående perspektiv.
 - Praktisk-pedagogisk utdanning for allmennfag arbeider bevisst med likestillingsproblematikk både teoretisk og praktisk.
 - Samlivskunnskap ser ut til å være et tema som behandles tilfeldig og i mindre grad enn tidligere.

På bakgrunn av disse funnene ser *utvalget* behovet for større bevissthet og mer systematisk arbeid. I fag som kristendom med livssynsorientering, samfunnsfag og norsk bør det ligge vel til rette for å arbeide med disse temaene.

6. *Den bakgrunn lærerutdanningen gir for å møte konsekvenser av økt internasjonalisering og et stadig mer flerkulturelt samfunn* Det flerkulturelle aspektet er kommentert under analysen av de 24 fagplanene i allmennlærerutdanning. Høyskoler/universitet gir en svært ulik beskrivelse av sitt engasjement. Tre institusjoner er aktive på feltet - to har lite å melde. Det er også stor variasjon i vinkling og arbeidsmåter. Følgende nevnes fra én eller flere typer lærerutdanningsinstitusjoner:
 - migrasjonspedagogikk (som eget studium eller som delemne)
 - individualisering/individuelle læreplaner
 - internasjonale og flerkulturelle problemstillinger tas opp i en rekke fag som pedagogisk teori, samfunnsfag, engelsk, kristendoms-kunnskap med livssynsorientering (Utsagn: Bør bli gjennomgående tema i alle fag - «Nord-sør-problematikken den største etiske og moralske utfordring i vår tid.»)
 - tema Naturfag-Samfunn-Miljø; global miljøforståelse, menneskets hovedtilpasningsformer globalt
 - videreutdanning Global miljøforståelse 10 vektall
 - leonardo- og Sokrates prosjekter
 - studieturer til utlandet
 - distriktsaktiv skole med norske studenter og asylsøkere

Også på dette området mener *utvalget* det er behov for en mindre tilfeldig behandling enn det som nå er situasjonen ved en del av institusjonene.

7. *Den kunnskap utdanningen gir om relevante lover, forskrifter, arbeidsinstruksjoner og arbeidstidsavtale* Inntrykket er at i den grad høyskoler/universitet tar opp disse temaene er det mest i form av informasjon om, utdeling av, henvisning til.

Det blir i liten grad arbeidet med stoffet. Et unntak er muligens yrkesfaglærerutdanning der lov- og regelverk nok spiller en viktig rolle (bl a for sikkerhet). Kommunene bekrefter dette inntrykket. Med unntak av én kommune er det samstemmighet i synet på at allmennlærerutdanningen gir en svak bakgrunn for forståelsen av hvem og hva som formelt normerer skolehverdagen. Dette er uheldig fordi lærerene snart vil møte lov- og regelverk bl a «... i forbindelse med spesialundervisning, barnevern, sosialkontor og klagesaker.»

Flertallet av fylkeskommunene uttaler at praktisk-pedagogisk utdanning både for allmennfag og yrkesfag ser ut til å dekke dette godt og at innføringen er tidsmessig oppjustert. Mange av kandidatene føler seg likevel ikke godt nok forberedt. En fylkeskommune mener at dette feltet er dårlig dekket i all lærerutdanning: «Innsikt i styringssystemer i utdanningssektoren på alle forvaltningsnivå er ofte helt fraværende.»

Utvalget vil for sin del understreke viktigheten av god systemforståelse og godt kjennskap til lov- og avtaleverk. Dette er nødvendig

- for at den enkelte lærer skal forstå rammebetingelsene og endringer som skjer i disse
- i undervisningssammenheng
- for at skolen som organisasjon skal ha en felles plattform
- i kommunikasjonen med foreldre og andre utenfor skolen.

Ved å trekke skole/kommune/fylkeskommune sterkere inn i forbindelse med øvingsundervisningen, bør det ligge til rette for å få til mer på dette feltet.

8. *Den ferdighet utdanningen gir til samarbeid med foreldre og foresatte og med personer i nærmiljøet, arbeidsliv og med myndigheter* I allmennlærerutdanningen blir hjem-skole problematikken berørt i pedagogisk teori, men temaet er først og fremst forutsatt behandlet i praksis. I de andre lærerutdanningene er dette temaet noe mindre aktuelt.

I de ulike lærerutdanningene utvikles studentenes evne til samhandling med instanser utenfor skolen gjennom prosjektarbeid, problembasert læring, ekskursjoner til bedrifter/institusjoner/museer o s v.

Kommunene uttrykker i hovedsak skepsis. Studentene er usikre i forholdet til foreldre og foresatte. Erfaringene fra samarbeid med instanser utenfor skolen er forholdsvis svak.

En kommune uttaler imidlertid at kandidatene fra allmennlærerutdanningen er generelt sterke når det gjelder samarbeid. Alle former for gruppebaserte lærings- og arbeidsaktiviteter bidrar til det.

Noen av fylkeskommunene mener faglærer- og yrkesfaglærerutdanning kvalifiserer bedre enn praktisk-pedagogisk utdanning for allmennfag til å ta/ha kontakt med organisasjoner og bedrifter.

Oppsummering

På bakgrunn av ovennevnte vil *utvalget* særlig understreke: Noen typer lærerutdanning er bygget slik at de gir stor faglig dybde. Den faglige dybden i allmennlærerutdanningen blir begrenset når målet er å gi en utdanning som skal gi et stort antall fag for et alderspenn blant elevene som går over 10-11 år.

Lærerutdanningen viser svak vektlegging av overgripende temaer og perspektiver. Samtidig er det stor variasjon når det gjelder institusjonenes grad av engasjement, arbeidsmåter og vinklinger på områder som ikke er fagspesifikke. Dette er ikke bare negativt. Problemet består først og fremst i manglende sikringstiltak fra

institusjonenes side. Sett fra den enkelte students ståsted er ikke garantien sterk nok for at overgripende temaer og perspektiver i utdanningen faktisk blir tatt opp til behandling.

Det blir lagt liten vekt på yrkesrelevansen i den høgskole-/universitetslagte delen av studiet. Dette overlates i stor grad til praksis.

Høgskoler/universitet har problem med kvalitetssikring av praksis. Intensjoner og planer kan være gode, men hva det arbeides med og hvordan det arbeides er mer eller mindre tilfeldig.

Utvalget har merket seg følgende synspunkt i den svenske evalueringen, HÖGSKOLEVERKET (1995), s. 49:

«Det generella och mest framträdande problemet med de stora lärarutbildningarna är ostyrbarheten, det ofta bristfälliga samarbetet mellan de olika delarna och den historiska misstänksamheten - främlingskapet mellan olika delar av lärarutbildningen. Framträdande är således ledningsproblemet och frågan om institusjonarnas frihet - hur skapa en lärarutbildning som är sammanhållen och med något så när gemensamma visioner.»

6.2.9 De ferdige kandidatene

Utvalget vil kort kommentere utdanningens kvalitet og relevans ut fra tre ståsteder; studentene, kandidatene og arbeidsgiverne.

Studentperspektiv

Allmennlærerstudentene er en viktig gruppe informanter, men de første kandidatene etter ny studiemodell ble først ferdige våren 1996, var det ingen kandidater eller arbeidsgivere å intervju om erfaringer med ny utdanning.

Studentrepresentanter *utvalget* har møtt er i hovedsak fornøyd med utdanningen. Allmennlærerstudenter er noe mindre fornøyd enn studenter fra andre typer lærerutdanning. Ved noen høgskoler er det blitt forholdsvis mye storgruppeundervisning, noe studentene hevder er ødeleggende for dialogen mellom dem og deres lærere.

Studentene uttrykker misnøye med *den store variasjonen* i behandlingen av fagdidaktikk. Videre ble stor variasjon i øvingslærernes holdninger, kompetanse og kriterier for karaktersetting nevnt som et problem. Utdanningens relevans i forhold til den nye skolen, etter innføring av reformene, ble også ofte trukket fram.

Studentrepresentantene er lite fornøyd med graden av engasjement hos en stor del av medstudentene. Dette gjør det bl a vanskelig å få etablert god studentmedvirkning i arbeidet med å videreutvikle studieoppleggene.

I undersøkelsen blant studenter ved Høgskolen i Agder (HØGSKOLEN I AGDER, 1996) ble studentene spurt: *Opplever du at det er godt samsvar mellom lærerstudiet ved HIA og din fremtidige lærerrolle?*

Svar:

	Førskolelærer- studenter %	Allmennlærer- studenter %
Godt samsvar	42.2	6.3
Noe samsvar	55.5	88.6
Ikke samsvar	0.8	5.1
Ikke svar	1.6	-

Kandidatperspektiv

Både eldre og nyere forskning tyder på at allmennlærerne ofte er kritiske til den grunnutdanningen de har fått. En studie (JORDELL, 1991) viser at lærergruppen gjennomgående uttrykte større misnøye med den utdanningen de har fått, enn hva tilfellet er for de andre yrkesgruppene som ble spurt. Mer enn halvparten av lærerne uttrykte seg negativt om sin egen lærerutdanning, og 10 % var meget lite tilfreds med det grunnlag de hadde fått for å arbeide som lærer. En tilsvarende variasjon i vurderingen gjenspeiles i ALBERTSEN (1995).

Disse funnene er i samsvar med funn i andre land. Jordell uttaler på s 90:

«Både norske og utenlandske undersøkelser (sammenfattet i Jordell 1986) viser at lærere er kritiske til den utdanning de har fått. Gjennomgående er de særlig kritiske til pedagogikkstudier, ofte ønsker de mer praksis, de er også mer forbeholdne til de (skole)faglige deler av sin utdanning, og ønsker i det hele mer praktisk orienterte studier.»

I BERGEMS undersøkelse (1994) som bygger på vurderingsdata fra 1988 ble lærerstudenter som stod ved avslutningen av sin utdanning bedt om å vurdere de pedagogiske komponentene av utdanningen. Studentene trekker i den sammenheng fram både positive og negative sider ved den lærerutdanningen de har fått. Omkring halvparten mener at de har fått tilfredsstillende hjelp til å vite hvordan de skal takle de praktisk-metodiske spørsmålene når de kommer ut i skolen. De mener at de har fått et godt grunnlag for å planlegge og vurdere undervisning. Praksiskomponenten trekkes fram som noe av det mest positive i utdanningen. I øvingsundervisningen får de et realistisk bilde av læreryrket, kjennskap til om de duger som lærere og innsikt i sine egne reaksjonsmåter. Enkelte etterlyser likevel større realisme i øvingsundervisningen.

Lærerstudentene mener gjennomgående at de har fått god hjelp til å tilegne seg kunnskap om elevene (jf s 385). Mer enn halvparten av studentene etterlyser imidlertid hjelp og veiledning til å takle konfliktsituasjoner i og utenfor klasserommet. Mer enn en fjerdedel mener at den fagmetodiske veiledning de har fått, er for dårlig, og en betydelig gruppe av studentene etterlyser hjelp og veiledning til å takle differensieringsproblemene.

Studentene uttrykker sjelden negative holdninger overfor pedagogisk teori, men stiller spørsmål ved relevansen av den teori de selv har måttet arbeide med. De mener at enkelte teorilærere beveger seg på sidelinjen og mangler nødvendig kjennskap til det som faktisk skjer i skolen. Lærerstudentene gir også uttrykk for at undervisningen er for sterkt lærerstyrt, og de skulle ønske at de selv fikk større anledning til å vurdere hva som skulle gis prioritet i undervisningen.

Den variasjon i vurderingen av allmennlærerutdanningen som det ovenfor er referert til, er etter *utvalgets* oppfatning naturlig. Oppfatningene av hva som kan sies å være en god lærerutdanning kan være ulike, og lærerutdanningen er svært sammensatt. *Utvalget* mener at det kan være mulig å rette opp flere av de påviste svakheter ved lærerutdanningen, og ser det som et sentralt siktemål å utforme en lærerutdanning som kan gi et godt grunnlag for videre vekst og utvikling i møtet med elever og kolleger.

Arbeidsgiverperspektiv

Kommunene og fylkeskommunene som har svart på tilsendte spørreskjema, ble bedt om å nevne sterke og svake sider ved de ulike lærerutdanningene. Tendensen i svarene fra kommunene var slik i forhold til allmennlærerutdanningen:

Sterke sider:

- den pedagogiske forståelsen
- didaktikken i en del av fagene
- metodikk er integrert i fagene
- helhetsperspektiv og bredde i fagkretsen
- generell evne og holdning til samarbeid.

Svake sider:

- faglig fordypning
- læreplanforståelse
- skolen i lokalsamfunnet, skolens utvidede rolle
- lov- og avtaleverk
- evne til fornyelse
- lærerutdanningens evne til å veilede ut studenter som ikke bør bli lærere.

Fylkeskommunene uttaler dette om lærerutdanning for videregående opplæring:

Sterke sider:

- gode fagkunnskaper og sterk fagidentitet i praktisk-pedagogisk utdanning for allmennfag. Det er alminnelig enighet om dette. Videre blir bl a følgende uttalt:
- faglærer- og yrkesfaglærerutdanning gir nærhet til praksis/arbeidslivet. Dette gir en bredere fagforståelse og kunnskapsforståelse.
- Lærere er generelt blitt flinkere til å organisere og tilrettelegge arbeidet.
- Lærere har innsikt i mellommenneskelig behandling.

Svake sider. Det er stor spredning i svarene. Eksempler på uttalelser:

- Lærere er for lite reflektert om utdanningens mål og mening, dvs om utdanningens plass i samfunnet, samfunnsmessig og historisk.
- Utdanningen er for lite innrettet mot profesjonalitet. I dette ligger bl a forholdet mellom «privat praksis» og skoleorganisasjonens plass, bevissthet om vurdering og kvalitetssikring i alle ledd, bevissthet om yrkesetikk og ansvar for faglig oppdatering.
- Utdanningene er for mye konsentrert om klasserommet og for lite om samfunnet utenfor.
- Undervisningspraksis kommer for sent og har for lite omfang i en del typer lærerutdanning.

6.2.10 Evne til fornyelse

Omlegging som konsekvens av reformer

P g a av omorganiseringen av høyskolene har lærerutdanningen ved universitetene vært mindre utsatt for rystelser de siste årene enn utdanningene ved høyskolene.

Reformen i videregående opplæring ble gjort gjeldende fra 1994. Dette gjør at lærerutdanning for videregående opplæring er i en fase der utdanningen skal tilpasse seg en reform hvor det aller meste av dokumenter er utarbeidet og mange av de praktiske tillempningene er foretatt.

Grunnskolereformen skal iverksettes fra 1997. Læreplanverket er ferdigstilt i august 1996. Stortingsmelding om vurdering i grunnskolen ble lagt fram i juni 1996. Selv om mye av innholdet i reformen har vært kjent gjennom høringsutkast og annet, er det først fra og med 1996 at lærerutdanningen for grunnskolen for alvor kan tilpasse virksomheten i forhold til reformen.

For alle typer lærerutdanning er det viktig at utdanningene snarest mulig oppdaterer virksomheten slik at den blir relevant i forhold til reformene. Dersom det ikke skjer, vil de studentene som er under utdanning fram til rammeplanene blir

endret, få en utdanning i forhold til gjeldende rammeplaner for lærerutdanning. Samtidig vil disse studentene ikke nyte godt av den kompetanseutviklingen som skjer i skolen de nærmeste årene. Disse studentene vil derfor falle mellom to stoler dersom ikke lærerutdanningene tilpasser virksomheten før nye rammeplaner er ferdig utarbeidet. Med allmennlærerutdanning som eksempel gjelder dette resonnementet tre-fire kull studenter, dvs 6-8000 lærere eller 10-14 % av dagens lærerstand.

Allmennlærerutdanningen har fått en særlig stor utfordring, på grunn av studentvekst, økonomiske nedskjæringer og p g a at utdanningen ved flere høgskoler nå er delt på flere avdelinger. Det er likevel slik at alle institusjoner som gir lærerutdanning, lojalt har fulgt opp påbud om nedskjæring og pålegg om økt studentopptak. Slik sett er det klart grunnlag for å hevde at lærerutdanningene har vist stor evne til å ta ansvar i forhold til endrede rammevilkår.

Når det gjelder det mer innholdsmessige i utdanningene, har ikke minst allmennlærerutdanningene, etter *utvalgets* mening, et stykke vei å gå. Utfordringene er flere:

- Arbeide videre med tanke på å øke helhet, sammenheng og yrkesrelevans i lærerutdanningen.
- Arbeide med den generelle delen av læreplanen for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring, og bl a arbeide for større bevissthet om sammenhengene i utdanningssystemet.
- Gjennomføre faglig kompetanseutvikling der det er behov for dette på aktuelle områder p g a endringer i læreplanverket for grunnskole og videregående opplæring.
- Utvikle kompetansen i allmenndidaktikk og fagdidaktikk.
- Bli mer eksemplariske enn i dag på områder som bruk av rammeplan/fagplan, undervisnings- og arbeidsmåter, samarbeid/tverrfaglige perspektiv og vurderingsaktivitet.
- Gi studentene en bedre forståelse av skolens utvidede rolle i samfunnet og ellers få et sikrere grep på tverrgående og overbyggende tema og perspektiver.
- Kvalitetssikre virksomheten bedre.
- Styre ressurser/fagtilbud/FoU-virksomhet inn mot områder som trenger spesiell oppmerksomhet.

Omlegginger av denne typen setter krav til hele organisasjonen; strukturutvikling, strategisk planlegging, ledelse, ressursanvendelse, systematisk utviklingsarbeid og deltakelse fra faglærere, øvingslærere og studenter vil være viktige elementer.

Intern evaluering

Både endrede rammebetingelser i egen organisasjon og reformer i skoleverket nødvendiggjør omlegginger for lærerutdanningene. Ved siden av dette har alle typer organisasjoner et løpende ansvar for å utvikle kvalitet og relevans i virksomheten.

Intern evaluering bør omfatte alle områder, både undervisningsopplegg, administrative rutiner, FoU m m. De ulike områdene fungerer i et samspill og sterk/svak kvalitet på ett område får konsekvenser for virksomheten på andre områder.

I den interne evalueringen er det viktig å skille mellom prosessevaluering og sluttevaluering. *Utvalget* har inntrykk av at spesielt prosessevalueringen er for tilfeldig organisert. Det er store variasjoner mellom institusjonene, men også mellom fag innenfor en og samme institusjon.

Ved sluttevaluering av studieneheter kan nok mange verdifulle synspunkter og erfaringer komme fram, f eks når det gjelder utvelgelse av stoff, erfaringer fra praksis, arbeidsmåter som har vært benyttet, progresjon i faget og tverrfaglige perspektiver. Sluttevaluering er imidlertid av begrenset interesse for de studentene som deltar, fordi de ikke selv får nyte godt av forbedringene som gjøres. Dessuten framstår

høgskolens/lærerens forpliktelser til å gjøre endringer mer avdempet. Vurdering i løpet av prosessen har derfor klare fordeler.

Institusjonene må legge bedre til rette for studentmedvirkning. I dag er studentengasjementet i fagkritisk arbeid ikke tilfredsstillende. Det er viktig at studentene blir fortrolig med kritisk gjennomgang av egen virksomhet allerede i studiet, med tanke på framtidig yrkesutøvelse.

6.2.11 Lærerutdanningene som ressursentra

Generelt

Universitet og høgskoler skal i følge lov gi eller organisere etterutdanning. Institusjonene har lang erfaring på dette området.

Tendensene i høgre utdanning de siste årene kan oppsummeres slik:

- En sterk utbygging av antall studieplasser. Veksten fra 1988 til 1995 var 65 %. Aldri har det vært så mange studenter i høgre utdanning som nå.
- En økning av antall søkere fram til 1994 og en viss nedgang i 1995. *Utvalget* får opplyst av Samordnet opptak at antall søkere i 1996 ser ut til å bli nokså nær antall søkere i 1995. Dette er før sluttstrek er satt.

Konsekvensen av disse to trendene er en utvikling de to siste årene der stadig færre står uten tilbud om studieplass.

De viktigste forklaringene på nedgangen i søkertallet er:

- Ungdomskullenes størrelse avtar.
- Studiefrekvensen har nådd et rimelig nivå sammenliknet med andre land.
- Bedring av situasjonen på arbeidsmarkedet.
- Ikke like sterk tilstrømming av voksne som på begynnelsen av 90-tallet. Svært mange av dem som følte behov for å komplettere sin utdanning, søkte seg inn i høgre utdanning i denne perioden. Gruppen av potensielle voksne søkere er dermed sterkt redusert.

Utfordringer for universitet og høgskoler

Universiteter og høgskoler har merket seg disse tendensene, og er i ferd med å legge strategier for å møte denne situasjonen. Etter- og videreutdanning vil da stå sentralt. Den nye reformen innenfor voksenopplæring vil være en ny utfordring.

Etter innføring av en eventuell voksenopplæringsreform vil trolig private bedrifter og offentlige virksomheter representere et større marked enn i dag. I dag er universiteter og høgskoler mer vant til å forholde seg til enkeltpersoner, noe også lov- og regelverk og økonomiske rammebetingelser avspeiler.

Bedrifter og virksomheter vil være opptatt av flere forhold:

- Kartlegge kompetanse og kompetansegap.
- Påvirke eventuelle negative holdninger til kompetanseutvikling hos ansatte og i ledelsen.
- Skaffe seg den nødvendige ekspertisen fra egne rekker eller utenfra.
- Utvikle tilbud som samsvarer med behovene.
- Legge til rette økonomisk og tidsmessig for kompetanseutvikling.

En annen type problemstilling er om bedrifter med behov på ulike nivå i opplæringssystemet skal satse på én leverandør, eller om bedriften skal inngå delavtaler med flere leverandører.

En opplæringsinstitusjon som ønsker å gjøre seg gjeldende innenfor dette feltet, må utvikle nye sider av sin virksomhet:

- Utvikle en dialogform med bedriftene som skaper tillit i bedriften.
- Bygge ut voksenpedagogisk kompetanse i personalet og i nødvendig grad bear-

beide kulturen med tanke på at man skal forholde seg til voksne personer med lang livs- og yrkeserfaring.

- Utvikle etterspurt fagkompetanse.
- Trekke inn miljøer som har kompetanse på organisasjonsutvikling, personalutvikling, kompetansekartlegging.
- Lage arbeidsdyktige koplinger mellom slike miljøer og andre fagmiljøer.

Dersom opplæringsinstitusjonen i tillegg ønsker å bli storleverandør og dekke flere opplæringsområder, er det nødvendig å inngå partnerskapsavtaler med opplæringsinstitusjoner på andre nivå.

Utvalget vil nevne ett område spesielt som kan komme til å bli viktig i forbindelse med en eventuell omfattende voksenopplæringsreform. I Sverige er det anslått at ca 1,4 mill voksne svensker ikke når opp til grunnskolenivå i leseforståelse (SOU 1996: 27 «En strategi för kunskapslyft och livslångt lärande» s 8). Dette tallet er framkommet gjennom en omfattende undersøkelse i flere land i OECD-regi og er i samsvar med forskning som anslår at 15-20 % av befolkningen har såkalt funksjonell dysleksi. Justert for størrelsen på den norske befolkningen, indikerer det svenske funnet at 600-700 000 voksne nordmenn har alvorlige lese- og skrivevansker.

Ved større og bredere aktivitet i etterutdanning kan det tenkes at behov på dette feltet blir mer synlige enn de er i dag. Det kan også tenkes at det blir mer legitimt for den enkelte å stå fram med slike problem. Hvis dette skjer, står hele opplærings-systemet overfor en formidabel oppgave.

Utfordringer for lærerutdanningen

Lærerutdanningen er en del av universitetet/høgskolen og vil bli involvert i den samlede voksenopplæringsaktiviteten ved institusjonen. *Utvalget* mener det er viktig å involvere nettopp lærerutdanningen i store deler av framtidig voksenopplæring. Lærerutdanningen har kompetanse innenfor generell pedagogikk, fag- og yrkesdidaktikk og eventuelt voksenpedagogikk.

Lærerutdanningen har også særskilte utfordringer i forhold til sine primære målgrupper. Disse utfordringene er av to typer:

- oppsamlede behov for kompetanseutvikling
- reformrelaterte behov for kompetanseutvikling.

Når staten legger til rette særskilte etterutdanningsopplegg i tilknytning til reformene, må muligheten benyttes til å dekke oppsamlede kompetansebehov i størst mulig utstrekning.

Utvalget er kjent med at noen universitets- og høgskolemiljøer engasjerte seg sterkt i planlegging og gjennomføring av etterutdanning knyttet til Reform 94. Det var imidlertid minst like mange eksempler på det motsatte. Dette omfatter også høgskolemiljøer som ikke driver lærerutdanning. I gjennomføringsfasen ble universitet- og høgskolemiljøer praktisk talt ikke brukt i etterutdanning av ansatte på *yrkesfaglige* studieretninger. De videregående skolene selv, ressursentra ved videregående skoler, bransjeorganisasjoner og bedrifter stod for det aller meste av etterutdanningen på yrkesfaglige studieretninger.

Dette kan isolert sett ha vært effektive og gode løsninger for videregående opplæring, men *utvalget* er betenkt over at store deler av fagmiljøet i høgre utdanning har fått tatt mindre del i denne kompetanseutviklingen enn det det lå til rette for. *Utvalget* antar at en av forklaringene på denne lave aktiviteten ved universitet og høgskoler, er at det har vært satt av for lite ressurser til forutgående kompetanseutvikling ved institusjonene selv, men også at det har vært en sviktende holdning til den rollen de skal spille.

Utvalget mener for øvrig at det spesielt blant yrkesfaglærere i videregående opplæring fremdeles er store udekkede behov på flere studieretninger. Dette er en utfordring både til sentrale myndigheter, aktuelle fagmiljøer, fylkeskommunene og skolene. *Utvalget* har ikke sett det som sin oppgave å gå nærmere inn på dette.

På grunnskolens område er etterutdanningsplaner for det enkelte fag og for generelle tema som bl a tema- og prosjektorganisert undervisning under utarbeiding i regi av departementet. Opplegg for kompetanseutvikling ved høgschooler som involveres i gjennomføringen er foreløpig ikke avklart. Bl a basert på erfaringene med Reform 94, ser *utvalget* behov for at departementet setter dette tydelig på dagsorden i samarbeid med institusjonene. Sentralt organiserte opplegg, nettverk mellom høgschooler og lokale løsninger basert på strategiavtaler med involverte parter er eksempler på mulige organisatoriske løsninger.

Reformene i grunnskolen og videregående opplæring innebærer en ny elev-, lærling- og lærerrolle. Reformene krever organisatoriske forandringer og videre utvikling av en felles forståelse i personalet for bl a nye vurderingsformer og mer tema- og prosjektorganisert undervisning. Tidsbruk til f eks prosjektarbeid stjeler ikke tid fra det enkelte fag. Tvert i mot er mange av målformuleringene i læreplanene for fag nå slik at varierte arbeidsformer er en nødvendighet for å nå målene. Planleggingen av undervisningsopplegg for det enkelte fag må gå parallelt med planlegging som involverer flere fag, klassen samlet og hele skolen. *Utvalget* vil derfor understreke viktigheten av at etterutdanningen legges opp slik at den gir innføring både i felleselementene i reformen og i de spesifikke delene for det enkelte fag.

Utvalget vil nevne utvikling av kompetanse for informasjonsinnhenting som et viktig grunnlag for vellykkede reformer i grunnskole og videregående opplæring. Dette innebærer at tilrettelegging av bibliotektenester og bruk av IT som hjelpemiddel står sentralt. På begge disse områdene er det behov for at lærerutdanningen kan bidra til utvikling og kompetanseheving.

Det er en utfordring for en lærerutdanning å ta et totalansvar for kompetanseutviklingen innenfor en virksomhet. Lærerutdanningen blir sjelden utfordret med tanke på en så omfattende koordinering av flere aktører i planlegging og gjennomføring som dette krever. Det er likevel flere eksempler på at universitet og høgschooler går tungt inn og gjør avtaler med skoler, med kommunene i et fylke eller med fylkeskommunen. I noen tilfelle omfatter avtalen barnehagesektoren. Ledelsesutvikling kan også være et element.

Det ligger til rette for at institusjoner inngår avtaler med fylkeskommuner enkeltvis. Det vil imidlertid sprengte kapasiteten til høgschooler som gir allmennlærerutdanning, hvis man skal inngå separate avtaler med hver kommune. Dette ville dessuten være urasjonelt og unødig ressurskrevende.

Den naturlige løsningen, slik det også er lagt opp fra departementets side, er at det utarbeides en fylkesdekkende plan. Høgschooler, kommunene og statens utdanningskontor eventuelt fylkesmannen, er de naturlige parter i planlegging og gjennomføring på dette området. Lærerorganisasjonene er en naturlig samarbeidspart under planleggingen. I en fylkesdekkende plan kan man bl a legge noe aktivitet på fylkesplan, noe på regionplan i fylket, noe på kommuneplan og noe på skoleplan. Bygging av nettverk mellom skoler og/eller kommuner er også aktuelt. Det samme er skolering av ressurspersoner og andre fellestiltak.

Omfattende og langsiktige planer vil være greie å forholde seg til for lærerutdanningsinstitusjonene. Slike planer vil gi oversikt og forutsigbarhet når det gjelder økonomi, vikarbehov, behov for FoU-innsats og behov for kompetanseutvikling i personalet.

I reformarbeid er det viktig å bruke hele spekteret av virkemiddel, når man skal snu holdninger og kulturer. Etter- og videreutdanning bør knyttes til egen praksis. Forskning viser at det er da en oppnår best effekt (BIRKELAND, 1993). I forbindelse med forsøks- og utviklingsprosesser på skolenivå kan lærerutdanningen være med som inspirator, hjelpe til med å definere og avgrense mål og problemstillinger, hjelpe til med begrepsavklaringer og metodevalg, diskutere rammer for gjennomføring og evaluering, o.l.

Samisk høgskole

Opprettingen av en egen samisk høgskole gir en særlig mulighet til å utdanne lærere for den samiske skolen og i forhold til samisk læreplanverk. Institusjonen må imidlertid også ha en annen funksjon; utdanne lærere som kan undervise i forhold til det nasjonale planverk.

Det demografiske grunnlaget for å rekruttere studenter er begrenset. I lærerutdanningssammenheng, der det er relativt mange fag, er dette en utfordring som gjør at man må vurdere bruk av spesielt tilpassede strategier for å bygge og sikre det faglige grunnlaget både kvantitativt og kvalitativt.

Utvalget ser at utvikling av slike strategier primært er en oppgave for institusjonens styre og ledelse, men vil allikevel gi uttrykk for enkelte synspunkter.

Rekruttering av studenter er et hovedanliggende. I den sammenheng vil stipendordninger og forkurs være aktuelle virkemidler. Forkurs kan enten være tilbud til personer med svak eller manglende bakgrunn i samisk språk og/eller det kan være tilbud til personer som ikke har studiekompetanse. Utdanningstilbud som sikter mot å gi voksne studiekompetanse, ligger på videregående skoles nivå, og slik virksomhet bør derfor i prinsippet knyttes til videregående skole.

Det er viktig å styrke det faglige grunnlaget også på andre måter enn gjennom sikring og økning av antall grunnutdanningsstudenter. *Utvalget* antar at høgskolen løpende vurderer tiltak og arbeider for løsninger som f.eks:

- Høgskolen fungerer som et senter i etter- og videreutdanningssammenheng. Høgskolen får et bredt engasjement i forbindelse med en etterutdanningsreform.
- Høgskolen fortsetter arbeidet med en FoU-plan som rulleres jevnlig.
- Høgskolen bygger videre ut nettverk for undervisning og forskning, både til andre høgskoler og universitet, men også til rene forskningsinstitusjoner. Videre utbygging av professor II-ordninger, hospitantordninger, plassering i fagmiljøet for en periode for forskere som arbeider med relevante problemstillinger m.m., bør også vurderes.
- Høgskolen tildeles doktorgradstipender som knyttes til et sterkt fagmiljø som kan gi veiledning, f.eks. universitetet i Tromsø. Andre kompetansehevingstiltak er også aktuelt.
- Mulighetene for etablering av permanent utviklingspreget virksomhet i tilknytning til høgskolen utredes. Eksempler kan være dokumentasjonssenter for samisk kultur, gastronomisk institutt basert på samiske tradisjoner og/eller urbefolkningstradisjoner, økologisk senter for natur- og menneskegitte forhold på Finnmarksvidda.

Ansvar for utvikling av et strategisk FoU-dokument for samiske forhold er lagt til Samisk utdanningsråd. Det er naturlig at rådet, Sametinget, nasjonale instanser og andre som er i posisjon til det, bidrar til å bygge opp kompetansen og miljøet ved høgskolen gjennom tildeling av FoU-prosjekter. Imidlertid er det neppe fornuftig at all FoU-aktivitet legges til denne institusjonen.

Samtidig er det viktig at høgskolen arbeider med sine egne FoU-strategier på en måte som gjør at den samlede FoU-aktivitet knyttet til samiske problemstillinger får

en fornuftig profil. Ansvar for det faglige nivået ligger primært ved høghskolen. Høghskolen har dessuten mulighet til finansiering av FoU-virksomhet som miljøet selv må utnytte.

Ved utformingen av de samiske læreplanene for grunnskolen ble det trukket veksler på uformalisert kunnskap ved at personer med en solid språkforankring og kulturkompetanse ble trukket inn i arbeidet som ressurspersoner. *Utvalget* er kjent med at dette var en positiv erfaring. Både i høghskolesammenheng og i annen samisk utdanning bør man etter *utvalgets* mening i større grad forsøke å nyttiggjøre seg hele bredden av kunnskap og kompetanse som finnes i det samiske samfunn. Dette er viktig både for å bevare og overføre verdier, tradisjoner og handlingskompetanse, men også for å legge et strategisk og langsiktig grunnlag for rekruttering av elever og studenter.

6.3 VALG AV HOVEDSTRATEGI FOR NASJONAL STYRING

6.3.1 Hvorfor nasjonal styring

Drøftingene i 6.2 viser at variasjonene mellom de ulike lærerutdanningsinstitusjonene er relativt store. Dette er situasjonen selv om staten har som intensjon å styre lærerutdanningen forholdsvis sterkt sammenliknet med andre deler av høghre utdanning. I 6.3 tar utvalget utgangspunkt i spørsmålet: Hva er grunnlaget for ønsket om statlig styring av denne spesielle delen av høghre utdanning?

Lærerutdanning setter spor i 100 år. Den nybakte kandidat vil ofte være yrkesaktiv i over 40 år. På slutten av yrkesaktive periode vil han/hun undervise barn eller ungdom som vil være preget av tiden i opplæringssystemet resten av livet. Noe av kunnskapen fra opplæringen blir en del av oss, men mye blir også glemt eller det blir uaktuelt. Grunnleggende holdninger til det å lære, til egen helse i vid betydning, i forhold til andre og i forhold til samfunnet legges imidlertid i stor grad varig på plass i barnehage og i opplæring.

Leg og lærd har sin tid i opplæringssystemet. Samtlige personer som befolker alle deler av arbeids- og samfunnsliv, har hatt sin barndom og ungdom i opplæringssystemet i Norge eller i utlandet.

Det er et poeng i seg selv at de ulike delene av opplæringssystemet fra barnehage til fortsettende opplæring for voksne skal henge sammen når det gjelder progresjon i mål, i organisering, i lærestoff, i arbeidsmåter og når det gjelder informasjon om og motivasjon for gangen videre i opplæringssystemet. Den enkelte lærerutdanning og sammenhengen mellom ulike typer lærerutdanning er viktige instrument i denne forbindelse.

I forsøk på å kalkulere den norske nasjonalformuen, blir det konkludert med at framtidig arbeidsinnsats står for 67 prosent. Tilsvarende står realkapitalen for 26 prosent og naturressursene som omsettes i markedet for syv prosent. Nasjonalformuen blir da definert som nåverdien av alle framtidige netto nasjonalprodukt, etter visse forutsetninger, (STATISTISK SENTRALBYRÅ 1993). Dette viser at bygging, vedlikehold og utvikling av befolkningens kompetanse og mestringsevne er det uten sammenlikning viktigste element i sikring av det moderne velferdssamfunnet. Det er m a o en misforståelse at «det er olja vi lever av» - eller fisk, vannkraft m m.

Dette er noe av bakgrunnen for at de ulike land, både ut fra den betydningen lærerutdanningen har for den enkelte og for samfunnet, legger stor vekt på en eller annen form for nasjonal styring.

For Norges del har man hatt denne visjonen som en visshet i utgangspunktet. I Norge er staten sammen med kommuner og fylkeskommuner tillagt ansvaret for utbygging og drift av opplæringssystemet der målsettingen om en enhetsskole står

sentralt på alle nivå. For å sikre utviklingen i det offentlige opplæringssystemet, er det naturlig at staten bruker lærerutdanningen som et vesentlig virkemiddel. Konklusjonen på dette spørsmålet ville ikke vært så opplagt dersom foreldre eller private institusjoner hadde stått for en betydelig del av opplæringen på ulike nivå.

Det er viktig å unngå at styringssystemet oppleves som rigid med fare for at det fører til opposisjon eller servilitet ved lærerutdanningsinstitusjonene. Utfordringene vil være å utforme styringssystemet slik at institusjonen tar dette på alvor samtidig som den ikke glemmer sin overordnede oppgave - å gi studentene en god bakgrunn for å fungere som lærere i en framtidig skole der rammevilkårene vil endres og der skolen er en del av et framtidig omskiftelig samfunn.

6.3.2 Ulike modeller for nasjonal styring

De fleste land har en eller annen form for nasjonal styring av lærerutdanning. Modellene som benyttes, kan beskrives i to hovedkategorier. I *byråkratimodellen* settes det opp bestemmelser og forordninger og *etterlevingen* kontrolleres. I *målstyringsmodellen* formuleres mål og *resultatene* rapporteres. De fleste praktiske eksempler på modeller for nasjonal styring er ikke rendyrket i den ene av kategoriene, men har større eller mindre innslag av begge. I dette kapitlet skal *utvalget* kort presentere fire ulike varianter som er i bruk eller kan tenkes brukt.

Variant 1. Norsk modell

Den vi kan kalle den norske modellen, inneholder en rekke elementer som vi vil komme nærmere tilbake til. Nasjonal styring av organisering, innhold, arbeidsmåter og vurdering skjer først og fremst gjennom lovverk og nasjonale rammeplaner som institusjonene skal gi en konkret utforming. Men også budsjettproposisjoner og tildelingsbrev er viktige styringsdokumenter.

Variant 2. Någjeldende svensk modell

I Sverige er lærerutdanningen regulert gjennom relativt romslige bestemmelser om hva som skal inngå av studieenheter. Dessuten er det satt opp 5 - 10 generelt formulerte mål for utdanningene. Antall mål varierer etter type lærerutdanning. For å anskueliggjøre hva slags type målformuleringer som brukes, gjengis et utdrag fra forordningen fra 1994 vedrørende «gymnasielärare»:(UTBILDNINGSDEPARTEMENTET, 1996), s 85:

Mål (utöver de allmänna målen i "*Forslag til retningslinjer for utarbeiding av rammeplaner for faq*" i kap.9 § högskolelagen)

- För att erhålla gymnaslärarexamen skall studenten ha
- goda och för läraruppgiften relevanta ämneskunnskaper,
- de kunnskaper och de färdigheter som behövs för att som lärare förverkliga skolans mål och medverka i utvecklingen av gymnasieskolans och den gymnasiale vuxenutbildningens verksamhet,
- god självkännedom och social kompetens och därigenom förmåga att bedriva lärararbete samt att i samarbete med andra lösa de i skolan förekommande uppgifterna,
- sådana insikter i pedagogik, specialpedagogik, didaktik, psykologi och metodik som krävs för att bedriva den undervisning som utbildningen är inriktad mot och lösa normala elevvårdsproblem i skolan,
- förmåga att belysa allmänmänskliga och övergripande frågor som t.ex. existensiella och etiska frågor, jämställdhetsfrågor, miljöfrågor samt internationella och interkulturella frågor,
- redovisat ett examensarbete i vilket ingår att relatera de vetenskapliga teorier studentene blivit förtrogen med till de kommande arbetsuppgif-

terna.

Härutöver gäller de mål som respektive högskola bestämmer.
Förordning (1994:1310)

Den danske lærerutdanningen har samme type målstyring som den någjeldende svenske modellen.

Variant 3. Forslag fra svensk arbetsgrupp

Det svenske Utbildningsdepartementet satte i 1995 ned en arbeidsgruppe som leverte innstillingen *Lärarutbildning i förendring* i mars 1996. (UTBILDNINGS-DEPARTEMENTET, 1996).

Gruppen legger stor vekt på å gi en beskrivelse av utfordringene i framtidens barnehage, grunnskole og videregående opplæring. Ledelsen ved universitet og høyskoler som tilbyr lærerutdanning skal på den ene siden ha stor lokal frihet når det gjelder utformingen av de ulike utdanningene ut fra en beskrivelse av utfordringene. Myndighetenes vilkår blir da, på den annen side, at det etableres en fast ordning med ekstern evaluering av lærerutdanningsinstitusjonene. Høyskolene må kunne dokumentere overfor det statlige Høyskoleverket:

- att den fortfarande har och för den aktuella utbildningen använder, t.ex. den kompetens och de bibliotekresurser som var en förutsättning för att få eksamensrätten,
- att den har en beslutsorganisasjon som kan ta ansvar för att de utbildningar som leder fram till examina är planerade så att kurserna sammantaget gör att alla examensbeskrivningens krav kan förväntas uppfyllas,
- att den har ett uppföljnings- och utvärderingsprogram som kan förväntas upptäcka eventuella brister i olika utbildningar, och att höyskolan förväntas klara av att korrigera bristerna med stöd av iakttagelser i uppföljningen.

Arbeidsgruppen tilrår videre at høyskoler som ikke kan overbevise Høyskoleverket om at man tilfredsstiller disse kriteriene, skal miste retten til å utstede lærervitnemål. Dette uttrykkes som å miste eksamensretten.

Variant 4. Aktiv informasjon om kvalitet

I flere land er ekstern evaluering av universiteter og høyskoler ganske utbredt. Dette gjelder f.eks i USA, Nederland og England. I stor grad er det også slik at resultatene av evalueringene blir offentliggjort. I England fikk 5 av de 67 institusjonene som utdanner grunnskolelærere, karakteren «unsatisfactory» ved siste «inspection». Institusjonene får karakter på en 7-delt skala. I Nederland har man et tilsvarende system. Skolene blir der advart mot å ansette lærere som er utdannet ved institusjoner som ikke tilfredsstiller kvalitetskravene.

Slike opplegg er i overensstemmelse med en generell idé om forbrukerinformasjon. I et moderne samfunn skal kundene være informert om varen eller tjenesten de kjøper. Datomerking, innholdsopplysninger etc er resultat av en slik tankegang. Siden studentene investerer mye tid og penger i sin lærerutdanning, kan en tilsvarende argumentere for aktiv informasjon om kvaliteten på utdanningstilbudet.

I forhold til lærerutdanning er det i prinsippet mulig å tenke seg aktiv informasjon om kvalitet som myndighetenes hovedstrategi for nasjonal styring. Tanken er at søkerne reagerer på informasjonen om hvor det gis god og hvor det gis mindre god lærerutdanning. Dette systemet vil i seg selv være skjerpene på innsatsen for alle institusjoner. Det vil dessuten sannsynligvis være slik at lærerutdanninger som ikke tar signalene, etter hvert kan miste eksistensgrunnlaget p g a manglende søk-

ning. I stedet for at myndighetene fratar en institusjon eksamensretten, overlates dette dermed til markedskreftene.

6.3.3 Drøfting

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet satte i 1992 i gang et større, fem-årig, nasjonalt evalueringsprosjekt innen høgre utdanning. Pilotprosjektet har som formål å bedre kvaliteten i høyere utdanning gjennom læring, selvrefleksjon og egenutvikling. Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning fikk i oppdrag å administrere evalueringene.

Følgende fag/områder er evaluert av ekspertgrupper innenfor de respektive områder; økonomiske-administrativ utdanning, sosiologi, ingeniør-/sivilingeniørutdanningene, matematikk og musikk. Det har kommet rapporter fra alle disse evalueringene.

Det er viktig å merke seg at siktemålet med evalueringene *ikke* har vært kontroll, men inspirasjon til utvikling. Det synes å være enighet om at erfaringene er gode. *Utvalget* tar i 7.12. opp et forslag om at slik ekstern evaluering også iverksettes for lærerutdanning.

Det svenske forslaget innebærer derimot klare kontrollelement fordi utfallet av evalueringen kan bli at institusjonen mister eksamensretten. Det legges opp til både

- en evaluering; av kvaliteten bl a når det gjelder kompetanse og beslutningssystem, og
- en meta-evaluering; dvs en evaluering av institusjonens eget evalueringssystem.

Utvalget ser at dette opplegget kan fungere, men vil samtidig peke på tre grunner til at det neppe ligger til rette for innføring av en slik ordning i Norge nå.

- Det bør være gode grunner til å forlate en styringsmodell som de ulike aktørene har blitt fortrolige med; lov og rammeplan. Analysen har riktignok avslørt svakheter, men samtidig er det mulig å iverksette forbedrings- og sikringstiltak.
- En rekke vesentlige sider ved virksomheten er under utforming ved de nye høgskolene. Det gjelder bl a prinsipp for økonomidisponering, FoU-strategi, arbeid med studiekvalitet, styringssystem, ansvars plassering og ledelsesprinsipper. *Utvalget* føler at det i den nåværende situasjon vil være en for stor belastning på høgskolene om de skulle ta det fulle ansvaret for utformingen av lærerutdanningen, slik det er gjort forslag om i Sverige.
- Den foreslåtte svenske modellen fordrer at de ansatte og studentene legger mye innsats ned i den løpende interne evalueringen. Dette er ikke situasjonen i norsk lærerutdanning i dag.

Vurdert opp mot både den nåværende og den foreslåtte svenske modellen, vil *utvalget* konkludere med at den nåværende modell med stor vekt på rammeplaner, fremdeles passer best for Norge.

Den samme konklusjonen vil *utvalget* trekke i en vurdering opp mot alternativet *Aktiv informasjon om kvalitet*. Innvendingene ovenfor i forhold til det svenske forslaget har gyldighet også her. I tillegg viser drøftingene i 6.2 at det vil være svært utfordrende både å sette opp kriterier for og måle kvalitet i lærerutdanning.

6.4 NÆRMERE OM ELEMENTENE I NASJONAL STYRING

I 6.4 vil *utvalget* kort gjøre greie for de viktigste elementene i den nasjonale styringen. Én måte å gruppere styringsvirkemidlene på er: de legale, de finansielle og de som baserer seg på informasjon.

6.4.1 Legale styringsvirkemidler

Lovverk

Norge har i dag

- Lov av 12. mai 1995 nr 22 om universiteter og høyskoler (Satt i kraft fra 1.1.1996).
- Lov av 8. juni 1973 nr 49 om lærerutdanning (sist endret 1.1.1996).

Opplæringslovutvalget foreslår i NOU 1995: 18 «Ny lovgivning om opplæring. ... og for øvrig kan man gjøre som man vil» å innarbeide aktuelle deler av Lov om lærerutdanning i ny samlet opplæringslov, og at lærerutdanningsloven oppheves når den nye loven trer i kraft.

Lov om universiteter og høyskoler, § 46 nr 2 hjemler departementets rett til å «...fastsette nasjonale rammeplaner for enkelte yrkesutdanninger og enkeltfag som inngår i en yrkesutdanning.»

I OT PROP NR 85 (1993-94) «Om lov om høyere utdanning» som lå til grunn for lov om universiteter og høyskoler heter det på s 72: « *Nasjonale rammeplaner vil i første rekke bli fastsatt for flerårige yrkesrettede utdanninger som ingeniørutdanning, lærerutdanning og helsefagutdanning .»*

I lov om universiteter og høyskoler, § 2 nr 3, heter det: « *Institusjonene kan ikke gis pålegg om læreinnholdet i undervisningen og innholdet i forskningen eller det kunstneriske og faglige utviklingsarbeid .»* Det går fram av departementets kommentarer til dette punkt i nevnte Ot prop at § 2 nr 3 ikke skal være til hinder for bruk av rammeplaner slik det er åpnet for i § 46 nr 2. Denne viktige delen av nåværende lærerutdanningslov er dermed sikret i den nye loven for universitet- og høyskoler.

Rett til å utstede vitnemål - eksamensrett

Departementet tildeler høyskoler og universitet eksamensrett for ulike typer lærerutdanning. Dette gjelder også private høyskoler, som må forholde seg til Lov om private høyskoler. Avgjørelsesmyndighet når det gjelder hvilke institusjoner som skal få/ikke få eller eventuelt miste retten til å skrive ut lærevitnemål, er et særlig kraftig statlig virkemiddel.

For å oppnå eksamensrett må høyskolene forplikte seg i forhold til det generelle lov- og regelverk og når det gjelder rammeplanen for vedkommende lærerutdanning.

Departementet har i et rundskriv fra september 1995 gitt retningslinjer for etablering av nye studietilbud ved universitet og høyskoler. Studieplaner skal ikke lenger godkjennes av departementet. Vedkommende styre plikter å innhente uttalelser fra andre universitet og høyskoler, fra andre aktuelle fagmiljøer og fra offentlige og private virksomheter. Styret sitter så selv med ansvaret for den endelige utformingen. Dette gjelder også i de tilfelle der det eksisterer en nasjonal rammeplan for en profesjonsutdanning og for det enkelte fag.

Det er ingen eksempler på godkjenning av lærerutdanning ved statlige høyskoler etter at høyskolesektoren ble omorganisert. Det er derfor vanskelig å vite hva slags prosedyrer som eventuelt vil bli fulgt og om det er aktuelt å gi spesifiserte krav til aktuelle institusjoner, som går ut over det som følger av lov og rammeplan. Slike utvidede krav kunne f.eks. gjelde kompetansenivå og bibliotekstandard.

Etter det *utvalget* kjenner til, er spørsmålet om å frata en institusjon retten til å tildele lærevitnemål ikke reist i Norge. *Utvalget* ser ikke noe grunnlag for å gå inn i denne problematikken. Det vises for øvrig til sitatet fra den svenske utredningen i 6.3.2 der man stiller opp kriterier for en slik situasjon.

Rammeplaner for lærerutdanning§Hovedkonklusjoner§I 6.3. konkluderte *utvalget* med at rammeplaner fremdeles er det mest hensiktsmessige statlige virke-

midlet når det gjelder styring i forhold til organisering, innhold, arbeidsmåter og vurderingsformer.

Nåværende fagspesifikke rammeplaner er for det meste så vide at de gir store valgmulighet når fagplanen skal utformes. Dagens fagspesifikke rammeplaner sikrer i liten grad at undervisningen blir relevant i forhold til innholdet i fagene etter innføring av reformene. De var da heller ikke utformet med dette for øyet. F eks er det mulig å velge sjanger og epoke i norsk som vil stemme dårlig med norskfaget i grunnskole. Det er derfor et klart behov for å oppdatere rammeplanene med tanke på at de skal sikre større grad av relevans.

Vurderingene i 6.2.8 knyttet til 24 eksempler på fagplaner i allmennlærerutdanningen har to viktige konklusjoner:

- Det var lagt for lite vekt på de overordnede målene for lærerutdanningen og på helhet, sammenheng og yrkesrelevans.
- Høgskolene har på mange felt fristilt seg i forhold til viktige elementer i generell del og fagspesifikk del av rammeplanen.

Utvalget trekker på grunnlag av disse observasjonene den slutningen at det må legges større vekt på tiltak som sikrer kvalitet på kort og lengre sikt. Konkrete forslag på dette området er drøftet i "[Konsekvenser for lærerutdanning, tilrådinger](#)" i kapittel 7.12.

Rammeplaner er en god løsning når prosessen er riktig

Utvalget har blitt stående igjen med den norske modellen for styring, med rammeplaner som et viktig element. For *utvalget* framstår ikke dette som en siste utvei etter at andre muligheter er vurdert og forkastet. Tvert i mot er det all grunn til å understreke det verdifulle i den norske modellen. Det endelige rammeplanproduktet er selvsagt viktig i seg selv. Men kanskje er prosessen fram dit minst like vesentlig. Viktige kjennetegn ved prosessen er framstilt i det etterfølgende.

Utvalget er oppnevnt med representanter fra lærerutdanningsinstitusjonene og fra ulike deler av det opplæringssystemet som er mottakere av kandidatene. Til grunn for arbeidet er det lagt et svært vidt mandat. Alle typer lærerutdanning med unntak av førskolelærerutdanning skal vurderes. Dette gjør at ulike kulturer og kunnskaps- og opplæringsstradisjoner måtte brynes mot hverandre med de muligheter dette gir for å hente ut det beste.

Dette har videre medført at man i arbeidet måtte danne seg et bilde av status og utvikling i barnehage, grunnskole, videregående opplæring, høgre utdanning og fortsettende utdanning for å ha et grunnlag til vurdere hvilken bakgrunn lærere bør ha. All lærerutdanning måtte sees i sammenheng slik at en kunne gjøre forsøk på å utforme de ulike lærerutdanningene til et konsistent hele.

Utvalgets vurderinger og anbefalinger skal sendes på omfattende høring - til lærerutdanningsinstitusjonene, til kommuner og fylkeskommuner som lærernes framtidige arbeidsgivere, til ulike instanser og organisasjoner som har interesser i saken. Denne høringsprosessen vil både involvere dem som er berørt, og det vil bety en ytterligere kvalitetssikring.

Etter avsluttet høring skal de endelige prinsipper fastsettes og det skal nedsettes faggrupper der også representanter for ulike interessenter er med. Også disse planene skal sendes på høring. Noe av utfordringen vil ligge i å lage planene slik at de både er relevante i forhold til opplæringssystemet slik det fungerer i dag, og at de et stykke på vei fanger opp endringer som vil komme. Rammeplaner, slik begrepet brukes her, kan imidlertid ikke fange opp en hver form for framtidig endring. Det ville bli en selvmotsigelse.

Det må være grunnlag for å tro at denne prosessen vil ende opp med et rammeplanverk som samler bred støtte, også i lærerutdanningsinstitusjonene, og som vil gi det best tenkelige grunnlag for utdanning av lærere i vårt relativt lille, nokså homogene og ganske oversiktlige land.

Kompetansekrav for tilsetting

Departementet fastsetter kompetansekrav for tilsetting i ulike stillingskategorier ved universiteter og høyskoler. Viktige deler av reformarbeidet innenfor høgre utdanning har vært harmonisering av rammebetingelser og delegering av myndighet. Som ledd i dette arbeidet innførte departementet en felles stillingsstruktur i 1995 (KIRKE- UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET, 1995e) med tilhørende kvalifikasjonskrav til de ulike stillingene. Disse kravene har fått et romslig preg. Det samme skrivet inneholder reglementer for opprykk til førsteamanuensis, førstelektor og førstebibliotekar.

De kravene som tidligere gjaldt for lærerutdanning, ble dermed opphevet. Selv om f eks relevant yrkespraksis fremdeles er nevnt, er det imidlertid ikke lenger et krav, men figurerer som en kvalifikasjon som skal tillegges vekt ved vurdering av søkere.

Slik regelverket nå er utformet, vil det være opp til den enkelte institusjon å fastsette en personal- og ansettelsespolitikk. Dette skjer gjennom definering av kvalifikasjonskravene i utlysingstekster, stillingsbeskrivelser, sammensetting av og mandat til vurderingskommisjoner, interne saksbehandlingsprosedyrer o l. Den statlige styringen på dette området er m a o nå forholdsvis beskjeden.

6.4.2 Finansielle styringsvirkemidler

Dimensjonering

En sentral del av den nasjonale styringen ligger i fastsetting av det kvantitative omfanget av studieplasser innenfor ulike typer lærerutdanning og i videreutdanning. Dette har både en nasjonal og en regional dimensjon. Med unntak av faglærerutdanning gir den desentraliserte strukturen i tilbudene en god geografisk fordeling.

Det er viktig at myndighetene har en løpende analyse av framtidig behov. Prognoser er et vanskelig felt. Midt på 1980-tallet kom det signaler fra forskningsmiljøer og departementet om redusert behov for bl a allmenn- og førskolelærere. Opptakskapasiteten ble trappet ned og søkningen avtok kraftig. Det viste seg senere at man hadde foretatt klare feilvurderinger av behovsutviklingen.

Utvalget vil drøfte dimensjonering og rekruttering noe nærmere i 6.5.

Økonomistyring

Viktige sider ved de økonomiske rammene for lærerutdanning er beskrevet og kommentert i 3.12 og 6.2.6.

Omorganiseringen i høyskolesektoren har hatt klare konsekvenser for bruk av økonomi som styringsvirkemiddel og når det gjelder ressurstilgangen til det enkelte studium.

Stortinget stiller bevilgningene til rådighet for den samlede høyskolen/universitetet og ikke spesifisert for den enkelte avdeling/fakultet eller det enkelte studium. Dette er i samsvar med de prinsipper for autonomi og de spilleregler som nå er etablert i forholdet mellom nasjonalt nivå og institusjon.

Institusjonene stilles imidlertid ikke fritt. Stortinget gjør vedtak knyttet til departementets budsjettproposisjon. Der spesifiseres måltall for opptak til bl a ulike kategorier profesjonsutdanning, samlet studenttall i ulike typer studium, antall doktorgradskandidater m m. Disponeringen av budsjettet vil bli sterkt påvirket av slike

spesifiseringer. Bevilgningene stilles til rådighet for institusjonene gjennom departementets tildelingsbrev. Her gjøres vanligvis ytterligere spesifiseringer.

I dagens system gis bevilgningen i hovedsak knyttet til planlagte studieplasser. I andre land ser man også eksempler på at tildelingen settes i forhold til det studenttallet institusjonen faktisk får og/eller i forhold til produksjonen av kandidater. Universitet og høyskoler har et krav om egeninntjening.

Alt dette er eksempler på kriterier for tildeling som fungerer i forhold til høyskolen samlet.

Det er i prinsippet også mulig å tenke seg et system der staten beveger seg inn i den enkelte høyskolen og fastsette normerte kostnadstall i form av kroner pr student for visse typer utdanning. Det ligger utenfor *utvalgets* mandat å ta stilling til om dette ville være en hensiktsmessig ordning.

Norgesnett for høyere utdanning og forskning

Begrepet ble introdusert og beskrevet i NOU 1988:28 «Med viten og vilje». Tiltaket inkorporerer et sett av virkemidler som dels er av finansiell karakter og dels kan plasseres under overskriften informasjon som styringsvirkemiddel.

Intensjonen med Norgesnett er en samlet faglig styrking gjennom arbeidsdeling, spesialisering og nettverksbygging. Institusjoner som tildeles knutepunktfunksjoner på ett eller flere områder gis gjennom dette muligheter samtidig som det representerer forpliktelser. Mulighetene ligger bl a i å

- bli faglig førende på de aktuelle områdene
- få tildelt FoU-opdrag
- få omgjort stillinger til faglig toppstillinger
- få tildelt doktorgradsstipender
- trekke til seg/holde på godt kvalifiserte fagpersoner
- bli tilgodesett ved etablering av studietilbud
- bli skjermet ved nedskjæring av studietilbud.

På de fleste av disse områdene er det Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet og/eller Norges Forskningsråd som er i posisjon til å benytte virkemidlene. Det ligger her klare styringsmuligheter. Av naturlige grunner er det ikke gitt bindende løfter om i hvilken utstrekning virkemidlene vil bli benyttet. Framtidige økonomiske rammevilkår og faglige behov vil være blant de faktorene som kommer til å avgjøre dette.

Tildeling av knutepunktfunksjon fører med seg forpliktelser for institusjonen. Tildelingen skjer etter ønske og forslag fra institusjonen selv. Dette innebærer at institusjonen tar på seg et ansvar for å gi det aktuelle fagområdet tilstrekkelig gode økonomiske og andre rammevilkår. Samtidig er det bl a naturlig at fagmiljøet gjennom nettverksbygging

- kan gi faglig støtte til andre institusjoner
- opprettholder kontakt med den internasjonale forskningsfronten på området
- gir studietilbud som kan fungere som etter- og videreutdanning for studenter fra andre institusjoner.

Utvalget ser at det både ligger store muligheter for en *samlet* faglig styrking og en mer *individuell* behandling av de enkelte fagområder og institusjoner gjennom Norgesnett. Samtidig vil *utvalget* nevne noen utfordringer:

- Spesielt i et lite land som Norge er det neppe mulig å dekke alle viktige fagområder eller deler av fagområder gjennom knutepunkttildelinger. Områder som ikke er dekket ved knutepunkt, må også gis akseptable vilkår.
- Miljøer som blir tildelt en knutepunktfunksjon *kan* stagnere faglig, utvikle en faglig arroganse eller legge hindringer i veien for andre fagmiljø som har et

sterkt potensiale.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet initierte arbeidet på dette området i 1993 og ga de første avklaringer i 1995 når det gjelder knutepunktfunksjoner ved den enkelte institusjon. Departementet nedsatte tidlig i 1996 et Norgesnettutvalg som skal fremme forslag om knutepunktfunksjoner innenfor ulike typer lærerutdanning. Norgesnettutvalget er bedt om å levere innstilling i september 1996.

Norgesnettutvalget har i brev av 23.04.96 bedt institusjonene beskrive i hvilken grad de har kompetanse og ønsker knutepunktfunksjon innenfor følgende kategorier:

1. Varianter av lærerutdanning, f.eks. faglærerutdanning på et gitt område.
2. Obligatoriske eller valgfrie fag i lærerutdanningene.
3. Spesielle områder innenfor ett eller flere fag (f.eks. skriveopplæring, kordireksjon, IT-støttet læring) eller profesjonsrettede disipliner (didaktikk, metodikk, skoleledelse, vurdering, høgskoledidaktikk).
4. Ulike måter å organisere lærerutdanningene på (fjernundervisning, desentralisert undervisning, internasjonalisering).

På noen av disse punktene var det ingen institusjoner som med basis i en sterk kompetanse ønsket knutepunktfunksjon. Norgesnettutvalget har derfor gått ut med et nytt brev der man åpner for at institusjoner som ønsker det, kan melde sin interesse på disse bestemte områdene.

6.4.3 Informasjon som styringsvirkemiddel

Informasjon i denne sammenheng kan ha ulik hensikt og form, og den kan ha mer eller mindre direkte adresse til lærerutdanningen. Viktig informasjon tilflyter institusjonene, de ulike fagmiljøene, den enkelte lærer og studentene gjennom bl.a.

- rapporter fra forskning og utviklingsarbeid knyttet til lærerutdanning, skolen, kompetanse i befolkningen (f.eks. i sammenlikning med andre land), kompetansebehov i de ulike yrker og fag osv.
- offentlige utredninger, stortingsdokumenter osv.
- skriftlig materiale og konferanser fra/i regi av bl.a.
- departementet og Lærerutdanningsrådet
- organisasjonene for studenter og ansatte
- offentliggjorte resultater av eksternt organiserte evalueringer av institusjonene eller av skolen.

Myndighetene har direkte påvirkningsmuligheter gjennom stortingsmeldinger, årlig budjettproposisjon til Stortinget osv. og mer indirekte påvirkningsmuligheter gjennom initiering av forskningsprogrammer eller -prosjekter, evalueringer og offentlige utredninger som denne.

6.5 REKRUTTERING TIL LÆRERUTDANNING

6.5.1 Rekruttering til ulike typer lærerutdanning

Allmennlærerutdanning

I figur 3.1 a, figur 3.1b og 6.2.5 er det gitt en framstilling og en omtale av krav til poengsummer for å få tilbud om opptak til allmennlærerutdanning i 1996. (Konklusjonen var at det for opptaket til studieåret 1996/97 kreves en alminnelig god gjennomsnittskaraktter fra videregående opplæring for å blitt tatt inn på ungdomskvoten. I det ordinære opptaket har søkerne skaffet seg tilleggspoeng på grunn av

alder og annet og kan da bli tatt opp med en ordinær gjennomsnittskarakter fra videregående opplæring.)

Søkningen til allmennlærerutdanningen har vært god lenge, selv om den har gått noe ned de siste tre årene. Utviklingen er gjengitt i tabell 3.1. I 1996 var det 7,0 søkere pr studieplass. Samme år var det 6 761 primærsøkere eller ca 2,7 primærsøkere pr studieplass. Primærsøkertallene for tidligere år er ikke helt sammenliknbare.

Figur 3.13 viser at en svært stor andel av lærerne i grunnskolen er mellom 40 og 55 år. Tabellgrunnlaget for figuren viser at det i gruppen 50-54 år var 9 517 personer på heltid og deltid i 1995. I gjennomsnitt blir det ca 1 900 personer på hvert alderstrinn. *Utvalget* mener nærmere analyser må til for å kunne avgjøre om nåværende utdanningskapasitet på ca 2 500 i opptak er tilstrekkelig til å møte den store avgangen fra læreryrket som vil komme om noen år. Faktorer som må trekkes inn er først og fremst:

- Det utvidede behovet for lærere p g a av inntaket av seks-åringer fra 1997.
- Utvikling av lærerdekningen i årene før den store avgangen begynner.
- Grunnskolelæreres overgang til deltidsarbeid, annet arbeid eller tidlig pensjon.
- Rekruttering av førskolelærere, faglærere og lærere med praktisk-pedagogisk utdanning til arbeid i grunnskolen.
- Gjennomføringsprosent for studenter i allmennlærerutdanningen.

Praktisk-pedagogisk utdanning for allmennfag

Opptak til praktisk-pedagogisk utdanning er ikke lagt inn i Samordnet opptak og statistikkildene blir derfor annerledes enn ved annen lærerutdanning. Den samlede årsproduksjonen ved universiteter og høyskoler er nå (1996) mellom 900 og 1 000 kandidater i følge opplysninger *utvalget* har fått fra Nasjonalt fagråd for praktisk-pedagogisk utdanning. Det kan være noen høyskoler som ikke er med i dette tallet.

Søkningen til praktiskpedagogisk utdanning har gått noe i bølger, men er nå god, f eks hadde Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS) ved Universitet i Oslo det høyeste søkertallet noensinne med over 800 søkere til høstopptaket til 230 studieplasser studieåret 1996/97. (I tillegg tas det opp 230 studenter et halvt år senere.) Dette er et resultat av store økte inntak til universitetene de siste årene.

Hovedtendensen er at realistene får studieplass, mens det er kø for søkere med samfunnsfag eller humaniora. Spesielt er det forholdsvis få studenter med bakgrunn i tunge realfag som f eks fysikk og informatikk. ILS ved Universitetet i Oslo opplyser at i 1996/97 er 10 studenter med fysikk i fagkretsen som skal ta praktisk-pedagogisk utdanning. Noe av forklaringen på dette forholdsvis lave tallet er bedret jobbmulighet i arbeidslivet utenfor skolen for realister.

Den praktisk-pedagogiske utdanningen merker økt søkning fra studenter med bakgrunn i mer perifere skolefag som f eks psykologi og juss. Her tas det opp et forholdsvis lite antall p g a få praksisplasser og det begrensede behovet i videregående opplæring.

Ledelsen ved ILS opplyser at den får tilbakemeldinger fra tidligere studenter som har fått arbeid utenfor skolen. Kandidatene har glede av utdanningen i arbeidet og den blir vurdert som et positivt element i en ansettelsesprosess. Også *utvalget* er av den oppfatning at lærerutdanning er nyttig bl a i arbeid knyttet til formidling, opplæring, informasjon og personalspørsmål i private og offentlige virksomheter.

Figur 3.13 viser aldersfordelingen av lærere i videregående opplæring i 1995. Tallmaterialet omfatter lærere på både allmennfaglige og yrkesfaglige studieretninger. Etter sammenslåing av mange videregående skoler, som også førte til at langt flere lærere underviser på mer enn én studieretning, er det vanskelig å skaffe statistisk oversikt over hvordan lærere fordeler seg. Statistisk sentralbyrås lærerre-

gister spesifiserer ikke hvilken avdeling/studieretning den enkelte lærer er tilknyttet.

Figur 3.13 viser at det er samme type skjeve aldersfordeling blant lærere i videregående opplæring som i grunnskolen, med en svært stor andel lærere mellom 40 og 55 år. *Utvalget* antar at man ut fra dette bør vurdere om det er behov for nærmere analyser av utdanningskapasiteten i praktisk-pedagogisk utdanning for både allmennfag og yrkesfag. Departementets såkalte VSI-statistikk inneholder upublisert materiale helt ned på klassenivå i videregående opplæring. Dette vil være til god hjelp i en slik analyse.

Faglærerutdanning

Tabell: 3.1 viser antall studieplasser og antall søkere til faglærerutdanning i 1996. Tabell: 3.1 forteller at det var 3715 søkere i alt eller 8,3 søkere pr studieplass. Imidlertid var det bare 665 primærseekere. Dette tilsvarer 1,5 primærseekere pr studieplass.

Figurene 3.1a og 3.1b gir oversikter over konkurransepoengene til studenter som ble tatt opp til faglærerutdanning i 1996. Diagrammene viser at mange søkere med svak gjennomsnittskarakter fra videregående opplæring ble tatt opp. Dette henger naturlig sammen med at antall primærseekere ikke var spesielt høyt.

Disse tallene gir begrenset informasjon. Det er mulig at situasjonen er høyst forskjellig for ulike kategorier faglærerutdanning. Dessuten er utdanningene i stor grad basis for andre yrker enn læreryrket.

Praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag

Høgskolen i Akershus har et nasjonalt nettverksansvar for praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag. Høgskolen opplyser at det nå er 13 universiteter og høyskoler som organiserer slik utdanning. Den årlige produksjonen er i overkant av 600 kandidater. Av disse kommer ca 30 % fra Høgskolen i Akershus. På landsbasis er over 90 % av studentene deltidsstudenter.

Dagens modell for utdanning av yrkesfaglærere inneholder krav om fagbrev, praksis, yrkesteori og praktisk-pedagogisk utdanning. I 6.2.2 pekte utvalget på en rekke svakheter ved denne modellen. En av svakhetene er at modellen er lite oversiktlig. Dette skaper problemer m h t rekruttering.

Det er viktig at student- og lærertilgangen til yrkesfagene ikke blir alt for konjunkturavhengig, slik at man ved oppgangstider i arbeidslivet får problemer både med å rekruttere studenter og ved at yrkesfaglærere i opplæringssystemet slutter for å gå over til bedre betalte arbeid utenfor opplæringssystemet.

Av figur 3.3 går det fram at storparten av studentene ved opptak 1994 var 30 år eller eldre. I alt var 1/3 over 39 år eller eldre. Av hensyn til en sikrere rekruttering av yrkesfaglærere i framtiden er det viktig å få ungdom i større grad enn i dag til å se denne muligheten. Dette vil bli å gjøre det mer nærliggende å skaffe seg studiekompetanse i tillegg til fagbrevet enten under eller like etter tiden i videregående opplæring. Dessuten kan det legges opp et mer bevisst yrkesvalg de årene det er krav om yrkespraksis. Dette forhindrer ikke at man underveis har alle muligheter for å ombestemme seg. Yrkesfaglærerutdanning bør være synlig som utdanningsvei slik at flere tar sikte på lærerutdanning i yrkesfag helt fra 17-års alderen.

Rekruttering til læreryrket vil være avhengig av en rekke faktorer som bl a lønns- og arbeidsforhold i yrket, yrkesfaglærerens status i yrkes- og samfunnsliv og muligheter for videre kompetanseutvikling. Utdanningens totale lengde og de ansettelsesmuligheter yrkesfaglærerutdanning gir på ulike nivå i grunnskole og videregående opplæring vil også spille inn. Faktorer vil periodevis i hovedsak kunne virke positivt på rekruttering til yrkesfaglærerutdanning. I andre perioder kan flere av faktorene stå i motsetning til hverandre.

Fylkeskommunene som ansvarlig både for elever og lærere i videregående opplæring må gjennomføre nødvendige informasjons- og motivasjonstiltak på dette området i samarbeid med sentrale myndigheter.

Ved vurdering av rekruttering til yrkesfaglærerutdanning er det nødvendig å spesifisere analysen på de ulike studieretningene. En person med fagbrev er aktuell som lærer på den studieretningen som dette fagbrevet springer ut fra. Bare unntaksvis er han/hun aktuell som lærer på andre studieretninger. Det er m a o ikke behov for én analyse, men 11 separate analyser fordi det er 11 studieretninger som fører fram til fagbrev. Innen den enkelte studieretning er det også en rekke ulike yrkesfag (jf 4.2.3), noe analysen må ta hensyn til.

Analysene vil vise at det p g a variasjonen i størrelsen på studieretningene og på yrkesfagene innen studieretningene, er stor spredning i behovet for lærerkrefter. Grove beregninger *utvalget* har foretatt, gir som resultat et gjennomsnittlig årlig behov for under 10 lærere til studieretning kjemi- og prosessfag og nærmere 150 til studieretning helse- og sosialfag.

Denne store variasjonen mellom og innenfor studieretningene og fagene må få konsekvenser for innhold, struktur, arbeidsformer og organisering av yrkesfaglærerutdanningen. Dette vil bli nærmere drøftet i 7.7.

6.5.2 Rekruttering til fag i lærerutdanning

Læreres fagsammensetting er dels et resultat av de bindinger som ligger i modeller for hvordan de ulike studiene er bygget opp, dels er det et resultat av de valg studentene gjør, der hvor valgmuligheter foreligger.

Det er mulig å peke på enkelte fag der lærere i dagens skole har svak kompetanse. *Utvalget* vil som et generelt forhold understreke at endring av modeller for lærerutdanning er et langsomtvirkende tiltak for å rette opp slike svakheter. Tar man allmennlærerutdanning som eksempel og antar at det uteksamineres 2 000 kandidater pr år framover, vil dette gi 20 000 nye lærere på 10 år dersom alle begynner i skolen. Dette tilsvarer fremdeles bare 35 % av dagens lærerstand i grunnskolen. Den eneste muligheten til relativt raske endringer i kompetanseprofilen ligger i etter- og videreutdanning.

Praktisk pedagogisk utdanning for allmennfag

Den faglige delen av kompetansen til lærere som har praktisk-pedagogisk utdanning for allmennfag, styres gjennom de valg studenten gjør i løpet av studietiden. Fylkeskommuner og kommuner og deres utlysings- og tilsettingspraksis, avgjør hvilke fag lærere skal ha. Med tanke på studenters valg av fag er det behov for oversikter over framtidige sannsynlige behov. *Utvalget* mener det ikke er grunn for statlige myndigheter å styre rekrutteringen til de ulike fag.

Allmennlærerutdanning

I allmennlærerutdanningen er studentenes valgmuligheter mer begrenset. Det er likevel en betydelig del av studiet der studentene selv velger. I virkeligheten velger ikke studentene fritt. Ved mange høyskoler gir modellvalget bindinger på valgmulighetene f eks ved at visse kombinasjoner av fag er utelukket eller p g a at høyskolene ikke har tilbudet studenten ønsker seg. Det er f eks varierende hvilke årsstudier som er bygget ut ved de ulike høyskolene.

Lokale bindinger på valgmulighetene trenger ikke være noe stort problem når man ser kompetanseprofilen blant alle lærere samlet. Med 19 utdanningsinstitusjoner vil dette jevne seg ut under forutsetning av at studentenes valg har god spredning. Problemet er imidlertid at studentenes valg har klare tendenser. Etter *utvalgets* oppfatning må også på grunnskolens område flere arbeidsgivere påvirke dette forholdet tydeligere, enn det som har vært vanlig, gjennom sin utlysings- og tilset-

tingspraksis. Manglende kompetanse i allerede ansatt personale må forbedres gjennom etter- og videreutdanning.

Situasjonen på ungdomstrinnet i grunnskolen i 1994 er beskrevet i figur 3.15. På ungdomstrinnet hadde 60-70 % av lærerne 10 vekttall eller mer i de fleste fag, i *de fagene de underviser*. Kristendomskunnskap skiller seg ut med bare 37 %. Med unntak av heimkunnskap har utviklingen vært positiv for alle fag de siste 20 årene. Denne økningen avspeiler utvidelse av lærerutdanningen fra to til tre år fra 1973 og stor videreutdanningsaktivitet.

Utvalget vil imidlertid uttale at det er forholdsvis langt igjen til en målsetting om at de som underviser på ungdomstrinnet, skal ha 10 vekttall eller mer som fagutdanning.

Figur 3.16 viser situasjonen på barnetrinnet i fagene engelsk, forming, kroppsøving og musikk. Det ville vært ønskelig å ha oversikt over flere enn disse fire fagene. Figuren viser imidlertid en klar tendens. Selv om utviklingen de siste 20 årene har vært positiv, er andelen lærere som har 10 vekttall eller mer pr fag vesentlig mindre på barnetrinnet enn på ungdomstrinnet. Behovet for minst 10 vekttall i det enkelte fag er særlig aktuelt for ungdomstrinnets vedkommende. På barnetrinnet er det mer behov for klasselærere med mange fag i fagkretsen.

Overlegningene ovenfor gjelder lærerstanden i 1994. Figur 3.7 viser fagprofilen for studenter som avsluttet sin 3-årige allmennlærerutdanning i 1994. Mest betenkelig er de lave andelen som har heimkunnskap (12 %), engelsk (18 %) og naturfag (20 %) (jf 6.6.2 om obligatoriske fag og styrte valg av fag). Av figur 3.8 går det dessuten fram at få studenter har fordypning i kristendom og i musikk.

Figur 3.9 viser fagprofilen for studenter som gikk ut fra 4-årig allmennlærerutdanning i 1996. Forskjellene mellom figur 3.7 og 3.9 gjenspeiler først og fremst endringen i modellen. Naturfag og samfunnsfag er nå obligatoriske fag. Ca 12 prosentpoeng flere av studentene har nå heimkunnskap i fagkretsen sammenliknet med kullet fra 1994. Det som først og fremst er skuffende, er at andelen som har valgt engelsk, er like lav som for kullet fra 1994, ca 18 %. Når man ser på behovet på barnetrinn og ungdomstrinn samlet, er dette alt for lavt.

Det vises for øvrig til kommentarene til figurene 3.10 og 3.11 der det bl a går fram at relativt få studenter har valgt fordypning i kristendomskunnskap med livssynsorientering. Faget musikk har også svak dekning.

Utvalget trekker på dette grunnlag den konklusjon at de senere års studentkull særlig har valgt engelsk, kristendomskunnskap med livssynsorientering og musikk i mindre grad enn behovene i grunnskolen tilsier. For engelsk vil dette særlig slå negativt ut på barnetrinnet. For kristendom vil det særlig slå negativt ut på ungdomstrinnet siden det fra før er underdekning i dette faget.

Dette er en vurdering av dagens skolefag. Andre behov, f eks for IT-kompetanse, er ikke vurdert. *Utvalgets* oppfatninger i forhold til behovene i grunnskolen etter reformen i 1997, er nedfelt i 7.4.

6.5.3 Rekruttering av spesielle grupper til lærerutdanning

Språklige minoriteter Rekruttering av studenter med samisk bakgrunn er omtalt i 6.2.11.

Det er viktig å rekruttere personer fra språklige minoriteter til lærerutdanning av særlig to grunner. For det første trenger barn gode forbilder i form av voksne som er integrert i det norske samfunn. Dette kan bety mye for motivasjon og holdning til skolearbeidet. For det andre er det behov for lærere som kan kommunisere med foreldrene.

Utvalget er særlig opptatt av personer med flerkulturell bakgrunn. Tabell: 3.2 viser at pr 01.10.1994 arbeidet i alt 665 personer fra Asia, Afrika, Sør- og Mellom-Amerika og Tyrkia som lærere i norsk skole. Av disse arbeidet 587 i grunnskolen.

De fleste av de 665 personene arbeidet som morsmålslærere. Tabellen viser at bare 32,8 % eller 218 personer hadde arbeid ut over morsmålsoppgaver. Med utgangspunkt i målene som er nevnt, mener *utvalget* det først og fremst er viktig å rekruttere personer som har arbeid som går ut over morsmålsoppgavene. Morsmålslærerne har en viktig oppgave, men de har en mer assistentliknende status i skolen og vil ikke på samme måte tjene som forbilder. Tvert i mot kan slik assistentstatus signalisere at det er nettopp dette som er den naturlige plassen for personer fra språklige minoriteter.

Når 218 personer har arbeid utover morsmålsoppgaver, må dette sies å være et lavt tall når tallet på grunnskoler er over 3 000. *Utvalget* vil derfor konkludere med at det gjøres en innsats med informasjon i aktuelle miljø. Oppgaven bør ikke være håpløs. I følge Samfunnspeilet 2/95 (STATISTISK SENTRALBYRÅ, 1995c), figur 4 s 15, har 15-20 % høyere utdanning blant arbeidsledige i den aktuelle gruppen med flerkulturell bakgrunn.

Et problem i forhold til opptak av personer fra språklige minoriteter i allmennlærerutdanning er at svært mange er fritatt for nynorsk, eventuelt bokmål i videregående opplæring. Norskplanens krav om begge målformer gjør dette problematisk. Begge målformer skal benyttes ved skriftlig eksamen. En mulig løsning er å etablere en ordning tilsvarende den som gjelder for døve og for samer i allmennlærerutdanning. For døve kan tegnspråk gi fritak for en av målformene. For samer kan samisk gi fritak. Slike ordninger fritar likevel ikke for litteraturstudier m m på begge målformer.

Mange ikke-norske har imidlertid et mer grunnleggende norskproblem og strykprosenten er høy. Innføringskurs i norsk for utlendinger er et utilstrekkelig grunnlag for en som skal studere faget. Veien å gå må være forkurs i norsk, slik det nå legges opp til ved Høgskolen i Oslo og som utredes nærmere av Lærerutdanningsrådet i samarbeid med departementet.

En ordning for personer fra språklige minoriteter tilsvarende den som gjelder for samer og for døve kunne legges opp slik at studenten gjør et arbeid knyttet til sitt morsmål. Det er et opplagt behov for arbeid f eks på området didaktikk. Særlig gjelder dette sannsynligvis fagene eget morsmål og norsk og kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering for elever med eget morsmål.

Døve

Elever med behov for tegnspråkopplæring er gitt rettigheter gjennom endring av forskrifter til grunnskoleloven. Ordningen skal ikke settes ut i livet før det er bygget opp tilstrekkelig kompetanse i tegnspråkopplæring i grunnskolen. Som nevnt ovenfor får nå elever med behov for opplæring på tegnspråk fritak for kravet om sidemål. Departementet har initiert et kompetansehevingsprogram. Konsekvensene for lærerutdanningen blir omtalt i 7.4.

6.6 OPPSUMMERING

Utvalget mener:

6.6.1 Generelt

Nasjonal styring og dimensjonering

Lærerutdanning er så grunnleggende viktig for samfunnet generelt og for opplæringssystemet spesielt at myndighetene bør finne måter å sikre organisering, inn-

hold, arbeidsmåter og former for vurdering og rapportering. En hensiktsmessig måte å gjøre dette på er en kombinasjon av legale, finansielle og informative virkemidler.

Statistikkgrunnlaget er svakt med tanke på å kunne vurdere om nåværende utdanningskapasitet er tilstrekkelig i årene framover innenfor ulike typer lærerutdanning. En stor andel av lærerne både i grunnskolen og i videregående opplæring er mellom 40 og 54 år og dette aktualiserer spørsmål knyttet til dimensjonering.

Rammeplaner

Bruk av rammeplaner med hjemmel i lovverket bør fortsatt stå sentralt. Reformene i grunnskolen og videregående opplæring gjør det nødvendig å utvikle nye rammeplaner for lærerutdanning, både for generell del og for de enkelte fag. Under arbeidet med nye rammeplaner blir det viktig å balansere tre hensyn. For det første skal rammeplanene være så generelle at de ikke blir uaktuelle etter kort tid. For det andre skal frihetsgradene ikke være større enn at institusjonenes fagplaner med sikkerhet blir relevante i forhold til de nye læreplanene i grunnskolen og videregående opplæring. Relevansen gjelder både faginnhold, arbeidsmåter, FoU og vurderingsformer. For det tredje skal rammeplanene gi frihet og handlingsrom slik at lokal kreativitet og skapertrang ved institusjonene stimuleres.

I arbeidet med fagplaner på grunnlag av rammeplaner må institusjonene følge de retningslinjene som der er gitt, bedre enn det som skjer i mange tilfelle i dag. Hvis dette ikke bedres, vil bruk av rammeplaner være lite egnet som nasjonalt styringsvirkemiddel.

Helhet, sammenheng, yrkesrelevans og overbyggende perspektiver

Helhet og sammenheng gjelder både det samlede opplæringssystem, i forholdet mellom de ulike lærerutdanningene og innenfor den enkelte lærerutdanning.

I all lærerutdanning er oppmerksomheten rettet mot det skoleslaget utdanningen primært utdanner for. Det er behov for at studentene får en bedre forståelse enn i dag både for utdanningssystemet som helhet og for ulike typer lærerutdanning. Det er også behov for at studentene får en langt bedre innføring i læreplaner for skoleslaget og relevante lover, forskrifter, avtaleverk og annet som gir rammer for virksomheten i skolen.

Arbeidet med å sikre lærerutdanningen på disse områdene må intensiveres. Dette er en utfordring både i arbeidet med nye rammeplaner og planarbeidet ved den enkelte institusjon.

Den enkelte lærerutdanning må bli mer eksemplarisk i den forstand at den tar opp i seg og legger til rette læringsarbeidet og studentrollen slik at studentene får en kompetansemessig og mental forberedelse til egen lærergjerning. Dette gjelder bl a

- oppfølging i forhold til rammeplaner og fagplaner
- bruk av ulike arbeidsmåter og vurderingsformer
- samarbeid mellom lærere i samme fag og på tvers av fag
- studentmedvirkning i internt evalueringsarbeid
- medvirkning i FoU-arbeid.

Institusjonene arbeider med overbyggende perspektiver og tema som likestillings- og samlivsspørsmål, konsekvenser av økt internasjonalisering og et stadig mer flerkulturelt samfunn. Arbeidet er preget av stor variasjon m h t hvilke fag som involveres og om arbeidet skjer ved institusjonen, i praksis eller i spesielt tilrettelagte prosjekter. I noen tilfelle er arbeidsmåten ren teoretisk, i andre tilfelle benyttes et bredere sett av arbeidsmåter. Med den store variasjonen i arbeidsmåter og den store friheten i det enkelte fag og for den enkelte faglærer, er det sannsynlig at en del studenter får for lite befatning med viktige overgripende tema.

I forbindelse med utarbeiding av nye rammeplaner kan departementet gi sikrere anvisninger når det gjelder tema og perspektiver som skal arbeides inn. Noen eksempler er nevnt ovenfor. Andre kan være samiske tema og voksenpedagogikk.

Arbeid for bedret kvalitet

Innsatsen for å sikre og bedre kvaliteten er for svak på alle nivå. Det gjelder både nasjonalt nivå, institusjonsnivå og lærerutdanningsnivå. Tydeligere ledelse og tydeligere ansvars plassering på institusjonsnivå er viktige tiltak i denne forbindelse. Det er viktig med større studentmedvirkning. Læreres framtidige arbeidsgivere må trekkes inn i kvalitetsarbeid.

I lærerutdanning er det viktig at en del av undervisningen skjer i mindre grupper. Ved noen høyskoler har endring i økonomiske rammevilkår gjort det problematisk å gjennomføre dette i stor nok grad. Institusjonene må møte studentene med klare forventninger til god arbeidsinnsats samtidig som de inviteres til medvirkning i utformingen av studiet.

I mange tilfelle får nytilsatte ved høyskoler og universitet en lite strukturert mulighet for å kvalifisere seg i fagdidaktikk og høyskolepedagogikk. Mange nytilsatte mangler dessuten praksis fra det skoleslaget lærerutdanningen utdanner for. Kvaliteten i opplegg for kompetanseheving av personalet, spesielt nyansatte, kan bli bedre.

Det er behov for en nasjonal evaluering av lærerutdanningen. I den forbindelse kan det være aktuelt å se på virkningen av det nye regelverket for tilsetning.

Studentene

Det er god søkning til lærerutdanning. I 1996 kreves det en alminnelig god gjennomsnittskaraktér fra videregående opplæring for å bli tatt opp på ungdomskvoten. For søkere med tilleggspoeng for alder, er kravet lavere.

Det er behov for å stimulere søkere fra språklige minoriteter. De fleste lærere med flerkulturell bakgrunn er morsmålslærere.

Fag- og yrkesdidaktikk

Disse emnene står sentralt i lærerutdanning. Fagdidaktikken har de senere år vært i god utvikling i mange fag, men det er fremdeles fag som henger etter. Spesielt yrkesdidaktikk er lite utviklet. Det er behov for et nasjonalt krafttak på dette feltet.

Lærerutdanningen som ressursenter

Med både pedagogisk og spesifikk didaktisk og faglig kompetanse har lærerutdanningen spesielle forutsetninger for å gi verdifulle bidrag i forbindelse med en eventuell kommende voksenopplæringsreform. Dette gjelder i særlig grad dersom samfunnet tar tak i det store antall personer som har lese- og skrivevansker.

Lærerutdanningen har imidlertid først og fremst store utfordringer i forbindelse med etterutdanning knyttet til reformene i opplæringssektoren. Det er viktig av hensyn til lærerutdanningen selv at de trekkes aktivt med. Det er viktig å være bevisst på behovet for kompetanseutvikling ved institusjonene for at de skal kunne organisere etterutdanning i skoleverket som er relevant og av god kvalitet.

Utvalget vil påpeke at omfanget av utdanning til voksenopplæring (av voksenpedagogikk) i dagens lærerutdanning ikke er i samsvar med behovet for voksenopplæring i dag og i framtiden.

Det er behov for å styrke Samisk høyskole når det gjelder studentrekruttering og faglig virksomhet. Flere typer tiltak er tenkelige.

De onde sirklene

Onde sirkler innenfor opplæring i bestemte fag oppstår når skolen har svake læreplaner, og lærere ikke har kompetanse som kan veie opp for dette. Da vil få elever motiveres for faget, og få vil velge faget når valgmulighetene melder seg. Det er tungt å kompensere for dette gjennom obligatoriske fag i en lærerutdanning.

Norsk utdanning kan synes å være mer eller mindre inne i slike onde sirkler i fagene matematikk, teknologiske fag og naturfag, med unntak av biologi. Dette er urovekkende både i et samfunnsperspektiv, likestillingsperspektiv og demokratiperspektiv.

Arbeidsgivere i skoleverket

Arbeidsgiversiden kan være med å øke kvalitet og relevans og bidra til at behov blir dekket på flere måter. Det gjelder bl a ved å:

- engasjere seg i forbindelse med valg av skoler for øvingsundervisning og øvingslærere
- være tydelige i forbindelse med utlysning og tilsetning når det gjelder hvilke fag man har behov for
- gi signaler i tide til institusjoner og studenter om fagdekning, slik at studentene kan ta hensyn til det i sine valg
- inngå langsiktige avtaler for kompetanseutvikling. På grunnskolens område bør det omfatte alle kommunene i et fylke eller en region.

6.6.2 De enkelte lærerutdanningene

Allmennlærerutdanning

Den store valgfriheten høyskolene har nå når det gjelder utforming av modell for lærerutdanning, synes uhensiktsmessig. *Utvalget* beskriver mange fordeler ved at alle høyskoler følger samme modell de tre første årene.

Allmennlærerstudiet framstår i dag for mye som et 1+3 eller 3+1studium. En stor andel av studentene har ett eller flere års høyere utdanning før de begynner utdanningen.

Lærerutdanningsinstitusjonen kan arbeide mer for å skape helhet og sammenheng i studiet. I dag er oppmerksomheten i for stor grad knyttet til fagene og fagseksjonene. Det er behov for å planlegge mer ut fra behovene det enkelte studentkull har, for læring og utvikling. Med en felles modell for studiet vil dette være lettere å oppnå. Med dagens modell sprer studentene seg på ulike fag når valgmulighetene i studiet kommer.

Det kan se ut som om institusjonene kan stille større krav til innsats fra studentene, men dette bør den enkelte institusjon vurdere nærmere. Vurdering underveis og til eksamen er i så måte viktige signal til studentene om hvilke faglige krav som stilles.

FoU-arbeidet er relevant og blir stadig bedre dokumentert. Det er ønskelig å trekke studentene med i dette arbeidet i større grad enn det som nå ser ut til å være tilfelle.

Det er viktig at allmennlærerstudiet i størst mulig grad tar opp i seg sentrale elementer fra grunnskolereformen og ikke venter til de nye rammeplanene kommer i 1998. Dersom ikke det skjer, vil studenter som nå er under utdanning, falle mellom to stoler fordi de i liten grad får glede av den kompetanseutviklingen som skjer i grunnskolen. Dette kan gjelde 10-14 % i forhold til samlet lærerstand.

Blant annet for å være i stand til å gi god informasjon til studentene i forbindelse med deres valg, bør allmennlærerutdanningen være bevisst på hvilke fag som er godt og hvilke fag som er mindre godt dekket i grunnskolen. Det kan se ut som om engelsk er dårlig dekket på barnetrinnet og kristendomskunnskap på ungdomstrinnet. Musikk er også et fag som er forholdsvis svakt dekket. Det er uheldig siden de færreste lærere har hatt musikk i videregående opplæring.

Faglærerutdanning

Ny struktur etter Reform 94 i videregående opplæring endret rammevilkårene for faglærerutdanningen. Det er nødvendig å gjennomgå den enkelte utdanning for å vurdere behov og tilpasninger.

Praktisk-pedagogisk utdanning for allmennfag

Utdanningen fikk et løft da den ble utvidet fra et halvt til ett år. Inntrykket er at det blir drevet et godt arbeid med kvalitetsutvikling og yrkesretting i store deler av denne lærerutdanningen.

Utdanningen i fag studentene har med seg som del av sin lærerutdanning, blir i mange tilfelle vurdert til å stå nokså langt fra det faget kandidatene møter i skolen. Siden mange av universitetsstudiene rekrutterer til skolen, er det behov for å vurdere studieplanene med dette for øyet.

Allmennfagene inngår som en vesentlig del i yrkesopplæringen. Det er viktig å yrkesrette allmennfagene slik at de framstår som en naturlig del av helheten på disse studieretningene. Både allmennfag og yrkesfag skal inngå i prosjektarbeid.

Studenter i praktisk-pedagogisk utdanning for allmennfag og yrkesfag skal senere samarbeide i skolen. Det er sterkt ønskelig at grunnlaget for et slikt samarbeid legges i løpet av utdanningen ved at i hvert fall deler av studiene er felles.

Praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag

Utfordringen i denne utdanningen er omfattende bl a fordi studentene har svært forskjellig bakgrunn når det gjelder fagbrev, alder og yrkespraksis. Også denne utdanningen fikk et løft da den ble utvidet.

Et problem for mange studenter er situasjonen når det gjelder studietilbud i yrkesteoretisk utdanning. Det som finnes, er uoversiktlig og spredd på flere nivå i opplæringssystemet. Det er også slik at tilbud mangler på mange områder, og de er i mange tilfelle lite tilpasset det enkelte yrke/fag. Didaktikk som er spesifikk i forhold til det enkelte fag og det enkelte yrke, er lite utviklet eller lagt inn i denne lærerutdanningen.

Yrkesfaglærerutdanning

Utvalget ser behovet for en yrkesfaglærerutdanning der man kan tilrettelegge en integrert utdanning med pedagogikk, fag- og yrkesdidaktikk, fagteori og praksis. Dette vil være et stort og utfordrende utdanningspolitisk og faglig løft for Norge, og vil samtidig kunne bety mye for kvalitet og konkurransekraft i norsk arbeidsliv.

KAPITTEL 7

Konsekvenser for lærerutdanning, tilrådinger**7.1 HVA SLAGS LÆRERUTDANNING TRENGER VI**

I dette avsnittet gir *utvalget* tilrådinger om:

- Hvilke typer lærerutdanning som bør opprettes og hvilke typer som bør videreføres og revideres.
- Hvilken kompetanse som bør kreves for tilsetting på ulike nivåer i opplærings-systemet.
- Revisjon av betegnelser for ulike typer lærerutdanning.

7.1.1 Lærerutdanningstyper

Utvalget tilrår oppretting av en ny hovedmodell for utdanning av yrkesfaglærere. Dersom yrkesfaglige studieretninger i videregående opplæring skal få et tilstrekkelig antall godt kvalifiserte lærere, må det etter *utvalgets* oppfatning gjennomføres en betydelig satsing på dette området. Forslaget er begrunnet og formulert i mer detaljert form i 7.7.

Utvalget foreslår dessuten at man viderefører førskolelærerutdanning, allmennlærerutdanning, praktisk-pedagogisk utdanning for allmennfag og yrkesfag og visse typer faglærerutdanning. Med de reformer som er gjennomført i opplærings-systemet, og de svakheter som er registrert i de nåværende lærerutdanningene, tilrår imidlertid *utvalget* en rekke endringer i disse utdanningene. Endringsforslagene er dels av generell art (jf 7.2 og 7.3) og dels knyttet mer spesielt til hver av utdanningene (jf 7.4-7).

I revidert versjon 08.05.96 av mandat for utredningsarbeidet ble *utvalget* invitert til å foreslå andre kategorier lærerutdanning enn de som nå eksisterer. Som omtalt i 1.3, fant ikke *utvalget* det mulig å vurdere dette nærmere innenfor den tidsrammen som var gitt.

Gjennom prosessen i utvalgsarbeidet hvor lærerutdanningene til de ulike deler av opplæringen ble analysert, drøftet og vurdert, har imidlertid *utvalget* sett at det på sikt vil være mulig også å gjøre strukturelle endringer i de eksisterende lærerutdanningene med tanke på større helhet og sammenheng. *Utvalget* har sett at de ulike delene ikke bare har et felles grunnlag i den generelle delen av felles læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring, men at lærerutdanningen og lærerrollen har mange fellestrekk uansett skoleslag eller del av opplæringen. Derfor er også en del av det prinsipielle fagstoffet og arbeidsmetoder de samme i flere utdanninger.

Allerede nå er det slik at ulike lærerutdanninger kan gi mulighet for tilsettinger i andre deler av opplærings-systemet enn de utdanningen primært er innsiktet mot. Det finnes altså overlapping i systemet som også peker hen i mot en mulighet for større samordning. *Utvalget* ser derfor ikke bort fra at det arbeidet som er påbegynt i dette utvalget m h t helhet og sammenheng i lærerutdanningene, på sikt bør følges opp med ytterligere strukturelle endringer. Dette *utvalget* har imidlertid ikke hatt anledning til å vurdere konsekvenser av mulige endringer.

7.1.2 Tilsettingskompetanse**Tilråding:**

De nåværende krav for tilsetting på ulike trinn i opplæringssystemet er etter *utvalgets* oppfatning i hovedsak gode og funksjonelle. *Utvalget* tilrår imidlertid at faglærere (inklusive yrkesfaglærere med utdanning etter ny hovedmodell som *utvalget* foreslår etablert i 7.7) og lærere med praktisk-pedagogisk utdanning, bør kunne tilsettes for arbeid på mellomtrinnet og ungdomstrinnet i grunnskolen.

Begrunnelse:

Det er et særtrekk ved det norske opplæringssystemet at flere ulike lærerkategorier arbeider sammen på de ulike trinnene i systemet, såkalt overlappende undervisningskompetanse. På det nye småskoletrinnet i grunnskolen kommer både allmenn- og førskolelærere til å undervise. På mellomtrinnet bør det etter *utvalgets* mening være både allmennlærere og i enkelte fag faglærere/yrkesfaglærere og lærere med ulike typer fagutdanning med praktisk-pedagogisk utdanning i tillegg. På ungdomstrinnet i grunnskolen vil det være de samme kategoriene, men antakelig med et større innslag av faglærere/yrkesfaglærere og lærere med fagutdanning og praktisk-pedagogisk utdanning. I videregående opplæring vil det være lærere med praktisk-pedagogisk utdanning og utdanning i allmennfag eller yrkesfag, ulike typer faglærerutdanning/yrkesfaglærerutdanning og allmennlærere med relevant faglig fordypning. Etter *utvalgets* oppfatning er dette mangfoldet en styrke som bidrar til allsidig og variert kompetanse på de ulike trinnene i opplæringssystemet, og som er nødvendig for å løse oppgavene på en god måte. De forskjellige lærerkategoriene vil kunne utfylle og komplettere hverandre, og elevene vil dermed møte et langt mer allsidig og variert lærerkollegium enn tilfelle er i mange andre land.

§ 13 i Lov om lærerutdanning fastsetter at lærere som ikke har allmennlærerutdanning, bare kan tilsettes for å undervise i enkeltfag på barnetrinnet. Dette gjelder faglærere/yrkesfaglærere og lærere med fagutdanning og praktisk-pedagogisk utdanning. I «Forskrift om lærer-, adjunkt og lektorutdanning for skoleslag som omfattes av § 1 nr 1 i lov om lærerutdanning» av 1985 er i imidlertid dette avgrenset til å gjelde fagene musikk, formingsfag, kroppsøving og ernæring, helse- og miljøfag (§ 32 i forskriften). *Utvalget* ser ingen rimelig grunn til denne avgrensningen, og tilrår at disse lærerkategoriene kan tilsettes også på mellomtrinnet i grunnskolen for undervisning i *alle* fag der de har relevant kompetanse. Dette gjelder også yrkesfaglærere utdannet etter den modell *utvalget* foreslår i 7.7. *Utvalget* antar at utdanning i aktuelle fag med omfang 5-10 vektall inklusive fagdidaktikk rettet mot grunnskolen, bør betraktes som relevant kompetanse. Enkelte grupper yrkesfaglærere utdannet etter den hovedmodell *utvalget* foreslår, vil trolig ha f.eks. realfag med et slikt omfang at de bør kunne undervise i slike fag i grunnskolen. Dette er en type kompetanse det er ønskelig å styrke i grunnskolen.

Utvalget finner det imidlertid vanskelig å tilrå at de nevnte lærerkategoriene skal kunne tilsettes for undervisning på det nye småskoletrinnet, dersom disse lærerutdanningene ikke omfatter grundig innføring i begynneropplæring og småskoletrinnets pedagogikk. Lærere som skal undervise på småskoletrinnet, bør etter *utvalgets* oppfatning også ha praktisk-estetiske fag i sin fagkrets.

7.1.3 Dimensjonering

Utvalget ser det ikke som sin oppgave å gi konkrete råd om den totale dimensjoneringen av norsk lærerutdanning. De opplysningene som er lagt fram i 3.5 om aldersfordelingen av lærere, gir likevel grunn til å peke på et viktig moment i forbindelse med framtidig dimensjonering av lærerutdanningen.

Figur 3.12 og 3.13 viser at aldersfordelingen både i grunnskole og videregående skole er svært ujevn. I begge grupper er godt over halvparten av lærerne i aldersintervallet 45-54 år. Dette medfører at man om relativt kort tid vil få en stor avgang

av lærere. Den samlede lærerutdanningen må derfor dimensjoneres for å møte denne avgangen. Det bør også legges vekt på at mange lærere ser ut til å gå over i redusert stilling mot slutten av sin yrkesperiode. Dette forsterker ytterligere behovet for tiltak for å møte den kommende avgangen av mange lærere.

7.1.4 Terminologi

I arbeidet med lærerutdanning har *utvalget* merket seg at de nåværende betegnelserne for ulike lærerkategorier ikke lenger er særlig funksjonelle eller sakssvarende. Eksempelvis kan det være selvmotsigende å betegne en type lærerutdanning som *førskole* lærerutdanning, når det er besluttet at den kvalifiserer også for arbeid i skolen. Allmennlærerutdanningen er nå fireårig. Dette gir denne lærergruppen status som adjunkt, og dermed kan det være misvisende at kategorien betegnes som allmenn *lærer*. Faglærerutdanning benyttes nå både om: 3-årig høyskoleutdanning som integrerer fag og pedagogisk teori og praksis, om lærerutdanning organisert som fagopplæring i form av fag/svennebrev, praksis, yrkesteoretisk utdanning og praktisk-pedagogisk utdanning og om 2-årig utdanning i allmennfag ved universitet eller høyskole med praktisk-pedagogisk utdanning i tillegg. Det er tvilsomt om det er heldig med en felles betegnelse på en så variert gruppe lærere.

Utvalget ser det ikke som sin oppgave å foreslå nye betegnelser for ulike lærerkategorier, men mener det er ønskelig med opprydding i eksisterende terminologi.

7.2 GENERELLE TILTAK

7.2.1 Rammeplaner

Tilråding:

- Departementet bør ta initiativ til å utarbeide reviderte og forpliktende nasjonale rammeplaner med tanke på iverksetting fra høsten 1998 for alle lærerutdanninger som tilrås videreført eller nyetablert.
- Departementet bør i tillegg iverksette rapporteringstiltak som gjør det mulig å vurdere om utdanningsinstitusjonene gir utdanning i samsvar med de nasjonale rammeplanene.

Begrunnelse:

Utvalget har i 6.3.1 konstatert at lærerutdanning er en viktig faktor i opplæringssystemet med meget langsiktige virkninger, og at det derfor er ønskelig med nasjonal styring av denne utdanningen. I 6.4 har *utvalget* drøftet ulike typer styring, og konkludert med at nasjonale rammeplaner fortsatt bør være et sentralt virkemiddel for styring av organisering, innhold, arbeidsmåter og vurderingsformer i lærerutdanningen.

Utvalget har bl a på bakgrunn av fagplananalyser utført av BERGEM M FL (1996) konstatert at de nåværende rammeplanene ikke fungerer godt som styringsinstrument (jf 6.2.8). Dels er rammeplanene så løst formulerte at de gir mulighet for ganske ulike lokale fagplaner - også planer som ikke samsvarer godt med læreplaner i den del av opplæringssystemet som utdanningen skal kvalifisere for. Dels har noen utdanningsinstitusjoner på enkelte områder utarbeidet og benyttet fagplaner som ikke harmonerer med rammeplanene. På denne bakgrunn finner *utvalget* det nødvendig å foreslå rammeplaner som er klarere og mer styrende, og i tillegg et rapporteringssystem som gjør det mulig for departementet å følge utdanningstilbudet ved de institusjonene som gir lærerutdanning.

7.2.2 Helhet og sammenheng

Dersom opplæringssystemet skal preges av helhet og sammenheng, må dette avspeiles i lærerutdanningen. I 6.2.8 er det gjengitt vurderinger fra kommuner og fylkeskommuner som indikerer at lærerutdanningen har svakheter når det gjelder opplæringssystemet som organisasjon og opplæringssystemets plass og funksjon i samfunnet. Dette bør bedres i reviderte rammeplaner for lærerutdanning. Alle lærere må gjennom sin utdanning tilegne seg god innsikt i *opplæringssystemet som helhet*, også deler der de ikke skal arbeide selv. I tillegg må de ha god kunnskap om opplæringssystemets plass og funksjon i samfunnet generelt.

Dersom ulike lærerkategorier skal samarbeide på en fruktbar måte i forskjellige deler av opplæringssystemet, bør det legges større vekt på å framheve helhet og sammenheng *mellom de ulike lærerutdanningene*. For å oppnå dette bør det være klare felleskomponenter i all lærerutdanning. Pedagogisk teori, praksis og didaktikk er etter *utvalgets* oppfatning sentrale deler av utdanningen som kan utformes slik at de utgjør en felles plattform for alle lærerkategorier. På disse områdene bør man framheve felles innhold, men likevel utforme utdanningen slik at den blir innsiktet mot ulike oppgaver. *Utvalget* gir nærmere tilrådinger om pedagogikk og praksis i 7.2.3 og 7.2.4.

Bl a på grunnlag av besøk ved institusjoner som gir lærerutdanning, har *utvalget* merket seg at de ulike delene av *den enkelte lærerutdanning* ikke alltid framstår som en helhet med indre sammenheng for studentene. Dersom utdanningen skal kunne få en klar profil som yrkesutdanning, må de ulike delene ha et felles sikte og utfylle hverandre innholdsmessig. Det er viktig at innhold, arbeidsformer, vurdering og organisering av de enkelte lærerutdanningene framtrer som en organisk enhet for studentene. Helhet og sammenheng bør primært skapes med utgangspunkt i framtidig læreryrke, dvs ved tydelig yrkesretting av innhold, arbeidsformer og vurderingsformer i studiet. *Utvalget* har registrert gode eksempler på hvordan dette kan gjøres både gjennom fagplaner og organisering av studiet.

7.2.3 Pedagogisk teori og praksis

Pedagogisk teori og praksis må etter *utvalgets* oppfatning ha en sentral plass i all lærerutdanning. Denne delen av utdanningen må utformes slik at den understreker fellesskap og sammenheng mellom de ulike lærerutdanningene. En slik felles profilering av lærerutdanningen er naturlig bl a på bakgrunn av at det er fastsatt felles generell del av læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring.

Utvalget mener at fellesskap og sammenheng mellom utdanningene bl a bør komme til uttrykk ved felles hovedmål og hovedinnhold i pedagogisk teori og praksis. Samtidig må pedagogisk teori og praksis ha en spesiell sammenbindende funksjon innen hver lærerutdanning. Dette gjelder spesielt lærerutdanninger som omfatter mange ulike fag. *Utvalget* vil likevel understreke at alle aktuelle fag og studieenheter må ha et klart medansvar for helhet og sammenheng i utdanningen, både i organiseringen av de ulike studieenheter og medvirkningen i praksisopplæringen. Dette må komme tydelig til uttrykk i rammeplanene.

Pedagogisk teori og praksis har læring og undervisning, oppdragelse og sosialisering som hovedområder. Målet er å bidra til økt innsikt, forståelse og handlingskompetanse når det gjelder hvordan barn, unge og voksne tilegner seg og utvikler kunnskaper, holdninger og ferdigheter knyttet til egen personlighet og kompetanse, og hvordan dette skjer i et samspill mellom individuelle, sosiale og samfunnsmessige forhold.

I lærerutdanningssammenheng bidrar pedagogisk teori og praksis med forståelsesrammer, begreper og verdimeslige perspektiver. Gjennom studiet skal betingelser for og prosesser som angår oppdragelse, undervisning/veiledning og læring i skole og arbeidsliv belyses. Studiet skal også bidra til å binde sammen de ulike delene av lærerutdanningen. Dette innebærer at arbeidet med fag-/yrkesdidaktiske problemstillinger skal relateres og integreres med arbeidet i pedagogisk teori og praksis. Dette må resultere i aktiviteter som tydeliggjør sammenheng og helhet for studentene. Studentene skal gjennom arbeidet med pedagogisk teori og praksis utvikle et fundament som arbeidet med undervisnings- og oppdragelsesoppgaver kan forankres i.

Studentene skal utvikle kyndighet og handlingskompetanse i forhold til tilrettelegging og differensiering av opplæringen for elever med ulike forutsetninger for læring og utvikling. De skal også tilegne seg kunnskaper og holdninger for å kunne ivareta elevers rettigheter i forhold til skole og utdanning, og de skal som lærere kunne være aktive samarbeidspartnere i forhold til kartlegging av vansker, planlegging, gjennomføring og evaluering av tilpasset opplæring for alle elever.

I all pedagogisk virksomhet inngår vurderinger og valg. Pedagogisk teori og praksis skal gi rom for klargjøring og drøfting av de verdivalg som oppdragelse og undervisning fører med seg. Studieneheten kan bare i begrenset grad bidra med konkrete løsninger på de utfordringer som lærere vil stå overfor. Den kan derimot gi studentene anledning til å møte de verdistandpunkter som er innebygd i ulike pedagogiske teorier og redskaper til å oppdage og analysere disse. Gjennom arbeidet med pedagogisk teori og praksis vil studentene også få hjelp til å avdekke de kompromisser som inngår i utdanningspolitiske avgjørelser og spenninger som i praksis alltid gjør seg gjeldende både i læreplaner og i lærerkollegier. En avgjørende forutsetning for at pedagogisk teori og praksis skal kunne gi hjelp til kritisk refleksjon og gjennomtenkning av de mange pedagogiske utfordringer i skolehverdagen, med sikte på å utvikle den enkeltes handlingskompetanse, er at de blir belyst både ut fra filosofiske og historiske perspektiver og i lys av pedagogikkens hjelpevitenskaper. Pedagogisk teori og praksis har som sin viktigste oppgave å belyse det pedagogiske handlingsfelt: Rommet, menneskene, relasjonene og de normene som inngår i undervisnings- og oppdragelsesarbeidet. I den handlingsberedskap som er en del av den kyndige lærers kompetanse, inngår således god faglig innsikt og didaktisk og etisk forståelse.

I lærerutdanningene er *praksisorientering, erfaringslæring, medinnflytelse og medansvar* sentrale elementer. Kvalifisering for læreryrket skjer gjennom arbeid med det faglige innholdet og gjennom systematisk erfaringslæring i studiet. Dette innebærer at studiene skal ta opp problemstillinger i skole eller annen opplæringsvirksomhet relatert til og belyst fra studentenes erfaringer og praksis. Refleksjon, analyse og kritisk bearbeiding av erfaringer er viktige deler av studiearbeidet.

Pedagogisk teori og praksis er et handlingsrettet og praksisorientert studium som forutsetter at studentene med utgangspunkt i erfaringer arbeider aktivt med egne holdninger til læring, undervisning og oppdragelse. Arbeidsformene i studiet er derfor i seg selv et vesentlig grunnlag for læring og kritisk refleksjon. Det legges vekt på at analyse og kritisk vurdering er en forutsetning for videreutvikling både av det pedagogiske arbeidet og av egen kompetanse og yrkesbevissthet.

På denne bakgrunn mener *utvalget* at pedagogisk teori og praksis i hovedtrekk bør ha samme mål i all lærerutdanning. Konkret tilrår *utvalget* at arbeidet med pedagogisk teori og praksis som *felles mål*, skal:

- utvikle praktisk kyndighet i å planlegge, begrunne, gjennomføre og vurdere elevenes læringsarbeid og gi innsikt som kan danne grunnlaget for kritisk refleksjon, vurdering og utvikling av eget arbeid

- trene opp formidlingsferdigheter og øve evnen til å veilede barn, unge og voksne i deres utforskende og skapende læringsstrev
- utvikle forståelse for hvorledes det å vokse opp vil si å vokse inn i (møte) felleskulturen
- utvikle sikker kjennskap til bruk av læringsarbeidets viktigste arbeidsformer og verktøy med vekt på arbeidsmåter som tar i bruk lek, utforskende, utøvende og vurderende evner i arbeidet med ulike oppgaver
- forberede studentene for individuell innsats med forventningsfull og energisk forberedelse av undervisning og for samspill og samarbeid med elever, læringer, kolleger, foresatte, organisasjoner, institusjoner og arbeidsliv i nærmiljøet
- gjøre studentene kjent med samfunnets kompetansekrav, skape forståelse for egne og andres forutsetninger og atferd som grunnlag for tilpasset og likeverdig opplæring, gi forståelse for betydningen av ulik bakgrunn og verdimessig forankring hos barn, unge og voksne i opplæring og øve opp tverrkulturell forståelse med evne til å integrere barn, unge og voksne med ulik kulturell bakgrunn slik at de forberedes for internasjonalt samkvem
- gjøre studentene kjent med opplæringssamfunnets verdigrunnlag og bevisstgjøre og utvikle deres eget engasjement, personlig menings- og verdiforankring og yrkesetiske bevissthet for å bruke den i oppdragelse og samspill til hjelp for barn, unge og voksne i deres søking etter mening
- oppøve forståelsen for skolen og opplæringsinstitusjonen så vel som arbeids- og organisasjonslivet som arena for læringsarbeid
- gi studentene forståelse for arbeid og arbeidsliv som del av samfunns- og kulturlivet, for sammenhengen mellom arbeidsliv og utdanning og mellom kulturell overlevering og opplæring
- skape holdninger som utvikler en pedagogisk samvittighet preget av lojalitet overfor samfunnets mål for skolens arbeid, av vilje til entusiastisk yrkesinnsats og fornyelse, og av respekt for elevene og deres grunnleggende behov
- vise studentene hvorledes pedagogiske teorier og praktiske løsningsforslag inngår i vedvarende idébrytning av filosofisk, kulturell og politisk karakter
- være med på å bygge bro over til de forskjellige fagene og mellom fagene, slik at studentene kan oppleve et samordnet og helhetlig studieopplegg.

Videre tilrår *utvalget* at det i hovedtrekk bør være *felles innhold* i pedagogisk teori og praksis. Forslaget i det følgende viser hvordan et felles innhold kan organiseres i hovedemner og delemner. Alle hovedemnene bør være obligatoriske, men inndeling, omfang og vektlegging vil avhenge av type lærerutdanning, den utviklingen som kontinuerlig foregår i opplæringssystemet og av studentenes bakgrunn.

Opplæring som samfunnsoppgave

Opplæringens oppgaver, mål og verdigrunnlag

Grunnlagsdokumentene for opplæring

Opplæringens filosofiske, historiske og samfunnsmessige begrunnelser

Samfunnssyn, menneskesyn og kunnskapssyn

Barn, unge og voksne i læring og utvikling

Oppvekstmiljø og sosialisering

Lek og læring

Motivasjon, læreforutsetninger og opplæringsbehov

Elev/lærling-kunnskap og utviklingspsykologi

Særlige vansker som hemmer læring og utvikling

Læring i skole, arbeid og samfunn

Læreren og læreryrket

Yrkesetikk

Den allsidig kompetente lærer
Profesjonalitet i læreryrket
Læreren som leder og veileder
Samarbeid, kommunikasjon og konfliktløsning
Kollegaveiledning
Lærerens egenutvikling og egenvurdering
Livslang læring

Læring og undervisning

Læreplanteori og læreplananalyse
Lokalt arbeid med læreplaner
Didaktisk og fagdidaktisk tenkning
Hovedprinsipper for formidling, organisering og vurdering av elevenes læringsarbeid

Tilpasset opplæring med særskilt tilrettelagt opplæring (spesialundervisning) og individuelle opplæringsplaner

Samhandling

Skolen som organisasjon Kommunikasjon og samhandling
Tverrfaglig og tverretattlig samarbeid
Samarbeid med elever, foresatte, kolleger, bedrifter og andre fagmiljøer
Samarbeid skole og lokalsamfunn
Ledelse og miljøutvikling
Likestilling og likeverd

Vurdering

Vurdering av individ, klasse, skole og system
Veiledning
Organisasjonslæring og -utvikling
Forsøks- og utviklingsarbeid

Utvalget vil dessuten peke på at verdispørsmål og etikkemner generelt er viktig fellesstoff i lærerutdanning. I allmennlærerutdanningen vil slike tema bli en del av kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering. I faglærerutdanning, praktisk-pedagogisk utdanning og i den nye yrkesfaglærerutdanningen må disse emneområdene inkluderes i fellesemnene i pedagogisk teori og praksis.

7.2.4 Praksisopplæring

Etter *utvalgets* vurdering er veiledet praksisopplæringen en sentral del av yrkesutdanningen for lærere, og tilrås at omfanget av denne delen av utdanningen opprettholdes på samme nivå som tidligere. *Utvalget* har merket seg at den økonomiske situasjonen ved enkelte lærerutdanningsinstitusjoner har medført både redusert omfang av veiledet praksisopplæring og bruk av større studentgrupper i denne opplæringen. Etter *utvalgets* oppfatning er praksis en helt grunnleggende del av lærerutdanningen. Praksis er den delen der studentene skal omsette det de har lært i ulike deler av studiet, i aktiv handling og etterfølgende refleksjon. Praksis er dermed den delen som setter størst krav til helhet og sammenheng i utdanningen. Alle partene i lærerutdanningen - lærere i pedagogikk og fag, øvingslærere og studenter - har en viktig møteplass med felles ansvar i praksisopplæringen. Gjennom praksis får både studentene selv og institusjonen et bilde av hvordan studentene er egnet for læreryrket. Praksisfeltet bør dessuten være et sentralt utgangspunkt for FoU-virksomhet ved lærerutdanningsinstitusjonene. Praksisopplæringen kan dermed ikke reduseres i omfang eller kvalitet uten at det forringer lærerutdanningen som yrkesutdanning i vesentlig grad.

I 6.2.6 har *utvalget* drøftet ulike sider av praksisopplæringen. Etter *utvalgets* oppfatning er verdien av praksisopplæringen sterkt avhengig av øvingsinstitusjonens kvalitet og av øvingslærernes kompetanse og motivasjon. Lærerutdanningsinstitusjonene må derfor i samarbeid med barnehage- og skoleeiere legge til rette for god og utviklingsorientert praksis. Barnehage- og skoleeiere bør bli å ha et ansvar for å velge øvingsinstitusjoner som er utviklingsorienterte og faglig og pedagogisk oppdaterte. Lærerutdanningsinstitusjonene må dessuten legge stor vekt på å rekruttere godt kvalifiserte og motiverte øvingslærere og legge forholdene til rette for at de kan kvalifisere seg videre bli i veiledningspedagogikk.

Tilsetting av øvingslærere og gjennomføring av praksis skjer nå i hovedsak gjennom kontakt med den enkelte øvingslærer. *Utvalget* mener det bør legges større vekt på å ansvarliggjøre barnehage- og skoleeiere og ledere ved disse institusjonene, både ved rekruttering av øvingslærere og i gjennomføring av praksis. Medvirkning fra eiere og ledere vil kunne bidra til å sikre praksisopplæringen som gir et mer allsidig og helhetlig bilde av barnehager og skoler, inkludert informasjon om ledelse av barnehage og skoler.

Dersom lærerutdanningen skal være ajour med utviklingen i opplæringssystemet, må utdanningsinstitusjonene til enhver tid ha øvingsinstitusjoner og øvingslærere som er utviklingsorientert og helst ligger i forkant av utviklingen generelt. For å realisere dette kan det være ønskelig at lærerutdanningsinstitusjonene har mulighet til å inngå tidsavgrensede avtaler med barnehage- og skoleeiere og med øvingslærere. Jf 7.12.5.

7.2.5 Organisering og arbeidsformer

Tlråding:

- Lærerutdanningsinstitusjonene bør legge større vekt på å organisere, planlegge og gjennomføre undervisningen med utgangspunkt i de enkelte studentårskull.
- Institusjoner som gir flere typer lærerutdanning, bør legge vekt på innslag med felles undervisningen og andre samarbeidstiltak for de ulike gruppene av lærerstudenter.
- Ved utdanningsinstitusjoner der lærerutdanning blir gitt med lærerkrefter fra flere avdelinger, må styret legge vekt på å utøve det samlede, overordnede ansvar for lærerutdanningen.
- Institusjoner som gir lærerutdanning, må legge vekt på å organisere deler av undervisningen i små grupper der det er nødvendig, for at den skal fungere etter sin hensikt.

Begrunnelse:

Utvalget har merket seg at arbeidet ved flere av institusjonene som gir lærerutdanning, er organisert med utgangspunkt i fagseksjoner eller fagavdelinger. Denne organiseringen kan medføre en uheldig fragmentering av utdanningen. For å motvirke slik fragmentering mener *utvalget* at mer av virksomheten bør ta utgangspunkt i det enkelte studentårskull og den helhetlige utdanning hvert kull skal ha (jf 6.2.3).

Dersom ulike lærerkategorier skal samarbeide godt i framtidige yrker, vil det være en fordel om de lærer hverandre å kjenne gjennom fellesskap og samarbeid allerede under utdanningen. Det er ønskelig at ulike lærerkategorier kjenner hverandres perspektiver på fagkunnskap, på barn og unge som elever og lærlinger og på tilrettelegging for læring og utvikling. Institusjoner som gir flere typer lærerutdanning har spesielle muligheter til å skape fellesskap mellom ulike lærerkategorier allerede under utdanningen.

Utvalget har merket seg at lærerutdanningene i de nye høyskolene har ulike organisering, fra at alle studietilbud i lærerutdanningene gis av en avdeling til spredning av studietilbud på flere avdelinger.

I tråd med høyskolereformens intensjon har mange høyskoler samlet fagmiljøer for å styrke og utvikle disse, for å kunne gi undervisningstilbud på tvers av utdanning og anvende personalressursen i ulike studietilbud i høyskolen. Dette kan ses både som en styrke og som en utfordring for lærerutdanningen: Styrken kan ligge i å få sterkere fagmiljøer, med mulighet for utnyttelse av flere fagpersoner i samme fag, både i undervisningsoppgaver og forskning/fagutvikling, og en utfordring til, ved rekruttering, å supplere faggruppe/seksjoner med kompetanse, som savnes. Man kan få kontakt med andre profesjonsutdanninger eller fagtilbud med supplerende kunnskap, andre perspektiver og arbeidsmåter og mulighet til faglige drøftinger. Man kan også lettere utvikle helt nye studietilbud innenfor etter- og videreutdanning ved at fagfolk fra ulike felt møtes i faglig arbeid (jf 7.11 om lærerutdanningsinstitusjonene som ressursentra).

En organisering på tvers av tradisjonelle faggrenser og avdelinger krever imidlertid årvåkenhet fra høyskolens styre og de avdelingsstyrer/avdelinger som betjener lærerutdanningene m h t at lærerutdanningens fagperspektiv og fagdidaktikk, sikres i undervisning så vel som forskning samt at forpliktelser m h t kontakt med praksisfeltet ivaretas. Det krever samarbeid, en eventuell spesialisering og solid planlegging - som i enhver modell for organisering. Det er en stor utfordring for høyskolene å ivareta det doble perspektivet i høyere utdanning: å utvikle et solid Norgesnett og samtidig ivareta studietilbudene, profesjonsutdanningene, - deriblant lærerutdanningene.

Utvalget mener at de nye høyskolene er særdeles viktige laboratorier for utvikling av samfunnskunnskap for alle studenter som forberedes til ulike yrker - ikke minst for lærere som viktige forvaltere av samfunnets fellesgods og verdier. At høyskolene har ulike profesjonsutdanninger «under samme tak», gir også mulighet til å utvikle flere lærerutdanningstilbud i regionene, etterutdanning og videreutdanning.

Utvalget mener at ansvar for utforming av institusjonens studieplaner og fagplaner for lærerutdanning, organisering av undervisning og praksis, må skje innenfor de styrer og råd, de økonomiske, personalpolitiske og studieadministrative funksjonsområder som institusjonen har, ikke på siden av disse. Dette gjelder også valg av lærerressurser, gruppestørrelse, tverrfaglige prosjekter, plan for FoU-virksomhet knyttet til lærerutdanning og spesifisering av kompetansekrav til stillinger med ansvar for lærerutdanning. Lærerutdanningen og høyskolens strategiske arbeid må ses i sammenheng og ivaretas ved hjelp av de organer som institusjonen har.

Utvalget har merket seg at den økonomiske situasjonen har medført overgang til at større deler av undervisningen foregår i store studentgrupper. Dette er etter *utvalgets* oppfatning rasjonelt og effektivt i mange tilfelle. I 6.2.6 har imidlertid *utvalget* drøftet en del sider ved lærerutdanningen som krever undervisning i mindre grupper, dersom den skal svare til sin hensikt. Utdanningsinstitusjonene må etter *utvalgets* oppfatning organisere undervisning og veiledning i små studentgrupper på de områdene der utdanningens egenart krever det.

7.2.6 Informasjonsteknologi

Tilråding:

- Bruk av IT må være en naturlig del av all lærerutdanning. Det er et mål at alle lærerstudenter skal bruke IT som hjelpemiddel i studium og framtidig yrke.
- Kunnskap om IT og bruk av IT må inngå i rammeplanene for alle fag der lærestoff om IT og bruk av IT er aktuelle på det området i utdanningssystemet stu-

- dentene utdanner seg for.
- Lærerstuderter som har svak bakgrunn i bruk av IT ved starten av studiet, må få tilbud om nødvendig suppleringskurs.
- Departementet bør ta initiativ til å utvikle en samlet strategi for IT i lærerutdanningen.

Begrunnelse:

Utvalget viser til ST MELD NR 24 (1993-94) «Om informasjonsteknologi i utdanningen. Rapport for handlingsprogrammet 1990-93 og strategi for videre arbeid» og til KIRKE-, UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTETS (1995f) handlingsplan for IT i norsk utdanning. Etter *utvalgets* oppfatning må lærerutdanning være et sentralt innsatsområde dersom man skal realisere de mål som er beskrevet i handlingsplanen. På den bakgrunn slutter *utvalget* seg til de tiltak som er beskrevet for lærerutdanning i handlingsplanen.

Utvalget har merket seg at KIRKE-, UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET (1996b) har fastsatt tillegg om IT til de nåværende rammeplanene for allmennlærerutdanning og utarbeidet plan for suppleringskurs beregnet på studenter med svak bakgrunn i bruk av IT. Etter *utvalgets* vurdering bør omfanget i bruk av IT minst være på det nivå som rammeplantillegget legger opp til. *Utvalget* mener at alle nye rammeplaner for lærerutdanning må omfatte tilsvarende beskrivelse av hvordan IT skal inngå i de ulike utdanningene.

Personalet i lærerutdanningene har trolig i liten grad fått utviklet egen kompetanse på området. *Utvalget* mener at det er nødvendig med både etterutdanning av lærerutdannere samt utviklingsarbeid for å lykkes i implementeringen av IT i samtlige fag.

De konkrete forslagene *utvalget* har fremmet, er kortsiktige tiltak for å bringe lærerutdanningen i samsvar med utviklingen i opplæringssektoren generelt. Det bør imidlertid også formuleres mer langsiktige oppgaver på dette området. Institusjoner som gir lærerutdanning, bør ha ansvar for å følge den internasjonale utviklingen og utvikle ny kunnskap om bruk av IT til pedagogiske formål på alle nivå, inklusive voksenopplæring. Etter *utvalgets* oppfatning bør det utarbeides en strategisk plan for dette arbeidet som bl a omfatter en viss arbeidsdeling mellom institusjonene. *Utvalget* har ikke sett det som sin oppgave å utarbeide en slik plan, men tilrår at departementet tar initiativ til å utvikle en samlet strategi for satsing på IT i lærerutdanningen.

7.2.7 Voksenopplæring

Tilråding:

- Pedagogisk teori og praksis i all lærerutdanning bør omfatte innføring i voksenopplæring og grunnleggende prinsipper for undervisning av voksne.
- Det bør etableres utdanningstilbud i voksenpedagogikk som kan inngå i valgfrie deler av lærerutdanning eller benyttes som videreutdanning.

Begrunnelse:

Utvalget har i 4.2.5 beskrevet utviklingen på voksenopplæringsområdet. Etter *utvalgets* oppfatning er det rimelig å regne med en betydelig vekst på dette området i årene som kommer. Dette innebærer at mange lærere helt eller delvis vil arbeide med undervisning av voksne. All lærerutdanning bør derfor omfatte en grunnleggende innføring i voksenopplæring. I tillegg bør det være mulig å velge voksenpedagogikk som fordypning i grunnutdanningen eller som videreutdanning.

7.2.8 Vurdering

Tilråding:

- Vurderingen av studentenes arbeid skal fremme studentenes egen læring og gjøre dem kjent med vurderings- og veiledningsformer som de skal benytte i egen læring. Både vurdering med tanke på karakter og vurdering og veiledning som ikke konkluderer med karakter, må inngå i all lærerutdanning.
- Karakterskala og vurderingsformer for å fastsette karakterer bør i hovedtrekk være de samme for all lærerutdanning og reguleres gjennom rammeplanene.
- Karakterskalaen 1,0-6,0 med 4,0 som grense for bestått og med gradering for hver 10-del bør brukes for all lærerutdanning for å harmonisere vurderingsuttrykket med det som er vanlig i nærliggende områder innen universitets- og høyskolesektoren. (Et mindretall slutter seg ikke til denne tilrådingen. Se egen tilråding fra mindretallet i det følgende.)
- Karakterskalaen «Bestått - Ikke bestått» bør benyttes i vurdering av pedagogisk praksis.

Begrunnelse:

I grunnskolen og videregående opplæring er både vurdering med tanke på karakter og vurdering uten karakter viktige pedagogiske virkemidler som del av den målstyrte opplæringen (jf 4.2.3). Lærerstuderenter bør oppleve slik vurdering som en integrert del av sitt eget studiemiljø. De bør bli å få individuell vurdering og veiledning gjennom strukturerte samtaler både med tanke på egen studieprogresjon og for å lære slike metoder med tanke på bruk i framtidig yrke.

Utvalget viser i 3.8.2 til at høyskoler og universiteter etter at den nye universitets- og høyskoleloven ble satt i verk 01.01.96 selv har frihet til å fastsette bli vurderingsformer og karakterskala. Etter *utvalgets* vurdering vil det være lite hensiktsmessig om kandidater som har gjennomført samme type lærerutdanning ved ulike institusjoner, skulle få vitnemål med ulike typer karakterer. Det ville gjøre situasjonen unødige vanskelig og uoversiktlig for tilsettende myndigheter. Med tanke på å gi god informasjon til brukere, mener derfor *utvalget* at det gjennom rammeplanene for lærerutdanning må fastsettes felles karakterskala og vurderingsformer for all lærerutdanning.

Et flertall i utvalget (Bergem, Brendmo, Einarsson, Herland, Hætta, Kvaal, Monstad, Pettersen, Solheim, Stundal, Oftedal Telhauq, Tveter Thoresen, Vada Hille Valla) tilrår å benytte karakterskalaen 1,0-6,0 fordi denne skalaen er mest i bruk ved beslektede studier i universitets- og høyskolesystemet.

Utvalget har spesielt vurdert bruk av karakter i pedagogisk praksis. Praktisk lærerdyktighet er en ferdighet som utvikles i takt med så vel veksten i teoretisk kunnskap og innsikt, som erfaring fra praktisk læringsarbeid og omgangen med barn, unge og voksne. Dyktighet på dette området kan derfor ikke fastsettes en gang for alle i henhold til en fingradert skala - og aller minst ved avslutningen av en grunnutdanning som kvalifiserer for lærerarbeid. Karakteren «Bestått» skal tolkes som et uttrykk for at kandidaten har dokumentert en tilstrekkelig dyktighet til å kunne praktisere som lærer, og at vedkommende har et utviklingspotensiale som gir mulighet for videre vekst og utvikling. Karakteren «Ikke bestått» er uttrykk for det motsatte. Grensen mellom «Bestått» og «Ikke bestått» bør trekkes ved det som tilsvarer karakteren 3,2 i den karakterskala som ellers blir benyttet. Dersom en kandidat oppnår dårligere karakter enn dette, har ikke vedkommende dokumentert en tilstrekkelig dyktighet i praksis og tildeles karakteren «Ikke bestått».

Tilråding:

Et mindretall i utvalget (Jørstad) tilrår at karakterskalaen «Bestått» - «Ikke bestått» bør brukes i all vurdering med sikte på karakter i lærerutdanningen.

Begrunnelse:

Erfaringer viser at det som vektlegges i studentvurdering, virker styrende for innhold og arbeidsmetoder som benyttes i selve studiet. En ensidig vurderingsform med hovedvekt på teoretisk kompetanse har bidratt til å ekskludere varierte former for vurdering og hindret videreutvikling av disse. Studentene blir også resultat- og karakterorientert i sitt arbeid på bekostning av positiv prøving og feiling.

Vurdering av studenter i lærerutdanning må være i tråd med studiets og fagenes mål. Både de menneskelige og de faglige kvalitetene hos den enkelte student er viktig i lærerutdanning. Bruk av karakterskalaen «Bestått»- «Ikke bestått» vil åpne for prosessorientert undervisning, tverrfaglige aktiviteter, kreativitet og medinnflytelse. Studentenes handlingsrom i fagene og mellom fagene vil bli større. Kontrollfunksjonen og den ytre motivasjonen som ligger i karaktersystemet, må nedtones til fordel for dialog og refleksjon. En slik utvikling av studentenes handlingskompetanse krever økt vekt på prosessorientert veiledning fritatt fra konkurransebasert karaktersetning.

Kravene til bestått i fagområdene må med denne vurderingsformen skjerpes i forhold til dagens krav, og den må kombineres med utvidet bruk av alternative eksamensformer for å nå målene i lærerutdanningen.

7.2.9 Vurdering av lærerskikkethet**Tilråding:**

- Institusjoner som gir lærerutdanning, bør fortsatt ha ansvar for skikkethetsvurderingen av lærerstudenter.
- Lov om lærerutdanning bør endres slik at institusjonene kan gjennomføre skikkethetsvurdering med endelig virkning gjennom hele studietiden og ikke som nå, bare ved avslutningen av studiet.
- Departementet må gi en definisjon av lærerskikkethet og utarbeide kriterier for skikkethetsvurdering. Utgangspunkt for kriteriene må være § 2 og § 19 i lærerutdanningsloven og beskrivelsen av lærerrollen i styringsdokumentene for skoleverket.
- Skikkethetsvurderinger må behandles i en bredt sammensatt kommisjon på avdelingsnivå og sluttbehandles i institusjonens styre. Departementet må fastsette klare regler for prosedyrer og sluttbehandling.
- Ved opptak til lærerutdanning bør alle nye studenter få skriftlig informasjon om den vurdering av lærerskikkethet som utdanningsinstitusjonene skal foreta.
- Det bør utredes nærmere å opprette et nasjonalt register over godkjente lærere.

Begrunnelse:

Utvalget har kort beskrevet nåværende ordning med skikkethetsvurdering i 3.8.3.

Utvalget har merket seg resultatene i den landsomfattende undersøkelsen om skikkethetsvurdering som GABRIELSEN (1993) har foretatt. Undersøkelsen viste at svært få lærerstudenter ble nektet lærervitnemål på bakgrunn av særskilt skikkethetsvurdering. I perioden 1987-92 ble det reist bare 10 skikkethetssaker ved de ulike norske lærerutdanningsinstitusjonene. I denne perioden ble 11.000 studenter uteksaminert til lærere. Gabrielsens undersøkelse har også dokumentert at institusjonene anvender ulike prosedyrer i saksbehandling i forbindelse med skikkethetsvurdering. Bare fire institusjoner hadde brukt egen nemnd for skikkethetsvurdering slik departementets brev av 21.02.84 forutsetter. Senere undersøkelser viser at antall studenter som har blitt funnet uskikket til læreryrket, har økt noe de siste årene.

Skikkethetsvurderingen vil etter *utvalgets* oppfatning kunne omfatte sider som ikke blir ivare tatt i den øvrige vurderingsordningen. Selv om det er konstatert klare mangler ved den nåværende skikkethetsvurderingen, finner *utvalget* derfor at det er ønskelig å fortsette med skikkethetsvurdering av lærerstudenter, men i en noe endret form.

Den nåværende § 24 i lærerutdanningsloven gir ikke utdanningsinstitusjonene adgang til å foreta endelig skikkethetsvurdering før ved slutten av utdanningen. Etter *utvalgets* oppfatning bør imidlertid studenter som viser seg uskikket for læreryrket, ledes ut av studiet så tidlig som mulig. *Utvalget* tilrår derfor at loven endres på dette punktet slik at skikkethetsvurdering med endelig virkning kan gjennomføres i løpet av hele studietiden.

Utvalget har merket seg at det ikke foreligger presise kriterier for vurdering av lærerskikkethet og antar at dette er noe av grunnen til de forhold som Gabrielsens undersøkelse har avdekket. Det er neppe enkelt å utarbeide uttømmende kriterier på dette området. *Utvalget* finner det likevel utilfredsstillende at de retningslinjene departementet har gitt lærerutdanningsinstitusjonene i brev av 21.02.84, i hovedsak omfatter eksempler knyttet til kriminell adferd. Det må være riktig å understreke, slik departementet selv har gjort i OT PRP NR 85 (1993-94) «Om lov om høgre utdanning» (s 85), at vurdering av skikkethet for læreryrket ikke bare dreier seg om straffbare forhold, men også om vurdering av hvordan studentene fungerer i lærerrollen.

Utvalget har videre merket seg at et svært liten andel av lærerstudentene vurderes som uskikket for læreryrket etter nåværende praksis. Det er imidlertid kjent at et betydelig antall studenter veiledes bort i løpet av studiet. Slik veiledning fører til at flere studenter faller fra i løpet av studiet. Det er grunn til å regne med at dette bortfallet omfatter en del studenter som, i tilfelle av en skikkethetsvurdering, ville blitt vurdert som uskikket for læreryrket. *Utvalget* er likevel ikke sikker på om nåværende praksis er betryggende. Etter *utvalgets* oppfatning vil de uklare kriteriene for skikkethetsvurderingen lett medføre at institusjonene bare reiser skikkethetssaker i tilfeller der det oppleves som uomgjengelig nødvendig å reise slik sak. Etter *utvalgets* oppfatning er det dessuten vanskelig å ivareta studentenes rettssikkerhet på en betryggende måte når det ikke foreligger klare kriterier for vurderingen. Det styrker heller ikke studentenes rettssikkerhet at institusjonene bruker ulike prosedyrer i saksbehandlingen. På denne bakgrunn tilrår *utvalget* at departementet definerer lærerskikkethet og utarbeider bedre kriterier for vurdering av slik skikkethet.

Utvalget tviler imidlertid på om det vil la seg gjøre å utforme kriterier som omfatter alle aktuelle forhold på dette området. Med tanke på best mulig rettssikkerhet for studentene er det derfor nødvendig å fastsette relativt detaljerte regler for prosedyrer og saksbehandling som er forpliktende for utdanningsinstitusjonene. I universitets- og høyskoleloven er det fastsatt at styret for institusjonene skal avgjøre saker som gjelder bortvisning og utestenging. Saker som gjelder vurdering av skikkethet som lærer, vil være av like alvorlig, eller alvorligere, karakter for studentene. *Utvalget* tilrår på denne bakgrunn at saker som gjelder skikkethet som lærer, behandles av en bredt sammensatt kommisjon ved institusjonen og sluttbehandles av institusjonenes styre.

Departementet bør også vurdere rutiner for registrering av studenter som er funnet uskikket for læreryrket, for å forhindre at de søker opptak til lærerutdanning ved en annen institusjon enn der de er funnet uskikket.

Utvalget har vurdert krav om utvidet vandelsattest ved opptak til lærerutdanning som alternativ eller supplement til nåværende skikkethetsvurdering. Fordi dette vil gjelde et stort antall søkere, har *utvalget* funnet en slik ordning lite hensiktsmessig. *Utvalget* foreslår i stedet at alle studenter i forbindelse med opptak til

lærerutdanningen får en skriftlig orientering om den vurdering av skikkethet for læreryrket med tilhørende kriterier og prosedyrer, som utdanningsinstitusjonene skal foreta.

Utvalget vil peke på at den nåværende skikkethetsvurderingen ikke følges opp på noen måte etter fullført lærerutdanning. En lærer som har fullført utdanningen med godkjent resultat og fått vitnemål, beholder denne dokumentasjonen på at han eller hun er sertifisert som lærer for all framtid. Dette er tilfellet selv om vedkommende f.eks. blir fradømt stilling på grunn av forhold som under utdanningen ville medført at vedkommende ikke ble funnet skikket som lærer. Ordningen medfører må og at lærere som reelt har vist seg uskikket et sted, kan søke ny stilling annet sted uten at tilsettende myndigheter har enkle muligheter til å avdekke forholdet. Etter *utvalgets* oppfatning er barnehager og opplæringsinstitusjoner meget sårbare for uskikkede lærere. Systemet kan tillate at slike lærere gjør betydelig skade før det oppdages at noe galt er på ferde.

Det er i denne sammenheng naturlig å sammenlikne med helsevesenet. Statens helsetilsyn forvalter et register over alt godkjent helsepersonell i Norge. Helsepersonell blir registrert i dette registeret etter individuelle søknader til de respektive fylkeslegene. Dersom helsepersonell mister sin offentlige godkjenning, vil denne opplysningen være enkelt tilgjengelig for bl.a. tilsettende myndighet. For lærere kunne en tilsvarende ordning antakelig administreres gjennom de statlige utdanningskontorene. *Utvalget* regner med at et slikt register eventuelt må bygges opp gradvis ved at alle nyutdannede lærere føres inn i registeret fra et bestemt tidspunkt.

7.2.10 Forskning- og utviklingsarbeid

Tilråding:

- Institusjoner som gir lærerutdanning, bør utvikle langsiktige planer for kompetanseoppbygging til FoU-virksomhet som er relevant i forbindelse med lærerutdanning.
- Det bør initieres et forskningsprogram innenfor allmenn didaktikk, fagdidaktikk og yrkesdidaktikk. Programmet bør særlig rettes mot de studieretningene i videregående opplæring som helt eller delvis er yrkesfaglige.
- Lærerstuderenter bør i høyere grad involveres i FoU-arbeid ved utdanningsinstitusjonene.

Begrunnelse:

I 3.11 har *utvalget* beskrevet FoU-virksomheten knyttet til lærerutdanning. Virksomheten er nærmere vurdert i 6.2.6. Etter *utvalgets* vurdering har FoU-virksomheten et betydelig omfang og den har god relevans for lærerutdanning og for opplæringssystemet generelt. I forhold til de personressurser som anvendes til FoU, kunne det imidlertid forventes en enda større produksjon. *Utvalget* har dessuten merket seg at søkere fra lærerutdanning ikke alltid når godt fram i konkurranse om tilgjengelige FoU-midler. Etter *utvalgets* vurdering kan både lav produktivitet og liten konkurranseevne skyldes varierende kompetanse for FoU. *Utvalget* mener derfor at utdanningsinstitusjonene bør legge stor vekt på langsiktig kompetanseoppbygging for FoU-arbeid. Det må primært bygges opp kompetanse til FoU med nær tilknytning til opplæring og lærerutdanning. Resultatene fra FoU-virksomhet må dokumenteres og etter hvert bli del av innholdet i utdanningen.

Allmenn didaktikk, fagdidaktikk og yrkesdidaktikk er etter *utvalgets* vurdering sentrale elementer i all lærerutdanning. *Utvalget* tilrår at det etableres et forskningsprogram på dette området, både for å bidra til at lærerutdanningen i større grad kan bli forskningsbasert og for å bygge opp FoU-kompetanse ved institusjoner som gir

lærerutdanning. Programmet bør omfatte 10-15 stipendiatstillinger og gå over 5 år. Etter *utvalgets* oppfatning er behovet for forskning og kompetanseutvikling størst ved enkelte fag og studieretninger på det yrkesfaglige området. En slik satsing vil kunne få avgjørende betydning både for undervisning og FoU ved lærerutdanningene. *Utvalget* viser til at det i Sverige er tatt initiativ til et forskningsprogram for å styrke lærerutdanningens vitenskapelige grunnlag. Et offentlig oppnevnt utvalg tilrår overfor det svenske Utbildningsdepartementet å bevilge 40 millioner SEK pr år i perioden 1997-99 til dette formålet (UTBILDNINGSDEPARTEMENTET, 1996).

Resultater fra læreplananalyse (jf 6.2.8) tyder på at studentene er lite engasjert i FoU-arbeid ved institusjonene. *Utvalget* mener studentene bør involveres mer i dette arbeidet. Det vil kunne styrke FoU-virksomheten ved utdanningsinstitusjonene, og det vil kunne gjøre lærerstudentene motivasjon for utviklingsarbeid i framtidig yrke.

7.2.11 Ledelse

Tilråding:

Den faglige ledelsen ved lærerutdanning må bli tydeligere. Dette gjelder bl a ansvar for helhet og sammenheng, ansvar for godt samsvar mellom rammeplaner og fagplaner, ansvar for at lærerutdanningen er ajour med utviklingen i opplæringssystemet forøvrig og ansvar for et aktivt arbeidsmiljø blant studentene.

Begrunnelse:

Utvalget har merket seg at den informasjon som er innhentet til utredningsarbeidet, gir klare indikasjoner på at det er ønskelig med en tydeligere ledelse ved flere utdanningsinstitusjoner som gir lærerutdanning (jf 6.2.4). Dette gjelder spesielt den faglige ledelsen på avdelingsnivå. Etter *utvalgets* oppfatning er det især nødvendig med klarere ledelse på fire områder:

- All lærerutdanning bør framtre som helhetlig og med en klar indre sammenheng mellom de ulike delene av utdanningen. Det må være en sentral oppgave for ledelsen ved lærerutdanningen å konkretisere hvordan slik helhet og sammenheng skal oppnås og hvem som har ansvar for ulike tiltak i den sammenheng. Slik konkretisering og ansvarsfordeling ser ikke ut til å finnes ved all lærerutdanning.
- Den fagplananalyse som er utført som del av utvalgets arbeid, viser at det er varierende kvalitet i fagplanene og at lojaliteten overfor rammeplanene burde vært bedre. Det er beklagelig dersom lærerstudenter i sin utdanning får inntrykk av at det ikke er så nøye med å følge sentrale rammeplaner. Den faglige ledelsen må sette klare og tydelige krav til lojalitet overfor rammeplanene og til kvalitet i de lokale fagplanene.
- All lærerutdanning må være ajour med utviklingen i de sektorene av opplæringssystemet man utdanner lærere for. Den faglige ledelsen for lærerutdanningen må ta et klart ansvar for at slik ajourføring skjer i alle deler av utdanningen, og ledelsen må vite om ajourføringen faktisk finner sted.
- Materiale som er samlet i forbindelse med utredningen, gir indikasjoner på at mange lærerstudenter ikke arbeider full, normal arbeidstid med utdanningen. Ledelsen må ha et klart ansvar for å holde seg orientert om studentenes arbeidsbelastning og sørge for at lærerutdanningen reelt krever full normal arbeidstid innenfor den normerte studietiden. Det er et ansvar for ledelsen at læringsmiljøet ved institusjonen er tilrettelagt for dette.

7.3 KANDIDATÅR

Tilråding:

Et flertall i utvalget (Bergem, Brendmo, Einarsson, Herland, Hætta, Kvaal, Monstad, Pettersen, Solheim, Stundal, Oftedal Telhaug, Tveter Thoresen, Vada, Hille Valla) tilrår at det innføres et obligatorisk kandidatår etter all lærerutdanning. Dette innebærer at alle lærerstudenter etter fullført utdanning skal gjennomføre ett års praksis som lærerkandidat under veiledning før de oppnår endelig godkjenning som lærer. *Dette flertall* foreslår at kandidatåret skal gjennomføres ved den institusjon der lærerkandidaten får sin første tilsetting og at kandidaten skal ha ordinær lønn som lærer i kandidatåret. Arbeidsgiver og den utdanningsinstitusjonen der kandidaten fullførte sin lærerutdanning, bør ha et felles ansvar for veiledning. Ressurser til den veiledning arbeidsgiver har ansvaret for, må dekkes over ordinære ressurser til ledelse av barnehage eller skole. Høgskoler og universiteter som får ansvar for veiledning av kandidater som har fullført sin utdanning, bør få dekket de nye omkostningene dette medfører med om lag 20 % av det en ordinær studieplass i lærerutdanning koster. *Disse medlemmene* tilrår at vurdering av lærerskikkethet (jf 3.8.3 og 7.2.9) bør praktiseres slik at lærerutdanningsinstitusjonene først vurderer om kandidatene er skikket til å gjennomføre et kandidatår, og at disse institusjonene etter kandidatåret foretar en endelig skikkethetsvurdering der også arbeidsgivers vurdering av kandidaten inngår. *Utvalget* tilrår at ordningen med kandidatår innføres gradvis og at man starter med allmennlærere.

Begrunnelse:

I den vurdering av det norske opplæringssystemet som en kommisjon oppnevnt av OECD (1990) nylig har gjennomført, heter det bl a (s 28):

«Finally, teachers, and particularly young teachers, should be well supported and counselled and not left to find their own way. In particular, teachers just leaving initial teacher training should be regarded as being at the beginning and not the end of the acquisition of professional attitudes and skills. We were surprised to hear there was no effective periode of probation and counselling in these early years of teaching work»

Dette flertall slutter seg til denne vurderingen og mener det er på høy tid å opprette en systematisk veiledning og oppfølging av nyutdannede lærere. Etter *disse medlemmenes* oppfatning kan dette best skje ved å innføre et obligatorisk kandidatår som beskrevet foran. I tillegg til de mer generelle synspunktene som OECD-kommisjonen har lagt fram, grunngir *disse medlemmene* i det følgende sitt forslag i mer detaljert form.

Undersøkelser blant lærere tyder på at det som i størst grad preger deres egen praksis, er det de selv har opplevd som elever og de inntrykk de får på sin første arbeidsplass (JORDELL, 1989). Lærerutdanningen alene later dermed ikke til å bety så mye som man kanskje skulle tro. Et kandidatår med veiledning bl a fra den institusjonen som har gitt lærerutdanningen, vil etter *dette flertalls* oppfatning være et interessant virkemiddel for å knytte lærerutdanningen nærmere sammen med starten på læreryrket. En slik oppfølging vil etter *disse medlemmers* vurdering kunne hjelpe kandidatene i vesentlig større grad enn tidligere til å omsette egen utdanning til praktisk handling og til kritisk refleksjon over egen yrkesutøvelse. Ordningen vil også bidra til at høgskoler og universiteter får bedre førstehånds kontakt med barnehager og skoler og ledelsen av disse institusjonene.

Dette flertall vil videre peke på at mange sider ved en lærers arbeid bare læres gjennom praksis. Deler av dette lærer studentene gjennom praksisperiodene i lærerutdanningen, men disse periodene er relativt korte. I tillegg arbeider ofte mange lærerstudenter sammen i forholdsvis store grupper, og store deler av tiden er en

øvingslærer til stede sammen med studentene. Alt dette fører til at pedagogisk praksis får en lite realistisk ramme i forhold til de arbeidsforhold lærere møter i framtidig yrke. Gjennom et kandidatår vil kandidatene møte en realistisk arbeidssituasjon, og i løpet av året kan de få råd og veiledning konkret knyttet til en rekke av de oppgavene de senere må mestre som selvstendige yrkesutøvere.

I tillegg til at praksisperiodene i lærerutdanningen er begrenset i tid, har *dette flertall* også lagt vekt på at studentenes læring ofte også er begrenset til det som skjer i undervisningsrommet. Med mange studenter som har praksis samtidig, vil det ofte bli begrenset kontakt med annen virksomhet enn direkte undervisning og kontakt med barn og unge. Gjennom et kandidatår vil kandidatene også kunne få grundigere veiledet innføring i sider av virksomheten som det er vanskelig å ivareta i stort omfang i den ordinære praksisopplæringen. Dette vil bli å kunne omfatte ledelse og administrasjon av barnehager og skoler, kontakt med hjem, foreldre og foresatte, kontakt med samarbeidsinstitusjoner utenfor barnehage og skole, erfaring med barnehage og skoler som lokale kultur- og ressursentra.

Lærerutdanningsinstitusjoner skal vurdere om studentene er skikket som lærere (jf 3.8.3 og 7.2.9). Denne vurderingen vil i stor grad være basert på studentenes arbeid i praksisperiodene. Som nevnt foran, er imidlertid dette relativt korte perioder, og arbeidssituasjonen er ofte lite realistisk sammenlignet med det lærere opplever i framtidig yrke. Et kandidatår vil derfor etter *dette flertalls* oppfatning kunne gi vesentlig sikrere grunnlag for å vurdere om kandidatene er skikket for læreryrket. *Disse medlemmer* mener på denne bakgrunn at innføring av et obligatorisk kandidatår under veiledning kan bidra effektivt til å forebygge at kandidater som ikke egner seg for læreryrket, blir godkjent som lærere. Etter *disse medlemmers* oppfatning bør dette fungere slik at lærerutdanningsinstitusjonene i løpet av utdanningen vurdere om kandidatene er skikket til å gjennomføre et kandidatår. Etter fullført kandidatår foretar disse institusjonene den endelige skikkethetsvurderingen i samråd med de arbeidsgivere hvor kandidatene har hatt sin praksis.

Etter *dette flertalls* mening har arbeidsgiver et klart ansvar for å gi nyutdannede og nytilsatte lærere veiledning det første året de er i arbeid. *Disse medlemmer* mener derfor at denne veiledningen må foregå innenfor ordinære økonomiske rammer for ledelse ved barnehager og skoler. For høyskoler og universiteter som gir lærerutdanning, vil imidlertid veiledning og avsluttende skikkethetsvurdering knyttet til et kandidatår, være en ny oppgave. *Disse medlemmer* forutsetter at lærerutdanningsinstitusjonene må ha ansvar for oppfølging og veiledning av sine kandidater ved den arbeidsplass kandidatene selv velger som sin første arbeidsplass. Dette innebærer at disse institusjonene fortrinnsvis bør benytte fjernveiledning basert på ny teknologi. Slik kommunikasjonsteknologi (f.eks. e-post og elektroniske konferanser) vil også gi kandidatene mulighet for innbyrdes kontakt og dermed mulighet til å skape et sosialt læringsmiljø i forlengelse av lærerutdanningen. Etter *disse medlemmers* mening kan dette i tillegg bidra til å bygge opp bedre IT-kompetanse blant lærere. *Disse medlemmer* har anslått lærerutdanningsinstitusjonenes kostnader til veiledning og vurdering av lærerkandidater til ca 20 % av normalkostnadene for lærerstudenter. Dette må dekkes ved økt tildeling, eller ved omdisponering av eksisterende studieplasser. *Dette flertall* forutsetter at samarbeidet om veiledning og skikkethetsvurdering av lærerkandidater mellom lærerutdanningsinstitusjoner og barnehage-/skoleeiere må nærmere avklares og spesifiseres gjennom en standardavtale.

Dette flertall har vurdert om lærerkandidater bør ha redusert undervisningsplikt i kandidatåret. Etter *disse medlemmers* oppfatning må imidlertid en vesentlig side med kandidatåret være å la kandidatene møte en realistisk arbeidssituasjon bli å for

å vurdere om de mestrer oppgaven. Dette innebærer også full arbeidsbelastning med undervisning.

Et obligatorisk kandidatår for alle som avslutter lærerutdanning, vil omfatte ca 5 000 kandidater pr år. Dette er et stort antall, og *dette flertall* tilrår derfor at man innfører ordningen trinnvis for å vinne erfaring. *Disse medlemmer* foreslår at man starter med innføring av obligatorisk kandidatår for allmennlærere.

Tilråding:

Et mindretall (Jørstad) slutter seg til prinsippet om et kandidatår, men ønsker ikke at det skal omfatte skikkethetsvurdering. Endelig sertifisering av lærerstudenter må skje ved avslutningen av studiet og være lærerutdanningsinstitusjonens ansvar. Kandidatåret må være et veilednings- og oppfølgingsår for nyutdannede lærere.

Begrunnelse:

Dette mindretall mener at kandidatåret må være en introduksjon til arbeidet som lærer. Det skal settes krav til veiledning og oppfølging fra såvel lærerutdanningsinstitusjon som den institusjon der den nyutdannede er tilsatt. Kandidatåret skal sette nyutdannede lærere best mulig i stand til å møte barn og unge i undervisningssituasjonen, samarbeide med kolleger, ledelse og foreldre, og med andre etater med delansvar for barn og unges oppvekstvilkår. Det må også gis muligheter for at den nyutdannede selv kan be om veiledning. Kandidatåret skal være en fullverdig yrkessituasjon med veiledning, og ikke en praksissituasjon med skikkethetsvurdering. Legges avsluttende skikkethetsvurdering i kandidatåret, vil det kunne medføre at utdanningsinstitusjonene utsetter å ta stilling til en students skikkethet. Hvis kandidatåret blir sett på som en praksisperiode med skikkethetsvurdering, vil dette året bli en forlengelse av studiet og lett kunne bli en hvilepute for utdanningsinstitusjonen.

7.4 ALLMENNLERERUTDANNING

7.4.1 Allmennlærerutdanning - revisjon, nå igjen

Behov for fornyelse

Allmennlærerutdanningen ble 4-årig i 1992. Det første kullet etter ny rammeplan ble uteksaminert våren 1996. Når rammeplanen for allmennlærerutdanningen skal revideres etter en så kort funksjonsperiode, henger det sammen med at hele opplæringsløpet har vært gjenstand for omfattende reformer siden rammeplanen trådte i kraft. Grunnskolereformen skal gjøres gjeldende fra høsten 1997.

Siden gjeldende rammeplan er utarbeidet før viktige prinsipper for reformen i grunnskolen var vedtatt, har *utvalget* i samsvar med mandatet sett det som sin oppgave å rette opp de svakheter planen har i forhold til ny læreplan for grunnskolen. Nedenfor retter *utvalget* oppmerksomheten mot noen av disse.

Reformen i grunnskolen er en familie-, barne-, skole- og kulturreform. Den legger sterkere vekt på forpliktende fellesstoff, men den gir også rom for lokal og individuell tilpasning. Både innholdsmessig og metodisk innebærer læreplanen for grunnskolen sterkere styring av virksomheten. I grunnskolen skal elevene møte det beste i norsk og internasjonal kultur. Bl a gjennom dette fellesstoffet skal det utvikles en nasjonal identitet. Samtidig vektlegger skolen barn og unges aktivitet, kreativitet og ansvar for egen læring. Førskolepedagogiske arbeidsformer, lek som egenaktivitet og som metodisk tilnærming til lærestoff, er vektlagt på småskoletrinnet. Temaorganisering av innhold og prosjektarbeid som arbeidsform er pålagt på alle trinn (jf 4.2.2).

Nåværende rammeplan for allmennlærerutdanningen gir etter *utvalgets* mening ikke tilsvarende perspektiv i lærerutdanningen. Den sikrer ikke at studen-

tene får nok innsikt i visjonene i opplæringen slik den er beskrevet i *"Opplæringsvisjoner og reformer"* i kap 4.

Den generelle utviklingen i samfunnet tilsier større vekt på voksenopplæring. Mange lærere vil i tiden som kommer, i perioder av sitt yrkesliv arbeide med voksenopplæring. Nåværende rammeplan gir liten bakgrunn for arbeid med voksne.

Nåværende rammeplan for allmennlærerutdanning gir stor frihet for den enkelte lærerutdanningsinstitusjon til lokal utforming av utdanningen. Dette har ført til mange ulike modeller. *Utvalget* er ikke trygg på at det er fornuftig bruk av ressurser. *Utvalget* ser med kritiske øyne på dagens allmennlærerutdanningsmodell og den praksis som er utledet fra denne. Etter *utvalgets* oppfatning makter den ikke å binde sammen de ulike delene av utdanningen på en tilfredsstillende måte. Sammenhengen mellom fagene og de pedagogiske komponentene, pedagogisk teori og praksis, er for svak og utydelig. Strukturen og progresjonen er også uklar, og det tverrfaglige arbeidet er i alt for stor grad preget av tilfeldigheter.

Utvalget bygger på erfaringer fra høgskolene som er vurdert i *"Vurdering"* i kap 6. Ny 4-årig utdanning er gjennomført samtidig med overgangen til et nytt høgskolesystem som har hatt en rekke konsekvenser for allmennlærerutdanningen. Erfaringene fra det første studentkullet i 4-årig utdanning kan være preget av disse forhold. Samtidig ser det ut som overgangen til et nytt høgskolesystem har aktualisert og forsterket en del problemer som lenge har ligget latent i allmennlærerutdanningen.

Rammeplanen for den 4-årige allmennlærerutdanningen bør derfor revideres med bakgrunn i opplæringsreformene (jf 4.2), Stortingets signaler vedrørende lærerutdanning og de vurderingene som legges til grunn i (kap. 5 og *"Vurdering"* i kap. 6.).

Stortinget og lærerutdanningen

I løpet av de siste årene har Stortinget behandlet lærerutdanningen direkte og indirekte ved flere anledninger, gitt uttalelser og gjort vedtak med konsekvenser for lærerutdanningen. Ved innføringen av 4-årig allmennlærerutdanning og omorganiseringen av høgskolesystemet viser Kirke- og undervisningskomiteens flertall til den kompetanse de pedagogiske høgskolene hadde i pedagogikk og den praktiske orienteringen de hadde i sin lærerutdanning, og sier: «Komiteen vil gi uttrykk for at den kompetanse og den kultur som preger de pedagogiske høyskolene må bevares og videreføres» (INNST S NR 230 (1990-91) «Innstilling fra Kirke- og utdanningskomiteen om høgre utdanning. Fra visjon til virke», s 20). Som begrunnelse for utvidelse av allmennlærerutdanningen uttalte flertallet: «Flertallet vil særlig vise til at kombinasjonene av kort utdanningstid og mange fag innen fagkretsen i liten grad er egnet til å møte økte krav til faglig styrking og fordypning.»

I behandlingen av DOK NR 8:18 (1993-94) og INNST S NR 101(1994-95) «Forslag fra stortingsrepresentant Siri Frost Sterri og Jan Sanner om tiltak for å styrke læreres undervisningskompetanse» gikk et flertall inn for at allmennlærerutdanningen fortsatt skal kvalifisere for hele grunnskolen. Flertallet gikk i mot å stille krav til minst ett års fordypning i alle fag lærere skal undervise i, på ungdomstrinnet.

Stortinget. Grunnskolereformen og lærerutdanningen

Grunnskolereformen er behandlet flere ganger i Stortinget. Med innføring av 10-årig grunnskole har allmennlærerne fått utvidet sitt kompetanseområde til også å gjelde 6-åringene. I den forbindelse, første gang i behandlingen av ST MELD NR 40 (1992-93) og INNST S NR 234 (1992-93) ...vi smaa, en Alen lange»; om 6-åringene i skolen - konsekvenser for skoleløpet og retningslinjer for dets innhold påpekte Stortinget at »senket skolealder må få konsekvenser for grunnutdanningen for begge lærergrupper« (førskole- og allmennlærere) og »En felles innføring i førskolepedagogikk må sikres i begge utdanningene« (s 3).

I forbindelse med endring av grunnskoleloven (OT PROP NR 40 (1995-96) og INNST O NR 56 (1995-96) Om lov om endringer i lov av 13. juni 1969 nr. 24 om grunnskolen m.m.) ga Stortinget tilslutning til at førskolelærere kan tilsettes i skolen for å arbeide i 1. klasse/førskolen, og med ett års videreutdanning på hele småskoletrinnet. I den forbindelse understreket komiteens flertall også » *betydningen av at allmennlærerne som skal undervise 6-åringer får etter- og videreutdanningstilbud i førskolepedagogikk*« (INNST O NR 56 (1995-96), s 6).

Stortinget har behandlet ny læreplan for 10-årig grunnskole, (ST MELD NR 29 (1994-95) og INNST S NR 15 (1995-96) Om prinsipper og retningslinjer for tiårig grunnskole - ny læreplan og ST MELD NR 15 (1995-96) og INNST S NR 105(1995-96) Om fag og timefordeling i den 10-årige grunnskolen. Den nye læreplanen har generell betydning for lærerutdanningen. *Utvalget* har særlig merket seg meldingenes vektlegging av:

- fellesskap og tilpasning
- skolen som oppvekst- og læringsmiljø i samarbeid med foreldre og nærmiljø
- grunnskolens organisering i tre trinn
- forpliktende arbeidsmåter som arbeid på tvers av fag og tema- og prosjektorganisert opplæring
- lek og førskolepedagogiske arbeidsformer på småskoletrinnet
- skolens fag, med sterkere vekt på felles stoff og samtidig lokal utdyping og utfylling, lokal kunnskap og kultur skal ha størst tyngde på de yngste trinnene, mer fellesstoff og faglig fordypning på ungdomstrinnet
- egne fagplaner for døve
- samisk grunnskole skal ha egen læreplan.

Stortinget og enkelte fag/fagområder i grunnskolen

Stortinget har ved flere anledninger behandlet skolefagene kristendomskunnskap og livssynskunnskap. Grunnskolen får et nytt fag, «kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering». I den anledning ble det uttrykt at lærernes kompetanse rettet mot det nye faget, må styrkes. Lærere som ikke er medlemmer av Den norske kirke, har til nå kunnet bli fritatt for å undervise i kristendomskunnskap. Studentene i lærerutdanningen har også kunnet bli fritatt for faget kristendomskunnskap med livssynsorientering. Lærernes fritaksmulighet faller nå bort (OT PROP NR 40 (1995-96) og INNST O NR 56 (1995-96) «Om lov om endringer i lov av 13. juni 1969 nr. 24 om grunnskolen m.m.»).

I behandlingen av ST MELD NR 24 (1993-94) og INNST S NR 135 (1993-94) «Om informasjonsteknologi i utdanningen» sluttet Stortinget seg enstemmig til at informasjonsteknologi må inn som et viktig element i lærernes grunnutdanning.

7.4.2 Grunnleggende prinsipper

Utvalget tilrår en sterkere nasjonal styring av allmennlærerutdanningen med utgangspunkt i troskap mot intensjonene i reformen i grunnskolen, stor vekt på faglighet og på kyndighet i de arbeidsformer og oppgaver som tillegges en lærer. Grunnskolens læreplan, d v s den felles generelle delen av læreplanen, prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole og læreplanene for fag skal danne basis. Alle kompetanse- og kvalifikasjonskrav til lærere som er beskrevet i 5.3, må gjenspeiles i utdanningen. *Utvalget* har stor tillit til den utdanningseffekt som praksis har både underveis i studiet og i det foreslåtte kandidatåret (jf 7.3).

Utvalget tilrår at grunnutdanningen fortsatt skal være 4-årig med mulighet til videre påbygning. Det skal være en felles stamme med obligatoriske fag med

enkelte valg innenfor den obligatoriske rammen. Samtidig bør studentene gis mulighet til å velge både bredde og dybde i sin fagkrets.

Utvalget har lagt følgende prinsipper til grunn for revisjonen av allmennlærerutdanningen:

- Allmennlærerutdanningen skal primært kvalifisere for arbeid i grunnskolen og skal være i samsvar med grunnskolens mål, organisering og innhold. I tillegg skal det gis innføring i voksenpedagogikk.
- Fagtilbud som blir gitt på høgskolene må samsvare med behovene i grunnskolen slik at de lærerne de utdanner samlet dekker behov for lærere i alle fag.
- Det skal være mest mulig helhet og sammenheng i studiet og mellom utdanningen og yrket (jf 7.2.2).
- Utdanningen må gi innsikt i grunnskolens historie, tradisjoner og intensjonene bak opplæringsreformen, bl a i grunnskolen som en familie-, kultur-, barne- og skolereform.
- Arbeidsformer i lærerutdanningen skal korresponderer med arbeidsformer i grunnskolen, f eks tverrfaglig arbeid, prosjektarbeid og nye arbeidsformer på småskoletrinnet. Grunnskolens krav om tilpasset opplæring skal gjenspeiles i alle fag i lærerutdanningen.

Lærerutdanningen må også vektlegge den oppgaven grunnskolens lærere har når det gjelder å kvalifisere og motivere all ungdom til å nytte retten til videregående opplæring.

Utvalget mener at utdanningen må gi alle studenter grunnleggende kunnskap i spesialpedagogikk og innsikt i migrasjonspedagogikk. I tillegg må det gis mulighet til fordypning i disse fagområdene i den valgfrie delen og i videreutdanning.

Utvalget vil presisere at veiledning og vurdering av studentenes arbeid i praksis er en nødvendig del av allmennlærerutdanningen og tilrår derfor at praksis i allmennlærerutdanningen blir på samme nivå som i dagens 4-årige utdanning, dvs 16-18 ukers praksis i de tre første årene - og at praksis dessuten knyttes til fagstudiene i 4. studieår.

Praksis skal gi erfaring med lærerens arbeidsoppgaver. Praksis må, så langt det er mulig, gi studentene anledning til å oppleve skolesamfunnet som helhet, elever i arbeid og frie aktiviteter, samspill mellom skole og nærmiljø og samarbeid mellom skole og foresatte. Den erfaring studentene får i praksis, kombinert med den veiledning øvingslærerne gir, er en viktig del av allmennlærerens utdanning. *Utvalget* understreker at praksis i grunnskolen, gjerne supplert med noe praksis fra andre deler av opplæringssystemet, må ha en sentral plass i allmennlærerutdanningen og at pedagogikklærere, faglærere, øvingslærere og studenter må samarbeide om forberedelsen, gjennomføringen og etterarbeidet av praksisperiodene.

Utdanningen skal sikre at studiet i fag, pedagogikk og praksis til sammen skal gi studentene mulighet for å utvikle den kompetansen som er beskrevet i 5.3. Som bakgrunn for revisjonen av modellen for allmennlærerutdanningen har *utvalget* vurdert en rekke faktorer som er nærmere omtalt i det følgende.

7.4.3 En felles modell

Det er enighet i *utvalget* om de fleste intensjonene i endringsforslagene, men som det senere vil framgå av fraksjonenes forslag til modeller, er det uenighet om hvordan intensjonene best kan ivaretas innholdsmessig og organisatorisk. Her behandles først de sider ved allmennlærerutdanningen *utvalget* er enig om å videreføre og utvikle, dernest nye tilrådinger som *utvalget* er enige om, og til slutt presenteres

flertalls- og mindretallsfraksjonenes tilrådinger om organisering av allmennlæreutdanningen med begrunnelser.

Utvalget tilrår at allmennlærerutdanningen fortsatt skal kvalifisere for undervisning på alle trinn i grunnskolen og i grunnskolens fag i voksenopplæringen. Det innebærer imidlertid *ikke* at alle allmennlærere skal betraktes som fullt kvalifisert for å undervise i alle fag på alle grunnskolens trinn. *Utvalget* forutsetter at den enkelte skoleeier selv - ut fra lokale forhold og behov - må fastsette hvilke nærmere spesifiserte krav skoleeier ønsker å sette til kompetanse og faglige kvalifikasjoner. Etter *utvalgets* oppfatning vil et system med mulighet for å benytte allmennlærere på alle trinn, førskolelærere i første klasse, førskolelærere med videreutdanning på resten av småskoletrinnet og andre lærere på mellom- og ungdomstrinnet gi skoleeier den fleksibilitet som er nødvendig for å finne løsninger på skolens behov for lærere med ulike kvalifikasjoner (jf 7.1.2).

Utvalget konstaterer at i en 4-årig allmennlærerutdanning vil det ikke være mulig å gi like stor fordypning i alle fag og fagområder som forbereder til arbeid i grunnskolen. Det må derfor gjøres valg mellom fagene og grad av fordypning i fagene enten de legges til den obligatoriske eller den valgfrie delen av utdanningen.

For å kunne skape en 4-årig helhetlig allmennlærerutdanning mener *utvalget* at det må utarbeides rammeplaner for alle fag som gis i utdanningen. Det kan gjøres unntak for fag som det er hensiktsmessig å legge til bare én eller to høyskoler, f.eks. samisk, flerkulturell-pedagogikk for samer og tegnspråk. For slike fag kan høyskolen selv få i oppdrag å utarbeide studieplaner som godkjennes av departementet.

Utvalget mener at

- det må utarbeides rammeplaner med samlet omfang 20 vekttall i alle grunnskolens obligatoriske fag og i viktige fag- og arbeidsområder. Det må utarbeides rammeplaner/studieplaner med samlet omfang 20 vekttall i fransk, tysk, tegnspråk, samisk og finsk
- det i tillegg til alle grunnskolens fag må utarbeides rammeplaner i drama, mediekunnskap, informatikk, voksenpedagogikk, småskolepedagogikk, spesialpedagogikk, sosialpedagogikk, migrasjonspedagogikk og fritidspedagogikk
- alle høyskoler som gir allmennlærerutdanning, må til vanlig gi tilbud om 10 vekttall (for noen fag 5+5 vekttall) i alle grunnskolens fag og i viktige fag- og arbeidsområder som er aktuelle i grunnskolen
- alle høyskoler må også gi tilbud om 20 vekttalls enheter i et utvalg fag som er aktuelle i grunn- og videreutdanning for allmennlærere
- alle aktuelle fag, fag- og arbeidsområder må være dekket på landsbasis
- alle ramme/studieplaner skal inneholde fagdidaktikk, tverrfaglige temaer og oppgaver i praksis.

Utvalget ser at det vil være umulig for alle høyskoler å dekke alle fag og fagområder med like stor fordypning. Derfor er det nødvendig med samarbeid og arbeidsdeling mellom høyskolene. Innenfor Norgesnett må en sikre at alle de aktuelle fagene er tilgjengelige. Studenter må, dersom de har helt spesielle fagvalg, regne med å flytte for å oppnå ønsket fagkrets.

Ny læreplan for grunnskolen pålegger kommunene å gi alle elever på ungdomstrinnet et tilvalgsfag, enten tilvalgsspråk (andre fremmedspråk), tilvalg språklig fordypning (påbygning i et språk de har fra før) eller tilvalg praktisk prosjektarbeid. Fransk og tysk vil bli et tilbud til flere elever i grunnskolen, derfor vil behovet for lærere med disse språkene øke. *Utvalget* forutsetter at utdanningsinstitusjonene tar initiativ til å etablere nødvendige studietilbud i *fransk og tysk*. *Utvalget* vil ikke legge disse fagene som en obligatorisk del av lærerutdanningen, men som valgfrie deler og egnet som videreutdanning.

Stortinget har i forbindelse med behandling av fag- og timefordeling i grunnskolen, gitt finsk status som andrespråk i områder i Troms og Finmark med kvensk/finsk befolkning. (INNST S NR 105 (1995-96) «Innstilling fra Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om fag og timefordeling i den 10-årige grunnskolen»). Disse elevene gis mulighet for fritak fra opplæring i sidemål på ungdomstrinnet. Rett til å velge opplæring i finsk gjelder en liten gruppe elever. Etter hvert som man får erfaring med hvor mange elever som velger finsk som andrespråk, må behovet for lærere i språket vurderes nærmere. Det er i dag mulig å ta finsk på høyskolen i Finmark og ved universiteter. Faget er aktuelt for så få lærerstudenter at det etter *utvalgets* vurderinger foreløpig ikke er aktuelt å utarbeide ny rammeplan i finsk i allmennlærerutdanningen. *Utvalget* mener at det må være mulig å godkjenne studie i finsk med omfang 10 eller 20 vekttall som valgbar del av grunnutdanningen for allmennlærere.

Utvalget ser det ikke som realistisk at alle studenter får opplæring i alle praktiske og estetiske fag, men mener at studentene må velge ett eller flere av disse fagene. *Utvalget* har drøftet *de praktisk-estetiske fagene* i lærerutdanningen, dvs musikk, kunst og håndverk, kroppsøving og heimkunnskap. Disse fagene har sitt eget faginnhold, men gir også redskaper og uttryksformer som benyttes i andre fag, i tverrfaglig arbeid og i tema- og prosjektarbeid. Lek, kreativitet og den estetiske dimensjon er sterkt vektlagt i grunnskolereformen. De fleste studenter i allmennlærerutdanningen har hatt liten eller ingen opplæring i de praktiske og estetiske fagene i videregående opplæring, bortsett fra i kroppsøving. Dersom disse studentene velger bort fagene i lærerutdanningen, har de bare fagkunnskap som de har tilegnet seg i grunnskolen. På den andre siden vil noen få studenter ha fordypning i disse fagene fra videregående opplæring. *Utvalget* har drøftet om det bør legges inne en differensiering av studentenes fagkrets etter bakgrunn fra ulike studieretninger i videregående opplæring, men fant det for komplisert å realisere en slik differensiering.

Utvalget viser til at kunnskap om samisk kultur, språk, historie og samfunnsliv inngår i grunnskolens læreplaner som del av felles lærestoff i ulike fag. Alle studenter i allmennlærerutdanningen må derfor få innføring i samisk kultur som en del av vår felles kulturarv. *Utvalget* foreslår at samisk kultur tas med i rammeplaner for fag i allmennlærerutdanningen.

Utvalget ønsker å sikre *drama* plass i lærerutdanningen, men har ikke funnet rom for drama som eget obligatorisk fag i grunnutdanningen. Dramafaget kan gi studentene mer trygghet til å stå fram i en forsamling og til å bli dyktigere formidlere. Drama er ikke eget fag i grunnskolen, men elementer fra dramafaget og drama som arbeidsform er viktig for flere fag. Større vekt på den estetiske dimensjon i grunnskolen og arbeid med 6-åringer, har aktualisert dramafaget på nytt. Også i arbeidet på ungdomstrinnet vil drama være av betydning.

Drama som eget fag i allmennlærerutdanningen har vært drøftet i mange år. Ved at drama i siste rammeplanrevisjon har fått innpass i norskfaget, har deler av dramafaget, særlig dramatisering av litteratur, kommet inn i allmennlærerutdanningen. *Utvalget* vil sikre at alle studenter får innblikk i faget ved å legge drama inn i rammeplanene for andre fag. *Utvalget* mener at drama fortsatt bør være en del av norskfaget. Hvor stor del av norskfaget som i dag benyttes til drama, varierer fra høyskole til høyskole. Derfor bør det fastsettes hvor stor del av faget som skal settes av til drama. I tillegg mener *utvalget* at drama som eget fag bør kunne inngå i den valgfrie delen av grunnutdanningen.

Ved rammeplanen av 1992 var studieenheten *natur, samfunn og miljø* ny i lærerutdanningen. Hensikten var både å styrke fagene og å gi erfaring med tverrfaglig arbeid. Studieenheten var tilpasset grunnskolens orienteringsfag. Ny læreplan for grunnskolen benytter ikke lenger betegnelsen orienteringsfag, men legger enda

sterkere vekt på tverrfaglig arbeid gjennom tema- og prosjektarbeid. *Utvalget* ser derfor ingen grunn til å endre prinsippet om en tverrfaglig organisert studieenhet i lærerutdanningen. *Utvalget* mener dessuten at høyskolene må få tid til å høste erfaringer med den nye tverrfaglige studieenheten, og går inn for at studieenheten natur, samfunn og miljø fortsatt bør være en obligatorisk 10 vekttalls enhet, der fagene naturfag og samfunnsfag bør inngå med et omfang ca 5 vekttall hver. Begge fagene må kunne påbygges videre i den valgfrie delen av utdanningen. Fagene bør da få samme betegnelse som grunnskolens fag: *samfunnsfag og natur- og miljøfag*.

Utvalget ønsker å styrke *informasjonsteknologi* i allmennlærerutdanningen (jf 7.2.6). Alle studenter må kunne benytte moderne teknologi som arbeidsredskap i eget studium, men også med tanke på arbeidet med fagene i grunnskolen. Informasjonsteknologi blir også stadig viktigere som arbeidsredskap i de fleste virksomheter og som et hjelpemiddel i grunnskolen. Læreren skal sette elevene i stand til å nytte databaser i inn- og utland og til å utvikle en kritisk og konstruktiv holdning til medier. *Utvalget* tilrår at informasjonsteknologi ikke legges som eget obligatorisk fag i allmennlærerutdanningen, men inngår i rammeplanene for de fleste fag. I tillegg anbefaler *utvalget* at informasjonsteknologi kan inngå som valgfri del av grunnutdanningen og/eller som videreutdanning.

Endringer i nåværende rammeplan

Tilråding:

Allmennlærerutdanningen må få en sterkere nasjonal styring gjennom større bindinger i rammeplanen. *Utvalget* anbefaler at den obligatoriske delen utvides fra 50 til 60 vekttall.

Begrunnelse:

Fagene i lærerutdanningen er i hovedtrekk gitt i Lærerutdanningsloven. Rammeplan for allmennlærerutdanning fra 1992 (jf 3.2.2) har gitt flere faglige bindinger enn loven. Studentene kan velge en bred fagkrets med mange små fagenheter eller gå mer i dybden ved å velge flest mulig fag med 10 eller 20 vekttall. De kan sette sammen en fagkrets som sikter mot de fag, den del av grunnskolen og/eller de oppgaver som den enkelte kan tenke seg å arbeide med som lærer. Dersom de senere vil fordype seg i et fag eller ønsker å kvalifisere seg for andre arbeidsområder, er systemet velegnet for påbygging.

Men rammeplanen gir også den enkelte høyskole stor frihet m h t å utarbeide modell for utdanningen. Likeså har studentene stor frihet til å velge omfang av de fagene de tar, og om de vil ta dem i 1., 2., 3. eller i 4. studieår. Denne store friheten for institusjonene og den enkelte student har imidlertid åpenbare svakheter. Progresjon og tverrfaglig arbeid innenfor studiet og mellom lærerutdanninger i høyskolen vanskeliggjøres (jf 6.2.3 og 6.2.7). Ordningen er meget krevende å administrere. Dessuten hindrer den store friheten paradoksalt nok studentenes mobilitet i utdanningssystemet.

Utvalget legger særlig vekt på signaler som viser at måten studiet organiseres på, ikke i tilstrekkelig grad skaper helhet og sammenheng. Mange studenter hevder dessuten at det både er for dårlig sammenheng mellom de ulike delene av yrkesstudiet og mellom innholdet i utdanningen og de oppgavene de vil få som lærere. Høyskolene ivaretar også overbyggende/tverrgående temaer og perspektiver for tilfeldig (jf 6.2.8). På bakgrunn av ovennevnte og vurderingene i "*Vurdering*" i kap 6, mener *utvalget* at det er behov for sterkere nasjonal styring av allmennlærerutdanningen.

Også på bakgrunn av grunnskolereformen, den sterke vekt på enhetsskolen med fellesskap og tilpasning og nye fag og arbeidsformer, anbefaler *utvalget* at en større del av utdanningen blir felles for alle allmennlærere. *Utvalget* foreslår også at det

blir en viss fleksibilitet med muligheter til styrte valg mellom enkelte fag innen den obligatoriske delen.

Utvidet obligatorisk ramme gir rom for å styrke felles fag eller fagområder. Det gir større mulighet for å sikre forberedelse til ulike sider av lærerrollen bl a ved tverrfaglig arbeid. Det gir også mulighet til å styrke og styre fagstudiene i samsvar med de behovene grunnskolen har for lærere med god og variert kompetanse på ulike områder.

Stortinget har uttalt at allmennlærere og førskolelærere bør få en felles innføring i førskolepedagogikk. For å sikre helhet og sammenheng, og for å kunne oppfylle intensjonene i grunnskolereformen om førskolepedagogiske arbeidsformer på småskoletrinnet, er det viktig å legge forholdene til rette for et konstruktivt samarbeide mellom allmenn- og førskolelærerutdanningen. *Utvalget* foreslår at høgskolenes organiserer studiet slik at disse studentgruppene får deler av studiet felles.

Tilråding:

Utvalget tilrår én felles studiemodell for organiseringen av fagene i allmennlærerutdanningen.

- De obligatoriske fagene legges til de første tre studieårene og må komme i samme rekkefølge for alle studenter.
- Pedagogisk teori og praksis legges til de første tre årene.
- Studentenes valgmuligheter skal i hovedsak legges til det 4. studieår.
- Ny rammeplan må legge vekt på en helhetlig 4-årig grunnutdanning. Rammeplanene for hvert studieår bør få en profilering med vekt på emner og arbeidsformer som binder de ulike fagene sammen og som sikrer at viktige sider av lærerkompetansen blir dekket.

Begrunnelse:

Mangfoldet i modeller vanskeliggjør vurdering av hva som er en god lærerutdanning. En felles modell i allmennlærerutdanningen vil gi bedre oversikt og være mer velegnet for resultatoppfølging for sentrale myndigheter.

Mange studenter har problemer med å se sammenhengen i de fagene de har utdanning i, og det yrket de skal inn i. Det viser at alle aspekter ved lærerkompetansen, som er beskrevet i "[Oppgaver og kompetanse](#)" i kap 5, ikke er godt nok dekket i dagens utdanning. Rammeplanene må i sum oppjusteres for å stå i forhold til de mangfoldige utfordringene den nye grunnskolen vil representere for framtidens lærere (jf 6.2.8).

Utvalget foreslår å organisere fagene i allmennlærerutdanningen slik at alle studenter har samme fag i hvert av de tre første årene av utdanningen med unntak av styrte valg mellom enkelte fag. Bakgrunnen er vurderingene (jf 6.2) som viser at den frihet institusjonene og studentene har i dag, har en rekke svakheter. Som tidligere nevnt har *utvalget* særlig lagt vekt på at den nåværende organiseringen ikke gir tilstrekkelig helhet i utdanningen og skaper problemer med progresjon i innhold og arbeidsformer. Organiseringen gjør det også vanskelig å se sammenhengen mellom fagene i utdanningen og å sikre sammenheng mellom studiet og yrket. *Utvalget* er klar over at kritikken av mangel på sammenheng mellom utdanning og yrke har heftet ved utdanningen i lang tid og at den kan bygge på urealistiske forestillinger om hva som er mulig å oppnå i lærerutdanningen. *Utvalget* mener likevel at det må være mulig å skape en bedre sammenheng og helhet i allmennlærerutdanningen enn den som er utformet i dagens modell. For å skape helhet i studiet må pedagogisk teori og praksis legges til alle de tre første årene.

Utvalget legger videre vekt på at arbeidet med å utarbeide rammeplaner kan forenkles dersom organiseringen av innholdet i allmennlærerutdanningen skjer med

utgangspunkt i én felles studiemodell. En felles plattform kan sikre bedre progresjon i studiet og legge til rette for mer omfattende tverrfaglig samarbeid.

Ved å legge fag som støtter hverandre parallelt, vil det også kunne bli plass til utvidet innhold. Dersom studentene i sin studietid får erfaring med kunnskapstilleggelse og samarbeid på tvers av fag, vil de stå bedre rustet til å møte grunnskolens krav om tverrfaglig undervisning og bruken av prosjektorienterte arbeidsformer. Ved at teoretiske fag legges parallelt med et praktisk eller estetisk fag, kan man også sikre tverrfaglig arbeid med varierte arbeidsformer.

Utvalget anbefaler at hvert av de fire studieårene bør ha en klar profilering med vekt på emner og arbeidsformer som binder de ulike fagene sammen og som sikrer at viktige sider av lærerkompetansen blir dekket. Den kan stille krav om at studentene får erfaring med ulike arbeidsformer som er aktuelle for framtidig yrke. *Utvalget* mener at en slik profilering av tverrfaglig karakter kan gi studentene en forståelse av lærerrollen og vise dem hvordan de som lærere bør forholde seg til ulike rolleforventninger og krav. Den kan f.eks. sikre at alle studenter får innblikk i særtrekk ved de ulike trinn i grunnskolen og styres slik at studentene får praksis på alle trinn i grunnskolen. Dersom profileringen i et studieår gjelder ungdomstrinnet, kan hoveddelen av praksis legges til ungdomstrinnet og helst kombineres med noe praksis i videregående opplæring. En slik profilering kan sikre at flere fag arbeider med spørsmål i forhold til det verdisyn skolen bygger på, til det flerkulturelle miljøet i skolen og til tilpasset opplæring for alle.

En organisering som foreslått, vil kunne styrke samholdet mellom studentene og gi kontinuitet i arbeid som forutsetter studentsamarbeid, f.eks. kollokviegrupper. Dessuten vil organiseringen legge til rette for større studentmobilitet.

Det kan se ut som nåværende 4-årige utdanningen i mange tilfeller organiseres i en 3+1 eller 1+3 modell, d.v.s. at den ligner på en 3-årig utdanning med 1-årig videreutdanning for alle (jf 6.2.7). Det er også en rekke studenter som har annen utdanning fra høyskoler og universitet før de starter på lærerutdanningen og som innpasser den og dermed blir fritatt fra det 4. året d.v.s. en 1+3 modell.

Utvalget mener at en ny rammeplan må forutsette en helhetlig utdanning og omfatte alle fire årene i utdanningen. Den obligatoriske delen og den valgfrie delen av grunnutdanningen må utfylle hverandre. *Utvalget* mener at dersom kravet til helhet og sammenheng mellom utdanning og yrke skal kunne innfris, bør det som hovedregel settes krav om fagdidaktikk og praksis for fagene også i det 4. studieåret. I det 4. studieåret vil det faglige tyngdepunktet og profileringen av de praktiske sidene ved læreryrket være knyttet til studentenes valg og fordypning. Se ellers 7.10 om fritak og tilpasning for enkelte studenter.

I tilbudene som gis som videreutdanning, bør det være større frihet til valg av fag enn innenfor den 4-årige grunnutdanningen.

Utvalget er klar over at en styrt struktur vil kunne skape en del overgangsproblemer på høyskolene, men på sikt vil en styrt struktur lette høyskolenes organisering av allmennlærerutdanningen.

Tilråding:

Utvalget mener at fagene i allmennlærerutdanningen som hovedregel må ha samme navn som i grunnskolen og et innhold som gir faglig dekning for arbeid etter grunnskolens læreplan.

Begrunnelse:

Når grunnskolens fag får nye betegnelser og nytt innhold, mener *utvalget* at det må få konsekvenser for fagene i allmennlærerutdanningen.

Utvalget går inn for at *kristendomskunnskap med livssynsorientering* bør skifte navn til *kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering* for å samsvare

med navnet på grunnskolens fag. Faget er nytt og utvidet i grunnskolen. Det bør ha endringer i rammeplanen for allmennlærerutdanning som konsekvens.

Utvalget går inn for at faget *forming* skifter navn til *kunst og håndverk* og at innholdet utarbeides og utvikles i tråd med læreplanen for grunnskolen.

Tilråding:

Et flertall i utvalget (Bergem, Brendmo, Herland, Hætta, Kvaal, Monstad, Solheim, Stundal, Oftedal Telhaug, Tveter Thoresen, Vada og Hille Valla) tilrår: Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering skal fortsatt være obligatorisk i allmennlærerutdanningen, og heretter uten mulighet for fritak.

Begrunnelse:

Tidligere hadde lærere som ikke er medlem i Den norske kirke mulighet til å bli fritatt for å undervise i kristendoms-kunnskap. De kunne derfor velge bort faget i sin utdanning. Lærernes fritaksrett faller bort ved innføring av det nye faget kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering som skal favne alle elever (OT PROP NR 40 (1995-96) OG INNST O NR 56 (1995-96) «Om lov om endringer i lov 13. juni 1996 nr 24 om grunnskolen m.m.»). Alle lærerstudenter må derfor ha utdanning som kvalifiserer for undervisning i det nye faget.

Faget er et bredt kulturfag som bl a skal gi kunnskap om kristendom, filosofi, de store verdensreligionene og etikk. I lærerutdanningen bør faget gi økt forståelse av og innsikt i vårt folks og andre folks kulturelle arv og religiøse bakgrunn, kunne skape dialog og sette livssynsspørsmål og etiske spørsmål under debatt. Lærere vil møte elever med ulik kulturell og religiøs/livssynsmessig bakgrunn og vil dermed ha bruk for slik kunnskap.

I lærerutdanningen bør faget også ta opp lærerens oppgaver i lys av skolens formålsparagraf og læreplanens utfordringer omkring det meningssøkende og det allmenndannede menneske. Dette faget og andre fag vil arbeide med grunnlagsspørsmål av etisk karakter, menneskesyn, virkelighetsoppfatning og yrkesetikk, emner som er av betydning for alle lærere. Lærerutdanningen må ha et fag hvor man skolerer både i den kunnskapsmessige siden og gis en faglig basis for å utvikle ferdigheter i dialog og i tilrettelegging av dialog.

Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering gir gode muligheter for samarbeid med andre fag i lærerutdanningen. Med sterk vekt på tverrfaglig arbeid og profilering av studieår som *utvalget* foreslår, vil det være av stor betydning at alle deltar i faget.

Tilråding:

Et mindretall (Einarsson, Jørstad og Pettersen) tilrår:

- Det må innføres full fritaksrett i forhold til faget kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering - uansett valg av studiemodell.
- De studentene som fritas, skal ha et verdifag tilsvarende dagens livssynsfag.
- Verdifaget må godkjennes som undervisningsfag.

Begrunnelse:

Lærernes rett til fritak i undervisning i kristendoms-kunnskap i grunnskolen faller bort ved innføringen av det nye faget kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering (OT PROP NR 40 (1995-96) og INNST O NR 56 (1995-96) «Om lov om endringer i lov 13. juni 1969 nr. 24 om grunnskolen m.m.»). Elevenes mulighet til fritak er enda ikke ferdigbehandlet.

Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering er et utvidet fag i forhold til dagens kristendomsfag. Men det er fortsatt et kristendomsfag som bygger på en religiøs virkelighetsforståelse, og det har dermed et annet utgangspunkt enn hva et allmenndannende orienteringsfag om religion, livssyn og etikk vil ha. Dette går fram av fagets mål, formidlingsmåte, innhold, struktur og oppdragslesespekt.

UNESCOs konvensjon mot diskriminering i undervisning, Art V 1.b. sier at ingen skal tvinges til å *motta* religiøs opplæring som ikke er i samsvar med deres overbevisning. Lærere i offentlige skoler bør etter *mindretallets* mening likeledes ikke ha plikt til å *gi* undervisning av en art som utløser fritaksrett for foreldre eller elever, eller som de av samvittighetsgrunner ikke finner å kunne gi. Det vil også være problematisk i forhold til prinsippet om ikke-diskriminering dersom personer av samvittighetsgrunner ikke finner å kunne gi visse typer religionsopplæring, i praksis skal være utelukket fra ansettelse som lærere i den offentlige skolen. Det må derfor fortsatt være full fritaksrett for både elever, lærere og lærerstudenter i det nye faget kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering.

Det er likevel viktig at alle allmennlærerstudenter har et fag som tar opp emner som etikk, religion og livssyn ut i fra de utfordringene som er i skolen i dag. Disse medlemmer foreslår et obligatorisk verdifag tilsvarende livssynsfaget som alternativ for de studenter som får fritak fra kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering. Verdifaget må godkjennes som undervisningsfag, med tanke på at et verdifag også må være et alternativ for elevene i skolen.

Forslag til studiemodell

Tilråding:

Et flertall (medlemmene Bergem, Brendmo, Einarsson, Herland, Jørstad, Monstad, Pettersen og Stundal) tilrår: Så vel de faglige som de pedagogiske komponenter i allmennlærerutdanningen må bli styrket. Flest mulig fag bør ha et omfang på 10, 15 eller 20 vekttall.

Begrunnelse:

Slik utvalget tidligere har påpekt, er arbeidet med ny lærerutdanning knyttet direkte opp til grunnskolereformen og de øvrige reformene i utdanningssektoren. Dette kommer eksplisitt til uttrykk i det mandat utvalget har arbeidet ut i fra. Med henvisning til dette mener *dette flertallet* at en styrking av allmennlærerutdanningen ikke alene kan avgrenses til en utvidelse av vektallsrammen for de ulike skolefagene. Hele utvalget mener at realiseringen av sentrale utdanningspolitiske mål er betinget av at lærernes faglige kompetanse blir styrket. Derfor må vektallsrammen og kravene til sentrale skolefag styrkes i den nye lærerutdanningen. Dette vil være en naturlig videreføring av viktige anliggender fra lærerutdanningsreformen av 1992. Med henvisning til det utvidede ansvar for *en helhetlig oppdragelse* som grunnskolen har fått i læreplanenes generelle del, og de konsekvenser dette må få for lærerrollen i den nye skolen, mener imidlertid *disse medlemmer* at lærernes pedagogiske kompetanse også må styrkes og utvides. Dette vil være en nødvendig forutsetning for at skolens lærere skal kunne arbeide i samsvar med de målsettinger som er formulert i den nye læreplanen. Et ledd i dette vil være å utvide vektallsrammen for pedagogisk teori og praksis og gi denne komponenten et innhold som i størst mulig grad ruster nye lærere til å møte og mestre de pedagogiske oppgaver og utfordringer de blir stilt overfor i skolehverdagen.

Sammenhengen mellom de ulike fagene og forbindelsen mellom teori og praksisfeltet må bli styrket.

Både forskning og erfaring tyder på at dagens lærerutdanning er beheftet med betydelige svakheter (jf kap 6). *Disse medlemmer* vil særlig rette søkelyset mot den mangel på sammenheng og helhet som synes å prege deler av lærerutdanningen. Det hører med til utvalgets mandat at det skal utforme en ny allmennlærerutdanning som kan sies å være kjennetegnet ved kvaliteter som helhet og god sammenheng mellom de ulike elementer i utdanningen. *Disse medlemmer* er spesielt opptatt av to problemer i denne forbindelse. Det første gjelder sammenhengen mellom de ulike fagene

som inngår i lærerutdanningen. Samarbeidet mellom fagseksjonene/avdelingene ser i dag ut til å være hemmet av ulikheter i fagspråk og kultur. Mangelen på møteplasser bidrar ytterligere til å svekke et nært og nødvendig samarbeid om realiseringen av den felles oppgaven de ulike partene innenfor lærerutdanningen er satt til å utføre.

Det andre problemet disse medlemmer vil peke på, er forholdet mellom teori- og praksisfeltet i lærerutdanningen. Heller ikke på dette området fungerer samarbeidet slik det burde. Et sentralt siktemål for en ny lærerutdanning må være å styrke samarbeidet mellom alle de ulike aktørene på lærerutdanningsarenaen. En utvidelse av vektallsrammen for pedagogisk teori og praksis kan legge et grunnlag for en slik styrking. *Dette flertallet* ønsker å videreføre den viktige intensjonen i nåværende rammeplan om at pedagogikken skal binde utdanningen sammen og bygge bro over til og mellom de forskjellige fagene. *Disse medlemmer* mener at dagens ramme med 10 vektall pedagogisk teori fordelt på 3 år har vist seg å være for lite til at faget kan skape slik enhet, enn si ta ansvar for nye og viktige utfordringer, herunder også den utvidete lærerrollen. Faget må ha 5 vektall i hvert av de tre første årene om det skal kunne være en reell samarbeidspartner i forhold til de andre fagene og den praktiske opplæringen.

Behovet for en enhet som kan ha et uttalt ansvar for å binde sammen de ulike delene av utdanningen (jf 7.2.3), kan begrunnes både ut fra en faglig/pedagogisk synsvinkel og med henvisning til de strukturendringer som har funnet sted innenfor høgskolesystemet. Med skjerpede faglige krav og utvidede oppgaver vil prioriteringen i skolehverdagen bli stadig vanskeligere. Gjennom arbeidet med pedagogiske spørsmål og problemstillinger innenfor rammen av en utvidet pedagogisk komponent vil studentene kunne styrke sitt grunnlag for å arbeide ut fra en helhetlig forståelse av det oppdrag de vil få som lærere. De vil også kunne få hjelp til å begrunne sine valg og prioriteringer når de skal realisere de mål som skal virke styrende inn på arbeidet i skolen. Denne kyndigheten vil være nødvendig i arbeidet med fagene, men ikke mindre i forhold til alle de utfordringer som nå tillegges klassestyrerfunksjonen, f eks i forhold til hjemmene.

En utvidet rammeplan med 15 vektall pedagogisk teori og praksis må skape bedre balanse mellom de ulike deldisipliner innenfor pedagogikkfaget og må legge mer vekt på læreryrkets utfordringer.

Disse medlemmer finner grunn til å understreke mangfoldet og bredden i de perspektiver og spørsmål som skal inkluderes i arbeidet med enheten pedagogisk teori og praksis. Pedagogisk teori er det faget hvor studenten møter mangfoldet av verdistandpunkter, teorier og praktiske løsninger, slik at de får et best mulig grunnlag for å arbeide med utvikling av holdninger og ferdigheter og differensiere formidling av kunnskaper og verdier når de møter elevene i skolen. Dette forutsetter at det innenfor enhetens ramme blir arbeidet ut fra så vel didaktiske som filosofiske, historiske, psykologiske og sosiologiske perspektiver. Pedagogikkfagets historie viser at det har vært klare svingninger når det gjelder den vekt som er blitt lagt på de ulike deler av pedagogikkfaget. Etter *dette flertallets* oppfatning har faget i dag en klar psykologisk slagside som har gitt det et instrumentelt preg. *Disse medlemmer* vil derfor understreke nødvendigheten av at det ved revisjonen av rammeplanen skapes en bedre balanse mellom de ulike deldisipliner innenfor pedagogikkfaget. Samtidig må det legges øket vekt på at fagets ulike sider relateres til læreryrkets varierte utfordringer. Det vil i særlig grad være behov for å styrke arbeidet med den pedagogiske filosofien, grunnlagstenkingen og etikken. Dette kan tjene to formål. For det første kan arbeidet med spørsmål innenfor en slik ramme danne grunnlag for tenkning og

refleksjon omkring den verdimeslige basis som skolen og den enkelte lærer bør bygge sin virksomhet på. For det andre kan det gi materiale til utformingen av et fundament for arbeidet med fagdidaktiske spørsmål. Begge deler er nødvendige forutsetninger for en kvalitetsheving av arbeidet i grunnskolen. Det samme er et målrettet arbeid med yrkesetiske spørsmål og problemstillinger.

Praksiselementet i allmennlærerutdanningen må styrkes.

Disse medlemmer vil også begrunne sitt forslag om å styrke den pedagogiske komponenten i allmennlærerutdanningen ut fra ønskeligheten av å styrke praksiselementet i utdanningen. Etter *dette flertallets* mening er det nødvendig å plassere hovedansvaret for faglig koordinering og oppfølging av praksis ett sted, og mener at det mest naturlige vil være at dette legges til den nevnte studieenheten. Pedagogikkfaget går over tre år og har derved muligheter for å sikre progresjon og sammenheng i samarbeidet om praksisopplæringen. Dette betyr på den andre siden ikke at praksisperspektivet kan utelates fra de øvrige fagene i lærerutdanningen. Det bør styrkes parallelt. Samarbeidet om utfordringene i praksisfeltet vil kunne danne en naturlig møteplass for alle de ulike parter i lærerutdanningen.

Ansvar og grunnlaget for tilpasset opplæring må bli mer tydelig i allmennlærerutdanningen.

I dagens lærerutdanning er det ikke klart uttrykt hvem som har ansvaret for å utvikle studentenes kompetanse og kyndighet til å arbeide i samsvar med prinsippet om tilpasset opplæring. Dette kan være en hovedgrunn til at studentene gjennomgående blir dårlig rustet til å møte denne viktige utfordringen. Den generelle delen av læreplanen sier at «*Det pedagogiske opplegget må være bredt nok til at læreren med smidighet og godhet kan møte elevenes ulikheter i evner og utviklingsrytme.*»(s 19) Alle fag må etter *disse medlemmers* syn ta på alvor utfordringene som ligger i å gi tilpasset opplæring ut fra elevens evner og behov. *Dette flertallet* mener imidlertid at det er nødvendig å plassere hovedansvaret for utviklingen av studentenes kompetanse på dette området i et bestemt fagmiljø, og foreslår at det plasseres innenfor pedagogikkfaget. Dette bør bli et sentralt anliggende innenfor et styrket og praksisrettet pedagogikkfag.

Det følger av det *disse medlemmer* har skrevet i det foregående at pedagogikkfaget oppfattes som en viktig basis for allmennlærerutdanningen. De utvidete krav som er nedfelt i grunnskolens nye læreplaner og behovet for et klarere ansvar for tilpasset opplæring og koordinering av praksis utgjør to av hovedargumentene for forslaget om fornyelse og styrking av pedagogikkfaget til 15 vektall. I tillegg til denne basis trenger allmennlærere faglig bredde og faglig dybde, noe som blir utdypet i det følgende.

Det må defineres et klarere ansvar for tverrfaglige temaer.

En bør gjennom de nye rammeplanene arbeide for at fagene i allmennlærerutdanningen tar et større ansvar for aktuelle og vanskelige temaer av stor betydning for barns og unges hverdag, f.eks. seksuelle overgrep, vennskap, mobbing, trafikk-kunnskap, alkohol, narkotika, tobakk, likestilling og barns rettigheter. Samtidig er det en rekke eksempler på at selv dagens 10- og 20-vektallsfag kjemper for å gi tilstrekkelig innføring i fagets grunnleggende og sentrale disipliner, f.eks. litteraturkunnskap, grammatikk, språkforståelse, leseopplæring og skriftlighet i norskfaget. Studentene melder at de savner fagdidaktikk selv i sentrale skolefag og at mange av

disse viktige temaene faller mellom stoler i lærerutdanningen. Dette må unngås i den nye allmennlærerutdanningen. *Dette flertallet* mener disse og tilsvarende temaer best ivaretas i et tett samarbeid mellom enkeltfag, pedagogikkfaget og praksisopplæringen. Dersom utvalgets intensjon om bedre sammenheng og helhet skal kunne realiseres i en ny lærerutdanning, mener *disse medlemmer* at understreknin-gen av de ulike fagenes ansvar for de oppgaver som her er nevnt, må følges opp gjennom en sterkere faglig styring og ledelse av høgskolenes lærerutdanning.

Den 10-årige grunnskolen trenger kompetente lærere som kan utfylle hverandre i et målrettet samarbeid.

Allmennlærere får kompetanse til å virke på grunnskolens 10 trinn. Det er ønskelig at studentene i tillegg til en grunnleggende bredde i obligatoriske fag også får visse valgmuligheter innen den 4-årige rammen. Hele *utvalget* ser at det kan være gode grunner til å ha 10 vektall som minste enhet i flest mulig fag. Grunnskolen har imidlertid behov for lærere som dekker 10-12 fag og i tillegg har god teoretisk og praktisk innsikt i pedagogikk. Grunnskolen kan ikke møte utfordringene fra dagens kunnskapssamfunn ut fra et håp om at alle lærere kan tilegne seg en tilfredsstillende undervisningskompetanse i alle skolens fag. Derfor er det både ønskelig og nødvendig å styrke grunnlaget for et mer systematisk og formalisert tverrfaglig teamarbeid i skolen. Dette bør få konsekvenser for en ny lærerutdanning. I tillegg til at lærerutdanningen bevisst bør legge opp til å utvikle og stimulere studentenes evne og vilje til samarbeid, bør det innenfor rammen av den 4-årige grunnutdanningen åpnes for den mulighet at studentene i noen grad kan profilere sin utdanning i samsvar med evner og interesser. *Disse medlemmer* mener det er ønskelig at prinsippet om en viss valgfrihet blir videreført i en ny allmennlærerutdanning, men forutsetter at høgskolene tilbyr studentene god veiledning bl a ut fra behovene i grunnskolen. Dette bør innebære at studentene både får et medansvar for utformingen av den lærerutdanning de tar og en reell medbestemmelse over innholdet i denne innen de grenser rammeplanen setter.

Allmennlærerutdanning må rekruttere dyktig ungdom med variert bakgrunn og ulike faglige interesser.

Det er viktig for samfunnet og for enhetsskolen at det er bred rekruttering til allmennlærerutdanningen. En for sterk binding av fag som alle allmennlærere må ta, kan hindre potensielt dyktige lærere fra å søke seg til utdanningen. *Dette flertallet* legger dette vekt når en ikke ønsker å utvide vektallsrammen for matematikk fra 5 til 10 vektall. Alle allmennlærere må ha tilstrekkelig kyndighet til å undervise i grunnleggende matematikk. Forslaget innebærer at de studenter som ønsker det, kan bygge ut sin kompetanse i matematikk til 10 vektall i 3. studieår med mulighet for ytterligere fordypning inntil mellomfag i 4. året. *Disse medlemmer* ser gjerne at det utarbeides regler som sikrer at en viss andel av studentkullene velger fordypning i matematikk.

Dette flertallet legger vekt på en tilsvarende argumentasjon når det gjelder det nye faget Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering. Kristen-domsfaget har fått et nytt innhold i grunnskolen og dette må få konsekvenser for faget i allmennlærerutdanningen. Det nye faget skal fange opp en ny kulturell bredde i vårt samfunn. Dette kan etter *dette flertallets* mening best skje ved at bl a fagene norsk, musikk, kunst og håndverk, heimkunnskap og pedagogikk inngår i tverrfaglig samarbeid med kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering, bl a om tema- og prosjektarbeid. Slik vil alle disse fagene kunne bidra til en

faglig styrking i tråd med intensjonene i det nye faget. Også for dette faget betyr *dette flertallets* forslag at studenter som ønsker det, kan bygge ut sin kompetanse i kristendomskunnskap med religion og livssynsorientering til 10 vekttall i 3. studieår med mulighet for ytterligere fordypning inntil mellomfag i 4. året. *Disse medlemmer* ser det som sterkt ønskelig at flest mulig av de studentene som ønsker å undervise i faget, vil benytte seg av de muligheter for påbygging som legges inn i utdanningen.

Det er flere argumenter for at kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering burde utvides fra 5 til 10 obligatoriske vekttall. Når man ikke foreslår dette, henger det bl a sammen med den generelle fagtrengselen. Av betydning er også debatten om fritaksrett (jf mindretallstilrådingen i forhold til fritak fra medlemmene Einarsson, Jørstad og Pettersen tidligere i dette kapitlet). Det vil være vanskelig å gjøre et halvt år kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering obligatorisk for alle studenter uten samtidig å åpne for en betydelig fritaksrett. *Flertallet* mener det best vil tjene alle parter - også faget - at studentene får en grunnleggende innføring der flere fag bidrar aktivt og at videre påbygging av kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering skjer ut fra frivillighet. Dersom Stortinget velger å øke fagets obligatoriske andel, vil *utvalgets flertall* opprettholde det grunnleggende kravet om 5 vekttall pedagogikk i hvert av de tre første årene. Fordypning i estetiske og praktiske fag og matematikk må i så fall konsentreres til 4. studieår.

Naturfag inngår i dag med 5 vekttall i 10-vektallsenheten natur, samfunn og miljø. En rekke undersøkelser dokumenterer at grunnlaget i naturfag blant allmennlærere i dag er svakt. I grunnskolens læreplan har natur- og miljødimensjonen en sentral plass, jf «det miljøbevisste menneske». Igjen hindrer den generelle fagtrengselen en ønsket øking av de obligatoriske vekttall i naturfag. Men som i grunnskolen, finner *dette flertallet* det naturlig at så vel teoretiske som praktiske temaer innen natur og miljø, blir dekket i samarbeid med andre fag også i lærerutdanningen. Natur- og miljø-faget i grunnskolens nye læreplan er i stor grad knyttet til praktiske arbeidsoppgaver, spesielt på småskoletrinnet. Flere av fagene, men kanskje særlig samfunnsfaget, kroppsøvingsfaget og heimkunnskapsfaget, bør kunne være samarbeidspartnere i tverrfaglige prosjekt innenfor natur- og miljø i allmennlærerutdanningen.

Dette flertallet ser argumenter for å skille naturfag og samfunnsfag slik grunnskolen gjør fra 4. klasse. *Disse medlemmer* anbefaler likevel at en fortsatt skal ha Natur, samfunn og miljø som en 10-vektalls obligatorisk studieenhet. Enheten vil sikre at studentene får erfaring fra tverrfaglig samarbeid på et felt som er viktig i grunnskolen. Tverrfagligheten er særlig viktig for å sikre at miljølære blir allsidig belyst. Alle høgskoler bør pålegges å tilby fordypning i naturfag i 4. studieår.

Det anbefales å utvide dagens ordningen med særskilt opptak til egne allmennlærerklasser der obligatorisk fordypning i realfagene inngår (allmennlærerutdanning med vekt på realfag).

Allmennlærerutdanningen må tilpasses de nye metodiske utfordringer i grunnskolen.

Grunnskolereformen har mange sider som stiller ulike krav til fremtidens allmennlærere. Et sentralt element er det økte behovet for større vektlegging på tverrfaglighet og tema- og prosjektarbeid som nevnt ovenfor. Etter *dette flertallets* oppfatning er det et opplagt behov for å styrke allmennlærernes kompetanse når det gjelder bruken av de arbeidsformer som inngår i en slik arbeidsmetodikk. Ikke minst er det behov for å styrke allmennlærernes forutsetninger for å benytte lekpregete aktivite-

ter. Grunnskolereformen forutsetter at den estetiske dimensjonen skal gjennomsyre mye av skolens virksomhet. Det er vanskelig å kunne tenke seg at disse sentrale sidene ved grunnskolereformen kan bli en realitet med mindre de estetiske fagene og den praktisk rettede pedagogikk får større rom i grunnutdanningen. Dette synet får direkte støtte bl a i høringsuttalelsene til Magnussenutvalgets innstilling «Da klokka klang - skolestart for 6-åringer - konsekvenser for resten av skoleløpet» slik disse er referert i ST MELD NR 40 (1992/93) ...vi smaa en Alen lange: Om 6-åringer i skolen - konsekvenser for skoleløpet og retningslinjer for dets innhold (s 35-38). Her understrekes det bl a at dagens allmennlærerutdanning ikke gir et tilstrekkelig grunnlag for utdanning av lærere for arbeid med de yngste skolebarna.

Disse medlemmer vil understreke at den nye læreplanen for grunnskolen på en grunnleggende måte forutsetter styrking av de praktiske og estetiske fagene. Slik styrking er særlig viktig fordi de fleste lærerstudenter har en svak eller manglende utdanning i disse fagene fra videregående opplæring. Flertallsmodellen innebærer derfor at studenter som ønsker det, kan velge til sammen 15 vektall i praktiske og estetiske fag. Forslaget betyr at alle studenter må ta minimum 5 vektall musikk eller kunst og håndverk, eventuelt drama, og til sammen minimum 10 vektall praktiske og/eller estetiske fag. Dette medfører behov for en mindre justering av lærerutdanningsloven på dette punktet. Forslaget kan sikre et bedre grunnlag for å arbeide som klassestyrer i grunnskolen og for å arbeide med tverrfaglige tema- og prosjektarbeid. Ordningen innebærer at studenter som ønsker det, kan bygge ut sin kompetanse i ett av fagene til 10 vektall i 3. studieår med mulighet for ytterligere fordypning i ett eller flere praktiske og/eller estetiske fag i 4. året.

Det bør åpnes for at drama kan inngå som valgfritt estetisk fag.

Innenfor den gitte rammen er det vanskelig å finne plass til drama som selvstendig fag. Det bør derfor fortsatt inngå som en del av det obligatoriske norskfaget, og i et tett og forpliktende samarbeid med pedagogikkfaget og andre fag. *Disse medlemmer* vil peke på muligheten for at dramafaget kan defineres som valgfritt estetisk fag. Høgskolene bør oppfordres til å gi fordypning i dramafaget i det siste året av utdanningen.

Selv om drama ikke er et av grunnskolens fag, så er det benevnt som et faglig og pedagogisk hjelpemiddel i de fleste lærerplaner for fag. Drama står sentralt i utvikling av kommunikative og sosiale ferdigheter, noe plasseringen av faget i mange utdanninger viser. I all lederutdanning, serviceyrker og personalutvikling er det nå elementer av dramafaglig karakter.

Drama vil også være et fag hvor studenten settes på prøve og hvor egenutvikling står i sentrum, i samsvar med generell del av læreplanen; «*Lærernes viktigste hjelpemiddel er dem selv. Derfor må de tore å vedkjenne seg sin personlighet og egenart, og fremtre som robuste og voksne mennesker for unge som skal utvikle seg følelsesmessig og sosialt.*» (s 22).

Engelsk bør styrkes gjennom et nytt frivillige tilbud tilpasset grunnskolens behov.

Tilsvarende er det vanskelig å finne plass til engelsk som obligatorisk fag. *Disse medlemmer* er kjent med at deler av fagmiljøet i engelsk er skeptisk til å tilby mindre enn 10 vektall engelsk. *Disse medlemmer* vil likevel peke på muligheten for å tillate valg av 5 vektall engelsk i 3. studieår for de studenter som ønsker stor faglig bredde og kanskje sikter seg inn mot småskole-/mellomtrinnet. I det 4. studieåret bør det for de studenter som ønsker større faglig dybde, gis mulighet for utbygging til 10 eller 20 vektall.

Flertallsmodellen åpner for 10 eller 20 vekttall i alle grunnskolens fag.

Disse medlemmers forslag åpner på den ene side for at studenter som ønsker stor fagbredde, kan velge flere fag med fem vekttall i sine tre første studieår, også i engelsk. En slik profilering vil gi et godt grunnlag for å realisere den nye læreplanen, særlig på småskole- og mellomtrinnet. Modellen er samtidig en «10-vektallsmodell» ved at studenter i 3. år kan gjøre valg som gir noe mindre bredde ved å utvide til 10 vekttall i matematikk, kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering eller i et praktisk eller estetisk fag. Modellen gir begrensede valgmuligheter i de 3 første studieårene sammenliknet med dagens ordning. Den utvider på samme tid rammen for felles elementer fra dagens 50 vekttall til 60 vekttall. De foreslåtte endringer kan, etter disse medlemmers oppfatning, både bidra til å realisere ønsket om en mer enhetlig lærerutdanning - noe hele utvalget står samlet om - og på samme tid ivareta ønsket og behovet for fleksibilitet og en viss profilering av utdanningen ut fra evner og interesser innenfor gitte rammer. Dette er i tråd med generell del av læreplanen når den sier at «Den sammensatte lærerstab er en rikdom fordi lærere med ulik kompetanse kan utfylle hverandre både faglig og sosialt.» (s 24).

Obligatorisk fordypning til 20 vekttall i 4. studieår.

Med basis i 15 vekttall pedagogikk, og med rimelig god faglig bredde i 6-8 av grunnskolens fag i løpet av de tre første årene, mener disse medlemmer at det skal være obligatorisk å bygge ut minst ett fag/fagområde til 20 vekttall i 4. studieår. Det er i seg selv verdifullt for lærere å ha erfaring med systematisk arbeid med faglig fordypning på årsenhetsnivå. På dette nivået vil høyskolene kunne tilby studentene reell deltakelse i FoU-arbeid. Disse medlemmer mener at slik faglig fordypning er nødvendig i minst ett fag/fagområde for at lærere skal oppleve motivasjon og faglig trygghet til å aktivt deltakelse i tverrfaglig arbeid og tema- og prosjektarbeid. Modellen innebærer også at studenter som ønsker stor faglig fordypning, kan velge fordypning i 3. studieår og bygge dette ut til to 20 vektallsfag i 4. studieår. Alternativt kan studenter i 4. studieår velge fag som ikke er obligatoriske i de tre første årene, f.eks. 10 eller 20 vekttall engelsk eller annet fremmedspråk.

Høyskolene må legge til rette for påbygging/fordypning i 3. og 4. studieår.

Et samlet utvalg er enig om at en i allmennlærerutdanningen må drive en eksemplarisk undervisning mest mulig tilpasset de nye arbeids- og undervisningsformene i grunnskolen. Når høyskolene skal organisere tema- og prosjektundervisning, er det viktig at ressurspersoner fra aktuelle fag trekkes inn i undervisningen selv om hovedtyngden av fagundervisningen ligger i et annet studieår. (Jf. punktet om profilering).

Det er viktig at studentene får reelle valg om fordypning (20 vekttall) i alle skolens fag, og i pedagogiske fagområder, drama, IT og mediekunnskap. Høgskolen må organisere 4.-årstilbudene slik at også 5-vektallsfagene fra den obligatoriske delen lar seg bygge på med 5 og 15 vekttall. Dette er viktig om en aktivt vil stimulere studenter til også å velge fordypning i samfunnsfag, naturfag og de praktiske og estetiske fagene.

Oppsummering :

Den modellen flertallet foreslår, legger til rette for fleksibel og systematisk styrking av basis, bredde og dybde. Modellen bygger på prinsippet om grundig studie- og

yrkesveiledning innenfor en strukturert modell med reelle, men begrensede valgmuligheter. Modellen søker å møte grunnskolens behov for styrket, variert og spesialisert kompetanse.

Det er ikke mulig å finne plass til fordypning i alle grunnskolens fag innenfor den gitte rammen. Disse medlemmer søker å ta konsekvenser av dette ved å sikre en mest mulig solid basis for de nye utfordringene som dagens lærere stilles overfor ved å gi faglig styrking og fornying av pedagogikkfaget og klarere ansvar for tilpasset opplæring. Videre sikrer modellen en viss fleksibilitet for å velge stor bredde i fag eller større fordypning. Disse valg vil for mange studenter styres av hvilke trinn i grunnskolen de primært ønsker å arbeide på. Alle studenter skal imidlertid ut fra modellen sikres faglig trygghet ved at det stilles krav om fordypning på årshetsnivå i minst ett fag.

Disse medlemmer mener at der det er aktuelt, bør de tilsettende myndigheter heretter stille mer presise krav til fagsammensetning og/eller fordypning ved utlysning av stillinger i grunnskolen. Dette vil ha en positiv og styrende effekt på studentenes fagsammensetning, særlig i det 4. året.

Dette flertallet viser til figur 7.1 med kommentarer.

4. år	VALG 20 vt Nytt fag innvil 20 vt eller påbygging av tidligere fag slik at minst ett fag får omfang 20 vt			
3. år	PEDAGOGISK TEORI 15 vt	NATURL. SAMFUNN OG MILJØ 10 vt		ENGSKE, PR. EST. FAG ELLER PÅBYGG NORSK ELLER MATEMATIKK 5 vt 4-årig
2. år		NORSK 10 vt	MATEMATIKK 5 vt	VALG PRAKTISK- ESTETISK FAG 10 vt eller 5+5 vt
1. år			KRISTENDOMSK. MED RELIGIONS- OG LIVSSYNSOR. 5 vt	

Figur 7.1 Flertallets forslag til struktur for allmennlærerutdanning

Profilering av studieår:

Et samlet utvalg foreslår at allmennlærerutdanningen skal gi kompetanse for undervisning i hele grunnskolen. Undervisningen i de ulike fagene må selvsagt ta hensyn til det. Men for å få utdanningen til å fungere mer helhetlig, ønsker dette flertallet en god progresjon i studieløpet ved å legge opp til en klar profilering for det enkelte studieår. Dette flertallet ønsker at det i tillegg til den mer generelle fagorienterte undervisningen, blir lagt til rette for tema- og prosjektarbeid, her nevnt i stikkordsform:

Første studieår:

Fag: pedagogisk teori og praksis, norsk, kristendomsundervisning med religions- og livssynsundervisning, et praktisk eller estetisk fag.

Profilering: fokusere på studentens egenutvikling, lærerrollen og de utfordringer læreryrket gir. Fellesskap og tilpasning, vekt på personlig utvikling, å være stu-

dent, innføring i yrket, grunnlagsproblemer, verdier, yrkesetikk, hensyn til individet og til det flerkulturelle.

Viktige tema vil være: kommunikasjon, menneskesyn, estetisk dimensjon i fagene og formidlerevne. Varierte arbeidsmetoder vil bli sentrale her. Gjennom en slik profilering mener *flertallet* at studenten allerede i 1. studieår skal bli klar over egen egnethet og hvilke muligheter han/hun har som lærer.

Andre studieår:

Fag: pedagogisk teori og praksis, norsk, matematikk, et praktisk eller estetisk fag.

Profilering: spesielt legge vekt på begynneropplæringen, førskolepedagogiske arbeidsmåter og lek, småskoletrinnet og mellomtrinnet. Sentrale tema vil være lese- og skriveopplæring, den første matematikkopplæringen, tverrfaglig arbeid knyttet til småskoletrinnet og mellomtrinnet, natur-miljø, friluftsliv, etisk ansvar for naturen.

Tredje studieår:

Fag: pedagogisk teori og praksis, natur-samfunn og miljø, 5 vekttall hvor studentene får valg mellom engelsk, et praktisk eller estetiske fag eller videre påbygging av de 5 vekttallene de har hatt i matematikk eller kristendomskunnskap med religiøns- og livssynsorientering.

Profilering: tverrfaglig arbeid knyttet spesielt til mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Aktuelle tema vil være natur/miljø/teknikk, skole og samfunn.

Fjerde studieår:

Fag: Fordypning i fag, fagområder eller arbeidsområder som gir 20 vekttall i *minst ett fag*.

Profilering: Avhengig av studentens valg.

Tilråding:

Et mindretall (medlemmene, Hætta, Kvaal, Solheim, Oftedal Telhaug, Tveter Thoresen, Vada og Hille Valla) tilrår: 10 vekttall skal være minste studieenhet, og dette gjøres gjeldende for flere fag enn i nåværende rammeplan. Men disse medlemmer innser at det ikke lar seg gjennomføre fullt ut for alle obligatoriske fag.

Begrunnelse:

- 10 vekttall bør være minste enhet fordi solid faglig kompetanse er en grunnleggende forutsetning for god undervisning og veiledning.
- 10 vekttall gir det enkelte fag bedre vilkår for fagdidaktikk som en helt nødvendig del av arbeidet med faget i lærerutdanningen.
- 10 vekttall gir hver enkelt lærer fordypningsmuligheter i 6-7 fag, og heller ikke i dagens grunnskole med vekt på klasselærerfunksjonen vil mange lærere undervise i flere fag enn dette. Å gå i dybden i et fag, gir faglig sikkerhet og følger en åpenhet som setter læreren i stand til å «se» elevene.
- Tverrfaglig og temaorganisert arbeid forutsetter god kunnskap innenfor de enkelte fagene. Bare lærere som kjenner fag godt, vil kunne være stimulerende og gode veiledere f.eks. i prosjektarbeid. 10 vekttall som minste enhet er derfor begrunnet i grunnskolereformens vekt på tverrfaglighet, tema- og prosjektarbeid.
- Den framtidige grunnskolen kan ikke basere seg på at alle lærere skal undervise i alle fag. Framtidas skole må bli et lærested som bygger på samarbeid mellom lærere som ikke er kopier av hverandre, men som opplever samarbeidet som

fruktbart fordi de møter hverandre med kyndighet på ulike fagområder og følgelig supplerer hverandre. 10 vekttallsenheten er derfor også begrunnet i grunnskolens vekt på *teamarbeid* og læreren som medarbeider.

- I lærerutdanningen må den pedagogiske og især den didaktiske kompetansen for en stor del formidles gjennom fagene. Et betydelig innslag av fagdidaktikk i fagundervisningen vil forplikte fagene til yrkesretting av utdanningen og dermed bidra til å skape sammenheng mellom fag og pedagogisk teori og praksis. Skolefagene må dessuten i betydelig grad ivareta skolens oppdrageransvar og f.eks. dens arbeid for likestilling og kamp mot mobbing. Skolefagene må møte de mange krav som stilles i lærerrollen, fornyelsen av metodikken med kombinasjon av lek og læring, med bruk av informasjonsteknologi, med tilpasset opplæring og - som allerede nevnt - tverrfaglighet og prosjektarbeid. Forskning og utviklingsarbeid må knyttes til fagene. En minstenhet på 10 vekttall gir den pedagogiske komponenten i fagene langt bedre vilkår enn 5 vekttall, og faren for ansvarsfraskrivelse blir mindre med 10 enn med 5 vekttall.
- Med 10 vekttall som minste studieenhet, vil en mindre del av utdanningstiden forbrukes til prøver og eksamener.
- 10 vekttallsenheter er enklere for høgskolene å administrere og for universitetene å bygge videre på. Med 10 vekttall som grunnenhet for flere fag, skapes det bedre muligheter for å utnytte Norgesnett i det 4. året i allmennlærerutdanningen.
- En 10-vektallsenhet i nåværende rammeplan, natur samfunn og miljø, var en nyskaping i rammeplan 1992. Faget er slik sammensatt at disiplinene i faget bare kan hente ut 5 vekttall ved en eventuell påbygging. (Naturfagdelen omfatter i tillegg flere disipliner, kjemi, fysikk og biologi). Faget ivaretar imidlertid viktige faglige og pedagogiske anliggender. *Disse medlemmer* ønsker derfor ikke å splitte opp faget, men anser det som en 10-vektallsenhet med forannevnte avklaring.
- Det er fire praktisk/estetiske fag i grunnskolens læreplan: heimkunnskap, kroppsøving (praktiske), kunst og håndverk og musikk (estetiske). Disse medlemmer ser at det er uråd å følge prinsippet om 10 vekttall som minste enhet også for de praktiske og estetiske fagene i allmennlærerutdanningen. Det ville føre til at 40 av de 60 obligatoriske vekttallene ble belagt av disse. *Disse medlemmer* viderefører derved lærerutdanningslovens bestemmelse om 10 vekttall (som 5+5) fra praktisk/estetiske fag innenfor den obligatoriske del av allmennlærerutdanningen. *Disse medlemmer* ønsker en endring i lovens bestemmelser idet de mener at studentene skal velge 5 vekttall i et av to praktiske fag og 5 vekttall i et av to estetiske fag innenfor rammen av 60 obligatoriske vekttall. Dette er gjort for å sikre kvalifisering i begge faggrupper, praktiske og estetiske fag. I tillegg ønsker *disse medlemmer* å styrke de estetiske fagene ved å inkludere emner fra de praktiske og estetiske fagene i andre fag, spesielt i kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering.

Disse medlemmer ser at høgskolene får en utfordring i å tilrettelegge påbygging for de praktiske og estetiske fagene i det 4. året i studieenheter med omfang 5, 10 eller 15 vekttall.

Disse medlemmers argumentasjon for 10 vekttall som minste enhet bygger på følgende premisser :

1) I dagens lærerutdanning ivaretas utvilsomt det pedagogiske/didaktiske innslaget i skolefagene på høyst ulikt vis fra institusjon til institusjon, fra fag til fag og fra lærer til lærer. Ved noen institusjoner eller i noen fag neglisjeres det nesten totalt, mens det ved andre institusjoner eller i andre fag er ivaretatt med stort enga-

sjement og med stor kyndighet. Men om det kunne gjennomføres en nasjonal vurdering, er *disse medlemmer* ikke i tvil om at den vil vise at utviklingen gjennom de siste 20-30 årene klart har gått i retning av at innslaget av pedagogikk/didaktikk ivaretas stadig bedre i det vi kaller skolefagene.

Disse medlemmer tror at denne utviklingen kan videreføres. Dette forutsetter imidlertid at lærerutdanningen organiseres med en sterk ledelse og med ufravikelige krav til helhet og sammenheng og til samarbeid mellom lærerne. Rammeplanene må fortsatt gi rom for lokal frihet, men det må likevel utformes nasjonale planer for «skolefagene» i lærerutdanningen som gir en presis beskrivelse av forpliktelsen til å ivareta den pedagogiske-didaktiske komponenten. *Krav til fagdidaktikk i alle grunnskolens fag, må være absolutt. Rammeplanene må også inneholde bestemmelser om kobling mellom fag og praksis.* Det må også iverksettes kontrolltiltak som kan gi sikkerhet for at de nasjonale rammeplaner etterleves ved den enkelte institusjon for lærerutdanning.

2) *Disse medlemmer* har tildelt pedagogisk teori 10 vektall og vil begrunne dette slik: Ved lærerutdanningsreformen av 1992 ble omfanget av pedagogisk teori fastholdt til 10 vektall slik det hadde vært tidligere. Medlemmene har merket seg Stortingets intensjon om at innføringen av 4-årig allmennlærerutdanning først og fremst hadde til hensikt å styrke lærerens faglige kompetanse. *Disse medlemmer* ønsker derfor ikke å fremme forslag om økt omfang for pedagogisk teori.

Pedagogisk teori har lenge hatt en sterk posisjon i norsk allmennlærerutdanning, bl a som en konsekvens av betydelig tillit til samfunnsvitenskapelig og pedagogisk forskning. Denne posisjonen skal det ikke røkkes ved.

Når omfanget av generell pedagogisk teori likevel ikke foreslås utvidet, henger det sammen med følgende forhold: Den pedagogiske teorien var lenge bæreren av en utdanningspolitisk og pedagogisk radikalisme som identifiserte seg med en elevsentrert skole som la stor vekt på elevenes selvstendige bearbeidelse av lærestoffet. Den skolefaglige ekspertisen inntok en mer konservativ holdning og forsvarte en fagsentrert skole med større vekt på formidling og kontroll. Til en viss grad bygde også den pedagogiske teoriens stilling på det som gjerne omtales som en instrumentalistisk forståelsesform. Det betydde tro på at den pedagogiske teorien kunne utvikle allmenne vitenskapelige læresetninger, særlig innenfor læringspsykologien, som kunne omsettes til klare regler for hvorledes læringsarbeidet i klasserommet skulle drives. Pedagogisk arbeid ble stundom omtalt som anvendt psykologi.

I dag kan ikke en eventuell utvidelse av vektall til pedagogisk teori begrunnes med en slik situasjonsbeskrivelse og en slik forståelse av pedagogikkens muligheter.

Den pedagogiske progressivismen med elevsentrert og elevaktiviserende læringsarbeid er ikke lenger forbeholdt pedagogisk teori som sådan, men den har i betydelig grad erobret også den skolefaglige ekspertisen i lærerutdanningen.

Det er i dag ikke lenger mulig å opprettholde troen på at den pedagogiske teori er i en klart overordnet posisjon overfor praksis. Det tales i dag om en ny ydmykhet overfor praksis. FIBÆK LAURSEN (1993) skriver: «Positivismen og marxismen hadde det til felles, at man troede på, at teorien kunne og burde styre praksis. Generelt i vores kultur har det i de senere år været sat mange spørsmålstegn ved en sådan tro på en teoretisk beherskelse, og der har vært tendens til en ny ydmykhet overfor praksis».

Denne ydmykheten kommer til uttrykk på forskjellig vis. Den ytrer seg dels gjennom respekten for det som kalles «taus kunnskap» eller den ikke-verbaliserte kyndighet som en ofte kan observere hos den dyktige praktiker. Ja, det kan til og med tenkes at praksis alene gir en innsikt som teorien ikke har skaffet seg tilgang til. Ydmykheten kommer til uttrykk i en klar avvisning av instrumentalismen eller

troen på at teorien kan styre praksis gjennom anvisninger og regler for hvordan elevenes læringsarbeid skal organiseres. I en innstilling (NORGES FORSKNINGS-RÅD, 1994)) heter det: « *Utdanningsforskning som samfunnsforskning generelt kan i begrenset grad love svar som på kort sikt kan omsettes i utdanningspolitiske eller didaktisk/metodiske imperativer*». I dagens vitenskapsteoretiske diskusjon blir pedagogisk teori eller pedagogisk forskning først og fremst tillagt en opplysningsfunksjon. I innstillingen heter det om utdanningsforskningens muligheter: «*Den er først og fremst en innflytelsesrik og fornyende kraft gjennom den kumulative effekten den har på våre forestillinger, begreper, ideer og perspektiver. — Det primære siktemålet for utdanningsforskningen bør være »enlightenment«- funksjonen*».

Den vitenskapsteoretiske debatten gjennom de siste ti-årene har viet spørsmålet om allmenngyldighet og relativisme stor oppmerksomhet, og den har sterkere enn før betont at sannhet og kunnskap i betydelig grad er avhengig av den sammenheng (kontekst) som foreligger. Også i diskusjonen om den pedagogiske teoriens muligheter er denne diskusjonen aktuell, og disse medlemmer er av den oppfatning at den pedagogiske teorien i betydelig omfang må formidles gjennom konkrete sammenhenger. Aktualiseringen av teorien vil variere fra fag til fag, og det er derfor av avgjørende betydning for en fornyelse og forbedring av lærerutdanningen at pedagogikken formidles og tilegnes gjennom studiet av de enkelte fagene. Grunnskolens mål, innhold, organisering av læringsarbeidet, vurdering må drøftes og synliggjøres innenfor de enkelte fagstudier i lærerutdanningen. Dette må skje både gjennom tilegnelse av den fagpedagogiske substans og gjennom bruk av arbeidsmåter som svarer til grunnskolens. Om så ikke skjer, settes lærerutdanningsreformens intensjoner i fare.

3) Disse medlemmer anbefaler en vektallsøkning for kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering i obligatorisk del fra 5 til 10 vektall.

Krav om styrking av faget kom først fra et offentlig utvalg, Pettersen-utvalget, NOU 1995: 9, «Identitet og dialog. Kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning»: « *En styrking av faget kristendomskunnskap med livssynsorientering i lærerutdanningen er av avgjørende betydning for de forslag utvalget fremmer og for realiseringen av kommende læreplaner for kristendomskunnskap og livssynskunnskap, Utvalget ser fem vektall som en snever ramme for utdanning i kristendomskunnskap med livssynsorientering.*» (s 60). Et flertall i Stortinget ga Pettersen-utvalget støtte. « *Flertallet støtter Pettersen-utvalgets anbefalinger om at faget både i allmennlærerutdanningen og etterutdanningen bør styrkes..... Allmennlærerutdanningen og etterutdanningen bør styrkes og FoU-midler til dette fagområdet prioriteres.*» (INNST S NR 105 (1995-96) «Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om fag og timefordeling i den 10-årige grunnskolen», s 18 og 19) «*Komiteens flertall, medlemmene fra Arbeiderpartiet, Senterpartiet, Høyre og Kristelig Folkeparti, mener at virkeliggjøring av dette faget vil være avhengig av en sterk satsing på lærerutdanningen, både grunnutdanningen og tilretteleggelse av etter-, og videreutdanningstilbud. Fagets karakter av fellesfag innebærer at det er mange kompliserte problemstillinger læreren må ta hensyn til. Å undervise i faget vil kreve god kunnskap om både kristendommen og andre religioner og livssyn.*» (INNST S NR 103 (1995 - 96) «Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering», s 7).

Disse medlemmer anser dette som ugjennomførlig uten vektallsøkning i faget.

Som i grunnskolen bør faget i allmennlærerutdanningen være et bredt kultur- og verdifag. Faget skal gi studentene faglig ballast for å bidra til å realisere enhetsskolen i en endret samfunnssituasjon. Samfunnet er blitt både mer flerkulturelt og mer flerreligiøst. Enhetsskolen har bred støtte i Stortinget. I INNST S NR 105 (1995-96) «Innstilling fra kirke- undervisnings- og forskningskomiteen om fag og

timefordeling i den 10-årige grunnskolen» legger samtlige medlemmer, med ulike formuleringer, vekt på at skolen skal «*gi alle elever del i det felles nasjonale kulturgrunnlag*»...«*bære videre og bygge ut kulturarven*»... «*sikre et felles kunnskaps-, verdi-, og kulturgrunnlag i en stadig mer flerkulturell befolkning*». Med referanse til at Generell del av læreplanen, som et samlet Storting har stilt seg bak, legger vekt på betydningen av allmenndannelse og felles helhetlige referanserammer, knytter både flertallet og mindretallet i komiteen i sine formuleringer forventninger til et nytt felles fag. Faget skal være møteplass mellom barn og unge med ulike kulturelle og religiøse røtter. «*Gi trygg kunnskap om egen livssynssammenheng og god kjennskap til andre religioner og livssyn*» (INNST S NR 15 (1995-96) «Om fag og timefordeling i den 10-årige grunnskolen», s 17), og slik være med på å skape forståelse og gjensidig respekt, gjennom opplysning, opplevelse og samtale, og ivareta en rolle som «lim» i samfunnet.

Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering tillegges en sentral rolle i det å ivareta viktige oppgaver i grunnskolen som er formulert i den felles generelle del av læreplanen, dels innledning, (s 5), samt i kapitlene Det meningssøkende menneske, (s 7 ff) og Det allmenndannende menneske (s 25 ff). Det er i vid forstand et kulturfag som skal hjelpe elevene til å utvikle sin personlige identitet og oppøve til forståelse og dialog. Hvis lærerne i faget skal lykkes i å tilrettelegge for dette, kreves øving i det samme i lærerutdanningen. Det krever både kunnskap og tid.

Det nye faget i grunnskolen krever fornyelse av faget i allmennlærerutdanningen i tråd med anbefalingene i NOU 1995: 9 «Identitet og dialog. Kristendoms-kunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning», (s 61). De viktigste endringene er:

- Mer bruk av fortelling og kunst i undervisningen. Den estetiske dimensjon skal vektlegges i en helt annen skala, det representerer et nytt emneområde.
- Mere lærestoff fra og en annerledes vinkling på de store verdensreligionene.
- Filosofi og gresk mytologi, som representerer helt nye emner/områder.
- Livssynskunnskap og etikk, vektlegges som forberedelse til et fellesfag.
- Dessuten er livssynsdialog både innhold og metode i det nye faget.

Innenfor disse områdene kreves et fagdidaktisk nybrottsarbeid som det ikke er rom for innen 5 vekttall, når kristendomskunnskap også skal ivaretas.

Disse medlemmer mener at en del av vekttallsøkningen bør benyttes til å styrke de estetiske dimensjonene (tilknytning til kunst og håndverk, og til musikk) i faget. I tillegg tilrår *medlemmene* at drama som metode og med hovedvekt på fortellerkunst blir inkludert i det nye faget i allmennlærerutdanningen.

4) *Disse medlemmer* mener at realfagene må styrkes i allmennlærerutdanningen. Dette bør skje ved å øke det obligatoriske omfanget av matematikk fra 5 til 10 vekttall og ved å tilby naturfag (og samfunnsfag) med omfang 10+10 vekttall i tillegg til innholdet av disse fagene i studieenheten natur, samfunn og miljø.

Samfunnet krever styrking av matematikk og realfag generelt i hele opplæringen. Det er svikt i rekrutteringen til fag som krever realfaglig bakgrunn. Det har mange grunner. Realfagenes stilling i grunnskolen er utvilsomt av betydning. Undersøkelser vedrørende studentenes fagvalg og lærernes kompetanse viser at det i overskuelig framtid er behov for en styrking av realfagene i allmennlærerutdanningen. Det skjedde en bedring for matematikkfagets del og naturfagene ved rammeplan 1992. Den positive utviklingen for fagene i allmennlærerutdanningen vil neppe spores med én gang. Det er etter *disse medlemmers* mening derfor av betydning fortsatt å styrke realfagene. Styrkingen av matematikk bør skje ved en vekttallsøkning innenfor den obligatoriske delen av allmennlærerutdanningen.

Disse medlemmer har også overveiet å øke omfanget av naturfag innenfor den obligatoriske delen av utdanningen, men har ikke funnet dette mulig. I stedet tilrår medlemmene at naturfagtilbudet i den valgfrie delen økes fra 15 til 20 vekttall og at det organiseres som 10+10 vekttall. Disse studieenheter vil kunne bygge videre på ca 5 vekttall naturfag som er inkludert i studieenheten natur, samfunn og miljø i den obligatoriske delen. En slik organisering vil også gi tilbudet i 4. utdanningsår en enklere struktur. Siden naturfag og samfunnsfag inngår som likeverdige fag i studieenheten natur, samfunn og miljø, finner medlemmene det riktig å foreslå en tilsvarende organisering for samfunnsfag.

Som ytterligere begrunnelse for sitt forslag om å styrke realfagene vil *disse medlemmer* vise til følgende utredninger og uttalelser:

I 1995/96 ble det gjennomført en nasjonale evalueringen av høgre utdanning bl a innenfor fagområdet matematikk. I samtlige rapporter fra de sakkyndige ble det uttrykt bekymring over matematikkdelen i allmennlærerutdanningen (KIRKE-, UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET: NASJONAL EVALUERING AV HØYERE UTDANNING, 1996) og gitt tilrådinger om større omfang til matematikk.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet nedsatte i 1995 arbeidsgruppen «Matematikk i skole og samfunn» for å vurdere matematikkfaget bl a i skole og lærerutdanning. Gruppen har foreløpig ikke avgitt endelig tilråding, men gruppen har sendt to uttalelser til «Lærerutdanning-98» (MISS, 1996). I uttalelsen fra gruppen heter det bl a:

«Vi mener at det bør være 10 vekttall obligatorisk matematikk i den nye allmennlærerutdanningen. Vi ser at også på småskole- og mellomtrinnet er det viktig at lærerne har god kompetanse i faget, det er her mye av grunnlaget blir lagt og holdninger til faget dannes.... Innholdsmessig må det obligatoriske kurset fokusere på arbeidet med faget i grunnskolen, og ha en didaktisk profil med forankring i praktisk metodisk virksomhet.»

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet nedsatte i 1994 en arbeidsgruppe for å vurdere naturfagenes stilling i bl a skole og lærerutdanning. Arbeidsgruppen har avgitt to rapporter (NATURFAGUTREDNINGEN, 1994 og 1995) der den bl a har dokumentert at undervisningen i naturfagemner innenfor orienteringsfaget er meget mangelfull. Gruppen uttrykker bekymring over den lave kompetanse grunnskolelærere har i naturfag, og gruppen anbefaler at det stilles klarere krav til faglig kompetanse ved tilsetting i grunnskolen. For ungdomstrinnet mener gruppen at man bør kreve 20 vekttall med minst 5 vekttall i hvert av fagene biologi, fysikk og kjemi. For 1.-7. klasse bør det være et krav at den enkelte skolen har lærere med utdanningsbakgrunn i de ulike naturfagene.

Nærings- og energidepartementet oppnevnte i 1995 et utvalg for å kartlegge og vurdere innovasjonsaktiviteten i næringslivet og bl a vurdere ulike offentlige tiltak som påvirker næringslivets FoU-virksomhet og innovasjonsevne. I sin rapport (INNOVASJONSUTVALGET, 1996) uttrykker utvalget bekymring for den lave interessen for naturfag i grunnskole og videregående opplæring. Utvalget tilrår bl a at Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet og Nærings- og energidepartementet i fellesskap utarbeider en handlingsplan for å styrke naturfagene på alle utdanningsnivå, inkludert lærerutdanning.

5) *Disse medlemmer* anbefaler ikke et krav om 20 vekttalls fordypning i ett fag i grunnutdanningen for allmennlærere.

Det er et generelt ønske i samfunnet om styrking av faglighet og kompetanse for allmennlærere. *Disse medlemmer* mener at det vil være en styrke for grunnskolen å ha lærere med 20 vekttallsfordypning i ett eller flere fag, uansett trinn. Men

disse medlemmer mener at det kan skje ved frivillighet innenfor grunnutdanningen, eller ved videreutdanning, ikke ved krav om 20 vekttall i ett fag i grunnutdanningen. Grunnskolens behov for kompetanse må ivaretas av skoleeier ved tilsetting og gjennom personalplaner og kompetansehevingstiltak.

Disse medlemmer mener at ulempen ved å gi ytterligere binding av vekttall utover en økning av de obligatoriske vekttall, som utvalget anbefaler, vil være uheldig på flere måter. Det kan føre til en skjevfordeling av kompetanse ved at fagene som ligger innenfor den obligatoriske delen, lettere styrkes gjennom studentenes valg, til fortrengsel for andre fag som grunnskolens lærere også trenger kompetanse i. Fleksibiliteten bør være størst mulig det 4. studieåret. Det betyr at studentene kan bruke det 4. året til å bygge ut fag med 10 eller 20 vekttall, eller bygge ut 10 vekttallsenhet(er) fra tidligere utdanning til 20 vekttall.

6) *Disse medlemmer* anbefaler at engelsk fortsatt legges til valgfri del av allmennlærerutdanningen. *Disse medlemmer* har vurdert en styrking av engelsk ved å legge det inn i obligatorisk del eller utvide obligatorisk del til 70 vekttall, men har ikke funnet dette riktig.

Disse medlemmer erkjenner behovet for å styrke allmennlærernes kompetanse til å undervise i engelsk når faget nå blir obligatorisk fra 1. klasse i grunnskolen. *Disse medlemmer* finner det ikke mulig eller ønskelig å la hele styrkingen av obligatorisk del, 10 vekttall, gå til engelskfaget. *Disse medlemmer* er kjent med at fagfolk ikke ønsker bare 5 vekttall engelsk i obligatorisk del, men enten 10 vekttall obligatorisk eller engelsk lagt til valgfri del. *Disse medlemmer* mener videre det er problematisk å binde enda flere vekttall i den obligatoriske delen, dvs gå fra 60 til 70 vekttall. Undersøkelser av studentenes fagvalg og lærernes kompetanse viser at engelskfaget generelt sett har relativt god dekning. *Disse medlemmer* innser at dette ikke er et fullgodt svar på utfordringen, men de har likevel valgt å la engelsk ligge i den valgfrie delen av utdanningen.

7) *Disse medlemmer* anbefaler at drama fortsatt inngår som del av norskfaget i den obligatoriske del av allmennlærerutdanningen. *Disse medlemmene* anbefaler at det innarbeides bestemmelser i ny rammeplanen for fagene som sikrer dramaet gode vilkår innenfor norskfaget og i tverrfaglig samarbeid med andre fag, bl a kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering.

Disse medlemmer erkjenner at drama er et viktig fag/fagområde for studentenes utvikling og forberedelse til læreryrket. De er kjent med at drama behandles forskjellig fra høgskole til høgskole innenfor gjeldende rammeplan og mener at det ikke er tilfredsstillende. De erkjenner at drama er en styrke for lærerutdanningen, men finner likevel ikke anledning til å gi faget egne vekttall innenfor den obligatoriske delen av utdanningen.

Disse medlemmer viser til figur 7.2 med kommentarer.

4. år	VALG 10 vt	VALG 10 vt
3. år	PEDA- GOGISK TEORI 10 vt	KRISTEND KUNNSKAP MED RELIGIONS- OG LIVSSYNSORIENT. 10 vt
2. år		NATUR, SAMFUNN OG MILJØ 10 vt
1. år		VALG, ESTETISK FAG 5 vt
		VALG, PRAKTISK FAG 5 vt
	NORSK 10 vt	MATEMATIKK 10 vt

Figur 7.2 Mindretallets forslag til struktur for allmennlærerutdanning

Modellen tilstreber *studietrinnsprofilering*

Første studieår:

Fag : pedagogisk teori og praksis, norsk og matematikk.

Profilering: Spesiell oppmerksomhet vies småskoletrinnet med vekt på barnehage, skole, vekt på begynneropplæring i sentrale skolefag, og med lek, drama og fortellerkunst som undervisnings og læringsformer. Innøving av studievaner/ studietechnik

Annet studieår:

Fag: pedagogisk teori og praksis, norsk (høst), kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering (vår), samt et praktisk og et estetisk fag, som gjennomgående fag hele året.

Profilering: Grunnlagsproblemer, etikk og estetikk, lærerrollen, yrkesetikk og nye arbeidsformer. Oppmerksomheten rettes for øvrig spesielt mot mellomtrinnets pedagogikk, mot forholdet mellom felles nasjonalt lærestoff og tilpasset opplæring.

Tredje studieår:

Fag : pedagogisk teori og praksis, kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering, natur, samfunn og miljø.

Profilering : Mennesket, natur og teknikk, skolen i samfunnet, et globalt perspektiv. Oppmerksomheten rettes for øvrig spesielt mot ungdomstrinnets pedagogikk og overgangen til videregående opplæring, mot ungdomsalderens psykologi, prosjektarbeid og rådgiving.

Fjerde studieår:

Fag: Fordypning i fag, fagområder eller arbeidsområder.

Profilering: Avhengig av studentens valg.

7.4.4 Andre sider ved allmennlærerutdanningen

Lærere for døve

Tilråding:

Utvalget tilrår at

- det innen Norgesnettlet kontinuerlig gis tilbud om allmennlærerutdanning for døve
- det gis tilbud om tegnspråk som førstespråk for døve med omfang 10 vekttall og tegnspråk for hørende studenter med omfang 10 vekttall. Begge disse fagene må på sikt tilbys med omfang 10 + 10 vekttall
- det gis tilbud om norsk for døve med omfang 10 vekttall
- tegnspråk med omfang 10 vekttall kan inngå som valgfri del av grunnutdanningen.

Begrunnelse:

Tegnspråk er et eget selvstendig norsk språk. Stortinget har påpekt at dette må få konsekvenser for opplæringen av døve barn (ST MELD NR 61 (1984-85) og INNST S NR 323 (1984-85) «Om visse sider ved spesialundervisninga og den pedagogisk-psykologiske tenesta» og DOK 8:8 (1993-94) og INNST S NR 66 (1993-94) «Framlegg frå stortingsrepresentant Jan Simonsen om lovfesta rett for hørselshemma barn til undervisning på døveskular». Dette får også konsekvenser for utdanning av lærere.

I reviderte forskrifter for grunnskolen, § 2-4, nr 1-4, gis hørselshemmede elever med tegnspråk som førstespråk klare rettigheter.

«Rett og plikt til opplæring for hørselshemma:

1. Hørselshemma barn som har teiknspråk som førstespråk har rett til grunnskoleopplæring i og på teiknspråk.
2. Elevar som får slik opplæring kan bli fritakne for opplæring i ei av dei norske målformene på 8. og 9. klasseteg.
3. Opplæring i teiknspråk skal skje i samsvar med læreplan gitt av departementet.
4. Hørselshemma barn under opplæringspliktig alder, som får spesialpedagogisk hjelp, skal få tilbud om opplæring i teiknspråk.» (KIRKE-, UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET 1994b).

Med grunnskolereformen 1997 følger for første gang egne felles og forpliktende læreplaner i fagene tegnspråk og tegnspråk som tilvalgsspråk på ungdomstrinnet. Det utarbeides i tillegg tilpassede læreplaner i norsk, engelsk, engelsk som tilvalgsspråk og i rytmikk/drama (erstatte musikkplanen). Læreplanen har som mål at døve barn skal bli funksjonelt tospråklige. Det innebærer opplæring i tegnspråk som førstespråk og norsk som andrespråk. Til sammen skal de to fagene gi dem språklig kompetanse tilsvarende det norske, hørende elever får gjennom sin grunnskoletid.

Det er stor mangel på lærere med utdanning i tegnspråk. Departementet har fastsatt at berørte lærere skal ha realkompetanse tilsvarende utdanning i tegnspråk med omfang minimum 10 vekttall, noe som medfører at mange av de lærerne som skal undervise døve barn, må få styrket sin kompetanse. Staten har derfor i et nasjonalt kompetansehevingprogram for 1996-1997 påtatt seg å dekke merkostnadene for å fremskaffe den økte tegnspråkkompetansen kommunene og kompetansesentrene trenger. I løpet av disse to årene skal til sammen mellom 200 og 250 lærere få den foreskrevne tegnspråkutdanningen med omfang 10 vekttall.

Denne satsingen vil være en førstehjelp for å kunne realisere den rettighet de døve har fått til undervisning på og i tegnspråk. Det vil være jevn etterspørsel etter tegnspråkrelaterte utdanningstilbud i barnehage, skole og i voksenopplæringen. En

særlig utfordring ligger i at døve barn som fødes inn i en hørende familie, utløser behov for voksenopplæring i tegnspråk for familiemedlemmer og nære venner av familien. *Utvalget* mener det er viktig at utdanningen i tegnspråk etter den statlige satsningsperioden, fortsatt gis som tilbud både innen grunnutdanning og som et tilgjengelig studietilbud innen videreutdanning.

Det er særlig stor mangel på døve lærere. Døve er flinke brukere av tegnspråk og vil kunne bli gode forbilder og lærere i faget. Derfor er det viktig at døve tar lærerutdanning og får utdanning i fagene tegnspråk og norsk for døve i samsvar med læreplanen for grunnskolen.

Som nevnt i 3.2.2, gir høgskolen i Sør-Trøndelag allmennlærerutdanning for døve der 10 vekttall tegnspråk, 10 vekttall norsk som andrespråk for døve (erstatte vanlig norskfag) er gjort obligatorisk i tillegg til de andre obligatoriske fagene i vanlig allmennlærerutdanning. Det vil også kunne legges til rette for utdanning av hørselshemmede studenter innen ordinært utdanningsløp der de kan ta tegnspråk i den valgfrie delen. Begge disse tilbudene må etter *utvalgets* mening fortsette.

Utvalget tilrår at lærerstudenter som tar 10 vekttall tegnspråk, kan få dette godkjent som del av den valgfrie delen av allmennlærerutdanningen. Hørselshemmede som tar 10 vekttall tegnspråk som del av grunnutdanningen, blir fritatt for en av de offisielle målformene i grunnutdanningens obligatoriske 10 vekttalls enhet i norsk.

Det vil også være bruk for hørende lærere som har tegnspråklig kompetanse. *Utvalget* vil anbefale at hørende lærerstudenter som har ønske om fordypning i tegnspråk, må få tegnspråk som andrespråk. Det krever en noe annen innfallsvinkel til språket enn det studenter med tegnspråk som førstespråk vil ha behov for.

Utvalget mener at det er behov for å utvikle nye planer for tegnspråk som førstespråk og tegnspråk som andrespråk i lærerutdanningen. Selv om utdanning med omfang 10 vekttall er fastsatt som minimumskompetanse, vil *utvalget* peke på at det er behov for å utvikle videre studietilbud, f.eks. med omfang 10+10 vekttall i tegnspråk.

Det er ikke aktuelt å legge studietilbud i tegnspråk til mange høgskoler. Departementet må sørge for videre utvikling av kompetansemiljøene og at tilbudet kontinuerlig er tilgjengelige innen Norgesnett.

Lærere med innvandrerbakgrunn

Tilråding:

Utvalget tilrår at:

- det settes inn tiltak for å få flere studenter med innvandrerbakgrunn til å søke allmennlærerutdanningen
- studenter som ikke har hatt sidemål i videregående opplæring, kan i lærerutdanningen bytte ut eksamen i en av målformene i norsk med en didaktisk prosjektoppgave i sitt morsmål eller i norsk for tospråklige elever. Studentene bør også ha mulighet til å velge muntlig eksamen i litteratur fra den målformen hvor de ikke har skriftlig eksamen.

Begrunnelse:

Som det framgår av tabell 3.2 og av 6.5, er det få lærere med innvandrerbakgrunn i grunnskolen. Det vises til at elever fra språklige minoriteter har behov for en av deres egne som forbilder på skolen. De har også behov for lærere som behersker deres morsmål og forstår deres kultur.

Utvalget mener at ungdom med innvandrer bakgrunn må motiveres for å gå inn i lærerutdanningen. Dette må gjøres i samarbeid med innvandrernes interesseorganisasjoner. Søkere som føler de vil få store problemer med norskfaget i allmennlæ-

rerutdanningen, bør få tilbud om forkurs i norsk. De bør også få en særlig oppfølging i faget underveis i allmennlærerutdanningen.

Eksamen i begge målformer i norsk hindrer at mange søker til lærerutdanningen. De fleste har vært fritatt fra sidemål i videregående opplæring. *Utvalget* tilrår derfor at allmennlærerstudenter med innvandrer bakgrunn som ikke har hatt vurdering i sidemål i videregående opplæring, blir fritatt fra eksamen i en av målformene i norsk i lærerutdanningen. Det må avgrenses hvilke grupper av studenter fritaket gjelder for. Avtalen om fritak bør være klar ved opptaket til lærerutdanningen. Søkere som har tatt vanlig eksamen i norsk i videregående opplæring, bør ikke få slikt fritak.

For at de skal få likeverdig utdanning og vurdering med andre studenter, bør disse studentene følge hele undervisningen i norsk og gjøre seg kjent med norsk litteratur på begge målformer. Istedenfor skriftlig eksamen i begge målformer bør de pålegges en annen oppgave. Slike oppgaver kan være muntlig eksamen i litteratur fra den målformen de ikke tar skriftlig eksamen i, eller en didaktisk prosjektoppgave om norsk for fremmedspråklige eventuelt om opplæring i deres eget morsmål.

Utvalget ser det betenkelige i at noen lærere i norsk skole ikke behersker begge målformer. Det er imidlertid allerede gjort unntak på dette området for samer og for døve lærere. EØS-avtalen har dessuten ført til at lærere som har utenlandsk lærerutdanning, ikke lenger trenger å ta eksamen i norsk for å tilsettes i skolen. Det må derfor innføres mer lik praksis for flerspråklige studenter.

Utvalget mener at eventuelt fritak fra skriftlig eksamen i en av målformene må markeres på vitnemålet og at dette medfører at de ikke er kvalifisert for undervisning i den målformen fritaket gjelder. Skoleeieren kan da vurdere om søkeren kan arbeide i den aktuelle kommunen og hva slags undervisningsoppgaver læreren eventuelt kan settes til. Dette tilsvarer vurderinger som må tas i forhold til lærere med utdannelse fra land innen EØS-området.

Særmerknad fra *medlemmene Pettersen, Einarsson og Jørstad* : Når fritaksretten fra faget kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering faller bort, vil det kunne føre til et rekrutteringsproblem fra livssynsminoriteter fra allmennlærerutdanningen. Det nye faget vil være i konflikt med livssynsminoritetenes religiøse/livssynsmessige overbevisning.

7.5 PRAKTISK PEDAGOGISK UTDANNING

I dette avsnittet drøfter *utvalget* lærerutdanning for studenter som har følgende faglig utdanningsbakgrunn: Yrkesteoretisk utdanning eller allmennfaglig universitets- eller høgskoleutdanning d v s lærerutdanning for yrkesfag og allmennfag etter eksisterende modell. Yrkesfaglærerutdanning etter ny hovedmodell er behandlet i 7.7.

7.5.1 Praktisk-pedagogisk utdanning - forening av to utdanningstradisjoner

Dagens praktisk-pedagogisk utdanning er i hovedsak forankret i to ulike utdanningstradisjoner, en ved universitet og vitenskapelige høgskoler og en ved statlige høgskoler. Første nevnte utdanner i hovedsak allmennfaglærere mens den andre utdanner yrkesfaglærere (jf 3.2).

Lov om lærerutdanning § 21 nr 5 slår fast at praktisk-pedagogisk utdanning skal ha et omfang på minst et halvt års studietid. I forbindelse med behandlingen av ST MELD NR 40 (1990-91) «Fra visjon til virke. Om høgre utdanning.» ga Stortinget tilslutning til i å utvide denne utdanningen til ett år (INNST S NR 230 (1990-91)

«Innstilling fra Kirke- og undervisningskomiteen om høgre utdanning. Fra visjon til virke»).

1-årig praktisk-pedagogisk utdanning for allmennfag er i dag regulert av rammeplan godkjent av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 10.07.92. Tilsvarende utdanning for yrkesfag er regulert av rammeplan godkjent av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 28.06.94.

I 4.2. beskrives reformene i grunnskolen og videregående opplæring. Reformene har gitt betydelige endringer av strukturell, innholdsmessig og metodisk art. Enhetsskolen utvides både nedover i aldersklassene og oppover i årstrinnene, og den forpliktes til å gjøre alle elever og læringer delaktig i et felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag. Reformene stiller krav om samordning både innenfor og mellom trinnene i opplæringssystemet. Det stilles økte krav til tilpasset opplæring og til utformingen av læringsmiljøet. Tverrfaglig arbeid skal prege opplæringen både i grunnskolen og i videregående opplæring. I begge skoleslag skal teoretisk kunnskap integreres med praktisk arbeid.

Både for allmennfagene og for yrkesfagene har Reform 94 ført til store endringer (jf 4.2.3). Allmennfagene har fått et langt videre siktemål enn kun å forberede elevene til høgre utdanning. Alle elever og læringer skal etter reformen gis opplæring i en felles stamme av allmenne fag. Allmenn kunnskap skal balanseres med yrkesrettet kompetanse. Ved yrkesfaglig opplæring skal både faglig breddekompetanse og dybdekompetanse utvikles. Det vil gi fagarbeiderne et annet kompetansegrunnlag enn tidligere, slik at de står bedre rustet til å møte et yrkesliv i stadig forandring.

Opplæring etter Reform 94 fører til faglig integrering. De faglige skillelinjene svekkes og den allmennfaglige og yrkesfaglige opplæringstradisjon føyes sammen (jf 4.2.3). Dette innebærer at lærere med ulike fagbakgrunn skal arbeide sammen mot felles mål på tvers av studieretninger. I videregående opplæring ligger det et stort potensiale i å samordne opplæringen både i et organisatorisk, faglig og pedagogisk perspektiv.

I 7.1.1 foreslår *utvalget* at praktisk-pedagogisk utdanning for studenter med fagutdanning i allmennfag og yrkesfag videreføres. I det følgende gir *utvalget* tilrådinger når det gjelder revisjon av disse utdanningene.

7.5.2 Grunnleggende prinsipper

Utvalget har lagt vekt på følgende prinsipper for praktisk-pedagogisk utdanning:

- Utdanningen skal være felles for studenter med allmennfaglig og yrkesfaglig bakgrunn. Det betyr at innhold, struktur, arbeids- og vurderingsformer i utdanningen er tilpasset de behov som eksisterer i grunnskolen, i allmennfaglige og yrkesfaglige studieretninger i videregående opplæring og i voksenopplæringen etter reformene. Tyngdepunktet i utdanningen skal rettes mot videregående opplæring.
- Utdanningen skal være praksisbasert. Dette innebærer at den skal ta utgangspunkt i det praktiske lærerarbeidet og studentens erfaringer og praksisopplevelser. Refleksjon, analyse og kritisk bearbeiding av erfaringer skal være viktige deler av studiearbeidet. Den teoretiske delen av studiet skal være et redskap til utdyping, fortolkning og refleksjon av det praktiske lærerarbeidet. Dette innebærer at teorien også gjennom formidling av ny og radikal tenkning utfordrer praksis, påvirker den yrkesetiske holdningen og pedagogiske samvittigheten hos studentene og hjelper til med å sette det pedagogiske arbeidet inn i et bredt samfunnsmessig perspektiv. Teori og praksis skal utfylle hverandre og integreres i alle deler av studiet. Erfaringslæring, medinnflytelse og medansvar skal

- være sentrale prinsipper i praktisk-pedagogisk utdanning.
- Grunnutdanning og etter- og videreutdanning skal sees i en systematisk sammenheng. Praktisk-pedagogisk utdanning er et yrkesrettet studium som skal utvikle et grunnlag for å praktisere som lærer i dagens og morgendagens opplæringssystem. Den må legge fundament for videre utvikling og læring senere i læreryrket. Innhold og arbeidsformer skal derfor preges av perspektivet om livslang læring.

7.5.3 Hovedmodell

Generelt

Tilråding:

- De tidligere adskilte praktisk-pedagogiske utdanningene for allmennfag og yrkesfag organiseres som *én felles* rammeplan i praktisk-pedagogisk utdanning for studenter som har en av følgende faglige utdanningsbakgrunner:
 - fag-/svennebrev eller annen fullført 3-årig yrkesutdanning, og yrkesteoretisk utdanning
 - generell studiekompetanse og profesjonsrettet høgskoleutdanning
 - generell studiekompetanse og allmennfaglig universitets- eller høgskoleutdanning.
- Departementet bør ta initiativ til å utarbeide en felles rammeplan. Innholdet i planen må utvikles med tanke på undervisning i allmennfaglige og yrkesfaglige studieretninger i videregående opplæring herunder lærebedrifter, i mellom- og ungdomstrinnet i grunnskolen og med tanke på opplæring av voksne. Tyngdepunktet i utdanningen skal rettes mot videregående opplæring.
- Studiet skal som i dag ha et omfang på 20 vekttall.

Begrunnelse:

I 4.2 beskrives 90-tallsreformene i opplæringssystemet. Reformene fører bl a til samordning både innenfor og mellom de ulike delene i opplæringssystemet. I de ulike studieretninger i videregående opplæring skal lærere med allmennfaglig og yrkesfaglig fagbakgrunn arbeide sammen om opplæringen. Felles generell læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring bidrar til samordning mellom de ulike delene i opplæringssystemet. Dette stiller klare krav om at deler av innholdet samordnes og er felles i lærerutdanningen (jf 7.2.3 hvor *utvalget* gir tilråding om felles utforming av pedagogisk teori og praksis). De ulike lærergruppene som siden skal samarbeide, bør dessuten møtes og arbeide sammen under studietiden dersom det er mulig. Felles rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag og allmennfag vil kunne bidra til utvikling i ønsket retning.

Ved at all lærerutdanning inneholder en felles pedagogisk del legges det til rette for at ulike lærergrupper kan arbeide sammen og utfylle hverandre kompetansesemis og på annen måte innenfor de ulike delene av opplæringssystemet. Dette vurderes som en stor styrke. *Utvalget* tilrår derfor i 7.1.2 at lærere utdannet ved praktisk-pedagogisk utdanning, i tillegg til undervisningskompetanse i fag i videregående opplæring, gis undervisningskompetanse for fag i grunnskolens mellom- og ungdomstrinn.

Behovet for ny kompetanse blant voksne er stort (jf 4.2.5). Lærerutdanningen bør derfor ruste studentene til å kunne undervise voksne, jf *utvalget* tilråding i 7.2.7.

Struktur, innhold og organisering

Tilråding:

Utvalget tilrår:

- Praktisk-pedagogisk utdanning for allmennfag og yrkesfag bør omfatte
 - pedagogisk teori og praksis (10 vekttall)
 - fag-/yrkesdidaktikk I og praksis (5 vekttall)
 - fag-/yrkesdidaktikk II og praksis (5 vekttall)

Tilpasset opplæring inngår som en integrert del av studiet med et omfang som tilsvarer 5 vekttall. Den enkelte institusjon skal i sin fagplan synliggjøre hvordan tilpasset opplæring og praksis inngår og integreres i alle deler av studiet.

- Veiledet praksis skal ha et omfang på minst 12-14 uker.
- I organiseringen av utdanningen skal det være tett samspill mellom de ulike delene slik at utdanningen fremstår som en integrert helhet. Prinsippet om helhet og sammenheng skal nedfelles i rammeplanen og skal synliggjøres i fagplaner som utarbeides med bakgrunn i rammeplanen.
- Hovedtyngden av fag-/yrkesdidaktikk innsiktes mot videregående opplæring, mot grunnkurs og mot videregående kurs innen samme studieretning/fag. Deler innrettes mot grunnskolens mellom- og ungdomstrinn.
- Studenter med allmennfaglig kompetanse i minst to fag skal ta fagdidaktikk tilsvarende 5 vekttall i hvert fag. Studenter med yrkesfaglig kompetanse skal gjennomføre en samlet fag-/yrkesdidaktikk tilsvarende 10 vekttall.
- Fagdidaktikk i felles allmennfagene norsk, engelsk, samfunnslære, matematikk og naturfag må omfatte prinsipper for arbeid med faget i yrkesfaglig sammenheng.
- Etikk og livssynsspørsmål skal inngå i studiet for alle studenter, d v s i komponenten pedagogisk teori og praksis.
- Pedagogisk-praksis skal være en integrert del av utdanningen. Den skal være veiledet, starte tidlig og fordeles over hele studiet.
- Hovedtyngden av praksisperioden legges til videregående opplæring, mens deler bør foregå på grunnskolens mellom- eller ungdomstrinn. Praksis i bedrifter/virksomheter med lærlinger kan inngå som en del av praksisopplæringen. For studenter med allmennfaglig bakgrunn skal deler av praksisperiodene foregå i yrkesfaglige studieretninger i videregående opplæring.
- Praktisk-pedagogisk utdanning bør organiseres som et påbygningsstudium for studenter som har gjennomført sine fagstudier, og ellers som et studium hvor fag- og praktisk-pedagogisk utdanning går parallelt (følgestudium).
- Utdanningen bør tilbys både som heltidsstudium og deltidsstudium. Deltidsstudiet bør gjennomføres over fire semestre.

Begrunnelse:

I 7.2.1 tilrår *utvalget* at nye rammeplaner for lærerutdanningene utformes på en mer forpliktende måte enn tidligere og at det iverksettes rapporteringstiltak som gjør det mulig å vurdere om institusjonene gir utdanning i samsvar med rammeplanene. Dette har sin bakgrunn i behovet for å bedre den nasjonale styringen av lærerutdanningen (jf 6.2.8 og 6.3). For praktisk-pedagogisk utdanning vil nasjonal styring bli uttrykt ved å synliggjøre og fastsette omfanget på viktige komponenter i utdanningen.

I 6.2.7 pekes det på behovet for en sterkere integrering mellom komponentene i dagens praktisk-pedagogisk utdanning for allmennfag. *Utvalget* påpeker i 7.2.2 at det må legges mer vekt på helhet og sammenheng i all lærerutdanning. Rammeplanen for praktisk-pedagogisk utdanning må forplikte den enkelt utdanningsinstitusjon til å velge organiseringsmodeller som bidrar til dette.

Ved innføringen av elevenes rett til 3-års helhetlig videregående opplæring stilles det særlige krav til tilpasset opplæring (jf 4.2.3). Tilpasset opplæring står sentralt

for lærerne som arbeider i grunnskolen og videregående opplæring, ikke minst i forbindelse med yrkesrettingen av allmennfagene i fag- og yrkesopplæringen. Studentene må derfor få inngående kunnskaper og ferdigheter om å tilrettelegge og differensiere opplæringen.

Ved at pedagogikklærere, lærere i fag-/yrkesdidaktikk, øvingslærere og studenter i fellesskap samarbeider om tilpasset opplæring skal dette medvirke til helhet og sammenheng i studiet.

I 6.2.7 pekes det på behov for tydeliggjøring av de fag-/yrkesdidaktiske delene i praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag. I 6.2.6 vurderer *utvalget* betydningen av fag- og yrkesdidaktikk i lærerutdanningene og konkluderer med at en bedre kompetanse på feltet vil være svært verdifull for å øke kvaliteten på utdanningene. *Utvalget* mener videre at det på dette feltet er et stykke vei å gå for å utvikle spesi-fikk didaktikk i forhold til det enkelte yrke/fag i yrkessammenheng. Fag-/yrkesdi-daktikk som egen komponent i rammeplanen understreker behovet for videre kom-petanseutvikling på dette området. Som et bidrag i denne sammenheng tilrår *utval-get* i 7.2.10 at det initieres et forskningsprogram i allmenn didaktikk, fagdidaktikk og yrkesdidaktikk som særlig rettes mot de yrkesfaglige studieretningene i videre-gående opplæring.

I fag- og yrkesopplæringen skal etikk være gjennomgående i alle fag. Dette er relativt nytt. Verdi- og livssynsspørsmål i yrkesfaglig sammenheng er ikke foran-kret i et eget fag slik det er i faget religion i allmennfaglig studieretninger og i grunnskolen. Dette stiller etter *utvalgets* vurdering spesielle krav til innholdet i den praktisk-pedagogiske utdanningen.

Ved at noen allmennfag etter Reform 94 inngår i alle studieretninger i videre-gående opplæring inkludert de yrkesfaglige, må dette sette sitt preg på allmennfag-lærernes kompetanse og på deres lærerutdanning. I praktisk-pedagogisk utdanning skal derfor studenter med allmennfaglig bakgrunn, både i fagdidaktikk og i praksis arbeide med problemstillinger i tilknytning til yrkesretting av allmennfagene. I den sammenheng er praksis i yrkesfaglige studieretninger sentralt. Praksis i lærebedrift kan også være aktuelt.

Den erfaring lærestudentene får i praksis, kombinert med veiledning, kritisk vurdering og refleksjon er en viktig del av utdanningen. Den bidrar til å yrkesrette utdanningen og skaffer studentene et bevisst forhold til arbeidet som lærer. *Utval-get* har stor tillit den utdanningseffekt som praksis har og tilrår i 7.3 bl a å innføre et kandidatår for nyutdannede lærere. *Utvalget* har også lagt prinsippet om praksis-basert utdanning til grunn for praktisk-pedagogisk utdanning (jf 7.5.2). På denne bakgrunn og på grunnlag av vurderingene i 6.2.7, foreslår *utvalget* å synliggjøre praksis som en integrert del ved at den knyttes til hver enkelt komponent i praktisk-pedagogiske utdanning. Dette skal bl a bidra til at teoriopplæringen knyttes til prak-sisopplevelsen på en fruktbar måte. Pedagogikklærere, lærere i fag-/yrkesdidaktikk, øvingslærere og studenter må derfor samarbeide om forberedelse, gjennomføring og etterarbeid av praksisperiodene.

I 6.2.7 vurderes ulike sider av dagens praktisk-pedagogisk utdanning. Det blir bl a vurdert som en forbedring at den faglige og pedagogiske utdanningen går paral-lelt og strekkes ut i tid. Det vil gi en fruktbar vekselvirkning og en sterkere påvirk-ning mellom fag, pedagogikk og praksis og bidra til at studentene blir mer bevist sin nye yrkesrolle som lærer. Utdanningen bør derfor kunne organiseres som et følge-studium.

Det vil også være noen som først etter flere års utdanning eller yrkespraksis bestemmer seg for læreryrket. *Utvalget* ser det som en berikelse for læringsmiljøet å ha lærere med ulik utdannings-, kompetanse- og erfaringsbakgrunn (jf 7.1.2). For å ivareta fleksibilitet i lærerutdanningssystemet bør det være mulig for ulike fag- og

yrkesgrupper å ta lærerutdanning som en påbygging etter avsluttet fagutdanning. Praktisk-pedagogisk utdanning bør av den grunn også kunne organiseres som et påbyggingsstudium; på heltid og deltid. Deltidsstudiet bør strekkes over fire semestere slik at studentene kan ta utdanningen ved siden av annet arbeid/virksomhet, dvs tilpasset deres livssituasjon.

Vurdering

Det vises til 7.2.8 og 7.2.9 hvor *utvalget* tilrår vurderingsformer som skal gjelde for all lærerutdanning. Det vises også til 7.2.2 hvor helhet og sammenheng omtales.

Rammeplaner

Tilråding:

Utvalget tilrår følgende når det gjelder utvikling av rammeplaner i praktisk-pedagogisk utdanning:

- Det utvikles 11 rammeplaner i fag-/yrkesdidaktikk i henhold til strukturen i videregående opplæring, yrkesfaglige studieretninger.
- I allmennfag revideres 12 av dagens 14 fagdidaktiske rammeplaner for fag, jf rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning ved universitet og vitenskapelige høyskoler av 10.07.92. Fagdidaktikk i helsefag og landbruksfag i den nevnte rammeplanen integreres med de nye rammeplanene som skal utvikles for de yrkesfaglige studieretningene helse- og sosialfag og naturbruk.
- Der det er faglig forsvarlig, bør fag slås sammen til større fagområder slik at totalt antall rammeplaner/tilbud i fagdidaktikk reduseres.
- Personer med kompetanse på yrkesretting av allmennfag skal delta i faggruppene som settes ned for *felles* allmennfagene i videregående opplæring.
- Planen for pedagogisk praksis, jf rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning ved universitet og vitenskapelige høyskoler av 10.07.92, revideres.
- De ulike planene i utdanningen bør vise hvordan ulike deler kan settes sammen og tilbys som moduler for andre målgrupper som f.eks instruktører i lærebedrifter.

Begrunnelse:

Utvalget mener at en viktig funksjon for praktisk-pedagogisk utdanning er å ivareta fleksibilitet i lærerutdanningssystemet ved å utdanne lærere med variert kompetanse- og erfaringsbakgrunn. Det bør derfor opprettholdes et visst mangfold når det gjelder fag-/yrkesdidaktiske retninger i utdanningen tilpasset behov, struktur, fag og innhold i grunnskolen og i videregående opplæring. De viktigste fagene som inngår i disse skoleslagene, bør dekkes.

Reform 94 har ført til faglig integrering og samordning særlig innen fag- og yrkesopplæringen (jf 4.2.3). *Utvalget* går derfor inn for at det i yrkesfagene utvikles én fag-/yrkesdidaktisk komponent pr studieretning. De ulike allmennfagene skal også sees i en større sammenheng etter reformen. Når det gjelder rammeplaner i fagdidaktikk, bør det derfor vurderes om ulike allmennfag kan slås sammen, f.eks norsk og ulike fremmedspråk til språkfag, naturfag og matematikk til realfag, praktisk-estetiske fag etc.

For praktisk-pedagogisk utdanning tilrår *utvalget* at praksis integreres og knyttes til komponentene i utdanningen. I innstillingen pekes det imidlertid flere ganger på at pedagogisk praksis er særlig viktig i lærerutdanningen. Praksis bør derfor synliggjøres ved en egen plan slik som ved dagens rammeplan ved universitet og vitenskapelige høyskoler.

Utvalget vurderer det som viktig at andre brukergrupper kan ta deler/få tilpasset deler av utdanningen som et delstudium. Den anbefalte strukturen muliggjør ulike organiseringsmodeller som betyr fleksibilitet for den enkelte utdanningsinstitusjon med hensyn til tilpassing mot andre målgrupper.

7.6 FAGLÆRERUTDANNING

7.6.1 Faglærerutdanning - fordypning og mangfold

Utvalget framhever i 7.1 som et verdifullt særtrekk ved det norske opplæringssystemet at man på flere nivå har ulike lærerkategorier som arbeider sammen og utfyller hverandre. Faglærerutdanningen bidrar i denne sammenheng med en relativt sterk faglig fordypning på ett hovedområde kombinert med pedagogisk teori og praksis som oftest er godt integrert med fagstudiene. I tillegg representerer faglærerkategorien et betydelig mangfold fordi det gis faglærerutdanning i mange fag. *Utvalget* har også lagt vekt på at enkelte faglærerutdanninger kvalifiserer for pedagogisk arbeid utenfor det offentlige opplæringssystemet.

Samtidig har *utvalget* i 6.2.7 pekt på enkelte svake sider ved faglærerutdanningen. Det kan bl a være en ulempe at utdanningen i flere tilfelle bare kvalifiserer for undervisning i ett fag. Faglærerutdanningen er 3-årig. Selv om det kunne være ønskelig med større omfang, har *utvalget* vurdert det som lite realistisk å foreslå utvidelse til fire år. *Utvalget* mener likevel at faglærerstudenter som får undervisningskompetanse bare i ett fag, gjennom studierettledning bør veiledes til å supplere utdanningen med minst ett fag i tillegg.

I det følgende (7.6.3-8) gir *utvalget* noen tilrådinger om ulike faglærerutdanninger. *Utvalgets* tilrådinger er begrenset til de faglærerutdanningene som er regulert gjennom nasjonale rammeplaner. Reformene i grunnskole og videregående opplæring setter etter *utvalgets* oppfatning spesielle krav til de tidligere faglærerutdanningene i forming og musikk. *Utvalget* foreslår derfor en ny felles modell for faglærerutdanning i kunsthøgskolen med tanke på å oppnå større fleksibilitet i disse utdanningene.

Utvalget foreslår dessuten en ny type yrkesfaglærerutdanning i 7.7.

7.6.2 Grunnleggende prinsipper

Utvalget har lagt følgende prinsipper til grunn for sine tilrådinger om faglærerutdanning:

- Innholdet i og oppbygging av faglærerutdanningene må justeres i forhold til de behov som eksisterer i grunnskolen og videregående opplæring.
- Faglærerutdanning bør normalt omfatte pedagogisk teori og praksis organisert som en gjennomløpende del av studiet, og med klar sammenheng til den faglige delen av utdanningen. Faglærerutdanning der pedagogisk teori og praksis er lagt til et avsluttende år, kan med fordel erstattes av fagutdanning etterfulgt av praktisk-pedagogisk utdanning (jf 7.5)
- Det er liten grunn til å opprettholde faglærerutdanninger der omtrent tilsvarende utdanning kan oppnås gjennom andre studieveier.
- Det bør vurderes om opptakskravene til faglærerutdanningene kan økes på områder der det finnes relevante videregående kurs i videregående opplæring.

Utvalget viser dessuten til 7.2 med tilrådinger som gjelder all lærerutdanning.

7.6.3 Ernæring, helse- og miljøfag

Tilråding:

- Faglærerutdanningen i ernæring, helse- og miljøfag bør primært innsiktes mot undervisning i fag og fagområder innen studieretningene helse- og sosialfag og hotell- og næringsmiddelfag i videregående opplæring.
- Den nåværende faglærerutdanningen bør omgjøres til yrkesfaglærerutdanning etter den hovedmodell for yrkesfaglærerutdanning som er beskrevet i 7.7.

- Eventuell utdanning for søkere uten fagbrev bør defineres som særløp, og opptakskravene bør omfatte spesifikk fagkompetanse i tillegg til generell studiekompetanse.

Begrunnelse:

Det er et stort udekket behov for lærere på studieretningene helse- og sosialfag og hotell- og næringsmiddelfag i videregående opplæring. Etter *utvalgets* oppfatning bør dette behovet imøtekommes ved å legge om den nåværende faglærerutdanningen i ernæring, helse- og miljøfag til en yrkesfaglærerutdanning etter den hovedmodell *utvalget* foreslår i 7.7. Behovet for lærere i heimkunnskap til grunnskolen bør i hovedsak kunne dekkes av allmennlærere med 10 eller 20 vekttall heimkunnskap i fagkretsen. *Utvalget* forutsetter at den nye yrkesfaglærerutdanningen i ernæring, helse- og miljøfag skal kunne inngå som grunnlag for hovedfagsstudium på området.

7.6.4 Kroppsøving

Tilråding:

Et *flertall* (Bergem, Brendmo, Herland, Hætta, Kvaal, Monstad, Solheim, Stundal, Oftedal Telhaug, Tveter Thoresen, Vada, Hille Valla) tilrår at faglærerutdanning i kroppsøving ikke blir videreført.

Begrunnelse:

Det er god søkning til ulike studietilbud i kroppsøving og idrett. Dette gjelder også innen lærerutdanning. *Disse medlemmer* ser derfor ikke grunn til å opprettholde en spesiell faglærerutdanning for kroppsøving. Omtrent tilsvarende utdanning kan oppnås på flere andre måter, f.eks allmennlærerutdanning med fordypning innen kroppsøving eller adjunktutdanning med kroppsøving/idrett (ev sammen med andre fag) og praktisk-pedagogisk utdanning. *Disse medlemmer* mener dessuten generelt at det er lite ønskelig med en lærerutdanning som omfatter bare ett fag. Videre legger *disse medlemmer* også vekt på at det bør frigjøres studieplasser til yrkesfaglærerutdanning etter den hovedmodell som *utvalget* foreslår i 7.7.

Se under 7.6.5 for tilråding fra et mindretall.

7.6.5 Naturfag med matematikk

Tilråding:

Et *flertall* (Bergem, Brendmo, Herland, Hætta, Kvaal, Monstad, Solheim, Stundal, Oftedal Telhaug, Tveter Thoresen, Vada, Hille Valla) tilrår at faglærerutdanning i naturfag med matematikk ikke blir videreført.

Begrunnelse:

Disse medlemmer mener det er et klart behov for å styrke lærerutdanningen i naturfag og matematikk (jf 6.2.8), men mener dette hensynet kan ivaretas bedre med andre typer utdanning enn den nåværende faglærerutdanningen. Omtrent tilsvarende utdanning kan oppnås på flere andre måter, f.eks allmennlærerutdanning med fordypning innen realfag eller adjunktutdanning med naturfag og matematikk (ev sammen med andre fag) og praktisk-pedagogisk utdanning. *Disse medlemmer* legger også vekt på at det bør frigjøres studieplasser til yrkesfaglærerutdanning etter den hovedmodell som *utvalget* foreslår i 7.7.

Tilråding:

Et *mindretall* (Brendmo, Einarsson, Jørstad, Pettersen, Stundal) tilrår at faglærerutdanning i kroppsøving og faglærerutdanning i naturfag med matematikk vide-

reføres, men at de omstruktureres til én faglærerutdanning. Avhengig av valgt sammensetning av utdanningen vil den gi grunnlag for undervisning i to eller tre fag.

Begrunnelse:

Disse medlemmer mener det er et stort behov for lærerutdanning i både kroppsøving og naturfag. De to fagene har dessuten så mange felles elementer at de med fordel kan kombineres i én faglærerutdanning. *Disse medlemmer* tilrår at en eventuell kombinert faglærerutdanning organiseres som vist nedenfor:

Felles fag

Pedagogisk teori	10	vektall
Fagdidaktikk	5	«
Humanbiologi	5	«
Feltbiologi/friluftsliv	5	«
Fysikk/kjemi	10	«
	35	vektall

Fordypningsområder til valg

Kroppsøving eller matematikk	10	«
------------------------------	----	---

Tilvalgsfag etter fordypningsområde

Kroppsøving eller		
Fysikk/kjemi eller		
Matematikk eller		
Biologi	10	«
Valgfag		
FoU, faglig prosjektarbeid etc	5	«
	60	vektall

Disse medlemmer viser dessuten til at begge de tidligere faglærerutdanningene har fungert som rekrutteringsvei til skolerettede hovedfag. En eventuell ny, omstrukturert felles faglærerutdanning vil fortsatt kunne inngå som grunnlag for hovedfagsstudium i kroppsøving eller naturfagdidaktikk.

7.6.6 Musiske kunsthøgskole - musikk, dans, drama

Tilråding:

Den nåværende faglærerutdanningen i musikk bør organiseres etter en felles modell for musiske kunsthøgskole og visuelle kunsthøgskole (jf 7.6.7). Modellen er vist skjematisk på figur 7.3.

3. år	Peda- gogisk teori 10 vt	Fag- di- dak- tikk 5 vt	Fordypningsenhet eller støttefag 10 vt		Profilvalg/ valgområde
2. år			Hoved- område 10 vt	Faglig orientering 10 vt	5+5 vt
1. år					Hjelpedisipliner 5 vt

Figur 7.3 Forslag til felles grunnleggende struktur for faglærerutdanning i kunsthøgskolen.

Modellen vil gi større fleksibilitet enn tidligere utdanninger. I faglærerutdanningen i musiske kunsthøgskolen bør det være mulig å velge musikk, dans eller drama som hovedområde. Ved valg av fordypningsenhet, støttefag og profilvalg bør det være mulig å velge sterkt spesialisert utdanning siktet inn mot undervisning f.eks. på videregående kurs innenfor videregående opplæring. Det bør i tillegg være mulig å velge en bred, allsidig utdanning f.eks. med tanke på undervisning i grunnskolen. I denne faglærerutdanningen vil det dessuten være aktuelt med valg innsiktet mot pedagogisk virksomhet utenfor det offentlige opplæringssystemet.

Innenfor faglærerutdanning i musiske kunsthøgskolen med musikk som hovedområde kan de ulike komponentene f.eks. være:

Hovedområde (10 vt)

Hoveddisiplin/hovedinstrument med følgende emner:

- Utøvende egenferdighet (interpretasjon og repertoarkunnskap, improvisasjon og gehørspill)
- Ensembleaktiviteter (akkompagnement)
- Instrumentkunnskap
- Konsertpraksis

Hjelpedisipliner (5 vt)

- Støtteinstrument, obligatorisk klaver eller sang
- Dirigering og ensembleledelse
- Musikkteknologi / IT i musikkfaget

Faglig orientering (10 vt)

- Hørelære/gehørtrening
- Satslære
- Musikkhistorie og musikalsk analyse

Profilvalg/valgområde (10 vt)

Eksempler på profilvalg (5 vt):

- Grunnskole
- Videregående opplæring

- Vokal-/instrumental-/ensembleundervisning
- Eksempler på valgområde (5 vt):

- Biinstrument eller sang/stemmebruk
- Musikkformidling/formidlingspraksis

Fordypningsenhet eller støttefag (10 vt)

Eksempler på fordypningsenhet (10 vt):

- Hovedinstrument/ensembleaktiviteter
- Dirigering og ensembleledelse
- Musikkterapi og tilpasset opplæring
- Komposisjon og arrangering
- Eksempler på støttefag (10 vt):
- Dans I
- Drama I
- Dans/drama
- Kunst- og kulturhistorie

Fagdidaktikk (5 vt)

Begrunnelse:

Nåværende faglærerutdanning er ikke godt tilpasset utviklingen i grunnskole og videregående opplæring. Faglærerutdanningen bør derfor omorganiseres med tanke på å gi mulighet for større bredde og allsidighet. Den organiseringen *utvalget* foreslår, gir dessuten mulighet til å utnytte de nære forbindelsene mellom musikk, dans og drama. Etter høgskolereformen er det enklere for høgskolene å realisere slike tverrfaglige tiltak fordi det ofte finnes nødvendig faglig kompetanse innenfor samme institusjon.

7.6.7 Visuelle kunstfag - formgiving, kunst og håndverk

Tilråding:

Den nåværende faglærerutdanningen i forming bør organiseres etter to modeller:

1. Den nye modellen for yrkesfaglærerutdanning som er omtalt i 7.7.
2. En felles modell for visuelle kunstfag og musiske kunstfag (jf 7.6.6).

Fellesmodellen for visuelle og musiske kunstfag er vist skjematisk på figur 7.3. Denne modellen gir større fleksibilitet enn tidligere utdanninger. Innenfor faglærerutdanningen i visuelle kunstfag bør det være mulig å velge ulike hovedområder. Ved valg av fordypningsenhet, støttefag og profilvalg bør det dessuten være mulig å velge spesialisert utdanning siktet inn mot undervisning f eks på videregående kurs innenfor videregående opplæring. Det bør også være mulig å velge en bred, allsidig utdanning f eks med tanke på undervisning i grunnskolen.

Innenfor en faglærerutdanning i visuelle kunstfag med formgivingsfag, kunst og håndverk som hovedområde kan de ulike komponentene f eks være:

Hovedområde (10 vt)

- Utøvende skapende virksomhet i ett fagområde (ideutvikling, problemløsning, gjennomføring og konkretisering)
- Bruk av formalestetiske virkemidler
- Utforskende arbeidsprosesser og metoder
- Formgivingsproblemer, funksjonsanalyse, kvalitetsanalyse m m

Hjelpediscipliner (5 vt)

- Kunst og formkultur
- Ressurs- og miljøkunnskap, materiallære
- IT som redskap i formgivingsfag, kunst og håndverk

Faglig orientering (10 vt)

- Estetisk teori og analyse
- Komposisjonslære
- Fargelære
- Formlære
- Materialkunnskap og analyse
- Kreativitets- og prosessanalyse
- Teknikkunnskap og analyse

Profilvalg/valgområde (10 vt)

Eksempler på profilvalg (5 vt):

- Grunnskole
 - Videregående opplæring
 - Voksenopplæring, kunstskoler, skolefritidsordninger
- Eksempler på valgområde (5 vt):
- Kunstformidling
 - Foto
 - Fagformidling

Fordypningsenhet eller støttefag (10 vt)

Eksempler på fordypningsenhet (10 vt): Formingsfaglige fordypningsområder innenfor bilde, skulptur og bruksform

- Form, farge, tegning. Ett eller flere av områdene frihåndstegning, maleri, grafikk, skulptur.
 - Form, farge, tekstil. Ett eller flere av områdene stofftrykk, broderi, veving, strikking, søm/kostyme.
 - Form, farge, harde og plastiske materialer. Ett eller flere av områdene leire, tre, metall, plast.
- Eksempler på støttefag (10 vt):
- Drama
 - Scenografi/kostyme
 - Kunstformidling
 - Kunst- og kulturhistorie
 - Dekorator/utstilling
 - IT som redskap i formgivingsprosesser

Fagdidaktikk (5 vt)

Utdanningstilbudet innenfor formgivingsfag i videregående opplæring har blitt bedre utbygd etter Reform 94. Med tanke på å heve det faglige nivået i studiet bør det derfor overveies om de faglige opptakskravene kan settes høyere enn til nåværende faglærerutdanning i forming, eventuelt om det kan innføres opptaksprøve.

Begrunnelse:

Nåværende faglærerutdanning er ikke godt tilpasset utviklingen i grunnskolen og videregående opplæring. Faglærerutdanningen bør derfor omorganiseres med tanke på å gi mulighet for større bredde og allsidighet. Den organiseringen *utvalget* foreslår, gir dessuten mulighet til å utnytte den nære forbindelsen mellom de ulike disiplinene innen de visuelle kunsthagene.

Utvalget viser til at det innenfor studieretningen formgivingsfag i videregående opplæring både er opplæringsløp som avsluttes med fag-/svennebrev og med generell studiekompetanse/annen fagkompetanse. Det er forutsatt at faglærere i visuelle kunsthag og yrkesfaglærere på samme område får kompetanse for undervisning i de

studieretningsfagene i grunnkurs og videregående kurs som de selv har bakgrunn fra i egen videregående opplæring.

7.6.8 Økonomisk-administrative fag

Tilråding:

Faglærerutdanningen i økonomisk-administrative fag bør primært innsiktes mot undervisning i fagene butikkfag, kontorlag og resepsjonslag i studieretning for allmenne, økonomiske og administrative lag i videregående opplæring. Utdanningen bør omgjøres til yrkesfaglærerutdanning etter den hovedmodellen som er beskrevet i 7.7.

Begrunnelse:

Det er behov for kvalifiserte lærere til butikklag, kontorlag og resepsjonslag innen studieretning for allmenne, økonomiske og administrative lag i videregående opplæring fordi dette er nye lag under lov om fagopplæring i arbeidslivet. Etter *utvalgets* oppfatning bør dette behovet imøtekommes ved å legge om den tidligere faglærerutdanningen i økonomisk-administrative lag til en yrkesfaglærerutdanning etter den hovedmodell *utvalget* foreslår i 7.7.

Annen lærerutdanning innen økonomiske og administrative lag kan ivaretas gjennom økonomisk administrativ fagutdanning med etterfølgende praktisk-pedagogisk utdanning.

7.7 YRKESFAGLÆRERUTDANNING

I dette avsnittet drøfter *utvalget* ny hovedmodell for yrkesfaglærerutdanning. Den har som hovedsiktemål å kvalifisere for lærerarbeid i de yrkesfaglige studieretninger i videregående opplæring etter Reform 94. Yrkesfaglærerutdanning etter *eksisterende* modell (praktisk-pedagogisk utdanning) er behandlet i 7.5.

Betegnelsen «faglærer» benyttes i ulike sammenhenger. NOU 1988:32 «For et lærerrikt samfunn» nevner bl a seks ulike betydninger av betegnelsen. For ikke å skape uklarhet og sammenblanding med de ulike forståelsene av betegnelsen «faglærer» har *utvalget* valgt å benytte betegnelsen «yrkesfaglærer» for lærere som utdannes etter modellen som drøftes i dette avsnittet. De vil ha gjennomført fagopplæring etter den såkalte 2+ modellen innført ved Reform 94 (jf 4.2.3). Betegnelsen benyttes også for lærere med bakgrunn fra yrkeslag utdannet gjennom praktisk-pedagogisk utdanning (jf 7.5).

Utvalget vil innledningsvis presisere at det i drøftingene og tilrådingene om yrkesfaglærerutdanning er lagt vekt på et langsiktig tidsperspektiv. Utredningen omfatter i mindre grad drøftinger av kortsiktige løsninger og overgangsordninger for denne lærerutdanningen.

I videregående opplæring danner skoler og lærebedrifter et sammenhengende læringsmiljø for fag- og yrkesopplæringen (jf 4.2.3). Lærebedriftene og instruktørene har etter Reform 94 fått opplæringsfunksjoner som på en rekke områder er på linje med skolene og yrkesfaglærerne (jf Lov om fagopplæring i arbeidslivet og forskriften om godkjenning av lærebedrifter, F-1-96, fra KIRKE-, UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET 1996c). Instruktør i en lærebedrift er likevel ikke lærer slik det er definert i Lov om lærerutdanning. *Utvalget* har regnet med at utdanning av instruktører ligger utenfor mandatet for utredningen (jf 1.3). I drøftingene og tilrådingene av utdanning for yrkesfaglærere vil man likevel ha tanker om kvalifiseringen av instruktører i lærebedrifter.

Saksområdet yrkesfaglærerutdanning er svært sammensatt med lite forskningsbasert kunnskap å støtte seg til. På denne bakgrunn har *utvalget* valgt å konsentrert

seg om overordnede perspektiver, mål og prinsipper for denne lærerutdanningstypen. Det bør danne grunnlag for videre konkretisering og utvikling av ny hovedmodell for yrkesfaglærerutdanning, rammeplaner m m.

7.7.1 Yrkesfaglærerutdanning - et sentralt satsningsområde

Dagens utdanningskrav for en yrkesfaglærer er fag-/svennebrev eller maritimt sertifikat, fire år relevant yrkespraksis, to års yrkesteoretisk utdanning (ett år som overgangsordning) og praktisk-pedagogisk utdanning (jf 3.2.5).

I "*Opplæringsvisjoner og reformer*" i kapittel 4 og 5 beskrives ulike ramme-faktorer som skal sette preg på all lærerutdanning. Følgende perspektiver fra "*Opplæringsvisjoner og reformer*" i kapittel 4 og 5 vil være sentrale i forbindelse med kravet til en yrkesfaglærers kvalifikasjoner:

- De utdanningspolitiske målene og samfunnets forventninger til den enkelte opplæringsinstitusjon og lærer er blitt mer omfattende og er mer sammensatte enn tidligere.
- Den kunnskapsmessige og teknologiske utvikling går stadig raskere. Arbeids- og samfunnsliv preges i økende grad av dette. I arbeidslivet stilles det krav om felles problemløsning på tvers av tradisjonelle faggrenser. En rekke yrker preges av økt internasjonal konkurranse.
- Felles generell del av læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring, markerer sammenhengen i opplæringssystemet. Den angir målene, og utdypet bl a verdigrunnlaget, kunnskaps- og samfunnssynet som opplæringen skal bygge på og formidle. Planen fastsetter også grunnleggende prinsipper for innhold og arbeidsmåter og markerer elev- og lærerroller.
- Reform 94 gir betydelige endringer av strukturell, innholdsmessig og metodisk art i fag- og yrkesopplæringen. Allmennkunnskap skal nå integreres med yrkeskompetanse. Reformen stiller krav om helhetlig kompetanseutvikling hos elevene og lærlingene, økte teoretiske kunnskaper, faglig bredde- og dybdekompetanse, vitenskapelige, prosjektbaserte og tverrfaglige arbeidsmåter og tilpasset opplæring.
- Endringer i samfunns- og yrkesliv og reformer i opplæringssystemet medfører at lærerne får flere funksjoner og oppgaver. Dette kommer til uttrykk ved lærernes utvidede samspill med elevene, lærernes samarbeid med kolleger og ledelse, lærernes møte med foreldre og med bedrifter, lokalsamfunn og andre brukere.

I Lov om lærerutdanning heter det at lærerutdanning skal gi faglig og pedagogisk kunnskap og praktisk opplæring (jf § 2 nr 1). For yrkesfaglærere stiller loven krav til innholdet i den pedagogiske delen av lærerutdanningen og til praksis (jf §§ 21 og 22). Når det gjelder den faglige delen, stiller ikke loven krav til én spesifikk faglig utdanning, men åpner for at ulike yrkesteoretiske utdanningstyper godkjennes. Et viktig prinsipp er imidlertid at yrkesfaglærerutdanningen skal være likeverdig med annen lærerutdanning (jf § 6).

De ulike yrkesteoretiske utdanningene har det til felles at de *ikke* er spesielt innrettet mot læreryrket. Yrkesfaglærernes faglige grunnutdanninger er derfor svært ulike når det gjelder innhold, omfang og kompetansenivå (jf 6.2.2).

I 6.2.2 konkluderer *utvalget* med at dagens *modell* for utdanning av yrkesfaglærere er mangelfullt på flere måter. Et viktig hovedtrekk er at den i utgangspunktet ikke er tilpasset den nye strukturen, innholdet og de nye arbeidsformene i fag- og yrkesopplæringen etter Reform 94. Det fører bl a til at dagens modell for yrkesfag-

lærerutdanning kun i tilfeldig grad gir kvalifiserte lærere til de ulike yrkesfagene i videregående opplæring.

I 6.2.2 peker *utvalget* også på at dagens modell representerer en uoversiktlig og til dels inkonsekvent struktur. Dette har flere negative konsekvenser både for arbeidslivet, yrkesfagene, potensielle studenter og andre.

Etter *utvalgets* vurdering er det et nasjonalt anliggende å legge til rette for at opplæringssystemet og fag- og yrkesopplæringen sikres lærere med relevant faglig og pedagogisk kompetanse. Det må derfor en sentral satsing til for å møte kompetansebehovene i fag- og yrkesopplæringen etter innføringen av Reform 94, og det haster. Dette krever et grundig utviklingsarbeid som må skje i flere etapper. I første omgang er målet ny grunnutdanning for yrkesfaglærere. Skal imidlertid denne satsingen få den effekt som er ønskelig, må den være samordnet med annen kompetanseutvikling innen yrkesfagområdet. Det kan være forskning, forsøks- og utviklingsarbeid, etter- og videreutdanning m m.

Utvalget tilrår i 7.1.1 oppretting av en ny hovedmodell for utdanning av yrkesfaglærere. I det følgende gir *utvalget* tilrådinger når det gjelder rammer, struktur, innhold og organisering i denne nye hovedmodellen.

7.7.2 Grunnleggende prinsipper

Med felles generell del av læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring er det skapt et felles utgangspunkt og en sammenheng i opplæringssystemet. Gjennom reformene i opplæringssystemet er enhetsskolen utvidet både nedover i aldersklassene og oppover i årstrinnene.

Dette får konsekvenser for all opplæring og gir felles utfordringer. På denne bakgrunn beskriver *utvalget* i 5.2 oppgaver som er tillagt opplæringen enten det gjelder grunnskolen, videregående opplæring eller voksenopplæring. I 5.3 drøftes generelle kompetanse- og kvalifikasjonskrav som gjelder for alle lærere. I 7.2 og 7.12 tilrår *utvalget* ulike fellestiltak som skal gjelde all lærerutdanning, bl a på det pedagogiske området. I 8.2 legger *utvalget* fram forslag til felles innledende rammeplankapittel for all lærerutdanning. Disse avsnittene skal alle ligge til grunn for yrkesfaglærerutdanningen.

I 5.4.3 beskriver *utvalget* oppgaver som er spesielle for yrkesfaglæreryrket. Det danner et viktig grunnlag for dette avsnittet hvor *utvalget* vil legge vekt på det som er *spesifikt* for yrkesfaglærerutdanningen.

Utvalget vurderer følgende prinsipper som sentrale for ny hovedmodell for yrkesfaglærerutdanning:

1. *Yrkesfaglærerutdanningen må forankres i dens doble praksisfelt - læreryrket og yrkeslivet som fag- og yrkesopplæringen skal kvalifisere for.* Yrkesfaglærerutdanning er et praksisorientert og et yrkesrettet studium på lik linje med annen lærerutdanning. Det innebærer at innholdet i studiet - oppgavene og problemstillingene studenten skal arbeide med, må ha relevans for oppgaver i fag- og yrkesopplæringen. Studiet må derfor forankres i *læreryrket*.

I fag- og yrkesopplæringen kvalifiseres elevene og lærlingene til praktisk-faglig arbeid i yrkeslivet. Oppgavene og problemstillingene i studiet må derfor også forankres i *yrkeslivet* som denne utdanningen tjener. Et nært samarbeid med videregående opplæring herunder fagopplæringssystemet og yrkeslivet vil bidra til at utdanningen gir et praktisk og yrkesrelevant grep om læreryrket og yrkesfaget. Utdanningen skal også legge grunnlag for personlig utvikling og vekst hos studentene.

En forankring i det doble praksisfeltet innebærer at den teoretiske opplæringen i yrkesfaglærerutdanningen skal tjene to hensikter: Den *pedagogiske teorien* skal være et redskap til utdyping, fortolkning og refleksjon over det praktiske lærerar-

beidet, og den skal påvirke studentenes (fagarbeidernes) holdninger til læreryrket, og utfordre deres pedagogiske forståelse og praksis. *Fagteorien* skal på sin side gi perspektiver og ny innsikt i forhold til praktisk fagarbeid, samtidig som den legger grunnlag for utvikling og fornyelse av yrkesfagene og kritisk vurdering.

I yrkesfaglærerutdanningen skal teori og praksis berike hverandre og utfylle hverandre. Dette innebærer at teori og praksis integreres i alle deler av utdanningen.

2. *Yrkesfaglærerutdanningen skal ha fundament i den yrkesfaglige opplærings-tradisjon og metode.* Studentene må være dyktige fagutøvere i de yrker videregående opplæringen sikter mot. De må ha inngående kjennskap til yrkets innhold og arbeidsformer og til arbeidslivets måter å organisere arbeidet på (jf 5.4.3). Lærerutdanningen må derfor bygge på og videreutvikle tradisjonene fra fag- og yrkesopplæringen som tar utgangspunkt i problembasert læring/praksisbasert oppgaveorientert læring, på gjensidigheten mellom praktisk fagutøvelse og fagteori og på helhet og sammenheng. Dette er prinsipper som òg står sentrale i Reform 94.

For å utvikle kyndighet hos studentene i å skape gode og relevante læringsmodeller bør det være sammenheng mellom lærerutdanningen og de yrker elevene og lærlingene skal ha opplæring i. Sammenhengen bør bl a gjelde arbeidsmåter, teknologi og utstyr. Studentene må også utvikle evne til refleksjon og kritisk vurdering rundt disse forholdene.

3. *Yrkesfaglærerutdanningen skal legges opp med tanke på helhet og sammenheng i studiet.* I yrkesfaglærerutdanningen må det, som i annen lærerutdanning, være en tett kobling mellom de ulike faglige delene og mellom den pedagogiske og praktiske delen i studiet. Ved at de ulike faglige delene knyttes tett sammen skapes faglig helhet og sammenheng i tråd med yrkesfaglig opplæringstradisjon og metode. Ved at pedagogikk og praksis knyttes sammen med studentenes faglige videreutvikling vil påvirkningen mellom de ulike delene i lærerutdanningen styrkes. Dette innebærer at studentenes pedagogiske kompetanseutvikling settes inn i, relateres til og utfordrer deres faglig erfaringsbakgrunn og videreutvikling. Dette bør bidra til å utvikle nye og andre perspektiver på yrkesfaget med tanke på læring og yrkesopplæring.

Utdanningen skal ta utgangspunkt i studentens (fagarbeiderens) erfaringsbakgrunn og det som oppleves relevant, kjent og nært for vedkommende. I utdanningen og studiearbeidet skal det legges opp til en faglig progresjon fra det *kjente* og konkrete til det *ukjente* og abstrakte. Samtidig bør det kjente og konkrete belyses av ukjente og radikale perspektiver som grunnlag for refleksjon og kritisk vurdering og personlig utvikling hos studentene.

4. *Yrkesfaglærerutdanningen skal være likeverdig med annen lærerutdanning og profesjonsrettede høgskoleutdanninger forøvrig.* Yrkesfaglærerutdanningen skal holde et faglig nivå som er på linje med annen lærerutdanning og andre profesjonsrettede høgskoleutdanninger. Den skal utdanne høyt kvalifiserte yrkesfaglærere slik at opplæringsystemet og fag- og yrkesopplæringen tilføres nødvendig og relevant lærerkompetanse.

Yrkesfaglærerutdanningen skal, som annen lærerutdanning, bidra til å utvikle studentene personlig og etisk, faglig, didaktisk og sosialt. Den skal gi forståelse og innsikt for elevene som sentrum for den pedagogiske virksomheten og for målene og verdiene opplæringen er forpliktet til.

Som for annen høyere utdanning bør også yrkesfaglærerutdanningen være forskningsbasert. Krav til relevans blir i denne sammenheng vesentlig.

7.7.3 Ny hovedmodell

Utvalget vil innledningsvis ta for seg noen generelle tilrådinger når det gjelder ny hovedmodell for yrkesfaglærerutdanning. Deretter vil *utvalget* komme med tilrådinger når det gjelder rammer for modellen; tilsettingskompetanse, opptakskrav og omfang. *Utvalget* vil til slutt beskrive noen prinsipielle tanker om innholdet i utdanningen, for deretter å komme med tilrådinger når det gjelder struktur, innhold, arbeidsformer og organisering av den nye yrkesfaglærerutdanningen.

Generelt

Tilråding:

- Det etableres en ny yrkesfaglærerutdanning på universitets-/høgskolenivå forankret i de fire prinsippene *utvalget* presenterer.
- I yrkesfaglærerutdanning skal både den faglige delen, den pedagogiske delen og den praktiske delen inngå på en helhetlig, sammenhengende og integrert måte.
- Yrkesfaglærerutdanningen skal utformes med utgangspunkt i en hovedmodell.
- Arbeidet med utformingen av hovedmodellen bør starte umiddelbart og bør resultere i rammeplaner og fagplaner for yrkesfaglærerutdanningen. I det videre arbeidet bør arbeidslivets parter, ressurspersoner fra høgskolemiljøene og fra videregående opplæring, bransjeinstitutt m m trekkes inn.
- Det bør tas initiativ til å utvikle en nasjonal handlingsplan for kompetanseutvikling innen fag- og yrkesopplæringen. I planen bør forslaget til ny grunnutdanning, etter- og videreutdanning og forsknings- og utviklingsarbeid i fag- og yrkesopplæringen inngå.

Begrunnelser:

Utvalget har som sentralt siktemål å heve kvaliteten i yrkesopplæringen. Et viktig virkemiddel i den sammenheng er å utdanne godt kvalifiserte yrkesfaglærere (jf prinsipp nr 4). I 6.2.2 påpeker *utvalget* store mangler ved dagens lærerutdanning for yrkesfag. Ved at yrkesfaglærerutdanningen etableres på høgskolenivå, knyttet opp mot en hovedmodell, er siktemålet å styrke både den faglige og pedagogiske kompetansen til yrkesfaglærerne og å gjøre denne lærerutdanningen mer yrkesrelevant.

Utvalget har også som sentral målsetting å styrke helhet og sammenheng i *all* lærerutdanning med hensyn til fag, pedagogikk og praksis (jf 6.2.8 og 7.2.2). Etter *utvalgets* vurdering er helhet og sammenheng *ikke* ivarettatt i tilstrekkelig grad i dagens modell for utdanning av yrkesfaglærere (jf 6.2.2).

I 4.2.3 peker *utvalget* på at Reform 94 har bidratt til et samordnet og forenklet system for fag- og yrkesopplæring ved etableringen av den såkalte 2+ modellen. Fagopplæringen er også blitt utvidet til å gjelde flere nye fag. Disse perspektivene må sette sitt preg på yrkesfaglærerutdanningen. Det vil etter *utvalgets* vurdering gi klare forbedringer for yrkesfagene å etablere en hovedmodell for yrkesfaglærerutdanning. Den vil bidra til at opplæringssystemet og yrkesfagene rekrutterer lærere med yrkesrelevant utdanningsbakgrunn, noe som er problemet ved dagens modell (jf 6.2.2 og resultatene fra *utvalgets* spørreundersøkelse til fylkeskommunene i 6.2.8). *Utvalget* er imidlertid klar over at yrkesfag også etter reformen utgjør et uensartet område. Denne utfordringen må hovedmodellen møte gjennom valg av innhold, struktur og organisering.

For *utvalget* er det viktig å bidra til styrking av yrkesfagenes og yrkesfaglærernes stilling i opplæringssystemet, yrkeslivet og samfunnet. Sammenlikner man dagens meget heterogene yrkesfaglærergruppe med f eks universitetsutdannede lærere ser det ut til at lærerne i videregående opplæring har svært ulike muligheter til formell utdanning, og dermed til likeverdig faglig status. Mens lærerne i allmenn-

fag har hatt gode muligheter for solid grunn- og videreutdanning, har dette i liten grad vært tilfelle for yrkesfaglærerne. De ulike mulighetene for formell og reell kompetanseutvikling medfører lett svekket faglig stilling for yrkesfagene og yrkesfaglærerne. Et av siktemålene ved etableringen av den nye yrkesfaglærerutdanningen er å motvirke slike konsekvenser. Som for allmennfagene, får da kompetanseutvikling i fag- og yrkesopplæringen en institusjonell forankring på høgskolenivå.

I 6.5.1 vurderer *utvalget* ulike forhold når det gjelder rekruttering til yrkesfaglæreryrket. *Utvalget* konkluderer bl a med at dagens modell for utdanning av yrkesfaglærere er lite oversiktlig, noe som skaper problemer m h t rekruttering. Etter *utvalgets* mening vil etableringen av én hovedmodell for utdanning av yrkesfaglærere bidra til at denne utdanningsveien blir mer synlig med det mål at flere tar sikte på lærerutdanning i yrkesfag.

Utvalget mener at arbeidet med utformingen av hovedmodellen bør settes i gang umiddelbart fordi Reform 94 allerede er satt ut i livet, og for at yrkesfaglig opplæring ikke skal komme mer på etterskudd i forhold til satsinger i andre lærerutdanninger. Av hensyn til høgskolenes strategiske arbeid er det av stor betydning at vesentlige oppgaver blir tydeliggjort så snart som mulig.

Etter *utvalgets* vurdering vil den sentrale satsingen som yrkesfaglærerutdanning representerer, innebære et stort utviklingsarbeid og kompetansemessig løft. Imidlertid gir ikke grunnutdanning alene stor uttelling, da opplæringssystemet og fagene på den måten tilføres meget få nye lærere pr år sammenlignet med den totale lærerstanden. Dette innebærer at etter- og videreutdanning for lærerne som er i systemet er svært viktig (jf 6.2.11). I 7.9 tilrår *utvalget* at etter- og videreutdanning for yrkesfaglærerne prioriteres. I 6.2.6 og 6.2.7 vurderer *utvalget* betydningen av fag- og yrkesdidaktikk i lærerutdanningene, og konkluderer med at det på dette feltet er et stykke vei å gå når det gjelder å utvikle spesifikk didaktikk i forhold til det enkelte yrke/fag i yrkessammenheng. Som et bidrag i denne sammenheng tilrår *utvalget* i 7.2.10 at det initieres et forskningsprogram innen allmenn didaktikk, fagdidaktikk og yrkesdidaktikk, som særlig rettes mot de yrkesfaglige studieretningene i videregående opplæring. Disse satsingene som *utvalget* tilrår, og eventuelt andre, for fag- og yrkesopplæringen bør etter *utvalgets* mening sees i sammenheng og være koordinert slik at man samlet oppnår størst effekt. Det er på denne bakgrunn at *utvalget* tilrår at det utvikles en nasjonal handlingsplan for kompetanseutvikling innen fag- og yrkesopplæringen.

Rammer for hovedmodellen

Tilråding:

- Opptakskrav til yrkesfaglærerutdanningen skal være:
 - Fag-/svennebrev etter «2+modellen» eller annen 3-årig fullført yrkesutdanning og to års relevant arbeidslivspraksis. Arbeidslivspraksisen skal tas innen studentens yrkesområde/fag-/svennebrevområde.
 - Generell studiekompetanse.
- Yrkesfaglærerutdanningen skal samlet ha et omfang på 60 vekttall, som tilsvarer tre års normert studietid.
- Yrkesfaglærere utdannet etter ny hovedmodell for yrkesfaglærerutdanning skal gis tilsettingskompetanse for hele grunnkurset og for videregående kurs I og II/bedriftsopplæring i det fagområdet som de har fag-/svennebrev i. I tillegg kvalifiserer utdanningen for undervisning på mellom- og ungdomstrinnet i grunnskolen.

Begrunnelse for tilsettingskompetanse:

De strukturelle og faglige endringer i yrkesfaglige studieretninger, med brede grunnkurs og med stor spesialisering på videregående kurs, skaper store utfordringer for yrkesfaglærerutdanning med tanke på omfang, innhold og organisering. Etter *utvalgets* syn forsterkes disse utfordringene ytterligere etter hvert som stadig flere videregående kurs godkjennes.

Utvalget har drøftet flere ordninger for å møte kravet om faglig bredde og dybde i yrkesopplæringen, og vil påpeke en mangel på helhet og sammenheng *utelukke* :

1) *en videreutvikling og «rendyrking» av dagens lærerutdanningsmodell.* Sett fra et elevperspektiv er dette etter *utvalgets* oppfatning lite ønskelig fordi én grunnkursklasse da må forholde seg til relativt mange lærere som må samarbeide om opplæringen. Ett opplæringssamarbeid mellom mange spesialister vil også by på en rekke pedagogiske og organisatoriske utfordringer for den enkelte skole.

2) *å stille krav om flere enn ett fag-/svennebrev ved tilsetting av yrkesfaglærere.* Etter *utvalgets* vurdering er det lite realistisk å kreve f.eks. fire fagbrev for tilsetting som yrkesfaglærer.

3) *en lærerutdanning som gir differensiert tilsetningskompetanse i forhold til grunnkurs, videregående kurs I eller videregående kurs II/bedrift.* Etter *utvalgets* vurdering er en slik ordning mindre egnet når det gjelder organisatoriske forhold for den enkelte skole. Modellen vil skape problemer for små skoler. Den vil også oppleves som lite fleksibel for lærerne.

Utvalget vil anbefale en modell som gir faglig kompetanse til å undervise både i grunnkurs og videregående kurs.

Etter *utvalgets* vurdering vil denne modellen gi stor grad av fleksibilitet. Den er gunstig med tanke på organisering av opplæring ved den enkelte skole, og den gir den enkelte lærer flere muligheter. Modellen vil bidra til å ivareta behovene for kompetanse hos lærerne på beste måte, og ivareta helhet og sammenheng i fag- og yrkesopplæringen. Imidlertid vil utfordringen være å gi tilstrekkelig faglig bredde og dybde, uten å øke grunnutdanningens totale lengde. Men både faglig bredde og dybde vil også være aktuelt som etter- og videreutdanning (jf 7.9).

Generell del av læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring bidrar til samordning innenfor og mellom de ulike delene av opplærings-systemet, noe som får konsekvenser for lærerutdanningen. I 7.2.3 tilrår *utvalget* at all lærerutdanning skal inneholde en felles pedagogisk del. Dette legger til rette for at ulike lærergrupper kan arbeide sammen og utfylle hverandre kompetansemessig og på annen måte innenfor de ulike delene av opplæringsystemet. *Utvalget* tilrår på denne bakgrunn i 7.1.2 at yrkesfaglærere med utdanning etter den ny hovedmodellen bør kunne tilsettes for arbeid på *grunnskolen* mellom- og ungdomstrinn.

Yrkesfaglærerne vil etter *utvalgets* syn representere en ny ressurs for grunnskolen. De tilfører grunnskolen et bredere samfunnsperspektiv og vil fylle behov som allmennlæreren og faglæreren ikke dekker godt nok. Yrkesfaglærerne vil benytte andre undervisnings- og arbeidsformer enn det som i dag er vanlig. De vil anskueliggjøre teori med praktiske eksempler. Yrkesfaglærerne vil sammen med rådgiverne bidra når det gjelder elevenes valg i videregående opplæring (jf 6.2.8), og de kan styrke likestillingsperspektivet ved at flere menn kan ansettes i grunnskolen.

Begrunnelse for opptakskrav:

Hovedmodellen for fagopplæring foregår som et samspill mellom opplæring i skole og bedrift (jf 4.2.3). Yrkesfaglærernes troverdighet beror i stor grad på at de kjenner det miljø elevene senere skal ut i som lærlinger og fagarbeidere; at de kjenner de faglige standarder og holdninger, arbeidsmåter og problemstillinger som arbeidslivet stiller. Læreren skal bidra til en god overgang for elevene fra opplæring i skole til bedrift bl.a. gjennom samarbeid med fagopplæringen og lærebedriftene. De skal opptre som (faglige) forbilder og rollemodeller for elevene, hvor lærerens

fagutførelse vil være viktig for deres legitimitet og autoritet. Fagutdanning og yrkespraksis er et viktig grunnlag for utøvelsen av yrkesfaglæreryrket, men yrkespraksisens relevans er vesentlig; at den er tidsaktuell og framtidsrettet. I mange fag- og yrkesområder gjennomgår innhold, arbeidsmåter, teknologi og arbeidsorganisering så rask utvikling og endringer at det kun er de aller siste års erfaringer som faglig kan ses som verdifull. Det er med disse perspektivene som bakgrunn at *utvalget* foreslår fagutdanning og minimum to års yrkespraksis som opptakskrav.

Utvalget setter som forutsetning for hovedmodellen at studentene har gjennomført en yrkesopplæring (fag-/svennebrev) etter Reform 94. Dette innebærer en betydelig større andel av teoretisk kompetanse hos søkerne, bl a i allmennfag enn tidligere. Utviklingen i arbeidslivet i Norge og internasjonalt viser at kravene til teoretiske kunnskaper generelt og allmennfaglig kunnskaper spesielt øker, samtidig med at kravet til solide faglige ferdigheter opprettholdes. Verdimelessig og yrkesetisk refleksjon vektlegges også i stigende grad. Arbeidet er i dag problembasert, og ofte organisert tverrfaglig. I den sammenhengen spiller allmennfaglig kunnskap en viktig rolle (jf 4.2). Fordi yrkesfaglæreren skal legge til rette for kompetanseutvikling hos elevene og lærlingene som er i takt med arbeidslivet og fagopplæringen, må yrkesfaglærerne ha allmennfaglige kunnskaper som strekker seg ut over elevenes og lærlingenes nivå.

Tema- og prosjektarbeid står sentralt i videregående opplæring, og fører til at yrkesfaglærere må samarbeide med allmennfaglærere (jf 4.2.3). Dette får konsekvenser for lærerutdanningen.

Kunnskapsnivået i befolkningen øker bl a som følge av at stadig flere tar høgre utdanning (jf 4.2.5). I denne sammenheng ser *utvalget* det som viktig at yrkesfaglærerne har et fundament i allmenne fag, som ledd i demokratiseringen av kunnskap. Dette er i tråd med Reform 94 og generell del av læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring.

Generell studiekompetanse som opptakskrav legger også grunnlag for videre kompetanseutvikling for yrkesfaglærere, på hovedfagsnivå, og for forskningsarbeid på like vilkår som for andre grupper. Dette er viktig også for næringsutvikling og etableringsiver. Etter *utvalgets* vurdering legger dette fundamentet for en langsiktig og strategisk satsning ved at yrkesfaglærere med fagarbeiderbakgrunn gis muligheter for relevant kompetanseutvikling (jf 7.9).

Utviklingen i arbeidslivet, fagopplæringen og samfunnet, sammen med beredskap for videre kompetanseutvikling hos yrkesfaglærerne utgjør grunnlaget for *utvalgets* tilråding om generell studiekompetanse som opptakskrav.

Begrunnelse for omfang:

Utvalgets tilråding om tilsettingskompetanse både i grunnkurs og videregående kurs fører til at utdanningen må ha et relativt stor omfang. Samtidig stiller *utvalget* relativt omfattende opptakskrav for utdanningen. Med disse to perspektivene som bakgrunnen går *utvalget* inn for at dagens omfang på tre års fulltidsstudium opprettholdes.

Yrkesfaglærerutdanning må etter *utvalgets* mening gi formell kompetanse tilsvarende andre lærerutdanninger. Etter gjeldende forskrift F-88/87 fra KIRKE-, UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET (1987, s 196), § 29, vil yrkesfaglærere som utdannes etter ny hovedmodell, dvs 3-års høgskole-/universitets utdanning og to års fagpraksis oppnå *adjunktstatus*. *Utvalget* merker seg dette med særlig interesse.

En 3-årig lærerutdanning vil, i motsetning til dagens oppsplittede modell, medvirke til økt bevissthet om fagarbeidernes nye yrkesrolle som lærer. Ved at lærerutdanningen samordnes vil fagarbeiderne tidlig bli klar over sin nye mulighet som lærer. De får dermed mulighet til å reflektere over yrkesvalget over lengre tid, noe

utvalget vurderer som svært verdifullt. Yrkesfaglærerne vil inneha to yrkesstatuser, *en* som fagarbeider og *en* som yrkesfaglærer. Det er naturlig at det tar noe tid å erverve to yrkesutdanninger. Yrkesfaglærerne vil derfor ha flere valgmuligheter i et omskiftende arbeidsmarked.

Struktur i yrkesfaglærerutdanningen

For å beskrive strukturkomponentene i den nye hovedmodellen for yrkesfaglærerutdanning vil *utvalget* benytte betegnelsene basis, bredde og dybde, som OPPE-DALUTVALGET (1994) foreslo. *Utvalget* har lagt en litt annen betydning i betegnelsene.

Basis

Yrkesfaglærerne har utfordringer som er felles for alle lærere i opplæringssystemet (jf 5.2). Med generell del av læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring er det skapt et felles utgangspunkt for læreryrket og sammenheng i opplæringssystemet. I 7.2.3 tilrår *utvalget* at all lærerutdanning i hovedtrekk har samme hovedmål og hovedinnhold i pedagogisk teori og praksis, mens inndeling, omfang og vektlegging skal tilpasses den enkelte lærerutdanningstype, studentenes bakgrunn og den kontinuerlige utviklingen i opplæringssystemet. Dette får klare konsekvenser for basiskomponenten i yrkesfaglærerutdanningen.

Det som er felles for alle studenter som gjennomfører yrkesfaglærerutdanning uansett fagbakgrunn/studieretningstilknnytning, benevnes «basis». Ulike spørsmål som knytter seg til opplæring, oppdragelse og undervisning er felles for alle, mens faglige og fag-/yrkesdidaktiske problemstillinger er spesifikke for de enkelte fag og yrker.

Pedagogikk og generell didaktikk, verdispørsmål og yrkesetikk utgjøre derfor kjernen i basiskomponenten i yrkesfaglærerutdanningen. Men andre fellesemner som angår fag- og yrkesopplæring bør også inngå. Dette kan f.eks. være helse, miljø og sikkerhet, kunnskap om arbeidslivets parter, lover og forskrifter, hvordan yrkeslivet organiserer og gjennomfører opplæring og arbeid, faglig og teknologisk utvikling, strukturendringer i næringene e t c. I tillegg til å utvikle innsikt og ferdigheter hos studentene og legge grunnlag for kritisk refleksjon, skal basiskomponenten også bidra til studentenes personlige utvikling og vekst.

De fire prinsippene for utdanningen setter klare retninger m h t innhold, sammensetning og faglig progresjon. I forbindelse med prinsippet om helhet og sammenheng vektlegger *utvalget* «fra det kjente til det ukjente». For basiskomponenten innebærer dette at starten har sitt hovedperspektiv på møtet mellom lærling/elev og instruktør/lærer i klasserom og verksted. Senere i studiet vil skole-/bedriftsnivået stå mer sentralt, mens slutten av studiet legger mest vekt på de overordnede perspektiver om samfunnssyn, kunnskapssyn, etikk, opplæringens verdigrunnlag e t c. Den samme progresjonen må også vektlegges i studentenes arbeid i praksisperiodene ute i opplæringssystemet.

Bredde

Yrkesfaglærerne må se helheten og sammenheng mellom alle de ulike fagene som inngår i et fag-/svennebrev etter Reform 94. Studentenes (fagarbeidernes) faglige kompetanse ved studiestart vil være mye smalere enn den faglige bredden på det yrkesfaglige grunnkurset i videregående opplæring studenten har sin fagbakgrunn fra. Yrkesfaglærerutdanningen må derfor videreutvikle studentens faglige kompetanse i bredderetning, slik at studentene etter avsluttet lærerutdanning kan undervise i grunnkurset.

Læreplanene for det enkelte yrkesfaglige grunnkurs vil derfor være utgangspunktet for valg av faginnhold i breddekomponenten i yrkesfaglærerutdanningen. I grunnkursplanene for yrkesfag er praksis og teori integrert, men omfanget er angitt for hver av dem (jf 4.2.3).

Skal lærerne kunne gi en relevant yrkesfaglig opplæring på grunnkurs, innebære det at breddekomponenten i lærerutdanningen må utvikle både praktisk og teoretisk faglig innsikt hos studentene på de områdene som deres fagkompetanse er mangelfull. Innholdet i breddekomponenten vil derfor være fag som grenser inn mot studentenes eget yrkesfag og som er knyttet opp mot den enkelte grunnkursplan. Gjennom breddekomponenten skal studenten få utvidet sin faglige innsikt både praktisk og teoretisk.

Fagstoffet i breddekomponenten skal belyses fag-/yrkesdidaktisk slik at studentene utvikler forståelse for og ferdigheter i å lage gode og relevante læringsmodeller og oppgaver i forhold til elevenes forutsetninger og interesser og fagopplæringens og læreplanenes mål. Samtidig har lærerutdanningen en oppgave å utvikle studentenes forutsetninger for kritisk vurdering og refleksjon av eget arbeid. Å utvikle kyndighet og refleksjon hos studentene i tilknytning til problemstillinger og praktisk-faglige arbeidsoppgaver i fag- og yrkesopplæringen, blir vesentlig i yrkesfaglærerutdanningen.

Nytt praktisk og teoretisk fagstoff sammen med fag-/yrkesdidaktikk bør etter *utvalgets* mening utgjøre hovedtyngden av innholdet og omfanget i breddekomponenten.

I tillegg bør yrkesfaglæreren ha kjennskap til de ulike fagopplæringsløpene som grunnkurset fører fram til. Dette kan belyses ut fra fagenes og yrkenes tradisjon, deres funksjon i dagens samfunn og de framtidige krav og utfordringer for yrkesutøvere, yrkesopplæring og yrkesfaglærere. Etter *utvalgets* vurdering bør dette utgjøre en mindre del av innholdet og omfanget i breddekomponenten.

Skal yrkesfaglærerne se helhet og sammenheng i fag- og yrkesopplæringen, må de også kunne samarbeide med andre om opplæringsvirksomheten. Å legge tilrette for utvikling av samarbeidsevne og sosial kompetanse hos studentene, blir derfor en viktig del av lærerutdanningen.

Fordi studentene har ulik yrkesmessig/faglig bakgrunn, vil prinsippet om tilpasset opplæring være særlig aktuelt også i lærerutdanningen.

Dybde

Yrkesfaglærerne må ha et utvidet perspektiv på faget og yrket sett i forhold til dets historiske og kulturelle tradisjon, dets funksjon i dagens samfunn, i forhold til fagets nasjonale og internasjonale utvikling og ikke minst i forhold til bruk av andre fag som støtte og verktøy for eget yrkesfag. Yrkesfaglærerutdanningen må gi studentene solid faglig dybde som er rettet mot opplæringsvirksomhet i studentens eget yrkesfagområde. Gjennom komponenten «dybde» skal derfor studenten videreutvikle sin faglige kompetanse i eget yrkesfag satt inn i et fag-/yrkesdidaktisk perspektiv.

Komponenten skal inneholde både praksis og teori.

Den fagteoretiske delen av dybdekomponenten skal gi perspektiver og rammer, anskueliggjøre årsakssammenhenger og gi fagligteoretiske forklaringer. Den skal bidra til at studenten får utvidet forståelse for eget fagområde ved å framheve fag som inngår i studentens faglige grunnlag. Hvilke fag som vil være aktuelle, vil variere alt etter hvilken studieretning og fag lærerutdanningen er rettet inn mot. For

noen yrkesfag kan f.eks. matematikk, mekanikk, fysikk være aktuelt, mens for andre, kjemi og biologi. I tillegg kan det være fag som materialteknolog, komponentlære e. t. c. Ved at de fagteoretiske kunnskapene (den mer varige og robuste kunnskapen) knyttes sammen med praktiske og autentiske oppgaver, vil siktemålet være å utvikle dypere forståelse av det praktisk-faglige arbeidet som yrkesfagene skal gi opplæring til. Metodene som anvendes, må derfor gi rom for praktisk problembasert oppgaveløsning og mer teoretiske studier der disse aktivitetene integreres i et nært samspill.

Deler av yrkesfaglærernes kompetanse må derfor være av mer robust og varig karakter, samtidig som andre deler stadig må endre seg i takt med, eller aller helst, i forkant av den kunnskapsmessige og teknologiske utviklingen i yrkes- og samfunnsliv. Dybdekomponenten skal derfor også ta opp i seg ny teknologi, nye arbeidsmetoder og måter som arbeidet organiseres på i de ulike næringer, og hvordan disse påvirker og kan brukes i yrkesopplærings sammenheng.

Gjennom arbeidsmåter og aktiv studentdeltakelse skal det skapes varig interesse hos studenten for å delta i utvikling og fornyelse av eget yrkesfag og fagområde. I den sammenheng står faglig utvikling både i et opplærings-, yrkes- og i et samfunnsperspektiv sentralt.

De ulike emnene i dybdekomponenten må alle belyses fra et fag-/yrkesdidaktisk perspektiv slik at studentene viderutvikler sin faglige kompetanse i relasjon til læring og yrkesopplæring. Studentene skal utvikle kunnskaper og ferdigheter i å sette arbeidslivets og yrkenes innhold, arbeidsmåter, teknologi og utstyr inn i en faglig-pedagogisk relevant sammenheng i opplæringen. Lærerutdanningen må derfor utvikle kunnskaper og ferdigheter hos studentene i å skape *læringsmiljø* i skolen, med gode praktisk-faglige oppgaver, med relevant utstyr, med arbeidsfellesskap og verdier som «samsvarer» med forholdene ute på de mest eksemplariske arbeidsplassene. I denne sammenheng får fag-/yrkesdidaktikken en viktig dobbeltoppgave. Den skal utvikle studentenes handlingsrettede kompetanse for lærerarbeid og deres forutsetning for refleksjon og kritisk vurdering av dette arbeidet. Det vil også være viktig å utvikle innsikt og grunnlag for refleksjon når det gjelder yrkesfaget som «skolefag» og «bedriftsfag» og koblingen mellom de to opplæringsarenaene.

Studenten skal kunne velge sammensetning i dybdestudiet ut fra faglig bakgrunn og i samsvar med målene i læreplanene for de videregående kursene innenfor den aktuelle studieretningen. Gjennom dybdekomponenten skal derfor mangfoldet i fag- og yrkesopplæringen ivaretas, samtidig som siktemålet med Reform 94 om helhetlig og samordnet fag- og yrkesopplæring tilstrebes. For å medvirke til å oppnå denne målsettingen skal derfor den enkelte dybdekomponent knyttes til beslektede videregående kurs, dvs. at innholdet i den enkelte komponent bygges rundt *felles-elementer* i læreplanene for de aktuelle videregående kursene. Antall videregående kurs som knyttes opp mot den enkelte dybdekomponent vil variere fra studieretning til studieretning. Når det gjelder spissfaglig kompetanseutvikling for yrkesfaglærerne anbefaler *utvalget* at det gis som etter- og videreutdanning (jf 7.9).

Forhold som setter preg på innhold, struktur, arbeidsformer og organisering i yrkesfaglærerutdanningen:

1. *Utvalgets* beskrivelse av basis, bredde og dybde og de fire prinsippene for utdanningen: forankring i det doble praksisfelt, fundament i yrkesfaglig opplæringstradisjon og metode, helhet og sammenheng i studiet og likeverdighet med annen lærerutdanning.
2. Oppgaver og kompetansekrav som er felles for alle lærere (jf 5.2 og 5.3) og det som er spesifikt for yrkesfaglærere (jf 5.4.3).
3. Generell del av læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksen-

opplæring og innhold og struktur i fag- og yrkesopplæringen etter Reform 94 (jf 4.2).

4. Behovet for antall yrkesfaglærere. For enkelte retninger i utdanningen vil studentgrunnlaget sannsynligvis være svært lavt (jf 6.5.1).
5. *Utvalgets* tilråding om tilsettingskompetanse i videregående opplæring og i grunnskolens mellom- og ungdomstrinn (jf 7.1.2.)

Tilråding:

Utvalget tilrår at:

- det etableres 11 *fagretninger* (opplæringsløp med lærefag under allmenne, økonomiske og administrative fag inkludert) i den nye yrkesfaglærerutdanningen. Fagretningene skal samsvare med dagens studieretningsstruktur i yrkesfag i videregående opplæring. I hver fagretning vil basis-, bredde- og dybdekomponenter inngå
- yrkesfaglærerutdanningen bør omfatte
 - basis (10 vekttall)
 - bredde (30 vekttall)
 - dybde (20 vekttall)
 - pedagogisk-praksis skal ha et omfang på minst 12-14 uker
- de fire prinsippene som *utvalget* nevnte tidligere, nedfelles i rammeplanene og skal synliggjøres i fagplaner som utarbeides med bakgrunn i rammeplanene
- pedagogisk-praksis skal være en integrert del av utdanningen. Den skal være veiledet, starte tidlig og fordeles over hele studiet
- hovedtyngden av praksisperioden legges til videregående opplæring, mens deler også bør foregå på grunnskolens mellom- eller ungdomstrinn og i bedrifter/virksomheter med lærlinger.

Begrunnelse:

Et viktig argument for etableringen av ny hovedmodell er å bedre yrkesrelevansen i yrkesfaglærernes grunnutdanning i forhold til læreryrket. Det er derfor naturlig å relatere antall fagretninger og bredde- og dybdekomponentene i lærerutdanningen til strukturen i videregående opplæring etter Reform 94. Fordi hvert enkelt grunnkurs utgjør stor faglig bredde, tilrår *utvalget* at breddekomponenten i utdanningen er relativt omfattende.

Skal imidlertid studentene kunne undervise på videregående kurs, stiller dette krav om et vist omfang av faglig dybde utover studentens (fagarbeiderens) faglige nivå. På grunn av det relativt lave behovet for lærere på enkelte videregående kurs, vil ikke *utvalget* tilrå å utvikle dybdekomponenter for hvert kurs. (Jf også beskrivelsen av dybdekomponenten).

Den erfaring lærestudentene får i praksis, kombinert med veiledning, kritisk vurdering og refleksjon er en viktig del av utdanningen. Den bidrar til å yrkesrette utdanningen og skaffer studentene et bevisst forhold til arbeidet som lærer. *Utvalget* har stor tillit til den utdanningseffekt som praksis har (jf 7.2.4) Pedagogisk praksis skal derfor inngå som en integrert del i yrkesfaglærerutdanningen. Dette skal bli en bidra til at teoriopplæringen knyttes til praksisopplevelsene på en fruktbar måte, slik at pedagogikk-lærere, lærere i fag og yrkesdidaktikk, øvingslærere og studenter samarbeider om forberedelse, gjennomføring og etterarbeid av praksisperiodene.

Utvalget anbefaler at det legges opp til to hovedpraksisperioder. Den første perioden legges til det første året slik at studentene får praksiserfaring som kan brukes i det videre studiet. I tillegg vil en slik tidlig praksis gi mulighet for å gi råd til

studenter som ikke egner seg, om å avslutte studiet. Neste hovedpraksisperiode legges til siste del av studiet.

Arbeidsformer**Tilråding:**

De fire prinsippene for yrkesfaglærerutdanningen bør være retningsgivende for valg av arbeidsformer i utdanningen.

Begrunnelse:

Utvalget tilrår at det etableres en høgskolebasert utdanning. Det er imidlertid svak tradisjon for arbeidsformer fra fag- og yrkesopplæringen i høgre utdanning. I den yrkesfaglige opplæringstradisjon står oppgavestyrte og problembaserte læring sentralt, hvor både teori og praktisk fagutøvelse er integrert. Det er derfor naturlig at disse arbeidsmetodene også står sentralt i yrkesfaglærerutdanningen. Men arbeidsformene må også gjenspeile de arbeidsmetoder som er sentrale i Reform 94 (jf 4.2.3) og i Grunnskolereformen (jf 4.2.2). Skal rammeplanene fungere etter intensjonene er det viktig at arbeidsformer forankres i prinsippene for utdanningen.

Vurdering

Det vises til 7.2.8 og 7.2.9 hvor *utvalget* tilrår vurderingsformer som skal gjelde for all lærerutdanning.

Organisering av yrkesfaglærerutdanningen**Tilråding:**

- Yrkesfaglærerutdanning bør tilbys både som fulltids- og deltidsstudium, og som desentralisert utdanning.
- Utdanningen legges opp slik at ulike deler kan settes sammen og tilbys som moduler for andre målgrupper som f.eks. instruktører, voksenopplæring og arbeidsmarkedsopplæring.

Begrunnelse:

Det er vesentlig at fag- og yrkesopplæringen kontinuerlig får dekket sitt behov for nye yrkesfaglærere. Hovedmodellen skal i den sammenheng bidra til god rekruttering ved at ungdom velger yrkesfaglæreryrket. God gjennomstrømning i utdanningen gir god ressursutnytting. Yrkesfaglærerutdanningen bør derfor organiseres som et fulltidsstudium.

Det vil også være mange som først etter flere års yrkespraksis bestemmer seg for yrkesfaglæreryrket. *Utvalget* ser det som viktig å legge til rette for at fag- og yrkesopplæringen sikres dyktige fagarbeidere med lang arbeidslivspraksis. Det bør derfor være mulig for fagarbeidere å ta lærerutdanning ved siden av arbeid/virksomhet tilpasset deres livssituasjon. Yrkesfaglærerutdanningen bør også kunne organiseres som deltidsstudium. Dette vil ivareta fleksibilitet i yrkesfaglærerutdanningen.

I 6.5.1 peker *utvalget* på at behov for yrkesfaglærere vil variere i forhold til de ulike studieretninger og yrkesfag i videregående opplæring. Som det framgår er det stor variasjon mellom de ulike retningene. For å sikre et bredest mulig rekrutteringsgrunnlag bør utdanningen tilbys som desentralisert utdanning. I den sammenheng vil også problembaserte og oppgaveorienterte arbeidsformer være egnet.

Utvalget vurderer det som viktig at andre brukergrupper kan ta deler/få tilpasset deler av utdanningen som et delstudium (delkompetanse). Særlig ser *utvalget* instruktørene i bedrift og voksne som to store grupper som kan ha stor nytte av, og behov for, å gjennomføre deler av denne utdanningen. Yrkesfaglærerutdanningen må derfor legges opp med dette perspektivet for øyet (jf 6.2.11).

Hvem skal tilby yrkesfaglærerutdanning**Tilråding:**

- Ansvar for utdanningen bør knyttes til noen få høgskoler med knutepunktsfunksjon og nasjonalt ansvar for denne type lærerutdanning. Det er ønskelig at

disse samarbeider med andre høyskoler med faglige knutepunktsfunksjoner som er relevant for yrkesfaglærerutdanningen.

- Utdanningen skal gjennomføres i tråd med de fire prinsippene og beskrivelsen av basis, bredde og dybde.

Begrunnelse:

I 6.5.1 pekes det på at antall lærere til de ulike studieretninger og yrkesfag i videregående opplæring varierer svært mye. I enkelte studieretninger vil det gjennomsnittlige årlige behovet for nyutdannede yrkesfaglærere være svært lite, f.eks. under 10 lærere til studieretning kjemi- og prosessfag. Dette medfører at kun få høyskoler kan drive denne lærerutdanningstypen.

Å tildele noen få høyskoler knutepunktsfunksjon og nasjonalt ansvar for innhold, koordinering og oppfølging vil være i tråd med ST MELD NR 40 (1990-91) «Fra visjon til virke. Om høgre utdanning», som tegner konturene av et Norgesnett med knutepunkt og forbindelseslinjer, arbeidsdeling og samarbeid (jf 4.2.4). Det vil bidra til å bygge opp miljøer med faglig tyngde og bredde; miljøer som vil være i stand til å tilby de framtidige yrkesfaglærerne en helhetlig og faglig solid utdanning.

Det vil etter *utvalgets* vurdering være en stor fordel med et tett samarbeid mellom lærerutdanningen og videregående opplæring, herunder fagopplæringssystemet, yrkeslivet, bransjeinstitutt m.m. med tanke på aktualitet og yrkesrelevans i utdanningen (jf prinsipp nr 1). Dette er særlig aktuelt i forbindelse med etableringen og fram til denne nye høyskoleutdanningen har funnet sin form og sitt innhold. Et slikt samarbeid kan f.eks. omhandle innhold, gjennomføring m.m. av deler av studiet. En etablering av slike kompetanse- og samarbeidsnettverk kan også være hensiktsmessig sett i forhold til det lave antall studenter på enkelte retninger og fag som skal utdannes.

Det vil være nødvendig med en sentral satsing når det gjelder å bygge opp og utvikle yrkesfaglig kompetanse ved institusjonene som skal ha ansvar for denne utdanningen. Et viktig tiltak for å rekruttere undervisningskrefter med relevant kompetanse, er etablering av videreutdanningstilbud opp til hovedfagsnivå for lærere med yrkesfaglig bakgrunn (jf 7.9). Imidlertid vil det også være nødvendig å finne fram til andre ordninger. I den forbindelse kan f.eks. undervisningspersonal med yrkesfaglig bakgrunn, i henhold til forskrifter til tjenestemannsloven § 5, tilsettes midlertidig.

7.7.4 Andre sider ved yrkesfaglærerutdanningen

Overgangsordninger**Tilråding:**

Det må etableres overgangsordninger for fagarbeidere/studenter som har tatt fag-/svennebrev før Reform 94. Overgangsordningene bør være fleksible slik at den nye yrkesfaglærerutdanning sikres gode rekrutteringsbetingelser.

Begrunnelse:

Som en forutsetning for hovedmodellen presiserer *utvalget* innledningsvis i 7.7 at studentene til den nye yrkesfaglærerutdanningen har gjennomført en fag- og yrkesopplæring etter Reform 94. Dette innebærer imidlertid at det etableres overgangsordninger for søkere/fagarbeidere som har gjennomført fag- og yrkesopplæring før Reform 94. Dette fordi det er viktig at yrkesfaglærerutdanningen sikres gode rekrutteringsbetingelser.

I 7.5 tilrår *utvalget* at praktisk-pedagogisk utdanning skal være åpent for studenter med fag-/svennebrev og yrkesteoretisk utdanning. Dette innebærer imidlertid at kandidater som utdannes med mangelfull faglig utdanningsbakgrunn, må

gjennomføre tilleggsmoduler i fag for å få undervisningskompetanse for videregående opplæring, grunnkurs og videregående kurs. Dette bør være et ansvar som tillegges høgskolene som skal tilby yrkefaglærerutdanning.

Andre høgskolebaserte profesjonsutdanninger i lys av hovedmodellen

Tilråding:

I forhold til tilsetning i videregående opplæring tilrår *utvalget* at departementet bør vurdere begrenset undervisningskompetansen eller tilleggskrav for yrkesfaglærere med praktisk-pedagogisk utdanning, generell studiekompetanse og profesjonsrettet høgskoleutdanning som faglig utdanningsbakgrunn.

Begrunnelse:

Reform 94 har ført til faglig brede grunnkurs og stor faglig spesialisering på videregående kurs (jf 4.2.3). Dette stiller store krav til den enkelte yrkesfaglærers kompetanseprofil ved eventuell tilsetning for undervisning på både grunnkurs og videregående kurs, slik den nye hovedmodellen legger opp til. I tillegg slår læreplanene i fag- og yrkesopplæringen det fast at opplæringen både skal ha et praktisk og teoretisk innhold (jf 4.2.3). Dette bør etter *utvalgets* mening få konsekvenser for lærerkandidater med profesjonsutdanninger som ingeniør, sykepleier m m som faglig utdanningsbakgrunn.

Utvalget vil imidlertid peke på betydningen av at opplæringsinstitusjoner samlet har en variert kompetanse- og erfaringsprofil blant sitt personale. Lærere med ulik bakgrunn vil kunne utfylle og komplettere hverandre, noe *utvalget* vurderer som gunstig (jf 7.1.2).

7.8 SAMISK LÆRERUTDANNING

Generelt om samisk lærerutdanning

Opplæringen av barn, unge og voksne skal sikre samiske elever kunnskaper og ferdigheter som setter dem i stand til å fungere i det samiske, det nasjonale og etter hvert det internasjonale samfunn. Dette innebærer spesielle utfordringer og muligheter for lærere knyttet til opplæring av samiske elever. Samisk lærerutdanning må bære preg av disse utfordringene. Samisk lærerutdanningen må forberede for en helhetlig samisk opplæring med en sterk forankring i samisk språk og kultur.

Allmennlærerutdanningen må forberede studentene slik at de blir i stand til å utnytte og utvikle de muligheter som ligger i grunnskolereformen og i det samiske læreplanverket. Samisk lærerutdanning må også forberede studentene til å kunne undervise norske barn og unge etter felles nasjonale planer. Lærere som tar samisk førskolelærerutdanning og samisk allmennlærerutdanning har dobbel kompetanse fordi de kan undervise både i forhold til nasjonale læreplaner og samiske læreplaner.

Med utgangspunkt i grunnskolereformen og de endringer som *utvalget* forslår i lærerutdanningen bør det utarbeides nye studieplaner for samisk allmennlærerutdanning.

Samarbeid på tvers av landegrensene

Samene i tre nordiske land har felles språk. Dette gjør det mulig å ha en felles utdanning for samene i de nordiske land. Det synes riktig å bruke de ressurser som er tilgjengelig på den måten at det kommer hele det samiske samfunnet tilgode. Ordningen med inntak av studenter fra Finland og Sverige bør derfor videreføres. Det bør også vurderes å ta inn studenter fra Russland. Ved at samisk høgskole rekrutter studenter fra Sverige og Finland, vil det også være lettere for høgskolen å rekruttere fagfolk til undervisningsstillingene fra disse land.

Rekruttering av lærere

Antallet elever som får opplæring i samisk språk, øker. Det er et stort behov for samiske lærere i de nordligste fylkene. I tillegg er det dårlig dekning i sør- og lulesamiske områder av lærere som kan undervise i disse samiske språkene. Beregninger fra Samisk utdanningsråd viser at det er behov for ca 200 samiske lærere på norsk side (SAMISK UTDANNINGSRÅD, 1992). Det foreligger ikke behovsberegninger fra Sverige, Finland eller Russland.

Samisk høgskole har i dag rekrutteringsvansker til allmennlærerutdanning (jf 3.2.6). Måltallet for allmennlærerutdanninga er 35 studenter pr år, men høgskolen utdanner bare ca 10 lærere årlig. Dagens utdanningskapasitet er således på langt nær utnyttet. Dersom det ikke gjøres noe med rekrutteringen til studiet, vil det bli store problemer med å dekke lærerbehovet bare på norsk side. Trolig vil man aldri oppnå full lærerdekning hvis ikke tallet på nyutdannede lærere økes vesentlig.

En av årsakene kan være at det tidligere har vært liten tradisjon for samene å skaffe seg studiekompetanse. Dermed kan noen som ønsker å ta lærerutdanning ha problemer med å skaffe seg slik utdanning. *Utvalget* mener at det vil være formålstjenlig med en studentrekrutteringsordning i form av forkurs for høgre utdanning i regi av det samiske videregående skoleverk.

Det har vært gode erfaringer med å gi utdanningsstipend for å få dekket lærerbehovet i områder hvor det har vært særlig vanskelig med rekruttering av lærere. *Utvalget* mener derfor at det fortsatt bør være mulig å opprette slike stipend for å ta samisk lærerutdanning. Stipendordningen må rettes mot alle tre samiske språkgrupper. Studenter som får tildelt et slikt stipend, må være villig til en bindingstid i skoler, barnehager som har problemer med å skaffe kvalifiserte samisktalende lærere.

Det er ikke tilstrekkelig å rekruttere studenter bare fra samiskspråklig miljø. Det må i tillegg tas sikte på å rekruttere ikke-samiskspråklige til studier ved Samisk høgskole. Lærere som ikke er samiskspråklige og som skal undervise i samiske områder, vil også trenge kunnskap i samisk.

Det bør derfor opprettes et 1-årig intensivstudium i samisk for ikke-samisktalende. Studiet bør ha omfang 10 + 10 vekttall. Studiet må ha et tosidig sikte. Det må gi ferdighet i samisk språk og dermed kvalifisere for opptak ved samisk lærerutdanning. Ikke-samiskspråklig ungdom må derfor kunne ta slikt studium i samisk mellom videregående opplæring og høgskoleutdanning. Studiet bør også innrettes mot lærere som ikke er samiskspråklige, men som skal undervise i samiske områder.

Nye fag i samisk lærerutdanning

Tilråding:

Det bør utredes mulighet for at duodji opprettes som fag i yrkesfaglærerutdanning.

Begrunnelse:

Innenfor videregående opplæring er det i dag mulig å ta fagbrev i duodji, men det finnes ikke mulighet for å ta yrkesfaglærerutdanning i dette samisk relaterte faget. Det er behov for lærere som virkelig behersker duodji, og som tar sin utdanning på grunnlag av fagbrev. Mulighet for duodji som fag i yrkesfaglærerutdanning bør vurderes i forbindelse med videre arbeid med rammeplaner for yrkesfaglærerutdanningen (jf 7.7). Det er behov for å vurdere utdanning for lærere i andre samisk relaterte fag.

Tilråding:

Det opprettes et nytt fag, «tradisjonskunnskap», med omfang 10 vekttall i samisk allmennlærerutdanning.

Begrunnelse:

En målsetting for opplæringssystemet er å bidra til å formalisere, utvikle og tilpasse kunnskaper, ferdigheter, holdninger, normer og verdier i det samiske samfunnet. I det samiske samfunnet finnes det mye ikke-formalisert kunnskap som det er

viktig å ta vare på. Lærere bør kunne utnytte slik kunnskap. Derfor foreslår *utvalget* «tradisjonskunnskap» som nytt fag i allmennlærerutdanningen. Det nye faget er ikke et undervisningsfag i grunnskolen. Faget er et teoretisk metodefag som skal gi studentene innsikt i hvordan utradisjonelle kunnskaper kan ivaretas og brukes i en undervisningssammenheng. Faget vil også være med på å gi samisk lærerutdanning en særegen identitet og profil, som gir utdanningen legitimitet ut over det å være en kopi av tradisjonell lærerutdanning.

Oppbygging av kompetanse på samisk høgskole

Tilråding:

For å styrke Samisk høgskole faglig må FoU-aktiviteten økes. Det er et særlig behov for å opprette hovedfags- og doktorgradsstipendier.

Begrunnelse:

Det er stor mangel på fagfolk med kompetanse på hovedfags- og doktorgradsnivå som orienterer seg mot Samisk høgskole. Av hensyn til nyrekruttering og videre faglig utvikling av de som allerede er ansatt, må forholdene legges til rette praktisk og økonomisk for å endre denne situasjonen.

Samisk høgskole er dessuten en relativt liten høgskole. Det er derfor viktig å finne måter å bygge ut det faglige miljøet på ut over den bemanning som omfanget av undervisningen tilsier. Personer som arbeider med FoU-prosjekter, hovedfagsstudenter og doktorgradskandidater kan representere en slik styrking når aktiviteten fysisk er lagt helt eller delvis til Samisk høgskole. Dette betinger samarbeid med institusjoner som har rett til å tildele grad på hovedfags- og doktorgradsnivå. Samarbeid med rene forskningsinstitusjoner kan også være aktuelt med tanke på FoU-prosjekter som ikke primært har en akademisk grad som siktemål.

I det samiske samfunn er det en rekke problemstillinger som inviterer til forskningsmessig bearbeiding. Dette gjelder både innenfor det samiske utdanningsfeltet og innenfor kultur, de tre ulike språkene og spørsmål som mer generelt er viktig for samer. I en situasjon der et begrenset antall personer har kulturell og akademisk bakgrunn for forskning på dette feltet, er det viktig å tenke nøye gjennom hvilke områder som bør prioriteres. Samtidig skal prinsippet om den akademiske frihet ivaretas også ved Samisk høgskole.

Utvalget er kjent med at Samisk utdanningsråd arbeider med en helhetlig strategisk FoU-plan som vil omhandle alle tre samiske språkgrupper. *Utvalget* går ut fra at Samisk høgskole vil få en naturlig plass i en slik plan og at denne planen i sin tur kan føre til økt FoU-aktivitet ved denne høgskolen. Det kan også være aktuelt å knytte til seg andre høgskoler.

Det er imidlertid viktig at Samisk høgskole har sin egen FoU-strategi, spesielt knyttet til utdanningsfeltet som høgskolens primære interessefelt. Som ved andre høgskoler er det naturlig at det arbeides med strategier for FoU-satsingen og at man er aktiv med å formulere problemstillinger, prosjekter og søknader, bl a med tanke på ekstern finansiering av FoU-aktivitet. *Utvalget* er kjent med at høgskolen har utarbeidet en forskningsplan som skal rulleres jevnlig.

Det ligger utenfor *utvalgets* mandat og kompetanse å gi råd og veiledning ut over det som her er sagt. *Utvalget* har to anliggender og vil peke på

- de ulike faktorene som taler for økt FoU-aktivitet
- det potensiale for økt aktivitet som vil være til stede når den strategiske FoU-planleggingen ved høgskolen og i regi av Samisk utdanningsråd er godt koordinert.

7.9 ETTER- OG VIDEREUTDANNING

7.9.1 Prinsipper

Tilråding:

- Institusjoner som gir grunnutdanning for lærere, bør ha et hovedansvar for å tilby etter- og videreutdanning for de lærerkategoriene institusjonene utdanner.
- Etterutdanning må være et sentralt virkemiddel for å kvalifisere lærere til nye oppgaver i opplæringssektoren. Utdanningsinstitusjonene bør kunne gi etterutdanningstilbud finansiert både som oppdrag og over eget budsjett. (Et mindretall slutter seg ikke til tilrådingen om finansiering over eget budsjett. Se egen tilråding fra mindretallet i det følgende.)
- Forholdene må legges til rette for at alle lærerkategorier kan fullføre relevant videreutdanning til adjunkt og lektornivå. Etterutdanning bør i større grad enn tidligere tilbys som mindre moduler som samlet kan utgjøre videreutdanning.
- Innføring av et lønnet studie- og etterutdanningsår for lærere f eks hvert 7. år bør utredes nærmere.

Begrunnelse:

All grunnutdanning bør etter *utvalgets* mening utformes slik at den fungerer som utgangspunkt for videre kvalifisering. Lærerutdanningstilbudet må bygges opp og organiseres slik at det gir klare forventninger til lærere om å kvalifisere seg videre bl a gjennom etter- og videreutdanning. Det norske systemet med tillegg i lønn for videreutdanning, fungerer etter *utvalgets* oppfatning godt og er en viktig årsak til det høye utdanningsnivået i opplæringsystemet i Norge.

Både den generelle utviklingen i samfunnet og konkrete reformer i opplærings-systemet krever ny kompetanse hos lærere. Fordi andelen av nyutdannede lærere til enhver tid vil være liten, kan dette *ikke* løses primært gjennom endringer i grunnutdanningen. Rask omstilling og kompetanseutvikling på bred front kan bare oppnås gjennom etterutdanning. Barne- og skoleeiere har det grunnleggende ansvaret for etterutdanning av eget personale. Det er nærliggende at disse eierne kjøper etterutdanningstjenester fra institusjoner som gir lærerutdanning.

Et flertall i utvalget (Bergem, Einarsson, Hætta, Kvaal, Monstad, Pettersen, Solheim, Oftedal, Telhaug, Vada, Hille Valla) mener at utdanningsinstitusjonene også bør kunne finansiere etterutdanning over eget budsjett, både med tanke på å tilby etterutdanning til gunstige priser for kommuner og fylkeskommuner, og med tanke på frittstående tilbud på prioriterte områder. *Disse medlemmer* har merket seg at utdanningsinstitusjonene i en periode nå har måttet prioritere grunnutdanninger, bl a med tanke på situasjonen på arbeidsmarkedet. Etter *disse medlemmers* oppfatning bør ikke denne ensidige prioriteringen fortsette. En større andel av budsjettet bør frigjøres til innsats innenfor etterutdanning.

Utvalget mener at kanalisering av etterutdanningstiltak til institusjoner som gir lærerutdanning, vil bidra til generell kompetanseutvikling i disse institusjonene og medvirke til fruktbar kontakt mellom lærerutdannere og institusjoner de utdanner lærere for. Det bør dessuten vurderes om budsjett- og rapporteringsreglene ved høyskolene og universitetene i tilstrekkelig grad motiverer for prioritering av slik virksomhet, jf kravet om oppfylling av måltall.

Det må være en viktig oppgave for lærerutdanningsinstitusjonene å legge forholdene til rette for videreutdanning fram til adjunkt- og lektornivå. Etter *utvalgets* oppfatning kan det bl a skje ved at studieenheter med omfang på 10 vektall eller mer bygges opp av mindre moduler som kan tilbys over tid. Dette vil gi lærere som ønsker det, mulighet for å gjennomføre videreutdanning uten permisjon. Slike

moduler bør dessuten kunne tilbys som etterutdanning for lærer som ikke tar sikte på videreutdanning.

Utvalget mener at alle kategorier lærere bør ha like gode muligheter til videreutdanning. Dette er neppe tilfelle nå. *Utvalget* vil spesielt peke på at tilbudet til yrkesfaglærere må bli bedre.

Å være lærer er et svært krevende yrke. Den teknologiske utviklingen bidrar sterkt til at mange lærere etter få år i skolen har en opplevelse av å være faglig på etterskudd. Lærere med overskudd, kreativitet og evne til å gi av seg selv er nødvendig for å kunne nå de høye mål samfunnet setter for opplæring av barn, unge og voksne. Etter- og videreutdanning av lærere har i noen grad vært tilfeldig og usystematisk. Omsorg for den enkelte lærers krevende arbeidssituasjon har ikke vært et prioritert område. *Utvalget* har merket seg at det i enkelte land er et obligatorisk krav at lærere med faste mellomrom må dokumentere gjennomført etter- og videreutdanning dersom de skal fortsette i lærerstilling. Innenfor de rammer *utvalget* har arbeidet, har det ikke vært mulig å innhente nærmere opplysninger om slike ordninger og hvordan de fungerer i praksis. *Utvalget* mener imidlertid at et studie- og etterutdanningsår med full lønn vil gi den enkelte lærer bedre muligheter til å utføre sitt arbeid. Et slikt studie- og etterutdanningsår vil kunne gjennomføres med visse mellomrom, f.eks. hvert 7. år.

En slik ordning vil komme elevene til gode og vil være et godt kvalitetssikrings tiltak. *Utvalget* er klar over at dette vil kreve betydelige ressurser. Etter *utvalgets* oppfatning er imidlertid dette et viktig virkemiddel for å høyne kvaliteten på undervisningen. *Utvalget* tilrår derfor at departementet tar initiativ til å utrede de praktiske og økonomiske konsekvensene av et slikt studie- og etterutdanningstilbud hvert 7. år. *Utvalget* anbefaler at en slik ordning etableres i år 2000.

Tilråding:

Et mindretall (Brendmo, Herland, Jørstad, Stundal, Tveter Thoresen) tilrår at etterutdanningskurs ved lærerutdanningsinstitusjonene må tilbys som oppdrag (til kommuner og fylkeskommuner) og/eller som kurs med fullfinansiert deltakeravgift.

Begrunnelse:

Disse medlemmer ser at det i overskuelig fremtid vil være behov for videre- og etterutdanning både fra arbeidstakers og arbeidsgivers perspektiv. *Disse medlemmer* ser også at høyskolene har «ansvar for å gi eller organisere tilbud om etterutdanning på sine fagområder» (Lov om universiteter og høyskoler, § 2 nr 5). Etter *disse medlemmers* mening er etterutdanning både arbeidsgivers og den enkelte arbeidstakers ansvar, og bør ikke finansieres over lærerutdanningsinstitusjonenes budsjett. Etterutdanning subsidiert fra institusjonene vil etter *disse medlemmers* mening medføre en uønsket reduksjon av institusjonenes primæroppgave, grunnutdanning, videreutdanning og FoU-virksomhet.

7.9.2 Konkrete tiltak

Tilråding:

- Det bør opprettes flere pedagogisk orienterte hovedfagstilbud.
- Dersom intensjonene med reformen i videregående opplæring skal kunne realiseres, må etter- og videreutdanningstilbudet for lærere i yrkesfag styrkes.
- Dersom intensjonene med reformen i grunnskolen skal kunne realiseres må:
 - videreutdanningstilbudet med tanke på småskoletrinnet styrkes
 - flere lærere gjennomføre videreutdanning i engelsk, kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering og musikk
 - etter- og videreutdanningstilbudet i naturfag styrkes.

Begrunnelse:

Utvalget har merket seg den gledelige veksten i pedagogisk orienterte hovedfagstilbud (jf 3.9.2), dvs hovedfagsstudier som både gjennom teoridel og hovedfagsoppgave er spesielt innsiktet mot pedagogisk arbeid. Dette er en type videreutdanning som ofte oppleves som mer relevant for arbeid i opplæringssektoren enn mer tradisjonelle hovedfagsstudier. *Utvalget* mener det bør opprettes flere slike tilbud både for å øke den totale kapasiteten og for å utvide tilbudet til alle relevante fag.

Yrkesfaglærere har etter *utvalgets* oppfatning et spesielt behov for etterutdanning. På flere områder går den faglige og teknologiske utviklingen så raskt at det er et kontinuerlig behov for etterutdanning av yrkesfaglærerne dersom man skal makte å gi utdanning som er relevant for arbeidslivet. Etterutdanning for yrkesfaglærere kan bli være knyttet til praksis eller hospitering i arbeidslivet. Den kan også med fordel være knyttet til forsøks- eller utviklingsarbeid.

Etter *utvalgets* oppfatning mangler det dessuten fremdeles mye på at yrkesfaglærere har tilfredsstillende tilbud om videreutdanning. Etablering av relevante tilbud for denne lærergruppen bør derfor prioriteres. Etter *utvalgets* oppfatning kan slike utdanningstilbud rette seg både mot *allmennfagene* og mot faglig *bredde* og *dybde* i yrkesfaglærerkompetansen.

Videreutdanning i *allmennfag* for yrkeslærere kan være aktuelt for å kvalifisere denne lærergruppen for også å undervise i allmennfagene på yrkesfaglige studieretninger. Videreutdanning rettet mot faglig *bredde* kan være utdanning med tanke på undervisning på faglig brede grunnkurs eller videregående kurs. Videreutdanning med tanke på faglig *dybde* kan være rettet mot generell yrkespedagogikk, mot fordypning i fag-/yrkesdidaktikk knyttet spesifikt til de enkelte lærefagene, eller ren yrkesfaglig fordypning. Faglig fordypning kan med fordel knyttes nært opp til praksis i arbeidslivet.

Utvalget viser dessuten til at STATENS LÆRERKURS (1996b) har gjennomført en grundig kartlegging av behovet for videreutdanning og yrkesteoretisk utdanning for lærere i videregående opplæring.

Grunnskolereformen som skal iverksettes fra 1997, vil etter *utvalgets* mening kreve økt innsats på enkelte områder. Småskoletrinnet med 6-åringene som ny elevgruppe får en annen utforming enn tidligere. Dessuten skal både allmennlærere og førskolelærere med videreutdanning kunne arbeide på dette trinnet. Et relativt stort antall lærere har i løpet av de siste årene tatt første 10 vekttalls enhet i 5-10 års pedagogikk. Svært få institusjoner har til nå gitt tilbud om andre 10 vekttalls enhet på dette området. Dette tilbudet må økes kraftig dersom et rimelig antall førskolelærere skal kunne kvalifisere seg for arbeid på småskoletrinnet. Etter *utvalgets* oppfatning bør tilbudet fortrinnsvis organiseres som et felles videreutdanningstilbud for allmenn- og førskolelærere, men med nødvendig differensiering i innholdet.

For å imøtekomme intensjonene om tverrfaglighet, særlig på småskoletrinnet, bør det dessuten overveies å tilby allmenn- og førskolelærere moduloppbygget videreutdanning i sentrale deler av grunnskolens fag, f.eks ved å sette sammen 5 vekttall fra ulike fag til kompetansegivende enheter. Dette vil kunne gi brede videreutdanningsmuligheter i en overkommelig form for lærere som ønsker å arbeide på småskoletrinnet.

De vurderinger *utvalget* har gjort i 6.5.2, tyder på at flere lærere bør ha utdanning med omfang på 10 vekttall eller mer i engelsk, kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering, og musikk. Så langt *utvalget* kjenner situasjonen, er dette mer et spørsmål om at flere lærere må velge disse fagene som videreutdanning enn om etablering av flere videreutdanningstilbud. Skoleeierne kan etter *utvalgets* oppfatning med fordel stille strengere krav til faglig kompetanse ved tilsetting og

ved fordeling av arbeidsoppgaver mellom lærerne - og dermed gi klarere signaler om hva slags utdanning som er ønsket.

Utvalget vil også peke på at den nye læreplanen for grunnskolen krever at alle elever skal få tilbud om opplæring i fransk eller tysk. Det er foreløpig usikkert om dette vil føre til større omfang på undervisningen i disse fagene i grunnskolen. Hvis etterspørselen etter fransk og tysk øker, vil det også være et økende behov for lærere som velger disse fagene som videreutdanning.

Det er planlagt en omfattende satsing på etterutdanning i forbindelse med grunnskolereformen. *Utvalget* har ikke sett det som sin oppgave å gi tilrådinger i den sammenheng. Etter *utvalgets* oppfatning er det imidlertid dokumentert et klart behov for grundig etterutdanning i naturfag for lærer i grunnskolen (jf 6.2.8 og NATURFAGUTREDNINGEN (1994)). Ny læreplan for grunnskolen har vesentlig klarere krav til naturfag enn tidligere. Det kan neppe realiseres uten omfattende etterutdanning.

7.10 FRITAK OG INNPASSING

Lov om universiteter og høyskoler fastsetter i § 49:

«Fritak for eksamen eller prøve skal gis når det godtgjøres at tilsvarende eksamen eller prøve er avlagt ved samme eller annen institusjon. Det kan også gis slikt fritak på grunnlag av annen velegnet eksamen eller prøve».

Lærerstudenter vil fra tid til annen ønske å sette sammen sin utdanning med studieenheter fra flere universitet eller høyskoler. Når en student flytter fra en institusjon til en annen, vil studenten kunne bli fritatt for studieenheter på det nye studiestedet dersom de allerede har «tilsvarende eksamen eller prøve» eller «annen velegnet eksamen eller prøve». Dette utgjør etter universitet- og høyskoleloven to ulike kategorier med ulike rettigheter for studentene.

Utvalget oppfatter eksamener i studieenheter basert på samme rammeplan som «tilsvarende». Det vil si at studenter som har avlagt eksamen i en studieenhet, *har krav på* å bli fritatt for tilsvarende eksamen ved annen utdanningsinstitusjon når studieenhetene bygger på samme rammeplan. *Utvalget* er klar over at studieenheter som bygger på samme rammeplan, kan være noe ulike fra institusjon til institusjon. Etter *utvalgets* vurdering er det imidlertid avgjørende at studieenhetene har samme mål og hovedinnhold. Dersom *utvalgets* tilråding i 7.2.1 om klarere og mer forpliktende rammeplaner blir tatt til følge, er det dessuten grunn til å regne med mindre forskjeller mellom institusjonene.

Etter *utvalgets* oppfatning er kategorien «annen velegnet eksamen eller prøve» mer problematisk. Utdanning etter denne kategorien gir ikke studentene adgang til å kreve fritak, men de *kan* etter universitets- og høyskoleloven innrømmes fritak. Etter loven er det den enkelte institusjon som avgjør slike spørsmål, men loven gir departementet hjemmel til å pålegge institusjonene å samordne sin praksis. Dersom departementet skal pålegge slik samordning, vil rammeplanene for ulike typene lærerutdanning trolig være et egnet virkemiddel.

Fritak og innpassing er omtalt i de nåværende rammeplanene. Etter *utvalgets* vurdering er de nåværende bestemmelsene uklare og ufullstendige. *Utvalget* har inntrykk av at spørsmål som gjelder fritak og innpassing derfor blir vurdert ulikt fra institusjon til institusjon.

Spørsmål om fritak og innpassing er spesielt aktuelt for allmennlærerutdanning fordi denne utdanningen har en relativt stor valgfri del. *Utvalget* har i 6.2.8 påpekt at allmennlærerutdanningen ofte kan framstå som organisert etter en 1+3 eller 3+1 modell. Dette skyldes bl a innpassing av årsheter som ikke er basert på ramme-

plan for allmennlærerutdanning. Slik organisering er etter *utvalgets* oppfatning ikke i samsvar med Stortingets intensjon med innføring av 4-årig allmennlærerutdanning (INNST S NR 230 (1990-91. Fra visjon til virke). På den tid Stortinget behandlet saken, var det svært vanlig for allmennlærere å ta ett års videreutdanning i tillegg til 3-årig allmennlærerutdanning. Når Stortinget gjorde vedtak om å øke omfanget av utdanningen til fire år, var det derfor neppe bare for å sikre fire års utdanning. Hensikten var trolig mer å sikre en 4-årig yrkesrettet utdanning med indre sammenheng og helhet.

Slike problemer knyttet til fritak og innpassing kan også bli aktuelle for den type yrkesfaglærerutdanning *utvalget* foreslår i 7.7.

Tilråding:

- Departementet bør fastsette regler for fritak og innpassing i rammeplanene for ulike typer lærerutdanning.
- Studenter som har avlagt eksamen i en studieenhet ved en utdanningsinstitusjon, må ha krav på fritak fra tilsvarende studieenhet som bygger på samme rammeplan ved andre institusjoner.
- Fritak med utgangspunkt i annen utdanning bør begrenses til utdanning som er klart relevant for undervisningsoppgaver i opplæringssystemet og som omfatter didaktikk.

Begrunnelse:

Etter *utvalgets* oppfatning vil det være uheldig om spørsmål om fritak og innpassing i lærerutdanning blir behandlet ulikt fra institusjon til institusjon. Departementet bør derfor benytte den hjemmel som universitets- og høyskoleloven gir, til å pålegge institusjonene å samordne sin praksis på området. Rammeplanene skal tjene til å samordne og harmonisere lærerutdanningen ved de ulike lærestedene. Departementet bør derfor fastsette nærmere regler for fritak og innpassing i rammeplanene.

Utvalget mener, som nevnt foran, at studieenheter som bygger på samme rammeplan, må betraktes som likeverdige og gi grunnlag for fritak selv om det finnes mindre forskjeller mellom institusjonene. Utover dette mener *utvalget* at fritak må begrenses til utdanning som har klar relevans for undervisningsoppgaver og som omfatter didaktikk. *Utvalget* mener en slik begrensning er nødvendig for å ivareta Stortingets intensjoner med lærerutdanning. Dette er likevel ikke til hinder for at annen utdanning bør kunne godkjennes som videreutdanning for lærere.

Lærerstuderenter med tidligere utdanning som delvis faller sammen med studieenheter i lærerutdanningen, må dessuten kunne bli fritatt for tilsvarende deler av lærerutdanningen. Fritaket bør imidlertid begrenses til fritak fra obligatoriske arbeider og prøver som ikke inngår i vurdering med tanke på karakter. Dette innebærer innpassing av tidligere utdanning, men ikke fritak fra avsluttende eksamen.

Tilråding:

Studieenheter med omfang 10 vekttall (eventuelt 5+5 vekttall) eller mer i allmennlærerutdanning, faglærerutdanning og førskolelærerutdanning må kunne innpasses i andre utdanningsløp slik at kandidater fra disse utdanningene kan fullføre mellom- og hovedfagsstudium uten unødig tap av tid.

Begrunnelse:

Det er foreløpig en noe varierende praksis for hvordan studieenheter fra allmennlærerutdanning, faglærerutdanning og førskolelærerutdanning kan innpasses i andre utdanningsløp. Etter *utvalgets* oppfatning bør studieenheter med omfang 10 vekttall (eventuelt organisert som 5+5 vekttall) eller mer kunne innpasses i andre studier med tanke på å være del av utdanningsløp fram til hovedfagsnivå. Slike innpassingsmuligheter er nødvendig dersom de høgre utdanningsinstitusjonene skal

fungere som et Norges-nett for kandidater som starter sitt studium med lærerutdanning. Studieneheter fra de nevnte lærerutdanningene inneholder fagdidaktikk. Dette bør ikke være til hinder for innpassing når eksisterende gradsstruktur ved universitetene åpner for fagdidaktikk.

7.11 LÆRERUTDANNINGSINSTITUSJONENE SOM RESSURSSENTRA

7.11.1 Organisasjonsmessig tilrettelegging

Tilråding

- Institusjonene bør snarest gjennomgå sin organisasjon, struktur, rutiner og interne reglement med tanke på at de også skal fungere som ressursentra og oppdragsinstitusjoner.
- Rammebetingelsene som institusjonene opererer innenfor, bør kunne gjøres kjent internt i organisasjonen og være sammenstilt slik at de kan gjøres tilgjengelige for samarbeidspartnere.

Begrunnelse:

Universiteter og høyskoler er kompetansesentra i regionene. Universiteter og høyskoler besitter kompetanse som samfunnet trenger og etterspør i form av utdanning, forskning og utviklingsarbeid. Oppgavene er definert i universitets- og høyskoleloven § 2. Det er forutsatt at institusjonene i stigende grad skal fungere som utadvendte kompetansesentra i nær samhandling med næringsliv og offentlig virksomhet, kultur- og organisasjonsliv innenfor et bredere oppgavespekter. Det er også forventninger om dette i samfunnet.

Samfunnet investerer store summer i opplæringen og i høgre utdanning. Den kompetanse som er bygget opp, må komme samfunnet til gode gjennom en variert kompetanseoverføringsvirksomhet. Universiteter og høyskoler bør være en drivkraft i utvikling av nye tilbud ettersom samfunnet utvikler seg og behov øker eller endres.

Det er forutsatt at en del av samhandlingen mellom institusjonene og samfunnet forøvrig, som dreier seg om undervisning, (grunn-, videre-, og etterutdanning) forskning og formidling og veiledningstjenester skal kunne være oppdrag. Virksomheten reguleres av rundskriv (KIRKE,- UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET, 1992b og 1996d).

Utvalget mener at det vil være helt nødvendig å se nærmere på regel- og rammeverk, samt administrasjon og rutiner i lys av de store faglige oppgavene som institusjonene bør gå inn i.

Utvalget er kjent med at departementet nylig har utarbeidet oppdragsreglement, og at institusjonene er oppfordret til å utarbeide tjenlige administrative rutiner for hele virksomheten, også håndtering av en mer utadvendt virksomhet innenfor sin økonomi- og personalforvaltning.

Utvalget er kjent med at det råder usikkerhet i høgre utdanning, både i forvaltning og ledelse og hos annet personale, m h t til hvordan og innenfor hvilke rammer og regler virksomheten skal tilrettelegges, og hvilken policy de enkelte institusjoner har når det gjelder etterutdanning, kursvirksomhet og oppdragsvirksomhet. Derfor mener *utvalget* at det haster både med det interne arbeidet i institusjonene og med at informasjon om rammeverk og rutiner blir kjent for de som skal samhandle på dette området.

Omfanget av markedsstyrt virksomhet vil trolig øke i omfang. Institusjoner som til nå i stor utstrekning har vært innrettet mot institusjonenes indre liv i forutsigbar og mer langsiktig virksomhet, som undervisning og forskning, skal nå gjøre seg gjeldende på et marked som håndterer sin virksomhet på en annen måte, og som har

en annen kultur, planleggingshorisont og tempo m h t kjøp og salg. Det vil både kreve en mentalitetsendring og en tilrettelegging av ren administrativ art i betydelig omfang.

Det er lett å se at det vil være et marked for kompetansemeklere som kjøper og selger tjenester (kompetanseutvikling) i en mer smidig organisasjon enn det universiteter og høyskoler har både m h t beslutninger, økonomiforvaltning, personalplanlegging m m.

Utvalget er også kjent med at det arbeides med en voksenopplæringsreform og at etterutdanning trolig blir et stort satsingsområde (jf 4.2.5). Dette vil forsterke utfordringene for høgre utdanning, som

- utvikling av tilbud (kurs, tjenester)
- markedsføring
- en «dør» inn i institusjonen som gjør adgangen lett
- god oppdragsadministrasjon med klare rutiner for økonomiforvaltning (kalkyle, kontrakter/avtaler, regnskap m m)
- personalforvaltning med gode rutiner for å håndtere løpende arbeid og fleksibilitet i oppdragsvirksomhet (arbeidsplaner som avspeiler anvendelse inn mot undervisning, og/eller tjenester eller oppdrag, registrering av tidsbruk på h h v undervisning, FoU og annet)
- gode koplinger mellom kunder og fagpersoner, klarhet for både kunder og fagpersoner om ansvar og avtaler
- kvalitetssikring av tilbudene.

7.11.2 Generell faglig tilrettelegging

Tilråding:

- Universiteter og høyskoler bør gjennomgå sin beredskap med tanke på omfattende innsats i voksenopplæring.
- Institusjonene bør la sitt engasjement på det brede voksenopplæringsområdet være markedsstyrt etter de retningslinjer som er nevnt ovenfor.
- Spørsmålet om lærerutdanningens bidrag i forbindelse med generell pedagogikk, voksenpedagogikk, fagdidaktikk og grunnleggende lese- og skriveopplæring bør vies spesiell oppmerksomhet.

Begrunnelse:

En omfattende voksenopplæringsreform vil gi nye typer utfordringer til universiteter og høyskoler. Institusjonene må i større grad enn i dag tilpasse oppleggene innholdsmessig, praktisk og pedagogisk i forhold til de som skal betjenes. Dette omfatter bl a en opprusting av kompetanse og infrastruktur til fjernundervisning.

Institusjonene må være forberedt på å få private og offentlige virksomheter som kunder i større grad enn i dag. Det er viktig at institusjonen evner å forholde seg til kundenes samlede behov for kompetanse- og organisasjonsutvikling.

Det vil være problematisk å legge faste planer for hvilke områder institusjonen skal engasjere seg innenfor. Dette forhindrer ikke satsing på utvikling av visse områder. Det potensielle kundegrunnlaget vil imidlertid som regel være så stort og uoversiktlig at man vanskelig kan legge faste planer. Det blir nødvendig å operere under markedsbetingelser.

Utvalget regner med at spredningen blant deltakerne vil være stor i alder, utdanningsbakgrunn, yrkeserfaring, kunnskapsnivå og lærelyst. Det er viktig å vektlegge motivasjon og betingelser for læring i forhold til disse rammevilkårene. Lærerutdanningen har en særlig forutsetning for å gi verdifulle bidrag på disse områdene.

Utfordringer i forbindelse med grunnleggende lese- og skriveopplæring vil neppe involvere høyere utdanning direkte, men mer indirekte fordi behovet for lærere med aktuell kompetanse kan komme til å stige kraftig.

7.11.3 Tilrettelegging i lærerutdanningene

Tilråding:

Lærerutdanningsinstitusjonene skal aktivisere seg i kompetanseutvikling knyttet til opplæringsreformene og ny rammeplan for barnehagen. Dette innebærer at:

- Institusjonene sørger for at eget personale får nødvendig etterutdanning.
- Institusjonene bør bli part i utviklingen av langsiktige fylkesdekkende planer for kompetanseutvikling.
- Etterutdanningstiltak for lærere, førskolelærere og eventuelt instruktører legges opp med arbeid og utprøving ved egen arbeidsplass som del av opplegget.
- Institusjonene legger til rette slik at det vitenskapelige personalet er samarbeidspart i forbindelse med lokalbasert forsøks- og utviklingsarbeid i barnehage, grunnskole og videregående opplæring.
- Institusjonene tar et særlig ansvar for å løfte bibliotek og IT-siden i grunnskole og videregående opplæring, i samarbeid med skoleeier.
- Institusjonene innretter en stor del av sin FoU-virksomhet mot behovene i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring.

Begrunnelse:

Utvalget vil særlig understreke at det er viktig for både skolen og barnehagen og for ulike typer lærerutdanning at kompetanseutviklingen skjer i et nært samarbeid med brukeren. Det vil kunne være til stor skade for relevansen i framtidig lærerutdanning dersom dette ikke skjer.

Utvalget har merket seg at det ikke har vært vanlig å satse på særlig omfattende etterutdanningstiltak for det vitenskapelige personalet ved lærerutdanningsinstitusjonene i forbindelse med reformer i lærerutdanningen eller i opplæringssystemet for øvrig. I 6.2.10 har *utvalget* omtalt at lærerutdanningen på flere områder ikke er godt oppdatert i forhold til reformene i opplæringssystemet. Etter *utvalgets* oppfatning kan dette delvis skyldes at det har vært få etterutdanningstiltak rettet mot personalet i lærerutdanningen. *Utvalget* mener det er en nødvendig forutsetning for vellykket gjennomføring av reformene at lærerutdanningen er oppdatert i forhold til utviklingen i opplæringssystemet. Det er derfor ønskelig med konkrete etterutdanningstiltak for det vitenskapelige personalet i lærerutdanningen både i forbindelse med reformer i lærerutdanningen og reformer i opplæringssystemet for øvrig.

Personalet i lærerutdanningen må, for å kunne gjøre den forventede innsats, forstå

- bakgrunnen for reformene
- de innholdsmessige elementene når det gjelder gjennomgående perspektiver, struktur, arbeidsmåter, faginnhold og vurdering av ulike typer
- organisasjonsmessige og praktiske konsekvenser for barnehagen, grunnskolen, videregående opplæring og skoleeier, bl a når det gjelder tilrettelegging av året og dagen.

Alle lærerutdanningsinstitusjoner må derfor etter *utvalgets* oppfatning utarbeide konkrete planer for etterutdanning av eget personale som imøtekommer disse behovene. Planene må også omfatte fagdidaktikk og universitetshøgskolepedagogikk tilpasset opplæringssektorens nye krav til lærerkompetanse.

En markedsbasert modell, kjennetegnet ved at institusjonene betjener de som melder sin interesse, vil etter *utvalgets* oppfatning sannsynligvis føre til at mange må avvises. Det vil ikke være mulig for lærerutdanningene å inngå individuelle avtaler med alle skoleeiere, skoler og barnehager. Langt mer rasjonelt vil det være å satse på utvikling av fylkesplaner, eventuelt planer for geografiske områder som er større eller mindre enn fylkesnivået. Selv om oppgavene er omfattende, er de samtidig oversiktlige. Tallet på skoleeiere, skoler og barnehager er kjent og innholdet i kompetanseutviklingen er også godt definert. Institusjonene er derfor i en annen situasjon enn i forhold til det mer generelle voksenopplæringsfeltet.

Erfaring viser at man først får god effekt av etterutdanningsopplegg når det kobles til egen arbeidsplass. En måte for å få til dette er å organisere etterutdanningen som flere samlinger med mellomliggende arbeid.

Tilrettelegging for elevers og læreres egen informasjonsinnhenting er en betingelse for realisering av opplæringsmålene etter reformene både i videregående opplæring og i grunnskolen. Dette gjør det nødvendig å ruste opp bibliotekene og IT-siden i skoleverket. Slik opprusting innebærer gjennomgang av bl a hva biblioteket bør inneholde, plassering, tilgjengelighet, assistanse til brukere, bemanning, kompetanseutvikling for personalet og nettverksbygging med folkebibliotek, fylkesbibliotek og bibliotek i høgre utdanning.

7.12 TILRETTELEGGING FOR KVALITET OG RELEVANS

Drøftingene i "*Vurdering*" i kap 6 viser at det er behov for større grad av sikrings tiltak med tanke på at lærerutdanningen opererer i samsvar med intensjonene. Dette er en naturlig følge av den store betydningen lærerutdanning har som nasjonalt virkemiddel i forhold til virksomheten innenfor barnehage, grunnskole og videregående opplæring.

Sikring av kvalitet og relevans er viktig for å innfri lover, forskrifter, rammeplaner, avtaleverk, tildelingsbrev m m. I tillegg er det viktig at institusjonene ser framover og utarbeider planer, prosedyrer og rutiner og gjør de prioriteringer som kjennetegner institusjoner i god utvikling.

I det mer avgrensede arbeidet med kvalitet og relevans i undervisningsoppleggene skilles det ofte mellom prosess- og resultatevaluering. Skillet går på om evalueringen foregår henholdsvis underveis eller i etterkant av undervisningen. Begge evalueringsformer er nødvendig for å oppnå en tilfredsstillende samlet evaluering.

Det er institusjonenes ansvar å utvikle studieopplegg. Dette er nedfelt i § 4 nr 1 i Lov om universiteter og høyskoler. Det er viktig at ordninger som etableres for lærerutdanning spesielt, ikke kommer i veien for det styret for institusjonene selv utvikler. Det er også viktig at institusjonene ikke føler at noe av ansvaret for kvalitetsarbeidet er løftet bort fra institusjonene. *Utvalget* mener derfor at forslagene i 7.12 er konstruktive innspill. Forøvrig bør bestemmelser på dette området tas inn i rammeplanen og således formelt hjemles i § 46 i nevnte lov.

Nedenstående inndeling synliggjør at ansvaret for tilrettelegging av kvalitet og relevans må være fordelt på flere parter. Alle disse partene har hver for seg og i sum interesse av en best mulig utvikling ved lærerutdanningsinstitusjonene.

7.12.1 Departementet

Departementet og Stortinget forvalter statlige virkemidler som det er gjort rede for i 6.4. Disse kan grupperes i legale og finansielle virkemidler og informasjon. Rammevilkårene for universitet/høyskoler og for lærerutdanningen vil i stor grad bli definert gjennom disse virkemidlene.

Departementet og Stortinget vil være opptatt av at institusjonene oppnår høyest mulig kvalitet og relevans innenfor de rammevilkår de opererer.

Tilråding:

Departementet sørger for:

1. Felles mal for statistikk, årsrapportering og vurderingsrutiner.
2. Jevnlig meta-evaluering i forhold til intern evaluering. (Det må finnes tilfredsstillende planer, rutiner og prosedyrer for den interne evalueringen.)
3. Jevnlig vurdering av institusjonens beslutningsstruktur når det gjelder oppfølging av intern evaluering.
4. Utvikling av retningsgivende mal for en veiviser til studentene.
5. Utarbeiding av retningslinjer og kriterier for skikkethetsvurderingen.
6. Finansiering av ekstern evaluering av lærerutdanning etter mønster fra det pågående prøveprosjektet i regi av Norges Forskningsråd.
7. Initiering av et forskningsprogram innenfor allmenndidaktikk, fag- og yrkesdidaktikk, med vekt på det siste.
8. Gjennomføring av de forslag overfor Sametinget, institusjonene og studentorganisasjonene som fremmes i 7.12.

Begrunnelse:

Departementet har det overordnede ansvar for arbeidet med kvalitet og relevans.

Nærmere om pkt 4 - veiviser til studentene

Utvalget viser til de erfaringer videregående opplæring har med bruk av Veiviseren som veiledningsdokument knyttet til Reform 94. Fra og med 1997 vil stadig flere studenter ha gått gjennom videregående opplæring med erfaring fra en slik ordning. Disse studentene vil sannsynligvis vente å finne en tilsvarende aktiv informasjon i høyere utdanning.

Målet med veiviseren er at den skal gi et bidrag for å sikre kvaliteten i lærerutdanningen. For å oppnå det må dokumentet gi generell informasjon om høyere utdanning og om lærerutdanning spesielt. Endringer i rollen fra å være elev til å være student med det ansvar og de rettigheter og plikter det medfører, må stå sentralt. Dette kan bidra til en effektivisering av studietiden.

Veiviseren kan ha slikt innhold:

- organisering av studiet, konsekvenser av fagvalg, fordypningsmuligheter
- dekningsgrad/behov for ulike fag i opplæringssystemet
- arbeidsformer og organisering av arbeidet, pliktig deltaking i undervisning, samarbeid med medstudenter
- mål for øvingsundervisning, organisering, praktiske og økonomiske rammevilkår
- helhet og yrkesrelevans, hvordan ivaretar lærerutdanningen dette
- vurderingsordninger og eksamensformer
- rammeplan del 1 og del 2
- fra rammeplan til fagplan, studentenes deltakelse i arbeidet
- ansvar for egen læring, læringsmiljø, læringsforløp, progresjon, studieteknikk
- studentenes medvirkning og medinnflytelse i prosess- og resultatevaluering av undervisningen
- kriterier for skikkethetsvurdering.

Det forutsettes at lærerutdanningen setter av tid til å gjennomgå innholdet med nye studenter.

7.12.2 Sametinget

De statlige høgskolene ledes av et styre. Styrene består av rektor, prorektor, internt valgte representanter blant ansatte og studenter og fra to til fire eksterne representanter. Eksterne styremedlemmer og varamedlemmer for disse innstilles med samme antall fra institusjonenes råd og fra fylkestinget i det fylke hvor institusjonen ligger. Departementet oppnevner eksterne medlemmer og varamenn for disse (universitets- og høgskoleloven § 11 nr 3).

Tilråding:

- Departementet/Stortinget delegerer til Sametinget ansvar for arbeid med utvikling av kvalitet og relevans ved Samisk høgskole. Dette omfatter spesielt gjennomføring av jevnlig metaevalueringer og vurderinger av intern beslutningsstruktur, jf pkt 2 og 3 under 7.12.1.
- Sametinget får seg forelagt årsmelding fra Samisk høgskole og gir på dette grunnlag en årlig rapport til departementet.
- Sametinget får innstillingsrett til eksterne medlemmer og varamedlemmer til styret for Samisk høgskole.

Utvalgets medlem, (Hætta), har følgende særmerknad til siste punkt i tilrådingen: Sametinget bør innenfor de lover og rammer som finnes, eventuelt ved at departementet delegerer myndigheten til å gjøre dette, oppnevne de eksterne representanter for Samisk høgskole.

Begrunnelse:

Det er behov for å bringe Sametinget sterkere inn i arbeid med kvalitet og relevans i samisk lærerutdanning.

Samisk høgskole har oppgaver som er knyttet til den samiske befolkning langt utover Finnmarks grenser. *Utvalget* mener at det derfor ikke er naturlig at fylkestinget i Finnmark innstiller medlemmer til styret for høgskolen og anbefaler at Sametinget får innstillingsrett til eksterne medlemmer til styret.

7.12.3 Høgskole/universitet

Lærerutdanning må utvikles til lærende organisasjoner. Dette fordrer evne og vilje til kritisk blikk på egen organisasjon. Ledelse, ansatte, øvingslærere og studenter må bidra. Rammevilkår som økonomi og tid må være til stede.

Tilråding:

Institusjonene skal sørge for at det blir utarbeidet plan for den interne evalueringen av virksomheten, i et samarbeid der de ulike partene deltar. Det skal arbeides både med lærings- og studieprosess og med læringsresultat. Administrative rutiner og prosedyrer som f.eks. avtaler med øvingsskoler/-lærere, trekkes inn i den grad dette er naturlig for studiekvalitet. Planen skal bl.a. omfatte beskrivelse av:

1. Institusjonens forståelse av helhet og sammenheng og yrkesrelevans i utdanningen.
2. Prosedyrer for utarbeiding, evaluering og justering av fagplaner.
3. Prosedyrer for utarbeiding og bruk av veiviser for studentene.
4. Opplegg for kompetanseutvikling av personalet i forhold til didaktikk og høgskolepedagogikk.
5. Opplegg for ledelsesutvikling.
6. Plassering av ansvar for gjennomføring av den interne evalueringen.
7. Plassering av ansvar for oppfølging i forhold til resultatene av den interne evalueringen.

Begrunnelse:

Institusjonen står sentralt i arbeid med kvalitet og relevans. *Utvalget* mener det er behov for å klargjøre nærmere retningslinjer for slikt arbeid.

7.12.4 Studentorganisasjoner

Studentengasjementet går i bølger. Det har vært perioder da en svært stor del av studentene hadde et betydelig engasjement. Nå er bildet mer nyansert. På den annen side kan det se ut som om studentorganisasjonene sentralt er inne i en god utvikling og har bygget opp betydelig kompetanse nettopp når det gjelder kvalitet i utdanningssystemet. *Utvalget* ønsker at institusjonene gjør seg mer nytte av studentorganisasjonenes innsikt.

Tilråding:

Departementet inngår intensjonsavtaler med aktuelle studentorganisasjoner på sentralt nivå for å sikre studentmedvirkning lokalt i arbeid med kvalitet og relevans.

Begrunnelse:

Utvalget ser på større studentmedvirkning lokalt som en viktig forutsetning for videre utvikling av kvalitet og relevans.

En sentralt inngått intensjonsavtale bør ha som hovedsiktemål at partene skal arbeide for at det inngås lokale avtaler. Partene må selv ta stilling til om studentenes deltakelse i intern evaluering skal avgrenses til undervisning eller om det skal gjelde alle oppgaver ved institusjonen.

Partene lokalt må også ta stilling i hvilken grad det er naturlig å trekke arbeiderorganisasjonene inn i lokale avtaler for å realisere intensjoner og mål nedfelt i § 1 i Hovedavtalen i staten. Det heter der: «... å skape et best mulig samarbeidsgrunnlag mellom partene, slik at dette kan bidra til et godt arbeidsmiljø, god ledelse, bedre resultater og et godt forhold til publikum.»

I prinsippet bør studentorganisasjonene selv ha ansvar for skolering av studenter som blir særlig involvert i arbeidet. Det er naturlig at institusjonene støtter opp om denne skoleringen.

Utvalget ser at skolering vil koste penger og foreslår at departementet på sin side bevilger et årlig beløp til studentorganisasjonene.

7.12.5 Barnehage- og skoleeier

Tilråding:

- Skoleeier gjør avtaler om øvingsundervisning med høyskoler og universitet.
- Skoleeier øker bestillerkompetanse ved avtaler om kompetanseutvikling.
- Skoleeier tar ansvar for gjennomføring av kandidatår.

Begrunnelse:

Kommuner og fylkeskommuner må ta ansvar for at barnehager og skoler som plukkes ut til øvingsundervisning er gode øvingsinstitusjoner. I stedet for at lærerutdanningsinstitusjonene lyser ut etter potensielle øvingslærere, slik at enkeltpersoner kan søke, må det utvikles rutiner der lærerutdanningen i første instans vender seg til aktuelle kommuner/fylkeskommuner. Med tanke på at studentene skal utdannes i samsvar med grunnleggende forhold i reformene, er det av avgjørende betydning at øvingsundervisning skjer i barnehager og skoler som har innsikt i godt læringsarbeid og viser vilje til nytenking. Dersom dette ikke skjer, vil det ta svært lang tid før reformene blir realitet.

Utvalget forutsetter at kommuner og fylkeskommuner ser den egennyttene de har av å plukke ut gode barnehager, skoler og lærere som engasjeres i øvingsundervisning.

Ved å opptre som krevende kunder vil kommuner og fylkeskommuner bidra til institusjonenes læring og utvikling. Særlig i forbindelse med avtaler om etter- og videreutdanning og FoU-aktiviteter kan kommuner og fylkeskommuner utvikle en større grad av bestillerkompetanse der man setter klare krav til hvilke tjenester institusjonen skal levere. Den etablerte ordningen der midlene til kompetanseutvikling knyttet til reformene går til kommuner og fylkeskommuner, er derfor en riktig vei å gå. Når avtalene organiseres gjennom en samlet plan for et helt fylke, vil det være enklere å få dette til.

Lærerkandidatår som *utvalget* tilrår i 7.3 representerer i seg selv en infrastruktur som øker lærerens kvalitet gjennom det nære samarbeidet mellom kommune/fylkeskommune og institusjon.

KAPITTEL 8

Planforslag

8.1 INNLEDNING

Nåværende rammeplaner for lærerutdanning er organisert i tre hoveddeler:

- Kapittel 1 er generelt om lærerutdanning. Dette kapitlet er felles for all lærerutdanning.
- Kapittel 2 er spesifikt for den enkelte lærerutdanning og inneholder en generell beskrivelse av vedkommende utdanning.
- Kapittel 3 er også spesifikt for den enkelte lærerutdanningen. Dette kapitlet inneholder rammeplaner for de ulike fagene som inngår i vedkommende utdanning.

Utvalget har i sitt mandat fått i oppdrag å utarbeide forslag til felles "*Innledning*" i kapittel 1 for alle rammeplaner og eksempel på et "*Leserveiledning, sammendrag*" i kapittel 2. Nedenfor følger i 8.2 *utvalgets* forslag til felles "*Innledning*" i kapittel 1 for rammeplanene. *Utvalget* har i tillegg valgt å utarbeide et "*Leserveiledning, sammendrag*" i kapittel 2 til rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning. Dette kapitlet følger i 8.3. Kapitlet er utformet i samsvar med *utvalgets* tilråding i 7.4 om at det bør være én felles praktisk-pedagogisk utdanning for lærer i allmennfag og yrkesfag. *Utvalget* har dessuten i "*Forslag til retningslinjer for utarbeiding av rammeplaner for fag*" i kap 9 gitt forslag til retningslinjer for utarbeiding av rammeplaner for fag.

8.2 FORSLAG TIL FELLES INNLEDENDE KAPITTEL TIL ALLE RAMMEPLANER

DE ULIKE UTDANNINGSVEIENE

Lærerutdanning er yrkesutdanning rettet inn mot pedagogisk arbeid i barnehagen, grunnskolen, videregående opplæring, undervisning ved høgre utdanningsinstitusjoner eller voksenopplæring i skole eller arbeidsliv.³ Dette kapitlet om overordnede mål for all lærerutdanning omfatter følgende utdanningsveier: Førskolelærerutdanning, allmennlærerutdanning, faglærerutdanning, utdanning av yrkesfaglærere og praktisk-pedagogisk utdanning. Veiene skiller seg fra hverandre bl a ved innsikting mot pedagogisk arbeid i ulike deler av utdanningssystemet og ved ulik vekt på faglig bredde eller faglig fordypning.

Førskolelærerutdanningen er en treårig utdanning som kvalifiserer for pedagogisk arbeid i barnehage, med 6-åringer i grunnskolen og med barn på tilsvarende utviklingstrinn i andre institusjoner og i skolefritidsordninger. Med ett års videreutdanning innsiktet mot arbeid med barn i alderen 6-9 år, kan førskolelærere tilsettes for arbeid på småskoletrinnet i grunnskolen. Utdanningen omfatter pedagogisk teori og praksis og faglig-pedagogiske studier i en rekke fag. Den faglig-pedagogiske delen inneholder også en valgbar fordypning i ett fag, fagområde eller arbeidsområde. Det blir som regel lagt stor vekt på tverrfaglig organisering av utdanningen.

3. I dette kapitlet brukes begrepet lærer ofte som en fellesbetegnelse for alle kategorier av lærere, også førskolelærere, yrkesfaglærere og instruktører, og begrepet elev om barn, unge og voksne på alle trinn i opplæringsamfunnet, også om barn i barnehager og om lærlinger.

Allmennlærerutdanningen er en fireårig utdanning som i hovedsaken er innsikt mot pedagogisk arbeid i grunnskolen og som bl a forbereder for klasselærerfunksjonen. De tre første årene består av en obligatoriske kjerne med pedagogisk teori og praksis og sentrale grunnskolefag som kombinerer fagstudium med fagdidaktikk. Utdanningen gir i det fjerde året en rekke valgmuligheter som tillater innsikting mot ulike fag og fagområder, mot spesielle arbeidsoppgaver eller mot spesielle trinn i grunnskolen eller mot voksenopplæringen.

Faglærerutdanningen er treårig og omfatter flere spesialiseringsmuligheter. Studiet omfatter pedagogisk teori og praksis samt utdanning i ett eller to fag ved høyskole eller universitet. I fagstudiet inngår fagdidaktikk. Lærere som tar denne utdanningen, representerer en utdanning med stor grad av faglig fordypning. Utdanningen kvalifiserer for arbeid i grunnskolens mellomtrinn og ungdomstrinn, i videregående opplæring, i ulike typer voksenopplæring og i annen frivillig opplæring.

Yrkesfaglærerutdanningen er treårig. Hovedmodellen bygger på generell studiekompetanse, fagbrev, svennebrev e l oppnådd gjennom utdanning i videregående opplæring. Den treårige utdanningen omfatter en faglig del, fag-/yrkesdidaktikk og pedagogisk teori og praksis som til sammen gir yrkesfaglærerne en felles basis samt utdanning i bredden og dybden. Denne utdanningen gir grunnlag for pedagogisk arbeid i videregående opplæring og voksenopplæring og en avgrenset undervisningskompetanse for grunnskolens mellomtrinn og ungdomstrinn.

Praktisk-pedagogisk utdanning er en ettårig utdanning som inneholder pedagogisk teori, fag/yrkesfagdidaktikk og praksis. Denne utdanningen skal kvalifisere studenter som har tatt ulike fagstudier for lærergjeringen. Utdanningen bygger på studier av universitetsfag eller en yrkesutdanning. Lærere som tar denne utdanningen representerer vanligvis en utdanning med stor grad av faglig fordypning. Utdanningen kvalifiserer bl a for arbeid på mellomtrinnet og ungdomstrinnet i grunnskolen, for videregående opplæring, høyere utdanning og voksenopplæring.

Selv om forskjellene mellom utdanningsveiene er påtagelige, finnes det grunnleggende mål som er felles for alle lærerkategorier og for all lærerutdanning. Siktet målet for all norsk lærerutdanning er gitt i § 2 i lov om lærerutdanning:

«Utdanninga skal gje den faglege og pedagogiske kunnskap og praktiske opplæring som trengst for planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning og oppseding etter ulike føresetnader hos elevane og i samsvar med målet for den skole utdanninga siktar mot.

Utdanninga skal fremje den personlege utviklinga hos studentane, vekke interesse for pedagogisk utviklingsarbeid og gje grunnlag for forståing av samanhengen mellom lærargjeringa og skolens funksjon i samfunnet.»

Mot denne bakgrunnen beskrives først opplæringsvisjonen som er felles for hele utdanningssystemet. Lærerutdanningen er forpliktet på denne visjonen og skal bidra til å realisere den. Kapitlet gir så en omtale av hva det vil si å være lærer og av lærerutdanningens mål og virkemidler. Framstillingen avsluttes med en omtale av samisk lærerutdanning.

OPPLÆRINGSVISJONEN

Lærerutdanningen er forpliktet på og skal bidra til å realisere samfunnets visjon om opplæring av barn, unge og voksne for et aktivt og verdig liv. I få ord kan denne visjonen beskrives slik:

Opplæringen skal forene *tradisjon og fornyelse*.

Som *tradisjonsformidler* skal opplæringen baseres på grunnleggende *kristne* og *humanistiske* verdier om menneskeverd, likestilling og likeverd, nestekjærlighet og solidaritet. Den skal bære videre *opplysningstradisjonen* fra 1700-1800-tallet med dens tro på framskritt og utvikling gjennom formidling av viten(skap) og kunn-

skap og med dens tillit til demokratiet som styreform. Den skal stadfeste og bygge ut 1800- og 1900-tallets ide om *enhetsskolen* som et middel til å sikre sosial rettferdighet, like muligheter, likestilling og likeverd. Den skal skape et gjennombrudd for vårt eget århundres progressive ideer om en *elevsentrert opplæring* bygd på tillit til eleven som aktiv og utforskende, nysgjerrig og kontaktsøkende, på forestillingen om elevens medvirkning, på syn for hans/hennes behov og interesser og for læring som knyttes til konkrete erfaringer/praksis og til produktiv selvvirksomhet. Opplæringssamfunnet skal som helhet grunnlegges på menneskenes store tradisjoner for skapende arbeid, opplevelse og søking etter innsikt og ferdigheter. Det skal knyttes til *praktisk* virke og læring gjennom erfaring, til fagområder hvor elevene møter ny viten som er hentet inn gjennom *teoretisk* utvikling, og så skal den i tredje omgang bygges på vår *kulturelle* tradisjon, knyttet til menneskets formidling ved kropp og sinn, i idrett, kunst og håndverk, i språk, litteratur og religion, i teater, sang, musikk og dans. Fram til høgre utdanning skal innslagene av praksis, teori og kultur prege opplæringen for alle elever.

Som *forny*er må opplæringssamfunnet forberede elevene for et oppvekstmiljø og et samfunn kjennetegnet av raske og store forandringer. Det må, bl a gjennom utbygging av barnehager, senket skolestart og skolefritidsordninger, innrette seg etter et oppvekstmiljø der begge foreldrene deltar i arbeidslivet utenfor hjemmet. Barnehagen, og i noen grad også grunnskolen, må ta på seg en dobbel funksjon som sosial-politisk virkemiddel og et pedagogisk tilbud. Dette betyr at opplæringssamfunnet også må fungere som kulturformidler i et oppvekstmiljø hvor mindre samvær mellom generasjonene forsterker *samhørigheten mellom barn og unge* . Det skal hjelpe barn og unge til utfoldelse og pliktoppfyllende innsats i et teknologi-, informasjons- og mediedominert arbeidsliv preget av en *fleksibilitet og bevegelighet* som stiller krav til grunnleggende og felles kunnskaper, kommunikasjon, problemløsning, kreativitet, samarbeid, initiativ og til stadig ny læring (videre- og etterutdanning). Opplæringssamfunnet må forberede for et samfunnsliv kjennetegnet ved hurtig utvikling av den institusjonsbaserte kunnskapen og økende kunnskapsbehov i alle yrker. Det må gi kyndighet til å mestre dagens yrkes- og samfunnsliv samtidig som grunnlaget må legges for å kunne møte skiftende omgivelser og en ukjent framtid. Det skal gjøre elevene fortrolig med at geografien komprimeres og grenser overvinnes gjennom den internasjonale bredde og integrasjon som omtales som *globalisering* , og det skal venne dem til å opptre med fasthet og toleranse i et multikulturelt samfunn. Det skal hjelpe elevene til å finne seg til rette i en verden hvor de universaliserende og altomfattende trossystemene i noen kulturer *taper terreng* , hvor konkrete politiske ideologier bryter sammen samtidig som fundamentalistiske strømninger forsterkes, hvor forholdet mellom voksne og barn kjennetegnes av vaklende autoritet for voksne mennesker og også for lærere. Opplæringssamfunnet skal forberede for et samfunnsliv kjennetegnet av *frihet* , *valg* , av motstridende verdier og med vage grenser som truer den tradisjonelle identitetsforståelsen, men som også gir mulighet for å forstå tilværelsen som et prosjekt der den enkelte skaper sin identitet.

De overordnede mål og bærende prinsipper for det framtidige opplæringssamfunnet kan i dialektisk form sammenfattes slik:

- I et samfunn preget av raske endringer og store krav til omstilling må alle samfunnsmedlemmer gis en solid *grunnutdanning* samtidig som opplæringssamfunnet må legge til rette for *fortsettende utdanning (livslang læring)*. Grunnutdanningen skal gi kunnskaper og ferdigheter som har relevans for og som gir adgang til dagens arbeidsliv - og samfunnsliv, men den skal samtidig skape forutsetninger for videre læring gjennom formidling og tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter som er robuste og bestandige. Den må legge et grunnlag for at

den enkelte seinere i livet skal kunne gå inn i yrker som ennå ikke eksisterer. Gjennom et engasjerende læringsmiljø som sikrer elevens selvrespekt, skal grunnutdanningen holde vedlike og stimulere lysten til å lære mer og til å gå løs på nye og ukjente oppgaver. Opplæringen må være åpen for voksne og gi dem muligheter for å dokumentere kunnskaper og ferdigheter som er tilegnet utenfor formell opplæring. Målsettingen med livslang læring er en åpen og bred adgang til alle typer kunnskap. «Hverdagskunnskapen» som den enkelte har ervervet fra praktiske arbeidssituasjoner og andre typer erfaringer, må virke sammen med, sidestilles med og berike den institusjonaliserte kunnskapen som opplæringssystemet sitter inne med.

- Opplæringen er et nasjonalt ansvar med nasjonale målsettinger og rammevilkår. Ideen om sosial rettferdighet og like muligheter forutsetter derfor *nasjonal og sentral styring* bl a gjennom rammeplaner som sikrer at alle elever får del i et fellesskap som gjelder kunnskaper, ferdigheter og verdier. Gjennom planer som forholdsvis detaljert for hvert årstrinn konkretiserer et felles lærestoff, skal barnas og de unges møte med det beste i nasjonal og internasjonal kultur sikres. Med felles verdier, innsikter og ferdigheter legges grunnlaget for tilegnelsen av nasjonal identitet. Men opplæringssystemet må også styres etter prinsipper som løser opp bundne krefter og utnytter initiativ, pågangsmot og vilje i det lokale samfunnet. Nasjonale mål og sentral styring skal med dette for øye kombineres med *frihet og selvråderett* for regionale og lokale styringsorganger og for den enkelte opplæringsinstitusjon. Nasjonale planer som forener alle opplæringsinstitusjoner i et samlet system, skal suppleres av lokale planer som gjelder organisering så vel som innhold og valgmuligheter.
- De ulike trinn og greiner i opplæringssystemet vil ha et *særpreg* som skyldes ulik tradisjon, ulikheter i elevenes alder og målene for opplæringstrinnet eller skoleslaget. Mens den frie leken med dens mål i seg selv sammen med omsorg og vekt på sosialt samspill setter sitt preg på virksomheten i barnehagen, vil det resultatorienterte arbeidet dominere opplæringen som lærlingene får i bedriftene. Mens forberedelsen for arbeidslivet nødvendigvis må dominere den videregående opplæringens yrkesutdanning skal barnehagen med tilsvarende betoning forstå barndommen som en fase med egenverdi med rikelig rom for barns egenaktivitet her og nå. Foreldrenes ansvar for barnas oppdragelse og sosialisering vil være større på barnehage og grunnskoletrinnet enn i videregående opplæring. Gjennom sammenføring av den allmennfaglige og yrkesfaglige opplæringstradisjon ivaretas den videregående opplærings tosidige målsetting: Dels å gi elevene en generell kompetanse som er bred nok for omspesialisering seinere i livet, dels å gi ferdigheter for spesialiserte oppgaver i yrkeslivet. Dette særpreget skal utvikles side om side med hensynet til *helhet og sammenheng*. Det framtidige opplæringssystemet skal skape gode overganger fra det ene trinnet til det andre slik det bl a legges opp til med en felles generell læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Den ytre strukturen sammen med læreplanene for fag skal også sikre elever/studenter muligheten for å vandre fra det ene lærestedet til det andre slik bl a samordningen av høgre utdanning og ideen om et Norgesnett innbyr til. Tydeligere enn før skal utdanningssystemet i Norge ses som en helhet og en enhet.
- Opplæringssamfunnet skal bygge på ideene om *likhet/fellesskap* og *individualisme*. Likheter betyr blant annet prinsippet om de like muligheter uavhengig av hvilken sosial gruppe en tilhører, hva enten en kommer fra land eller by, er jente eller gutt, tilhører majoritetsbefolkningen eller en minoritetsgruppe, er funksjonshemmet eller ikke. Fellesskapstanken skal realiseres bl a gjennom videreføringen av målet om full utbygging av barnehager og av enhetsskoletanken

som betyr at det skal være en grunnleggende likhet i de ressurser som tilføres den enkelte enhet i opplæringssystemet. Dette er enhetsskolens *ressursdimensjon*. Adgangen til barnehage og skolegang skal ikke bero på hvor man kommer fra eller hvor man bor. Kvalitetskravene skal grunnleggende være de samme. Fellesskapstanken skal realiseres gjennom et opplæringsamfunn som framstår som et inkluderende møtested for alle barn, unge og voksne uavhengig av deres bakgrunn, mål og forutsetninger og som en sentral kulturinstitusjon som knytter bånd mellom generasjonene. Opplæringen i framtidssamfunnet skal favne så vidt at alle kan kjenne seg anerkjent uavhengig av sosial bakgrunn, kjønn, alder og etnisk opprinnelse. Dette er enhetsskolens *sosiale dimensjon*. Opplæringsamfunnet skal legge vekt på felles tradisjoner og verdier, og fellesskapstanken skal realiseres gjennom barnehagebarnas møte med rammeplanen og elevenes møte med læreplaner og undervisning som gir et felles fond (felles referanseramme) av erfaringer, kunnskaper, viten og ferdigheter. Dette er enhetsskolens *faglig-kulturelle dimensjon*. Enhetskolens framtidsvisjon har også en *ulikhetsdimensjon*. Opplæringen imøtekommer først likhetskravet fullt ut når den tar hensyn til at elevene er ulike med hensyn til evner, interesser, utviklingsrytme og bakgrunn og at hver elev i siste instans er unik. Fellesskapet i opplæringsamfunnet skal derfor hele tida suppleres med *tilpasning* av undervisningen og tilrettelegging av elevenes læringsarbeid som gir alle muligheter for å lykkes, for å mestre og for å ha framgang. Tilpasningsbestrebelsene blir i framtida viktigere enn tidligere fordi fellesskapet for alle barn og unge blir utvidet både nedover i aldersklassene og oppover i årstrinnene. Betydningen av dem forsterkes av viljen til å gi alle barn og unge, også dem med tunge funksjonshemninger, en normalisert tilværelse som inkluderer dem i et mangfoldig fellesskap. Ulikhetene blant barn og unge forstørres av et økende innslag av kulturelle minoritetsgrupper. Selv om tilpasningsoppgaven stiller læreren på en hard prøve, bør han/hun søke å bruke variasjonene i den enkeltes anlegg og uensartetheten i gruppen, klassen/verkstedet eller ved skolen/bedriften som en ressurs til allsidig utvikling for alle.

- Opplæringsamfunnet skal hjelpe barn og unge til *innordning* som tjener fellesskapets beste samtidig som det inviterer elevene til *medinnflytelse, kritiske evne og individuelle utfoldelse*. Opplæringen skal på den ene siden forstås som innvielse i felleskulturen, så vel den praktiske som teoretiske og kulturelle. Det er bl a denne hensikten som ligger til grunn for nasjonal rammeplan for barnehagen av 1995 og for den vekt som nye læreplaner legger på at barn og unge skal bli fortrolige med hovedstrømmene og felleselementene i nasjonal og internasjonal kultur. Derfor tillegges de grunnleggende referanserammene i de forskjellige fagene stor betydning. Det er mot denne bakgrunn at læreplanene tydeligere enn gjennom de siste tiårene konkretiserer et felles lærestoff som angis forholdsvis detaljert for hvert årstrinn. Dette krever fra elevens side etterlikning eller reseptiv og reproduktiv aktivitet med tilegnelse gjennom øving, trening, repetisjoner, og det krever fra barnehagens, skolens og arbeidslivets side at det gis undervisning i form av *formidling*, det vil si foredrag, fortelling, forklaring, instruksjon og demonstrasjon. På den andre siden skal opplæringen invitere elevene til produktiv aktivitet hvor utvikling og dannelses skjer som en konsekvens av en læringsprosess med vekt på initiativ, selvvirksomhet, samvær og samspill, lek og skapende virksomhet. Da er det aktuelt å ta utgangspunkt i elevenes behov og interesser. Lærerens formidling suppleres av hverdagsaktiviteter/lek på barnehage/småskoletrinn og i skole/bedrift av elevenes utvelgning, bearbeidelse, tolking, vurdering av informasjon og erfaringslæring. Eleven anvender da - slik de nye læreplanene anbefaler - den vitenskapelige arbeids-

måten, reiser problemer og finner selv svarene slik det hovedsakelig skjer i bedriftsopplæringen, slik det f.eks. skjer når det gjøres øvelser i naturfaglig sammenheng, når det arbeides tverrfaglig med større eller mindre prosjekter, når barnehagen med sine temaer utfordrer fantasi og utholdenhet, når elevene i yrkesfaglige studier lærer ved å løse praktiske oppgaver. Barna tar da sine kreative evner i bruk slik det skjer når barn gir seg frileken i vold, slik det skjer når elevene anvender dramatiske virkemidler og utfolder seg som tekstforfattere, kulissemakere, musikkskapere og skuespillere. Dette krever fra skolens og lærerens side at «doseringen» opphører og erstattes av observasjon, av tilrettelegging av et godt læringsmiljø og *dialog*. Lærerens oppgave er da å skape et miljø for læring og det betyr konkret at han/hun skal stå eleven bi som tilrettelegger, arbeidsleder, veileder, medvurderer. Denne rollen forsterkes av det forhold at 1990-årenes reformer gjør prosjektarbeidet med dets appell til initiativ og samspill til et pliktig innslag i så vel grunnskolens som den videregående skolens undervisning og læringsarbeid.

- Når læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring, generell del av 1993 sier at opplæringens mål er å gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv, blir konsekvensen bl.a. at det framtidige opplæringssamfunnet som før må legge til rette for og kreve at læringen i noen grad skjer på *individuell basis* og med et individuelt ansvar. Det betyr at heller ikke i framtida vil skole- og bedriftsliv kunne klare seg uten den enkelte lærers eller instruktørs energiske og forventningsfulle forberedelse av neste time. Opplæringssamfunnet må gi et visst rom for lærernes individualitet med trang til å løse undervisningsoppgaven på ulike måter. Men samtidig vil den *kollektive* innsats bety mer enn den har gjort til nå. Opplæringstenkningen gir hver enkelt institusjon betydelig frihet og inviterer den til å forme ut sin egen profil innenfor visse nasjonale rammer og innenfor en nasjonal fordeling av oppgavene. Den samme tenkningen bygger på forestillingen om alles medvirkning i utformingen av denne profil og - igjen innenfor visse grenser - i valg av organisering og innhold så vel som i gjennomføring av de mål den lokale identitet har satt seg. Rammeplaner og arbeidstidsavtale inviterer til et utstrakt samarbeid lærerne i mellom med sikte på at de kan gi hverandre stimulans og støtte, råd og veiledning og til en viss grad også gi hverandre avlastning. Som lærerne samarbeider, slik skal også elevene gjøre det. Samarbeidet kan gjelde større prosjekter som hele avdelinger/klasser står samlet bak, eller fellesprosjekter med ulike mål for ulike grupper. Samarbeidet kan gjelde innøvingen av spesielle ferdigheter som når elevene f.eks. arbeider etter prinsippene for prosessorientert skriveopplæring og gir «feedback» på hverandres skriveprodukter, og slik det skjer med tekstskaping i barnehagen. Det kan gjelde barns utvikling av selvforståelse og forståelse av andre f.eks. gjennom rollespill i barnehagen.
- Læring er elevens eller lærerens eget verk. Ingen lærer kan gjøre læringsarbeidet for sin elev. Men opplæringssamfunnet har ansvar for elevenes motivasjon, for deres lyst til å gå løs på læringsoppgavene og deres forståelse av den plikt som kviler på dem til å yte sitt beste. Med motivasjonsoppgaven for øye, må opplæringssamfunnet bygge på erkjennelse av *trivselens* og *sikkerhetens* betydning for arbeidslysten. Der er en sårbar side i alle elevers sinn, og trygghet og selvtillit er i den moderne verden et fundament for pågangsmot, iver og arbeidsglede. Men elever er også robuste, de fleste er i besittelse av mye dristighet og av lyst på nye oppgaver. Derfor reagerer de positivt og med økt arbeidsinnsats når de registrerer at læreren møter dem med *utfordringer* eller forventninger og med krav til innsats og utholdenhet. For samtidig som opplæringssamfunnet sikrer elevenes trivsel, er det også forpliktet på solid innsats og

effektivitet.

- I det framtidige opplæringssamfunnet skal de sentrale myndigheter fremme utviklingen i barnehage, skole og opplæringsbedrifter gjennom en kombinasjon av *støtte* og *kontroll*. Støtten skal komme gjennom utarbeidelse av klare mål, variert informasjon, gjennom gode etterutdanningsmuligheter og tiltak, gjennom utviklingsprosjekter og etableringen av støttende nettverk. Utviklingen skal samtidig fremmes gjennom kontrolltiltak som bl a vil bety systematisk informasjonsinnhentning og nasjonale vurderinger av kvalitetsutviklingen i barnehage, skole og bedrift. Denne kontrollen gjennom *ekstern vurdering* skal dels gjelde opplæringsinstitusjonene, dels lærerne og dels elevene, og det er ønskelig at foreldrene deltar i den. Men skal slik kontroll kunne forsvares, må den gå hånd i hånd med den vurdering som institusjonene foretar av egen virksomhet, med den vurdering som kolleger gjør av hverandre og som også elever oppfordres til å foreta av hverandre og av seg selv. Ekstern vurdering skal med andre ord suppleres av *barnehage/skolebasert vurdering* og *selvvurdering*.

Samisk opplæringsvisjon

Norges grunnlov pålegger myndighetene et ansvar for å legge til rette for at samene skal kunne bevare og videreutvikle sitt språk, sin kultur og sitt samfunnsliv. Norge har internasjonale forpliktelser å overholde når det gjelder samene som urbefolkning som en følge av ratifisering av internasjonale konvensjoner om vern av urbefolknings kulturelle og politiske rettigheter. Norge har et spesielt ansvar overfor den samiske befolkningen fordi landet har den største andel av samer i Norden og derfor i mange forhold legger grunnlaget for tiltak som andre vil kunne dra nytte av.

Å legge til rette for vern og utvikling av samisk språk, kultur og samfunnsliv er derfor en sentral oppgave for det norske utdanningssystemet på alle nivåer. Innholdet i opplæringen for samiske elever må bidra til å ivareta, levendegjøre og videreutvikle de tradisjoner, kunnskaper og holdninger som samlet utgjør det kulturfelleskapet som fremmer en samisk identitetsdannelse. Samtidig som opplæringen skal ivareta, fremme og formidle det samiske kultur- og kunnskapsgrunnlaget skal opplæringstilbudet for samiske elever og for elever for øvrig i Norge være prinsipielt likeverdig om enn ikke identisk. Samtidig som opplæringen ivaretar og videreutvikler den samiske kulturarven, skal samiske elever og studenter også forberedes for å fungere godt både i det samiske, det norske og internasjonale samfunnet. Dette forutsetter en opplæring som utvikler en funksjonell tospråklighet. Det betyr at samiske elever skal beherske både det samiske og det norske språket og på et slikt ferdighetsnivå at de kan bruke begge språkene muntlig og skriftlig i faglige, sosiale og kulturelle sammenhenger etter behov.

Å VÆRE LÆRER

Den som søker til læreryrket bør gjøre det med et realistisk bilde av hva arbeidet vil gå ut på i framtidens skole:

Læreryrket stiller *store krav* til utøveren. Fordi utøvelsen henger så nøye sammen med personlige egenskaper og de menneskelige relasjoner som dannes i læringssituasjonen, har ikke læreryrket kunnet dra særlig nytte av den teknologiske utviklingen. I en tid hvor så mange av de tidligere autoritetsstrukturene er brutt ned og hvor klare kommandolinjer er erstattet av en oppdragelse basert på forhandlinger, står læreren overfor en oppgave som møter ham/henne med økte krav til sosial kompetanse. Fordi endringene i samfunnet og dermed også i de utfordringene skolen står overfor, kommer raskere enn før, forlanges det stor omstillingsevne av en lærer og sterk vilje til selvfornyelse eller livslang læring.

Læreryrket er imidlertid ikke bare krevende. Det er også av den *største betydning* for den generasjonen som vokser opp og for det samfunnet det skal vedlikeholde og bygge ut. Læreren er av stor betydning for barnas og de unges trivsel og motivasjon og en viktig agent i reproduksjonen av samfunnets kultur og i fornyelsen av den. Det sunne folkevettet uttrykker seg gjerne slik når virksomheten i skolen og elevenes framgang kommer på tale: «Alt avhenger av læreren». Opplæringsamfunnets kultur og kvaliteten på arbeidet som gjøres der avhenger i noen grad av ramme faktorer og ressurser, men aller mest av kvaliteten på det arbeidet lærerne gjør. Skal opplæringssamfunnet forandres, er det avgjørende at lærerne er involvert. Den gode lærer vil være klar over storheten i lærerens arbeid og kjenne stolthet og glede ved det.

Samtidig som lærernes oppgaver kan løses på ulike måter, har det skjedd merkbare endringer gjennom den seinere tid i den måten lærerne arbeider på. To trekk er særlig påfallende: Mindre enn før foregår lærerens arbeid i avdelingen/klasserommet/verkstedet og mer enn før skjer det utenfor avdelingen/klasserommet/verkstedet i form av f.eks. planlegging og konstruksjonsarbeid, medarbeiderkonferanser og kollektiv/individuell forberedelse. For få år tilbake dominerte individualismen og isolasjonen læreryrket. Det karakteristiske bildet var isolerte klasserom og atskilte fagseksjoner. Mer og mer har lærerne begynt å arbeide sammen - innenfor og på tvers av fagseksjoner - både om beslutninger, planlegging, gjennomføring og vurdering av skolens og egen virksomhet. Mer enn før skjer samarbeidet med kolleger som har annen utdanningsbakgrunn.

Selv om lærernes oppgaver kan løses på ulike måter som avspeiler anleggsforskjeller hos lærerne, og selv om virksomheten har skiftet noe med den historisk-kulturelle kontekst den er blitt utøvd i, kan det med sikkerhet sies at læreren alt i alt skal ivareta fire funksjoner i sitt *møte med barnet/eleven, med kolleger og barnehagens/skolens ledelse, med foreldrene og lokalsamfunnet*:

Læreren som forbilde

I ordene om «eksempels makt» ligger en innsikt som har gyldighet til alle tider og som også gjelder for forholdet mellom lærer og elever. En av de funksjoner en lærer har og ett av de «instrumenter» han/hun har å spille på, er seg selv som forbilde eller modell. Den generelle læreplanen fra 1993 sier: «*Lærernes viktigste hjelpemiddel er dem selv*». Den gode lærer illustrerer derfor skolens verdier og mål gjennom personlig atferd. Den generelle læreplanen sier: «*Fordi lærerne er blant de voksne personer som barn og ungdom får mest med å gjøre, må de våge å stå frem tydelig, levende og bevisst i forhold til den kunnskap, de ferdigheter og de verdier som skal formidles*». Men det gode eksemplet har bare makt dersom barna og de unge identifiserer seg med læreren og ønsker å være læreren lik. Dette forutsetter igjen at de opplever læreren som en person som liker dem, som ser dem, som aldri slutter med å tro på utviklingsmulighetene hos hver enkelt av dem. Dette forutsetter at læreren er en person de kan stole på, som de kan snakke åpent med og som kort sagt vil dem vel.

Med tanke på forbildefunksjon og identifisering bør en inkluderende skole i et multikulturelt samfunn også gi plass for lærere som har innvandrerbakgrunn.

Læreren og lærerkollegiet skal i mange henseender stå fram for elevene som forbilder:

Den gode lærer skal kunne gjenkjennes av elevene som bærer av den kultur skolen er forpliktet til å formidle. Den gode lærer er fortrolig med den kultur som rommer de varige verdier og han/hun formidler dem i noen grad alene gjennom sin entusiasme og sitt engasjement. En god lærer er en smittebærer i den forstand hans/hennes interesse og glød farger av på elevene og blir til interesse og engasjement hos dem. Det eneste som med sikkerhet skiller den gode læreren fra den mindre gode,

er entusiasmen. Den generelle læreplanen fra 1993 sier: «*Og de må være forbilder. Ved sitt engasjement og sin entusiasme må de gi elevene trang til å ta etter og våge seg utpå*». En OECD studie fra 1994 konkluderer slik: «*...in the case of teachers the quality that makes all other qualities possible appears to be commitment*».

Den gode lærer skal som forbilde vise vei når det gjelder moralsk vandel og god oppførsel. Forskning viser at barn venner seg til å holde avtaler og til f eks å møte presist til timene dersom læreren holder avtaler og møter presist. Ethvert lærerkollegium bør drøfte seg selv som forbilde. Gjelder selvransakelsen verdiene «neste-kjærlighet» eller «hjelpsomhet», må det spørres slik: Når og på hvilken måte får elevene oppleve hjelpsomhet blant lærerne? Hvem av elevene får hjelp? Den gode lærer setter de samme krav til seg selv som til elevene og er derfor f eks nøye med å følge de helsemessige og sikkerhetsmessige retningslinjer som er gitt for elevene i yrkesopplæringen og anvender selv det verneutstyr elevenes pålegges å anskaffe og bruke.

Gode lærere står også fram som gode eksempler på de didaktiske prinsipper opplæringssamfunnet bekjenner seg til. Derfor møter den gode lærer vel forberedt til dagens arbeid, derfor forsøker gode lærere å utnytte de fordeler som samarbeidet gir, derfor veileder og vurderer lærerne hverandre som gode kolleger.

Læreren som formidler/instruktør og arbeidsleder/veileder

Den eldre skolen som fungerte innenfor en monolittisk samfunnsorden, var utpreget lærerstyrt og den påla læreren store oppgaver som *formidler/ -informant og kontrollør*. Også i det framtidige opplæringssamfunnet vil denne oppgaven være sentral. En god lærer/instruktør vil alltid undervise, utrede, fortelle, forklare, eksemplifisere, illustrere og demonstrere eller «vise fore» som en sier i yrkesopplæringen. Den generelle læreplanen sier: «*En god lærer kan sitt stoff, og vet hvordan det skal formidles for å vekke nysgjerrighet, tenne interesse og gi respekt for faget*». Dette følger bl a av den forpliktelse opplæringssamfunnet har til å formidle et felles verdi- og kulturgrunnlag. Planen sier videre: «*Opplæringen har en hovedrolle i å formidle denne felles bakgrunnsinformasjon* —». Det framtidige opplæringssamfunnet vil bl a kreve at læreren i sitt formidlingsarbeid tar ny teknologi i bruk.

I det moderne, pluralistiske samfunnet vil imidlertid den gode lærer og instruktør vel så mye se det som sin oppgave å skape et miljø for læring, det vil si å organisere en virksomhet som appellerer til elevenes selvstendighet, som gir barn som unge og voksne mulighet for å lære gjennom praktisk virke/mestring og gjennom aktiv bearbeidelse og fortolkning av observasjoner, fakta og forestillinger. Den generelle planen sier: «*Men læring og undervisning er ikke det samme. Læring er noe som skjer med og i eleven. Undervisning er noe som blir gjort av en annen. God undervisning setter læring i gang - men den fullbyrdes ved elevens egen innsats. Den gode lærer stimulerer denne prosessen*». Den gode lærer vil derfor kjenne ansvar for det fysiske miljø og for at det byr på utfordringer og variasjon, på muligheter for lek, eksperimentering og læring av praktiske ferdigheter. Han/hun inviterer dessuten barna og elevene til medarbeiderskap i valg av innhold og arbeidsmåter. Elevene får anledning til å sette seg egne mål, til å være med på å bestemme problemstillinger for læringsoppgavene og til å vurdere egen utvikling. Det pedagogiske arbeidet knytter an til elevenes erfaringer og mestring, til en produktiv aktivitet som har slektskap med forskerens og kunstnerens systematiske og skapende virksomhet, som kombinerer grundighet med fantasi og lek, som forener tilegnelse av felleselementer med tilpasning til individuelle forutsetninger, som foregår innenfor fagenes grenser så vel som på tvers av dem, som skjer individuelt eller i et godt arbeidsfellesskap mellom elevene. I denne rollen blir planlegging av opplæringen en viktig oppgave for læreren, og læreren framstår som *leder* av elevenes læringstrev, som regissør, som igangsetter, som samtalepartner, som *veileder* og rettleder.

Den gode lærer styrer og strukturerer arbeidet i klasserommet/verkstedet slik at det fungerer som arena for effektiv kommunikasjon og som en seriøs arbeidsplass samtidig som atmosfæren er preget av munterhet og glede. Som veileder kjenner læreren et ansvar for at læreversker og andre problemer blant elevene blir identifisert og hjelp blir gitt, og så langt som han/hun makter det, vil læreren gi råd om framtidig utdannings- og yrkesvalg. Den gode lærer holder seg godt orientert om arbeidslivet utenfor skolen og benytter dette til å skaffe sine elever relevante og realistiske øvings- og arbeidsoppgaver. Yrkesfaglæreren må ta utgangspunkt i at praktisk fagutøvelse og yrkesteori hører sammen og er gjensidig avhengig av hverandre.

Av dette følger at den gode lærer kjennetegnes av *kyndighet*. Den gode lærer kan ikke bare sitt fag, men han/hun er i første rekke den som behersker et *bredt repertoar av strategier for undervisning og tilrettelegging av utviklende aktiviteter*. Den gode lærer behersker f.eks. læreplanarbeidet som et håndverk, den gode førskolelærer kan bruke leken som ledd i samspillstrening og vet hvordan den første lese- og matematikkopplæringen sikrest kan gripes an, og yrkesfaglæreren kan sette den faglig-praktiske arbeidsoppgaven inn i en pedagogisk relevant sammenheng. Den gode lærer er i stand til å gi så vel raskt som seint arbeidende elever utfordringer, kjenner gruppearbeidets verdier og begrensninger, har gjort erfaringer med hvordan et prosjektarbeid kan eller bør organiseres, er i stand til å utnytte dramaet som redskap for læring, har et kyndig blikk som registrerer elever som bli isolert eller mobbet og er i stand til å sette inn tiltak mot ondskapsfull elevatferd.

Den gode lærer er imidlertid verken en funksjonær eller en tekniker. Den gode lærer er - innenfor nasjonale rammer og den enkelte opplæringsinstitusjon som et kollektiv - en selvstendig yrkesutøver som forener kyndigheten med *refleksjon*. Denne forståelsen av lærerens oppgaver er lovfestet når lov om lærerutdanning i § 2 pålegger læreren å «vurdere» den undervisning og oppdragelse han/hun planlegger og gjennomfører. Eller sagt med litt andre ord: Læreren skal tilegne seg et språk og en tenkning som setter ham/henne i stand til å delta i de kollegiale og profesjonelle drøftinger av opplegget og innholdet i det pedagogiske arbeidet. Refleksjonen innebærer at læreren utvikler et grunnsyn på oppdragelse og undervisning som han/hun samtidig er villig til å underkaste en kontinuerlig prøving. Prøvingen skjer i lys av opplæringens mål, vitenskapelige og praktiske nyvinninger som gjelder læring og dannelse, og ikke minst i lys av egne praktiske erfaringer. Den tenkende læreren er klar over det handlingsrom fellesskapet har gitt ham/henne, men forholder seg samtidig kritisk-konstruktivt til utdanningsreformer og føler seg forpliktet til hele veien å øve selvkritikk. Derfor er også den reflekterte praktikerens av attityde den reorienterings- og forandringsvillige yrkesutøveren. Den reflekterte praktikerens forstår seg selv som en selvstendig problemløser, og han/hun anvender egen innsikt i kombinasjon med direktiver fra politiske beslutningsfattere eller råd fra eksperter.

Læreren som medarbeider overfor kolleger, foreldre og lokalsamfunn

Barneheten har lenge dyrket et nært samarbeid mellom de ansatte. Skolen derimot har lang tradisjon for å forstå læreren som en individualist, dels som en artist, som arbeider alene med elevene/lærlingene. Denne tradisjonen tilsier at en skal være varsom med å gi *påtvungen* kollegialitet et stort omfang.

Flere trekk i utviklingen av opplæringssamfunnet krever likevel at den gode lærer forstår seg selv som en lagarbeider og medarbeider i forhold til kolleger og skolens ledelse så vel som til foreldre, foresatte og lokalsamfunnet.

Den generelle læreplanen for grunnskolen, videregående opplæring og voksenopplæring tillegger medarbeiderfunksjonen overfor kolleger og skolens ledelse økt betydning: «*Opplæringens personale skal også fungere i et fellesskap av kolleger som deler ansvaret for elevenes utvikling. Dette blir med dagens skoleutvikling ikke bare en større oppgave —*».

Rammeplanen for barnehagene sier tilsvarende: «*samarbeid gir de voksne gjensidig støtte og hjelp i arbeidet*». Den lokale frihet forutsetter at hver enkelt opplæringsinstitusjon definerer sin plattform, tar avgjørelser med hensyn til lokale arbeidsplaner og elevenes valgmuligheter. Den gode lærer deltar med iver i den kollektive styring og den tolkning/utvikling som de nasjonale rammer og desentraliseringstenkningen forutsetter. Framtidas opplæringssamfunn vil kreve lærere med større faglige kunnskaper og ferdigheter enn gårsdagens skole. Det vil ikke lenger være mulig å forvente at den enkelte lærer skal «kunne alt». Den spesialisering som derfor presser seg fram, kan få uheldige virkninger om den ikke møtes med et utvidet samarbeid mellom lærere som deler ansvaret for opplæringen av en klasse eller gruppe. Den generelle læreplanen sier: «*Den sammensatte lærerstab er en rikdom fordi lærere med ulik kompetanse kan utfylle hverandre faglig og sosialt*». Behovet for samarbeid melder seg også som en følge av den vekt nye planer legger på temabasert undervisning, på tverrfaglighet og prosjektarbeid. Den generelle planen sier: «*For å gi overblikk og sammenheng er det derfor også viktig å planlegge og samarbeide om undervisningen på tvers av fag, slik at relevansen av fagene for hverandre trer fram og mer helhetlig forståelse utvikles*». Den gode lærer samarbeider også med andre grupper av medarbeidere enn lærerkolleger. Dette er eventuelle assistenter, personalet i skolefritidsordningen, i kunst- og musikkskoler og spesialister av ulikt slag som f.eks. i den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten. Den gode lærer samarbeider med lokalt arbeidsliv og de lokale arbeidstaker- og arbeidsgiverorganisasjoner slik at han/hun kan gi sine elever en best mulig yrkesorientering og slik at skolen blir en aktiv part i utviklingen av lokalsamfunnet.

Foreldrene har hovedansvaret for barns opplæring og oppdragelse, og deres engasjement i barnas virksomhet i barnehage og skole er av vesentlig betydning for barnas motivasjon. Arbeidet i barnehage og skole må derfor skje ut fra respekt for barnas foresatte og i et samarbeid med dem som omfatter barna, gruppen/klassen og barnehage/skole. Læreren må se foreldrene som medarbeidere og beflitte seg på å gjøre dem engasjert i barnehagens og skolens oppgaver.

Som medarbeider omfatter lærerens ansvar også kontakt med det lokale samfunnet. Begrunnelsen for denne oppgaven er mangfoldig: Nærmiljøet er en berikelse for skolen. På alle nivåer skal barna og de unge gjøre seg kjent med nærmiljøet. Skolen skal fungere som et kultursenter i lokalsamfunnet og yrkesopplæringen skal foregå både i skole og bedrift, og den videregående skole har bl.a. gjennom etableringen av ressursentraene forsterket sine ambisjoner som et kompetansesenter for det lokale næringslivet. Samarbeidet vil omfatte frivillige organisasjoner, myndigheter og næringsliv.

Medarbeideroppgaven vil bl.a. sette lærerens sosiale kompetanse på prøve.

Læreren som omsorgsperson

Endringene i familiestrukturen med utvidet institusjonalisering av barns liv, har gitt barnehage og skole større omsorgsoppgaver.

Den gode lærer er omsorgsfull og møter derfor barna og de unge med forventninger og krav, med hengivenhet og varme. Der er altså ingen motsetning mellom krav og omsorg. Omsorgen ytrer seg som generøsitet, det vil si som en følelse av ansvar for elevers ve og vel og som vilje til å yte en ekstra innsats når elevenes behov krever det. Omsorgen og generøsiteten viser seg i den grundige forberedelsen til dagens oppgaver og i viljen til å gi hver enkelt den faglige assistanse og menneskelige støtte som en framgangsrik utvikling krever. «*Det er mye god læring i god omsorg og omvendt*» (Rammeplan for barnehagen). Omsorgen kviler på forståelse for at elever reagerer med hele seg i læringssituasjonen og at den optimale ytelse først skjer når grunnleggende behov blir tilfredsstilt. Omsorg gir læring og læring er omsorg. Den omsorgsfulle læreren vil at elevene skal kjenne seg respekterte og

trygge. Han/hun arbeider for at alle elevene i en klasse eller gruppe skal få en sterk følelse av tilhørighet samtidig som det tas hensyn til at elevene er ulike og må møtes med ulike krav. Den generelle læreplanen sier: *«Elevene kommer til skolen med lærelyst: med behov for å bli tatt på alvor, for å bli avholdt som den man er, med trang til å bli løftet og utfordret, med ønsker om å prøve krefter og bruke muskler. God undervisning viser omsorg for disse sidene ved elevene - og for at ulike elever har ulike evner, behov og ulik motivasjon i ulike fag og faser»*. Den omsorgsfulle læreren er særlig oppmerksom overfor elever som kommer til kort og som står i fare for å miste motet fordi de definerer seg selv som tapere. Sann omsorg betyr å gi mest assistanse til den som trenger det mest. Det er viktig at læreren er observant og vår overfor de signaler som kommer fra barna om behov for omsorg.

Slik læreren gir barna og de unge omsorg, skal han/hun også hjelpe barna og de unge til å øve omsorg overfor hverandre. Barn har et betydelig potensiale som omsorgsgivere.

Omsorgsoppgaven forutsetter sikker elevkunnskap. Læreren må forstå seg på de grunnleggende behov hos barn og unge, han/hun må være fortrolig med de alders- og utviklingsbestemte endringer som elevene gjennomløper og han/hun må kjenne til barns og unges mentalitet under moderne oppvekstvilkår.

LÆRERUTDANNINGENS MÅL OG VIRKEMIDLER

Med basis i den visjonen for opplæringssamfunnet og forståelsen av å være lærer som her er beskrevet, har lærerutdanningen som oppgave å realisere de mål som er gitt i lov om lærerutdanning.

All lærerutdanning skal drives etter følgende *hovedprinsipper* :

- *Lærerutdanningen skal gi en yrkesinnsiktet opplæring som i alle sine elementer har utøvelsen av læreroppgaven for øyet. De ulike komponentene i utdanningen må ses i sammenheng med hverandre og som en helhet, og de må innrettes mot en felles forståelse av oppgavene i læreryrket. Det pedagogiske og didaktiske perspektivet skal derfor gjennomsyre opplæringen i alle fag.*
- *Utdanningen skal gi selvråderett og valgfrihet for den enkelte institusjon og for lærerstudentene. Den enkelte utdanningsinstitusjon har derfor ansvar for å utvikle egne arbeidsplaner. Primært forstås imidlertid lærerutdanningen som et nasjonalt ansvar med klare nasjonale målsettinger og rammevilkår. Det nasjonale enhetspreg skal sikre opplæringssamfunnet lærere som er vel skikket for å undervise etter planene i de aktuelle skoleslag samtidig som det har til formål å utvide tilbudet av valg for studentene gjennom skifte av studiested.*
- *Utdanningen skal gi rom for det særpreg som følger av at de ulike lærerutdanningsveiene utdanner for ulike opplæringstrinn, men den skal også utformes med sikte på størst mulig samordning og enhet.*
- *Virksomheten skal fremme lærerutdanningens og læreryrkets status i befolkningen og i vitenskapssamfunnet gjennom en kvalitetsbevisst innsats som forener høye prestasjonskrav med rik og allsidig menneskelig utvikling.*
- *Utdanningen skal utvikle lærerstudentenes kyndighet som lærere ved å gjøre dem fortrolig med et bredt repertoar av strategier for oppdragelse og undervisning samtidig som den fremmer en reflektert holdning til opplæringsoppgaven som et samfunnsansvar og til egen utøvelse av læreryrket.*
- *Samtidig som utdanningen fremmer den teoretiske forståelsen av lærerarbeidet, skal den mer enn tidligere gi lærerstudentene rik anledning til å høste erfaringer og til å lære seg selv å kjenne gjennom realistiske praksiserfaringer.*

All lærerutdanning skal ha følgende oppgaver:

Personlighetsutvikling og yrkesetikk

Med svekkede autoritetsstrukturer får den enkelte lærers personlige eller menneskelige egenskaper økt betydning i yrkesutøvelsen. Lærerutdanningen må derfor gies et innhold som fremmer en allsidig utvikling hos studentene slik at de vokser ikke bare i visdom og forstand, men legger en alen til sin vekst også som moralske individer og som medmennesker, som mennesker med energi og utholdenhet, med innlevelsessevne og humor. Slik livsberikelse i lærerutdanningen kommer dels gjennom studiene av fagene, men dessuten gjennom samværet med medstudenter og de kvaliteter det gir. Ikke minst viktige er utdanningsinstitusjonenes utenomfaglige og kulturelle aktiviteter som tar i bruk og utvikler studentenes talenter for estetiske og praktiske aktiviteter (revyer, idrettsdager, sang- og musikkvirksomhet).

Læreryrkets status og anseelse avhenger i noen grad av den yrkesetiske standard som preger utøvelsen av det. De yrkesetiske kravene betyr å forplikte seg på fellesskapsverdier i vårt samfunn og å arbeide for å realisere dem i pedagogisk virksomhet. Lærerutdanningen skal derfor gjøre studentene kjent med de begrunnelser og mål som gjelder for pedagogisk virksomhet og gjøre dem fortrolig med de yttergrenser for handlingsrom som settes av lov, reglement og planer for virksomheten i barnehage, skole og bedrifter. Utdanningen skal også oppfordre lærerne til å bygge etisk refleksjon inn i alle fag og den skal lære dem respekt for barn og unge. Den skal gi studentene innføring i regler for taushetsplikt og i deres plikt som lærere til å melde fra til instanser utenfor den enkelte skole (barnevern, pedagogisk-psykologisk tjeneste) om elever som trenger spesiell hjelp.

Faglige kunnskaper og praktiske ferdigheter

Den generelle læreplanen av 1993 slår gjentatte ganger fast at den gode lærer kan faget sitt: «*Den gode lærer kan sitt fag- sin del av vår felles kulturarv*». «*En lærer må derfor beherske faget godt* —». «*En god lærer kan sitt stoff* —». Solid fagkunnskap er viktig fordi den gir læreren trygghet og åpenhet i møte med elevene. God formidling som setter lærestoffet inn i et bredt perspektiv, kviler på solide kunnskaper og sikre ferdigheter i fag av teoretisk, estetisk og praktisk art. Sikre kunnskaper og praktisk kyndighet er en forutsetning for at læreren skal kunne knytte undervisningen til barns og unges erfaringer slik at veien går fra det kjente til det ukjente. Fagkompetansen er en forutsetning for at læreren skal kunne formidle en rikdom av eksempler og illustrasjoner og for at hun/hun skal kunne ta hensyn til ulikheten i elevenes forutsetninger og dermed gi tilpasset opplæring. Men ennå mer kreves det solide kunnskaper og sikre ferdigheter av læreren når han/hun fungerer som arbeidsleder og når elevene arbeider tverrfaglig. Lærerens faglige kvalifikasjoner utfordres først for alvor når han/hun må omsette dem i praktiske handlinger som i yrkesopplæringen og når han/hun forsøker å følge elevene på deres veier gjennom problemløsning, bearbeidelse, eksperimenter, gruppearbeid og prosjektoppgaver. Kort sagt: Lærerens faglige og tverrfaglige kvalifikasjoner blir en viktigere forutsetning for resultatrik læring når elevenes virksomhet er produktiv enn når den er reseptiv og reproduktiv.

Fordi opplæringsvisjonen oppgraderer kunnskaps- og ferdighetsmålene og elevenes møte med det beste i vår kultur, fordi den betoner tilpasset opplæring så sterkt og fordi den stiller så tydelige krav til produktiv elevaktivitet gjennom bl a temabasert og prosjektorientert arbeid, må lærerutdanningen gi studenten klar forståelse av sammenhengen mellom faglig kompetanse og lærerprofesjonalitet. Og den må sørge for at lærerstudentene tilegner seg solide faglige kunnskaper og praktiske ferdigheter. Den bredde i faglig kompetanse som klasselæreroppgaven forutsetter, må veies mot de behov for faglig fordypning som et opplærings-samfunn med vekt på læring gjennom produktiv aktivitet forutsetter.

Innholdsmessig skal lærerutdanningen i sin fagopplæring ta utgangspunkt i læreplanene for den opplæring som utdanningen skal forberede for. Den skal gi stu-

dentene klare forestillinger om fagenes begrunnelse og sentrale perspektiver, teorier og begreper. Den skal også gjøre studentene fortrolige med hvert enkelt fags didaktikk, det vil si med mål og virkemidler for undervisningen i faget i hele opplærings-samfunnet og særskilt i det skoleslaget den spesielle lærerutdanningen forbereder for. Skal lærerutdanningen realisere sine mål om kyndighet og refleksjon, må den pedagogiske innsikt i stor utstrekning formidles gjennom studentenes arbeid med fagene og gjennom tett samvirke mellom fag og pedagogikk. Denne forståelsen av fagene som et avgjørende grunnlag for kyndighet og refleksjon, forutsetter også at fagstudiene knyttes tett til praksisfeltet. Broen mellom utdanningens ulike komponenter må bygges i fellesskap mellom pedagogikk, fag og praksis. Skal denne målsettingen realiseres, må studiet av fagene i lærerutdanningen hele tida skje som en demonstrasjonsundervisning. Det vil si at tilegnelsen av dem skjer ut fra prinsipper og arbeidsmåter som inngår i opplæringsvisjonen. Opplæringen må kombinere den reseptive/reproduktive studentaktiviteten med produktiv virksomhet, det vil konkret si at formidling innenfor fagenes rammer veksler med tilpasset individuelt arbeid, med temabasert og tverrfaglig undervisning, med lek og dramatisering, med gruppearbeid, prosjektarbeid og tilegnelse av innsikt ved praktisk handling, det vil si gjennom erfaring.

Elevkunnskap og pedagogiske mål

Lærerutdanningsloven sier at lærerstudentene skal kvalifiseres for en yrkesutøvelse der det tas hensyn til forskjellene mellom elevene og til målet for skolen. Den sier også at lærerstudentene skal gis grunnlag for å forstå sammenhengen mellom lærergjerningen og skolens funksjon i samfunnet.

Enhver opplæringsinstitusjon har som lærerutdanningsloven sier to hensyn å ta. Den må på den ene siden bygge på kjennskap til barnas og de unges egne ambisjoner, til læringsmåter, utviklingslinjer hos dem, sosial kompetanse, interesser og erfaringer, og den må på den andre siden sørge for at elevene tilegner seg den kompetanse i bred betydning av ordet som samfunnsideal og -tilstander krever.

Lærerutdanningen skal gjøre de studerende kjent med basale prinsipper for læring og motivasjon, med grunnleggende behov hos barn, unge og voksne, med alders- og utviklingsbestemte endringer i deres atferd og med barns og unges mentalitet under moderne oppvekstvilkår slik at de som lærere kan tilpasse undervisningen til alderstrinn og utviklingstrinn samtidig som de ivaretar omsorgsoppgaven. Kunnskapen om barn og unge skal omfatte så vel normal som avvikende utvikling, så vel elever fra majoritetsbefolkningen som fra minoritetskulturer.

Lærerstudentene skal bli kjent med at vår forståelse av barns, unges og voksnes behov og forutsetninger i noen grad er en sosial eller kulturell konstruksjon som speiler vår egen tids selvforståelse. I samsvar med idealene for opplærings-samfunnet skal lærerutdanningen betone den betydning som selvtillit, trygghet og mestring har for barns og unges lærelyst. Den skal imidlertid også vise til at barn og unge er i besittelse av en tydelig prestasjonsvilje og kan vise stor utholdenhet. Den generelle planen sier: *«Elevene kommer til skolen med lærelyst: med behov for å bli tatt på alvor, for å bli avholdt som den man er, med trang til å bli løftet og utfordret, med ønsker om å prøve krefter og bruke muskler».*

Det er lærerutdanningens oppgave å gi studentene en tydelig forståelse av de mål opplærings-samfunnet er forpliktet på. Utdanningen skal levendegjøre opplærings-historiske tradisjon, og den skal analysere forholdet mellom samfunnets materielle og kulturelle utvikling på den ene siden og virksomheten i opplærings-samfunnet på den andre siden. Oppmerksomheten må særlig rettes mot dette spørsmålet: Makter opplærings-samfunnet å omstille seg slik at det tjener morgendagens samfunn snarere enn gårsdagens samfunn?

Didaktisk kompetanse med systemkunnskap

Lærerutdanningens doble oppgave når det gjelder studentenes didaktiske kompetanse, er å utvikle både deres kyndighet (handlingsrettet kompetanse for læringsarbeid) og deres forutsetninger for refleksjon. Dermed har utdanningen et instrumentalistisk så vel som et kritisk formål.

Når det gjelder kyndighet har lærerutdanningen et ansvar for at studentene utvikler sine forutsetninger for å planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning og oppdragelse. Den skal vise dem det ansvaret de har for at elevene systematisk bygger opp kunnskaper, ferdigheter og holdninger samtidig som den analyserer leken i et didaktisk perspektiv og som livsutfoldelse/uttrykk. Den skal gi dem en styrings- og struktureringskompetanse som betyr at de som lærere blir i stand til både å skape faste rammer for elevenes arbeidsfellesskap og forutsetninger for lek og samspill for de mindreårige. Den skal trene formidlingsevnen og fortellergleden, men også øke evnen til å virke som arbeidsleder og veileder når elevene arbeider med å løse teoretiske eller praktiske oppgaver. Den skal utvikle deres evne til å ta utgangspunkt i barnas interesser, å bruke elevene som medarbeidere og til å gi barna/elevene medvirkningsmuligheter. Den skal fremme deres kompetanse for å planlegge og gjennomføre tilpasset opplæring ved å trene deres blikk for forskjeller mellom elever, ved å gi dem forståelse for balansen mellom krav og overkommelighet og for mestringens betydning for selvrespekt og tro på egne forutsetninger. Kort og godt: Lærerutdanningen skal formidle og utvikle et bredt repertoar av strategier for tilrettelegging av et utviklende miljø og god undervisning. Til dette repertoaret hører også skoletekniske ferdigheter med f.eks. bruk av moderne informasjonsteknologiske hjelpemidler.

Utdanningen skal stimulere lærerstudentenes refleksjon gjennom innsikt i pedagogisk grunnlagstenkning og analyser av opplæringssamfunnet i et historisk, komparativt og sosiologisk-kulturelt perspektiv. Utdanningen skal trene studentene i å forstå de enkelte opplæringstrinn og skolen som deler av et større system slik at sammenhenger innad i opplæringssamfunnet og mellom opplæringen og omverdenen trer klart fram. Den skal analysere skolen som organisasjon og gjøre studentene kjent med de prinsipper for styring som gjelder for det norske utdanningssystemet. Med utgangspunkt i lover og læreplaner som bestemmer opplæringssamfunnets struktur, innhold og arbeidsmåter skal lærerstudentene trenes i læreplanutvikling (også lokale arbeidsplaner og individuelle planer) og i analyser av egne erfaringer fra praksisperiodene.

Å fremme den didaktiske kompetansen er et delt ansvar for pedagogisk teori og de enkelte fagenes didaktikk.

Sosial kompetanse

Når sosialt samspill, veiledning og medarbeider blir sentrale funksjoner i framtidens læreryrke, må all lærerutdanning se det som en oppgave å utvikle studentenes sosiale kompetanse. Kompetanse av denne karakter fremmes gjennom utvikling av faglig dyktighet som igjen gir autoritet og sikkerhet i sosiale sammenhenger, men den bygges spesielt ut gjennom arbeid og trening som sikrer holdninger og ferdigheter som tjener sosialt samspill og samhandling, det vil si forståelse for fellesskaps krav og normer med behov for innordning og gode arbeidsvaner, effektiv kommunikasjon med evne til å ta «den andres» standpunkter, innlevelse i elevers ulike forutsetninger og bakgrunn, og i dag spesielt de kulturelle minoritetsgruppers forståelsesformer, innsikt i gruppeprosesser og ledelse, evne til å analysere konflikter og til selv å gi seg og å tilgi, behov for omsorg og hjelpsomhet.

Denne oppgaven krever at det i all lærerutdanning arbeides grundig med spørsmål av etisk og yrkesetisk karakter så vel som med observasjon av barn, utviklingspsykologi, sosial psykologi med vekt på ulike aspekter ved menneskelig kommunikasjon, spesialpedagogikk og migrasjonspedagogikk. Teoretiske studier av dette

slaget må i alle fag suppleres med virksomhet og arbeidsformer som fremmer sosiale ferdigheter. I arbeidet med fagene skal lærerstudentene få rik anledning til å samarbeide gjennom løsningen av prosjektoppgaver og andre former for gruppearbeid. Gjennom sosial virksomhet må studentene få trening i ledelse. Også i denne sammenhengen er utenomfaglige og kulturelle aktiviteter (idrett, sang- og musikkvirksomhet, revyer) viktige.

Endrings- og utviklingskompetanse - pedagogisk forskning og utviklingsarbeid

Lærerutdanningen har som oppgave å gjøre lærerstudentene kjent med betydningen av forsknings- og utviklingsarbeid og å styrke viljen til fornying og forbedring av virksomheten i opplæringssamfunnet. Forsknings- og utviklingsarbeid er et viktig grunnlag for å tilpasse lærerutdanningen til de krav og forventninger som stilles fra samfunnet, opplæringssamfunnet og studentene. Derfor er den enkelte lærerutdanningsinstitusjon forpliktet til å holde seg a jour med utvikling og nyvinning innenfor egne fag. Lærerne er pålagt utviklings- og fornyingsoppgaver og derfor bør lærerstudentene så langt som råd er bli delaktige i forsknings- og utviklingsarbeid i deler av opplæringssamfunnet som de utdanner seg for. Et særlig siktemål er å knytte fag, fagdidaktikk og pedagogikk sammen slik at lærerutdanningens helhetsperspektiv ivaretas på en god måte. Ideen om læreren som en reflektert og selvstendig praktiker som stoler på egen innsikt, forutsetter at lærerutdanningen gis nær tilknytning til pedagogisk og fag-/yrkesdidaktisk forskning. Pedagogisk forskning og forskning på lærerutdanning bør bygges ut ved alle institusjoner og fag som deltar i lærerutdanningen. Universitetene og høyskolene må på sin side ta ansvar for et regionalt samarbeid med myndighetene og de ulike forvaltningsnivåene i opplæringssystemet om skoleutvikling og -forbedring. Det må skapes møteplasser, eventuelt regionale utviklingssentra, for fri kunnskapsutveksling, for planlegging av studietilbud, utviklingstiltak og forskningsoppgaver.

Forsknings- og utviklingsarbeid er ett av de virkemidler lærerutdanningen tar i bruk for å stimulere endrings- og utviklingskompetansen hos kommende lærere, og det er dermed også en av forutsetningene for å ta del i lokalt utviklingsarbeid. Med det samme formål for øye, må lærerutdanningen gi alle studentene innsikt i det utdanningspolitiske og pedagogiske reformarbeidet som til enhver tid foregår og stimulere deres trang til å ta del i den aktuelle debatt om opplæringssamfunnet. Studentene skal læres opp til å forstå utviklingsarbeidet som en historisk og samfunnsmessig-kulturelt betinget prosess både med hensyn til mål og virkemidler. Lærerutdanningen må klargjøre behovet for livslang læring, og den skal i hvert fag gjøre studentene fortrolig med nasjonal og skolebasert vurdering med kollegial veiledning. Med tanke på økt endrings- og utviklingskompetanse må lærerutdanningsinstitusjonene engasjere seg i videre- og etterutdanning av lærere, med en spesiell forpliktelse til å imøtekomme kvalifikasjonsbehovene hos øvingslærerne.

Praksis

Utdanningen skal av tre grunner gi studentene rik anledning til å praktisere som lærere : 1) Lærerutdanningen har handlingskompetanse som sitt endelige mål. 2) Gjennom praksis kan den vitenskapelige kunnskapsbasis settes på prøve. 3) God lærerutdanning gir rom for og respekterer den praktiserende lærers skjønn og vurderingsevne.

Praksis skal omfatte alle aspekter ved en lærers arbeid, så vel planleggingen som barnehage-, klasseroms- og verkstedarbeidet, så vel den individuelle forberedelse som arbeidet i fellesskap med andre lærere og som del av et kollektivt styringssystem. Praksis skal gi studentene anledning til å møte lærerarbeidet i realistiske situasjoner slik at de kan vinne innsikt i sine egne forutsetninger for yrket.

Praksis skal gi de kommende lærere adgang til å tillemppe og å prøve ut den pedagogiske teorien i opplæringssamfunnet. Praksis skal også gi lærerstudentene adgang til å utvikle tenkning om praksis, det vil si at praksisen tjener utviklingen av den tenkende læreren. Praksis skal vise hvorledes pedagogisk arbeid bestemmes av den kontekst det foregår i, og den skal gjøre studentene kjent med praktiserende læreres kollektive viten om undervisningsstrategier.

Både den pedagogiske teorien og fagene har samarbeidsansvar overfor praksis og øvingslærerne og for at det utvikler seg en sunn vekselvirkning mellom teori og praksis. For å gi lærerstudentene solid erfaring med realistiske praksissituasjoner skal alle studenter supplere den institusjonsbundne utdanning med et obligatorisk praksisår (kandidatår) som danner det endelige grunnlaget for sertifisering som lærer.

Veiledning - vurdering - skikkethet

Lærerutdanningen skal gi studentene veiledning som hjelper dem til å utvikle menneskelige og faglige kvaliteter som de vil trenge i læreryrket. Med det skal de kunne forbedre sin kyndighet og utvikle et reflektert forhold til egen kunnskap og lærerrolle. Veiledningen skal integrere pedagogisk teori, kunnskap i fagene og praksiserfaringer, og alle lærergrupper i lærerutdanningsinstitusjonene har ansvar for at veiledningen blir allsidig og konkret.

Vurderingen i lærerutdanningen skal tjene flere formål. Den skal

- stimulere studentene til energisk og pliktoppfyllende arbeid og med det øke samfunnets respekt for lærerutdanning og læreryrket
- gi studentene informasjon om hvor de står i forhold til mål og forventninger i lærerstudiet
- fungere som ett av samfunnets kontrolltiltak når det gjelder lærerutdanningens kvalitet og gi andre utdanningsinstitusjoner og tilsettende myndigheter i skoleverket informasjon om de kvalifikasjoner studentene har for videregående studier eller for arbeid i skolen
- gi lærerutdanningsinstitusjonen og den enkelte lærer informasjon om undervisnings- og læringsprosesser som de trenger for å vurdere kvaliteten på studietilbudet
- gi studentene innsikt i vurdering som et virkemiddel i opplæringssamfunnet. De skal vurdere sin egen utvikling og bli fortrolig med vurdering som ledd i organiseringen av et godt læringsmiljø for elevene i grunnskolen og i videregående opplæring.

Vurderingen skal gis underveis i studiet og som avsluttende vurdering. Underveis og ved slutten av en lærerutdanning skal utdanningsinstitusjonen ta stilling til om kandidaten er skikket for læreryrket. Denne vurderingen bør foretas av en egen skikkethetskommisjon som arbeider etter klare nasjonale kriterier for skikkethet og etter regler for gjennomføring av vurderingen.

SAMISK LÆRERUTDANNING

Samisk læreutdanning er en del av de nasjonale tiltak for å legge til rette for at samene skal bevare og videreutvikle sitt språk, sin kultur og sitt samfunnsliv. Vern og utvikling av samisk språk, kultur og samfunnsliv er derfor en sentral oppgave for det norske opplæringssystemet, både på førskole-, grunnskole-, videregående-, voksenopplæring og på høyere nivå. Fordi Norge har den største andel av den samiske befolkningen i Norden, er det anerkjent at Norge har et spesielt ansvar for den samiske befolkning. Derfor er samisk lærerutdanning lagt til rette også for studenter fra Sverige og Finland.

Samisk lærerutdanning har som mål å utdanne lærere for det samiske samfunnet. Den skal gi en utdanning som sikrer at samiske elever får kunnskaper og fer-

digheter som setter dem i stand til å fungere i det samiske, det nasjonale og etterhvert i det internasjonale samfunn. Utdanningen skal gi fullverdige og likeverdige kvalifikasjoner for å arbeide som lærer både i det samiske samfunnet såvel som i storsamfunnet.

Utdanningen er spesielt siktet inn mot de grunnleggende forhold ved og verdier i det samiske samfunnet. Her er samisk språk, kultur, samfunns- og næringsliv helt sentrale elementer. Men all den stund det er ulik grad av integrering med storsamfunnet vil også krysskulturelle forhold og grensene mellom hva som oppleves sentralt og ikke, være med på å danne grunnlaget for utdanningen.

Samisk lærerutdanning vil på den ene siden måtte ha som utgangspunkt sentrale verdier og utfordringer som er relevante for det samiske samfunn. Brytningen mellom tradisjon og modernisme preger samfunnsutviklingen og den enkeltes oppfatning av hva som er godt og hva som er viktig. Opp mot dette må lærerutdanningen gi rom for, og skape, faglig utvikling og vekst for den samiske kulturens egenverdi i vid forstand, og de kunnskaper og normer som danner grunnlaget for den historiske kontinuitet. Rammen for dette er at en skal styrke såvel samholdet innen den samiske folkegruppen, som at det skal bidra til å styrke samholdet mellom ulike folkegrupper.

På den annen side vil samisk lærerutdanning måtte ha som utgangspunkt utfordringen om å analysere, synliggjøre og systematisere det kunnskapsgrunnlag som binder det samiske samfunnet sammen. Det ligger store faglige utfordringer i å måtte utvikle skole-, yrkes-, studie- og vitenskapsfagene i en slik sammenheng. Det vil således ikke være tilstrekkelig å akseptere kulturens substans som utgangspunktet for innhold og organisering. Arbeidet må føres videre gjennom systematisk utviklingsarbeid og forskning for å finne de bærende elementer for en kunnskapsoverføring som også forener framtiden med den historiske tradisjon.

For de to forannevnte forhold gjelder at møtet mellom ulike kulturer medfører endring, men at også nyskaping innen en kultur bærer i seg elementer av forandring. Det vil alltid ligge skiftende kulturelle og materielle betingelser bak dette. Både tradisjonell kunnskap, samt mer differensiert og spesialisert kunnskap vil derfor måtte prege innholdet i samisk lærerutdanning.

God og relevant fagutdanning som tar utgangspunkt i de ovennevnte forhold, vil være en grunnleggende forutsetning for å skape rom for samisk språk-, kultur- og samfunnsutvikling. Læreren skal ha grundige kunnskaper om og innsikt i samisk kultur og samfunn. Samisk språk, både som studieemne og som studiespråk, er et viktig virkemiddel både i studiesammenheng og i utøvelsen av læreryrket. Samisk førskole-, allmenn- og faglærerutdanningen skal bruke samisk språk i profesjonell sammenheng både for å ivareta og formidle tradisjoner såvel som for å formidle generell og spesialisert allmennkunnskap. Læreren skal være forberedt på å arbeide i en flerkulturell sammenheng. Flerspråklighetsproblematikk vil derfor prege studiene. Kunnskaper i og ferdigheter i norsk (og respektive finsk/svensk) må inngå i studiet i det nødvendige omfang. Innsikt i didaktiske emner i flerkulturell pedagogikk vil også måtte prege studieoppleggene.

Samisk lærerutdanning vil kunne organiseres innenfor et overordnet rammeverk for all lærerutdanning. Lokalisering av slik utdanning blir vurdert og realisert gjennom den godkjenning av faglig profil og knutepunktfunksjoner som departementet foretar i forhold til de statlige høyskoler og universitetene. Samlet skal slik utdanning dekke både nordsamiske, lulesamiske og sørsamiske behov. Også nordiske behov skal ivaretas.

Samisk lærerutdanning, vil måtte ha direkte relevans i forhold til det generelle innhold både i samisk og norsk barnehage og skole og til samiske lærerplaner for

fag. Denne

utdanningen kan så bygges ut videre gjennom videreutdanning i ulike fag etter ulike og vekslende behov.

I samisk lærerutdanning vil forsknings- og utviklingsarbeid stå sentralt. Lærerutdanningen skal gi grunnlag for aktivt å analysere og iverksette utvikling og fornyelse. Læreren skal under utdanning bli fortrolig med arbeidsformer som motiverer for aktiv utvikling av arbeidsformer og materiell som passer til yrkesutøvelsens særpreg og de utfordringer en står overfor som lærer.

8.3 FORSLAG TIL INNLEDENDE KAPITTEL FOR PRAKTISK-PEDAGOGISK UTDANNING

OPPGAVEN

Praktisk-pedagogisk utdanning er hjemlet i:

- Lov om lærerutdanning av 8. juni 1973, og forskrifter gitt med hjemmel i denne loven
- Stortingets tilslutning til St. meld. nr. 40 (1990-91) «Fra visjon til virke»
- KUFs bestemmelse om innføring av ettårig praktisk-pedagogisk utdanning fra 1991.

Praktisk-pedagogisk utdanning er en del av norsk universitets- og høgskoleutdanning, og gis ved universiteter, vitenskapelige høgskoler og ved de statlige høgskolene. Disse institusjonene har ulike utdanningstradisjoner og ulike formål. Rammeplanen for praktisk-pedagogisk utdanning skal sørge for at de ulike studietilbudene bygger på et felles grunnlag.

Praktisk-pedagogisk utdanning bygger på et mangfold av verdier og kunnskapstradisjoner med grunnskolens og videregående opplærings verdigrunnlag som en forpliktende basis.

Praktisk-pedagogisk utdanning henter sitt innhold fra ulike kunnskapskilder. Studentenes faglige og yrkesmessige bakgrunn, deres tidligere erfaringer, utviklet pedagogisk fagkunnskap og læreres praktiske yrkeskunnskap vil alle være viktige elementer. Erfaringslæring vil være en sentral arbeidsmåte. Erfaringer som studentene gjør i studiet og analyse og refleksjon omkring dette, vil stå sentralt.

Praktisk-pedagogisk utdanning er et yrkesrettet studium hvor det legges vekt på at studenten skal dyktiggjøre seg i praktisk bruk av faglige og pedagogiske kunnskaper, og slik utvikle en plattform for å praktisere som lærer.

Praktisk-pedagogisk utdanning tilstreber at fag, fag-/yrkesdidaktikk, pedagogikk og praksis framstår som en integrert helhet i kvalifiseringen til læreryrket. Det vurderes som verdifullt at studentene arbeider med og utvikler sin faglige og pedagogiske kompetanse parallelt slik at fag og pedagogikk utgjør en helhet.

MÅL

Praktisk-pedagogisk utdanning har som overordnet oppgave å gi de som tar sikte på å bli faglærere i yrkesfag og i allmennfag en praktisk pedagogisk utdanning som kvalifiserer for arbeid i grunnskolens mellom- og ungdomstrinn, videregående opplæring og voksenopplæring i skole og i arbeidsliv.

Utdanningen skal gi en plattform for å kunne praktisere som lærer. Studentene skal utvikle kyndighet, evne til refleksjon og kritisk analyse av egen praksis og av opplæringsinstitusjonen som organisasjon. Studentene skal utvikle innsikt og kunnskap slik at de kan legge til rette for læring gjennom å planlegge, gjennomføre, vur-

dere, forbedre og videreutvikle egen praksis. *Praktisk-pedagogisk utdanning* skal dessuten medvirke til å:

a. Realisere enhetsskolen

Grunnskolen og videregående opplæring er for alle. Uavhengig av individuelle forutsetninger, bosted, kjønn, sosial, kulturell, etnisk, religiøs og økonomisk bakgrunn har barn og unge krav på en tilpasset opplæring i samsvar med gjeldende retningslinjer.

I grunnskolen legges det stor vekt på skolen som et sosialiserende fellesskap, samtidig som arbeidet skal tilpasses den enkelte elev. Det praktisk-pedagogiske studiet må legges opp på en slik måte at lærerstudenter dyktiggjøres for undervisning både på mellom- og ungdomstrinnet i den 10-årige grunnskolen.

I videregående opplæring eksisterer to likeverdige opplæringstradisjoner, den yrkesfaglige og den allmennfaglige. I de to tradisjonene finnes igjen ulike retninger med ulikt særpreg. Den praktisk-pedagogiske utdanningen må sikre at studentene utvikler innsikt i og kunnskap om dette mangfoldet, bl a gjennom tilpassede arbeidsmåter.

b. Samarbeid med elevene

I skole og opplæring legges stadig større vekt på at elever selv tar ansvar for egen læring. Dette stiller nye krav til læreren som arbeidsleder og tilrettelegger og utgjør en viktig del av den praktisk-pedagogiske utdanningen. Øvelse i prosjektarbeid vil inngå som et vesentlig element i en slik samarbeidskompetanse.

c. Samarbeide med foresatte

I internasjonale konvensjoner og i norsk lov og tradisjon har foreldre et klart hovedansvar for oppdragelsen av sine barn. Oppdragelse og opplæring i grunnskolen forutsetter derfor nær kontakt og samarbeid mellom lærere og foreldre, og utgjør et viktig emne i praktisk-pedagogisk utdanning.

Lov om videregående opplæring og lov om fagopplæring i arbeidslivet inneholder ikke krav til foreldresamarbeid slik vi finner det i lov om grunnskolen. Det er likevel viktig for lærerne å legge vekt på samarbeid med de foresatte.

d. Samarbeide med kolleger, skoleledelsen, lokale myndigheter og næringslivet

Desentralisering av myndighet har ført til at den enkelte skole i langt større grad enn tidligere kan bestemme over egen virksomhet, bl a gjennom lokale arbeidsplaner. Dette forutsetter et tett og kontinuerlig samarbeid mellom lærere, skoleledelsen, lokale myndigheter og næringsliv. Den praktisk-pedagogiske utdanningen skal forberede lærerstudentene til dette samarbeidet.

e. Sikre livslang læring

Kravene til kunnskaper og ferdigheter hos den enkelte elev, student og arbeidstaker er økende. Opplæringsinstitusjonenes rolle som kunnskaps- og kulturformidlere spiller en stadig større rolle. Opplæring må likevel settes inn i et livslangt læringsperspektiv hvor grunnutdanning og etter- og videreutdanning utgjør en helhet. Den praktisk-pedagogiske utdanningen må mestre et slikt helhetsperspektiv.

f. Gi endrings- og vurderingskompetanse

Raske samfunnsendringer fører til sterkt omstillingspress på skolen og lærerne. Framtidens lærere må i langt større grad enn tidligere være forberedt på endringer i sin yrkesrolle. Den praktisk-pedagogiske utdanningen skal medvirke til å gi lærerstudentene en slik endringskompetanse. Samtidig må studentene lære å vurdere både eget og skolens arbeid, som en del av opplæring i skolebasert vurdering.

g. Gi innsikt i etiske spørsmål

Å gi elevene innsikt og delaktighet i sentrale verdi- og livssynsspørsmål er en forpliktelse for opplæringen. I fag- og yrkesopplæringen skal etikk være gjennomgående i alle fag. Etikk i yrkesfaglig sammenheng er ikke forankret i et eget fag slik

det er i faget religion/etikk i allmennfaglig studieretning og faget kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering i grunnskolen. Den praktisk-pedago-giske utdanningen skal derfor ruste lærerstudentene til å ivareta denne oppgaven som lærer.

STUDIEOPPLEGG

Studiets oppbygging, innhold, arbeidsformer og vurdering skal gjenspeile at dette er et praktisk orientert studium. Det innebærer at den teoretiske undervisnin-gen og de problemstillinger som studenten skal arbeide med, har relevans for opp-gaver i skole og annen opplæringsvirksomhet.

a. Omfang, struktur og organisering

Praktisk-pedagogisk utdanning har et omfang på 20 vekttall, som tilsvarer ett års normert studietid. Omfanget av de ulike delene i studiet er beskrevet med vekt-tall. Studiet består av fagdidaktikk/yrkesdidaktikk og pedagogisk teori, med praksis integrert i hver enkelt studiedel.

De ulike delene i studiet skal ha dette omfanget:

- Pedagogisk teori og praksis 10 vekttall
- Fag-/yrkesdidaktikk I og praksis 5 vekttall
- Fag-/yrkesdidaktikk II og praksis 5 vekttall

Tilpasset opplæring inngår som en integrert del av studiet med et omfang som til-svarer 5 vekttall. Den enkelte institusjon skal i sin fagplan synliggjøre hvordan til-passet opplæring og praksis inngår og integreres i alle deler av studiet. Veiledet praksis skal ha et omfang på minst 12-14 uker i løpet av utdanningen.

Studenter med allmennfaglig kompetanse i minst to fag skal ta fagdidaktikk til-svarende 5 vekttall i hvert fag. Studenter med yrkesfaglig kompetanse skal ta en samlet fag-/yrkesdidaktikk tilsvarende 10 vekttall. Hovedtyngden av fag-/yrkesdi-daktikk innsiktes mot videregående opplæring, mot grunnkurs og mot videregående kurs i samme studieretning/fag. Deler skal innrettes mot grunnskolens mellom- og ungdomstrinn.

I organiseringen av praktisk-pedagogisk utdanning bør de faglige, fag-/yrkesdi-daktiske og pedagogiske delene fremstå som en integrert helhet i kvalifiseringen for læreryrket.

Studenter som starter på praktisk-pedagogisk utdanning har i mange tilfeller gjennomført yrkesteorietisk utdanning eller et gradsstudium ved universitetet. Prak-tisk-pedagogisk utdanning kan derfor organiseres som et påbygningsstudium etter gjennomførte fagstudier. Inntil 10 vekttall av praktisk-pedagogisk utdanning kan inngå i gradsstudiet ved universitetene. Utdanningen kan også organiseres som et deltidsstudium over fire semester.

b. Innhold

Arbeidet i skolen har sin basis i samfunnets og skolens verdigrunnlag og opp-læringstradisjoner, rammet inn av lover, forskrifter, læreplaner og med barn, ung-dom og voksne i læring, utvikling og vekst som sentrum for virksomheten. Disse sentrale områdene skal gjenspeiles i den praktisk-pedagogisk utdanningen.

Karakteristisk for yrkesfagenes opplæringstradisjon er oppgavens sentrale plass som utgangspunkt for faglig og sosial læring. I mester-læringsmodellen spiller observasjon, veiledning, dialog og samarbeid en sentral rolle. Samhandling danner grunnlaget for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger og for å skape for-ståelse for faglig tradisjoner. Den yrkesfaglige opplæringstradisjonen og dens kunns-kapssyn må få en sentral plass i den praktisk-pedagogiske utdanningen.

I den praktisk-pedagogiske utdanningen blir det viktig å sikre at fagarbeideren utvikler læreridentitet. Yrkesdidaktikken omfatter tilrettelegging, gjennomføring, vurdering og analyse av yrkesutdanning. Arbeidet med fag-/yrkesdidaktiske pro-

blemstillinger skal relateres til og integreres med arbeidet i pedagogisk teori og praksis.

Karakteristisk for de fleste allmennfag er at de står i en akademisk kontekst bygget på teoretiske forsknings- og undervisningsdisipliner med tildels lange tradisjoner. De reflekterer en systematisert, verbalisert og generaliserbar kunnskap. Overgangen fra vitenskapsfag til skolefag, med grunnleggende spørsmål knyttet til legitimering, utvalg og formidling, vil være viktige innholdskomponenter i det fagdidaktiske studiet innenfor allmennfagene.

Den fag-/yrkesdidaktiske delen av studiet tar opp sentrale spørsmål som ligger i skjæringsfeltet mellom faglig funderte kunnskaper, metodeproblemer, pedagogisk-psykologiske vurderinger og opplærings-, yrkes- og samfunnsrelaterte spørsmål. Problemstillingene omfatter både *hva* innholdet i et fag/fagområde er, *hvorfor* vi arbeider med faget og *hvordan* vi arbeider med faget.

Pedagogikk skal bidra til økt innsikt og forståelse i hvordan barn, unge og voksne utvikler kunnskaper, holdninger og ferdigheter, og hvordan dette skjer i et samspill mellom individuelle og samfunnsmessige forhold. Gjennom pedagogisk teori skal betingelser for og prosesser som angår undervisning/veiledning og læring i skole og arbeidsliv belyses. Pedagogisk teori skal også bidra med tolknings- og analyseredskaper i lærerens planleggings- og vurderingsarbeid. Erfaringslæring og livslang læring er sentrale elementer i lærerutdanningen. Pedagogisk teori skal være felles for studenter med allmennfaglig og yrkesfaglig bakgrunn. I organiseringen av studiet skal gjennomføringen av pedagogikken skape et reelt fellesskap mellom de to studentgruppene, som ofte vil ha sitt framtidige arbeid i samme skoleslag, med felles planverk og målsettinger.

Tilpasset opplæring skal gi en faglig-pedagogisk innføring med sikte på å utvikle innsikt, kunnskaper og holdninger i forhold til dette området. Hovedvekten legges på differensieringstiltak innenfor ordinære klasser i skolen. Målet er at studentene skal utvikle handlingskompetanse i forhold til tilrettelegging og differensiering av opplæringen for alle elever. Ved å fastsette omfanget på arbeid med tilpasset opplæring, vil denne dimensjonen sikres og synliggjøres i tråd med intensjonene i lovverket. Dessuten vil dette bidra til å sikre at ulike fagpersoner innenfor praktisk-pedagogisk utdanning samarbeider og samhandler.

Praktisk-pedagogisk utdanning skal ha følgende innholdskomponenter, som kan behandles både i et pedagogisk og fag-/yrkesdidaktisk perspektiv og i praksisdelen av studiet:

1. Samfunnsperspektivet:

- grunnlagsdokumenter (normative og veiledende) for det norske utdanningssystemet
- historiske - og samfunnsmessige begrunnelser for skole og yrkesopplæring
- kunnskapssyn belyst gjennom samfunns- og menneskesyn
- skolens og yrkesopplæringens verdiforankring
- skolen som organisasjon

2. Elevperspektivet:

- utviklingspsykologi og forutsetninger for læring
- tilpasset opplæring
- motivasjon
- sosialiseringsteorier

3. Lærerperspektivet:

- samarbeid og samhandling
- kommunikasjon og konfliktløsning
- profesjonalisering, etikk og yrkesetikk
- læreren som leder og veileder

4. Formidlings- og læringsperspektivet:

- generell didaktikk
- tilpasset opplæring
- sentrale etiske spørsmål - dialog som metode
- fag- og yrkesdidaktikk
 - fagenes og yrkenes verdiforankring og plass i skole og samfunn
 - læreplananalyse, læreplanarbeid og undervisningsplanlegging. Utvikling av individuelle opplæringsplaner. Valg av lærestoff, arbeids- og undervisningsformer, hjelpe- og læremidler.
 - tilpasset opplæring
 - særskilt tilrettelagt opplæring
 - prosjekt- og FoU-arbeid

5. Vurderings- og endringsperspektivet:

- elev-, klasse-, skole- og systemnivå
- formell og uformell, prosess og produkt
- tilpasset opplæring

c. Arbeidsmåter og undervisningsformer

Målene og grunnprinsippene for studiet er retningsgivende for valg av arbeidsmåter, som er en forpliktende del av studiets innhold.

I den praktisk-pedagogisk utdanningen er praksisorientering, erfaringslæring, medinnflytelse og medansvar sentrale prinsipper. Refleksjon, analyse og kritisk bearbeiding av erfaringer er viktige deler av studiearbeidet. Det bør i utdanningen legges til rette for at studentene får anledning til å benytte informasjonsteknologi til forberedelse og gjennomføring av egen undervisning.

Praktisk-pedagogisk utdanning sikter mot å gi studenten handlingskompetanse i en yrkessammenheng. Arbeidsmåtene skal derfor legges opp slik at studenten gradvis utvikler selvstendighet i forhold til de oppgaver han/hun skal løse etter at denne utdanningen er avsluttet. Arbeidsmåtene i utdanningen bør også gjenspeile de arbeidsmåtene studentene vil møte i sitt virke som lærer.

Selv om praktisk-pedagogisk utdanning gir en plattform for å praktisere som lærer, må grunnutdanning og fortsettende utdanning sees i en systematisk sammenheng for å ivareta målsettinger om utvikling, fornyelse og læring i et livslangt perspektiv. Arbeidsmåtene må ta sikte på å synliggjøre dette perspektivet. Det praktisk-pedagogiske studiet må derfor legge avgjørende vekt på studentaktive arbeidsmåter, enten dette skjer i grupper eller som individuelt arbeid. Undervisningsformene må også gjenspeile den praktisk-pedagogiske utdanningen som et samspill mellom lærer og student med praksisperspektivet som grunnleggende dimensjon.

d. Vurdering

Det må legges opp til en nær sammenheng mellom mål, innhold, arbeidsmåter og vurderingsformer i den praktisk-pedagogiske utdanningen. Lærerutdanningsinstitusjonens vurderingssystem skal framstå som enhetlig, bygd på samarbeid mellom fag-/yrkesdidaktikklærere, pedagogikklærere og øvingslærere/veiledere.

I all opplæring står oppgave- og problemløsning sentralt, og arbeids- og undervisningsformen er nært knyttet til oppgavens sentrale plass i opplæringen. Elevens/lærlingens opplevelse av å mestre oppgaven spiller en sentral rolle. I denne opplæringstradisjon er derfor veiledning og løpende uformell vurdering vesentlig, og det er viktig at studentene i denne sammenheng utvikler kompetanse i forhold til kravet om tilpasset opplæring.

Studentene må i tillegg til dette få særskilt opplæring i andre opplegg for elevvurdering de vil møte som framtidige lærere, i samsvar med forskrifter og læreplaner for opplæringen.

Løpende vurdering

Løpende vurdering av studentene skal inngå som en integrert del av læringsprosessen og ha en informerende, utviklende og veiledende funksjon. Hensikten er bl a at studentene skal utvikle evne til egenvurdering og refleksjon over arbeidet som utføres. Læreren skal få opplysninger om kvaliteten på læringsarbeidet. Vurderingen åpner derfor for samspill mellom lærere og studenter, som i sin tur kan legge grunnlaget for videre utvikling av utdanningen.

Universitetet og høgskolen har ansvar for å legge opp gode rutiner for oppfølging og veiledning av studentene gjennom hele lærerstudiet. Studenter som viser svakheter i forhold til å mestre læreryrket, bør så tidlig som mulig i lærerstudiet få vite hvordan de står i forhold til kravene for lærerskikkethet og eventuelt få råd om å avslutte utdanningen.

Lærerutdanningsinstitusjonene skal på bakgrunn av nasjonalt fastsatte kriterier utvikle prosedyrer og metoder for vurdering av lærerskikkethet.

Vurdering av institusjonens undervisning er av vesentlig betydning for studentens kunnskaper, ferdigheter og holdninger når de som utdannede lærere skal trekke elever med i vurdering av undervisning. Lærerutdanningsinstitusjonen må derfor legge til rette for at studentene selv blir deltakende i formell og uformell vurdering av læringsmiljøet i klassen og i skolebasert vurdering enten det skjer på lærerutdanningsinstitusjonen eller i forbindelse med praksis.

Avsluttende vurdering av studentene:

Ved slutten av studiet skal institusjonen ta endelig stilling til om lærerkandidatene er skikket for læreryrket (jf 7.3 om *utvalgets* forslag ved innføring av kandidatår). Dette er en helhetsvurdering som omfatter både faglige, pedagogiske og personlige forutsetninger for å kunne fungere som lærer.

Avsluttende vurdering skal gi informasjon til den enkelte student, til tilsettende myndigheter eller andre ved søknad om stilling, og til utdanningsinstitusjoner ved søknad om videre studier.

Studentene i det praktisk-pedagogiske studiet skal gis egen karakter i fag-/yrkesdidaktikk og pedagogisk teori etter karakterskalaen 1,0-6,0 med 4,0 som grense for bestått og med gradering for hver 10-del. I fag-/yrkesdidaktikk og pedagogisk teori skal det avholdes eksamen innenfor alle fagområdene og hvor tilpasset opplæring skal inngå. Eksamensformene bør legge opp til en integrasjon mellom de ulike delene i studiet, men graden av integrasjon avgjøres av den enkelte institusjon. Det er viktig at den avsluttende vurderingen fremmer helhetsperspektivet i den praktisk-pedagogiske utdanningen.

I vurderingen av praktisk lærerdyktighet skal det legges vekt på hvordan studenten fungerer i praktisk arbeid som lærer, og på at studenten, faglig og pedagogisk, har kompetanse for undervisnings- og læringsarbeid. Grunnlaget for sluttvur-

dering i praktisk lærerdyktighet er observasjon av studentene i deres praksis som lærer. Ved vurderingen benyttes karakteren *bestått* eller *ikke bestått* basert på bestemte vurderingskriterier. Vurderingskriteriene skal være kjent for studenten før praksis tar til.

Viktige punkter er:

- faglig kompetanse
- evne til å veilede og vurdere elevene
- evne til å planlegge, gjennomføre og vurdere og begrunne
- undervisning og annet pedagogisk arbeid
- evne til faglig og pedagogisk utviklingsarbeid
- evne til å motta veiledning og utvikle seg
- evne til refleksjon
- evne til å lede og samarbeide.

De enkelte rammeplaner for fag vil ha mere informasjon om sluttvurdering.

e. Utøve forskning og utviklingsarbeid

Forskning og utviklingsarbeid inngår som en del av arbeidet til de vitenskaplig tilsatte ved universiteter og høyskoler. For tilsatte i den praktisk-pedagogiske lærerutdanningen vil FoU-virksomheten naturlig være innrettet mot skole, undervisning og arbeidsliv, og ofte ha et anvendt siktemål.

Lærere er også pålagt utviklings- og fornyingsoppgaver i sitt arbeid. De trenger derfor kunnskaper om og kompetanse i systematisk og målrettet utviklingsarbeid for å kunne løse disse oppgavene på en profesjonell måte. Det er den enkelte utdanningsinstitusjons ansvar å gi studentene muligheter til å kvalifisere seg for slikt arbeid. Det er snakk om å utvikle kompetanse der læreren kan være «forsker» på sin egen arbeidssituasjon, og ta i bruk metoder for erfaringslæring og systematisk vurdering. Ved å stille formelle krav til arbeidsmetode, målavklaring og problemløsning, planlegging, rapportering og dokumentasjon, kan studentene få hjelp til å utvikle innsikt og ferdigheter i å drive FoU-arbeid.

For myndigheter, skole og arbeidsliv vil praktisk rettet FoU-virksomhet gi ny kunnskap og innsikt, og dermed bidra til organisasjonsutvikling.

I praktisk-pedagogisk utdanning åpnes mange muligheter for samarbeid om FoU-prosjekter mellom lærerutdanningsinstitusjoner på den ene siden og skole/arbeidsliv på den andre. Det er viktig at institusjonene prioriterer slike felles FoU-prosjekter innenfor rammen av sine forskningsstrategiske planer.

FoU-virksomheten er et viktig virkemiddel for styrking og utvikling av den enkelte institusjons faglige egenart og identitet, noe som igjen åpner for et videre nasjonalt og internasjonalt samarbeid.

UNIVERSITETENES OG HØGSKOLENES ANSVAR

Universitetet/høgskolen som gir praktisk-pedagogisk utdanning skal legge til rette slik at studentene lærer og utvikler seg i samsvar med mål og intensjoner i rammeplanverket. Studentene har et ansvar for egen læring, men har samtidig behov for veiledning.

Gjennom institusjonens undervisning i fag-/yrkesdidaktikk og pedagogikk skal studentene utvikle didaktiske kunnskaper og ferdigheter som gjør dem i stand til å formidle sin fagkunnskap til barn, unge og voksne i skole og arbeidsliv. Veiledning skal utvikle studentenes kvalifikasjoner for faglig og pedagogisk virksomhet. Den skal styrke grunnlaget for didaktisk refleksjon og handling og stimulere deres evne til kritisk drøfting av forholdet mellom undervisning og oppdragelse, skole og samfunn.

Praksis skal bidra til å utdanne profesjonelle lærere som kan legge til rette opplæringen for den enkelte elev og elevgruppe. Gjennom kritisk vurdering og reflek-

sjon over egen praksis skal studentene skaffe seg et bevisst forhold til sitt arbeid som lærer. Praksis skal være veiledet og starte tidlig og fordeles over hele studiet slik at teoriopplæringen knyttes til praksisopplevelsen på en fruktbar måte. Praksis skal være en integrert del av den praktisk-pedagogisk utdanningen. Hovedtyngden legges til videregående opplæring, mens deler bør foregå på grunnskolens mellom- eller ungdomstrinn. Praksis i bedrifter/virksomheter med lærlinger kan inngå som en del av praksisopplæringen. For å bidra til yrkesretting av allmennfagene skal deler av praksisperiodene foregå i yrkesfaglige studieretninger i videregående opplæring.

Innenfor videregående opplæring er kombinerte videregående skoler hovedmodellen. Dette innebærer at lærere med ulike fagbakgrunn skal arbeide sammen på tvers av studieretninger mot felles mål. Ledelsen ved universitetet og høgsolen har, sammen med ansatte, ansvaret for å skape et samarbeid mellom de ulike læregruppene i det praktisk-pedagogiske studiet. Dette er et sentralt vilkår for vellykket læring, og for et integrert studietilbud.

Et vilkår for å kunne gjøre læringen relevant er at institusjonen og de ansatte har et bredt planlagt samarbeid med grunnskolen, med videregående opplæring, bedrifter og med voksenopplæringsfeltet. Samarbeidet kan ha mange former. Eksempler kan være etter- og videreutdanning, kursvirksomhet, samarbeid om forsøks- og utviklingsarbeid i skolen og samarbeid om forsknings og utviklingsarbeid ved universitetet og høgsolen.

Et annet vilkår for at studiet skal gi relevant bakgrunn for arbeid i skolen, er at det er godt samsvar mellom innholdet i studiet og praksis.

STUDENTENS ANSVAR

Det er en selvfølge at universitetet og høgsolen plikter å legge forholdene til rette for studentenes læring og utvikling, men ansvaret for det aktive læringsarbeidet hviler på studentene selv.

Læringsarbeidet skal planlegges med tanke på fastsetting av mål, tidsbruk, arbeidsmetoder og vurderingsformer. Gjennomføringen av planene skal vurderes, også med tanke på mulige forbedringspunkter i videre arbeid. Læringsprosessen fremmes gjennom refleksjon underveis og i etterkant. Ansvar for egen læring betinger engasjement i alle faser av læringsarbeidet. Det er institusjonenes ansvar å fremme studentenes motivasjon, men dette krever også aktiv innsats fra studentene selv.

Studentene utgjør den viktigste brukergruppen av universitetets og høgsolens tjenester. For å sikre at lærerutdanningen utvikler seg i samvar med det som tjener skolens og studentenes interesser, er det nødvendig at studentene viser engasjement i det interne demokratiet på alle nivå ved institusjonen, slik det er lagt opp til i lovverket.

FELLES UTFORDRINGER

Praktisk-pedagogisk utdanning er et praksisorientert studium som på vesentlige punkter skiller seg fra annen universitets- og høgscoleutdanning. Det er derfor av stor betydning at læringsmiljøet tilpasses de behov som er særegne for denne type yrkesutdanning. I lærerutdanning står undervisnings- og arbeidsmåter sentralt. De er en del av selve innholdet i studiet, og i denne utdanningen vil studentens erfaringer og praksisopplevelse være et sentralt utgangspunkt for læring og utvikling. Den teoretiske delen av studiet skal være et redskap til utdyping, fortolkning og refleksjon av det praktiske lærerarbeidet, hvor ulike teorier og modeller som er relevant for praksis blir presentert, drøftet og vurdert. Samtidig skal teorien gjennom formidling av ny og radikal tenkning utfordre praksis, påvirke den yrkesetiske holdningen og pedagogiske samvittigheten hos studentene og hjelpe til med å sette det pedago-

giske arbeidet inn i et bredt samfunnsmessig perspektiv. Teori og praksis skal utfylle hverandre og integreres i alle deler av studiet.

Det er avgjørende at lærerutdannere i praktisk-pedagogisk utdanning gjennom sin undervisning benytter undervisnings- og arbeidsmåter som aktiviserer og engasjerer studentene, og som gjør dem kjent med de arbeidsmåter som er sentrale i de skoleslag/opplæringsarenaer praktisk-pedagogisk utdanning er rettet mot.

Utdanningsinstitusjonen, de ansatte og studentene har som overordnet felles mål å skape et miljø som inspirerer og legger til rette for læring og utvikling.

Motiverte og aktive studenter er en forutsetning for et levende læringsmiljø. Medinnflytelse er en betingelse for å kunne ta reelt medansvar. Det er viktig at institusjonen og de ansatte legger til rette for dette innenfor de rammebetingelser praktisk-pedagogisk utdanning gir.

I praktisk-pedagogisk utdanning vil studentenes erfaringer, ferdigheter og kunnskaper være et sentralt utgangspunkt for studiearbeidet.

Sentrale områder for studentmedvirkning er kunnskapsutvikling, opplegg for læringsarbeidet/organiseringen av studiet foruten kvalitetssikring og evaluering.

KAPITTEL 9

Forslag til retningslinjer for utarbeiding av rammeplaner for fag**9.1 INNLEDNING**

Hensikten med en rammeplan er å legge et felles nasjonalt grunnlag for norsk lærerutdanning. Rammeplanen skal være med å sikre nødvendig grad av felles profil og hovedinnhold slik at hele utdanningssystemet fra barnehage, til grunnskole og videregående opplæring og til høgre utdanning og livslang læring utgjør et funksjonelt hele.

Rammeplanbegrepet brukes både i forhold til den enkelte type lærerutdanning og i forhold til det enkelte fag eller fagområde.

I alle rammeplaner for den enkelte type lærerutdanning er det et *"Innledning"* i kap 1. Dette er utformet identisk. Kap 2 i rammeplanene er utformet etter samme mal, men er tilpasset den enkelte type lærerutdanning. Kap 3 er samlingen av rammeplaner for det enkelte fag. Høgskolene utarbeider sine fagplaner med basis i både *"Innledning"* i kap 1, 2 og 3.

9.2 GRUNNLAG

1. Følgende dokumenter skal utgjøre grunnlaget for arbeidet med rammeplaner for fag:
 - Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Generell del
 - Prinsipper og retningslinjer for opplæringen og læreplaner for fagene i grunnskolen
 - Læreplaner for fag i videregående opplæring
 - Rammeplan for barnehagen
 - Utkast til felles *"Innledning"* i kap 1 og utkast til *"Leserveiledning, sammendrag"* i kap 2 for de respektive typene av lærerutdanning.
2. I tillegg skal gruppene sette seg inn i og forholde seg til:
 - Reformen i spesialundervisningen
 - IT i norsk utdanning. Plan for 1996-99.
 - Strategiplan for miljø og utvikling i utdanningssektoren
 - Broen og den blå hesten. Handlingsplan for dei estetiske faga og kulturdimensjonen i grunnskolen.

9.3 RAMMEPLANER FOR FAG

Punktene 1 til 5 satt i kursiv i dette kapitlet er en skriveanvisning som gruppene må følge. 1. setning i alle rammeplaner for fag skal lyde: *Dette er en rammeplan for (vedkommende fag) i allmennlærer-/praktisk pedagogisk-/faglærer/yrkesfaglærerutdanning.*

1. INNLEDNING

Innledningen skal på 1/2 - 1 side omfatte følgende tre hovedpunkter:

1.1 Generell plassering av faget

Dette avsnittet skal omfatte en kort karakteristikk av faget som vitenskapsfag/basisfag/yrkesfag. Teksten skal også gi synspunkter på fagets plass i forhold til et samfunnsperspektiv - herunder som del av en felles kulturarv.

1.2 Faget i opplæringssystemet

Avsnittet skal omfatte en kort beskrivelse av fagets historie i skole/opplæring og av fagets nåværende plassering i opplæringssystemet. Avsnittet skal omfatte begrunnelser for fagets plass - gjerne formulert slik at det leder naturlig over til mål for faget i lærerutdanningen. Avsnittet skal være prinsipielt formulert slik at det ikke blir raskt foreldet.

1.3 Faget i lærerutdanning

Avsnittet skal beskrive hvordan faget er organisert i vedkommende lærerutdanning (obligatorisk/ikke obligatorisk, valgmuligheter, progresjon). Det skal også være med en kort karakterisering av faget som fag i lærerutdanningen og hvordan faget bidrar til lærerutdanningen som helhet.

2. MÅL FOR SAMLET STUDIUM I VEDKOMMENDE FAG/FAGOMRÅDE

- Det skal gis samlede målformuleringer for studiet. Alle studieenheter skal inkluderes dersom studiet har rammeplan for mer enn én studieenhet.
- Formuleringene skal beskrive målene for studentenes sluttkompetanse.

3. MÅLSTRUKTUR, OPPBYGGING OG SAMMENSETTING

- Faggruppene skal strukturere faget i hovedemner. Disse hovedemnene/denne strukturen skal være mest mulig felles for de ulike studieenheter i faget.
- Hvert hovedemne skal vekttalesfestes i rammeplanen for fagene. For å ivareta en frihet for det enkelte studiested, skal den samlede vekttalesanvisningen for den enkelte studieenhet/det enkelte fag avgrenses til ca 70 % av samlet tid til disposisjon for studentenes læringsarbeid.
- Faggruppene skal gjennom målformuleringer beskrive de kunnskaper, ferdigheter og holdninger som studentene skal utvikle i forhold til korresponderende plan for grunnskolen/videregående opplæring.
- Det er viktig å være oppmerksom på at også ulike *arbeidsmåter* er gjort obligatoriske eller er viet stor oppmerksomhet gjennom reformene i skoleverket. Det gjelder særlig tema- og prosjektorganisert undervisning.
- Rammeplanene skal formuleres presist og styrende med tanke på at studentene med sikkerhet får en god og relevant bakgrunn for arbeid i grunnskolen/videregående opplæring.
- Det skal innarbeides progresjon i målformuleringene knyttet til det enkelte hovedemne i de fag der studieenheter (f eks på 10 vt hver) bygger på hverandre.

Rammeplanene for fag skal bygges opp slik:

Nivå 1

FELLES MÅL FOR FAGET

- a) Mål knyttet fag.
- b) Mål knyttet til fagdidaktikk.

Faggruppene skal formulere seg slik: Studentene skal utvikle (f eks kunnskap, ferdighet, holdning), få innsikt i, kjenne til, tilegne seg, lære, få øvelse i, trening i å ta ansvar for, planlegge og gjennomføre, dokumentere kunnskap om ... (Verb av denne typen reflekterer ulike ambisjonsnivå. Ved valg av verb i målformuleringene er det nødvendig å være bevisst i forhold til vektlegging, viktighet og tid til rådighet. Målformuleringene skal si noe om målene for studentenes sluttkompetanse.) Som eksempel er lagt ved mulige formuleringer for faget musikk i allmenlærerutdanningen.

Nivå 2**OVERSKRIFT FOR STUDIEENHETEN (F eks ENGELSK 2)**

Det skal ikke lages målformuleringer på nivå 2 for hver studieenhet i faget.

Nivå 3**HOVEDEMNE 1 (x vt)**

Målformuleringer i 2-6 setninger som uttrykker mål for studentenes sluttkompetanse.

Nivå 4**Hovedmoment 1.1**

Målformuleringene skal gjelde det

- a) fagspesifikke
- b) fagdidaktiske
- c) arbeidsmåter studentene må lære seg å beherske med tanke på egen undervisning.

På hovedmomentnivå skal målformuleringene dels *beskrive aktivitet* (Gjennom studiet skal studentene: Trene seg i, samtale om, arbeide med, eksperimentere med, reflektere over osv.) og dels *beskrive mål for læring* (Gjennom studiet skal studentene: få innsikt i, beherske, tilegne seg, bli kjent med osv).

Hovedmoment 1.2

.....

Hovedmoment 1.3

.....

Nivå 3**HOVEDEMNE 2 (y vt)**

Målformuleringer i 2-6 setninger som uttrykker mål for studentenes sluttkompetanse.

Nivå 4**Hovedmoment 2.1**

.....

Hovedmoment 2.2.

.....

Nivå 3**HOVEDEMNE PEDAGOGISK PRAKSIS**

(ca 1,7 vt i 10 vt studium)

Nivå 3**Hovedmoment 3.1**

.....

Hovedmoment 3.2

.....

4. ORGANISERING OG ARBEIDSFORMER

Rammeplanen må vise:

- hvilke elementer teori og praksis hver for seg skal dekke
- hvordan samarbeidet mellom høyskole og øvingsskole skal organiseres
- hvordan opplegget skal kvalitetssikres
- hvilke arbeidsformer som er spesifikke for vedkommende fag
- hva som er tverrfaglige bindinger.

5. VURDERINGSFORMER

Rammeplanen må vise hvordan man ivaretar:

1. Vurdering av studentenes innsats og prestasjoner
 - løpende vurdering av studentenes læringsprosess og -progresjon
 - avsluttende vurdering.
2. Kvalifisering i forhold til vurderingsarbeid i grunnskole/videregående opplæring
 - elevvurdering som avsluttes med karakter
 - elevvurdering som ikke avsluttes med karakter
 - bruk av opplæringsbok og andre vurderingsformer.
3. Evaluering av studieopplegg
 - prosessevaluering av studieopplegg
 - evaluering ved avslutningen av arbeidet med studieenheten.

9.4 SJEKKLISTE

Faggruppene går igjennom sjekklista og vurderer om det er aktuelt å bygge inn de ulike momentene. Det gis en kort begrunnelse i de tilfelle en konkluderer med at dette ikke er aktuelt.

Læreplanverket

Den kunnskap, ferdighet og holdning utdanningen gir i forhold til generell del av læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring.

Den innsikt utdanningen gir når det gjelder å forholde seg til læreplaner for fag i opplæringssystemet.

Overordnede perspektiver

Den innsikt og holdning utdanningen gir i etikk og verdispørsmål knyttet til likestilling/likeverd.

Den innsikt utdanningen gir i forhold til skolens og opplæringens plass i samfunnet.

Den innsikt og holdning utdanningen gir i forhold til miljø- og økologispørsmål.

Den innsikt og holdning utdanningen gir i forhold til samfunn/demokrati.

Den innsikt og holdning utdanningen gir i forhold til estetikk og kulturdimensjonen.

Den innsikt og holdning utdanningen gir i forhold til teknologiperspektivet.

Viktige utfordringer i samfunnet

Den innsikt og holdning utdanningen gir i forhold til det flerkulturelle samfunnet.

Den innsikt og holdning utdanningen gir i forhold til:

- internasjonalisering
- kunnskapssamfunnet/kompetansebehov i et samfunnsperspektiv
- informasjonssamfunnet.

Utfordringer for opplæringssystemet

Den innsikt utdanningen gir for å kunne sikre skolen/opplæringen som et kulturelt kraftsenter i lokalsamfunnet.

Den bakgrunn utdanningen gir for å inkludere samiske emner.

Den ferdighet utdanningen gir til å samarbeide med barn og unge, veilede elever i deres arbeid og fremme aktiv elevmedvirkning i opplæringen (ansvar for egen læring).

Læring, lærerroller, læringsmiljø

Den kunnskap og ferdighet utdanningen gir for samarbeid med og opplæring av voksne elever med ulikt utviklingsnivå, alder, erfaring og kompetanse.

Den ferdighet utdanningen gir til samarbeid med kollegaer, med foreldre og foresatte, med personer i nærmiljøet, arbeidsliv og med myndigheter.

Hvordan utdanningen formidler yrkesetikk og rolleforståelse og de forpliktelser en lærer har i forhold til skole, elever og foreldre.

Den kvalifisering utdanningen gir for å skape et utviklende læringsmiljø.

Den ferdighet utdanningen gir for å skape et godt sosialt miljø og forebygge mobbing.

Den ferdighet utdanningen gir når det gjelder å fungere som leder i forhold til elever, i forhold til kolleger og i andre sammenhenger.

Den kvalifisering utdanningen gir for å observere elever og klassemiljø.

Den kompetanse utdanningen gir i forhold til en utvidet forståelse av klasseromsbegrepet, f.eks. åpen, fleksibel læring.

Den ferdighet utdanningen gir for ulike lærerroller; læreren som leder, veileder, omsorgsperson, tilrettelegger, oppdrager, forbilde og inspirator i samspill med elevene.

Den ferdighet utdanningen gir for lærersamarbeid og kollegabasert veiledning.

Helhet og sammenheng

Graden av integrering av teori og praksis i utdanningen.

Den kunnskap utdanningen gir om trinnene og opplæringens egenart og sammenhengen i opplæringen.

Den ferdighet utdanningen gir for tilpasset opplæring.

Arbeidsmåter

Den ferdighet utdanningen gir for å arbeide med tverrfaglighet, tema- og prosjektarbeid.

Den ferdighet utdanningen gir for å nytte ulike andre arbeidsformer i utdanningen (f.eks. problembasert eller erfaringsbasert).

Den ferdighet utdanningen gir i bruk av IT som faglig og pedagogisk hjelpemiddel.

Den ferdighet utdanningen gir for anvendelse av drama som pedagogisk arbeidsmåte i ulike fag.

Vurdering

Den ferdighet utdanningen gir for formell og uformell elevvurdering med og uten karakterer med bakgrunn i læreplanens mål.

Innhold

Den bakgrunn utdanningen gir for opplæring i samlivskunnskap.

Den innsikt utdanningen gir i kommunikasjon/konfliktløsning.

Den kvalifisering utdanningen gir for utvikling av entrepenørskap og etablererperspektiv i opplæringen.

Utvikling og omstilling

Den forberedelse utdanningen gir for omstilling og evne til faglig fornying.

Den forberedelse utdanningen gir for deltaking i organisatorisk og praktisk utviklingsarbeid i opplæringen.

Eksempel på planskriving ut fra retningslinjer for faggruppene

MUSIKK**FELLES MÅL FOR FAGET**

Utdanninga i faget har som mål

- at studentane skal tileigne seg dugleik, kunnskapar og haldningar slik at dei kan skapa, utøva og formidla musikk med innsikt og innleving i grunnskule og musikkskule, i det friviljuge musikklivet og i livskvardagen
- at studentane kan visa musikalsk skjønn i omgang med ulike typer musikk, levande og innspelt, og i musikalsk samhandling og at dei kan reflektera over og vurdere eigne og barn og unges møte med musikk i ulike livsfaser.

MUSIKK 1 (5 vt)**Lytting og hørelære (1 vt)****Mål**

Studentane skal utvikla musikalsk forestillingsevne og dugleik i å oppfatta musikalske heilskapar slik at dei kan syna kunnskap om og få eit skjerpa medvit om elementa i musikken. Dei skal kunna visa at dei kan lytta aktivt og at dei kan gje uttrykk for musikalsk innsikt, oppleving og forståing gjennom aktiviserande uttrykksformer og i omgang med musikk.

Hovudmoment

Gjennom studiet skal studentane:

- øva seg i å oppfatta musikalske strukturar og byggesteinar gjennom å lytta til ulike former for musikk
- bli kjent med musikalske omgrep og symbol og tileigne seg og bruka elementær musikkterminologi, t.d. knytt til form, klang, dynamikk, melodi og rytme
- delta i framføringar for andre med dans og drama der lytting til musikk er utgangspunktet og der siktemålet er å tileigna seg og visa korleis musikken er bygd opp.

MUSIKK 2 (5 vt)**Lytting og hørelære (1 vt)****Mål**

Studentane skal kunne visa at dei har utvikla seg musikalsk slik at dei kan velja, leggja til rette og formidla musikalsk lærestoff med større tryggleik. Dei skal kunna forhalda seg ope og reflekterande til eit variert lærestoff som speglar den musikk-kulturen vi lever i. Dei skal kunne bruka musikalsk terminologi på ein natuleg måte og leia framføringar og formidlingssituasjonar der lytting til musikk er utgangspunktet og der siktemålet er å bevisstgjera og engasjera andre i kommunikasjon om musikk.

Hovudmoment

Gjennom studiet skal studentane

- bli kjent med og bruka vanleg musikalsk terminologi, t.d. knytt til notasjon, komposisjonsprinsipp, musikalske former som todelt og tredelt form
- gjennom lytting til eigna musikk øva seg på å oppfatta rytme, melodi, klang og akkordmønster som er sentrale byggesteinar i vår tids musikk-kultur, t.s. innanfor afroamerikansk musikk, folkemusikk og klassisk samtidsmusikk
- arbeida med og samtala om ulike formidlingssituasjonar der lytting til musikk er eit sentralt siktemål, t.d. knytt til klasseromsundervisning i musikk og til arbeid på tvers av fag der lytting til musikk er del av eit tema eller prosjekt.

KAPITTEL 10

Økonomiske og administrative konsekvenser**10.1 ØKONOMISKE KONSEKVENSER**

Utvalget har foran gitt en rekke tilrådinger. I det følgende gir *utvalget* en oversikt over hvilke økonomiske konsekvenser disse tilrådingene vil ha. Nye tiltak som ikke er nærmere omtalt i dette avsnittet, antar *utvalget* vil kunne løses innenfor eksisterende rammer, enten ved omdisponering eller effektivisering.

I 7.2.1 foreslår *utvalget* tiltak knyttet til nye rammeplaner for lærerutdanning. *Utvalget* har forstått at departementet allerede har besluttet å utarbeide nye rammeplaner. *Utvalgets* forslag gjelder dermed ikke igangsetting av dette arbeidet, men innhold og utforming av planene.

I 7.2.10 foreslår *utvalget* et forskningsprogram for å styrke lærerutdanningsinstitusjonenes kompetanse i didaktikk med særlig vekt på yrkesfag i videregående opplæring. Med 10-15 stipendiater over en 5 års periode er dette kostnadsberegnet til 13-20 Mkr pr år.

I 7.3 foreslår *utvalget* å innføre et obligatorisk kandidatår etter all lærerutdanning. I dette året skal lærerutdanningsinstitusjonene og barnehage-/skoleeierne ha et felles ansvar for veiledning og vurdering av kandidatene. *Utvalget* foreslår at ordningen med kandidatår i første omgang innføres for allmennlærere. Dette vil utgjøre ca 2 500 kandidater pr år. I 7.3 har *utvalget* anslått lærerutdanningsinstitusjonenes utgifter pr kandidat i kandidatåret til 20 % av utgiftene til ordinære studenter. Med dette som utgangspunkt vil de årlige utgiftene ved lærerutdanningsinstitusjonene til kandidatår for allmennlærere bli ca 23 Mkr. *Utvalget* har forutsatt at barnehage- og skoleeiernes ansvar for veiledning og vurdering av kandidater kan skje innenfor ordinære økonomiske rammer for ledelse av barnehager og skoler.

I 7.4 foreslår *utvalget* at allmennlærerutdanningen omorganiseres slik at det blir én felles studiemodell der de ulike studieenheterne kommer i samme rekkefølge ved alle høyskoler. På sikt vil dette være en studieadministrativ forenkling som medfører innsparing. I en overgangsperiode vil det imidlertid kunne medføre merutgifter for noen høyskoler. For andre vil omleggingsperioden kunne gi mulighet for innsparing ved parallellundervisning av flere årskull.

I 7.4 foreslår *et flertall i utvalget* at faglærerutdanningene i kroppsøving og i naturfag med matematikk ikke videreføres. Dette vil medføre en innsparing på ca 270 studieplasser.

I 7.7 foreslår *utvalget* etablering av en ny hovedmodell for yrkesfaglærerutdanning. Med utgangspunkt i nåværende elevtall i videregående opplæring har *utvalget* anslått behovet for slik utdanning til ca 200 kandidater pr år, og altså samlet ca 600 studieplasser i et 3-årig studieløp. Basert på generelle kostnader i universitets- og høyskolesektoren kan de årlige driftsutgiftene til en slik utdanning anslås til ca 34 Mkr.

I 7.11 foreslår *utvalget* at det i forbindelse med reformene i opplæringssektoren generelt og i lærerutdanningen spesielt gjennomføres etterutdanningstiltak for det vitenskapelige personalet i lærerutdanningen. *Utvalget* legger utgiftene for tilsvarende tiltak i videregående opplæring til grunn og anslår at slike etterutdanningstiltak vil koste ca 10 Mkr.

I en del sammenhenger foran har *utvalget* pekt på forhold som bør utredes nærmere. *Utvalget* har ikke tatt stillingen til hvordan slik utredning bør skje, f eks

internt i departementet eller ved spesielt nedsatte utvalg. Av den grunn har ikke *utvalget* sett det som nødvendig å anslå kostnadene ved slike tiltak.

Utvalget har merket seg mandatets krav om minst ett samlet forslag innenfor de nåværende økonomiske rammer for lærerutdanning. *Utvalget* finner det meget vanskelig å imøtekomme dette kravet, spesielt fordi *utvalget* fremmer forslag om en ny yrkesfaglærerutdanning. Dette er en ny type lærerutdanning som, etter *utvalgets* vurdering, vil være en nødvendig forutsetningen for å heve kvaliteten på yrkesfaglig utdanning til et akseptabelt nivå. *Utvalget* velger derfor å prioritere etablering av denne utdanningen med det omfang som er skissert foran. Dersom dette skal skje innenfor eksisterende økonomiske rammer for lærerutdanning, må det skje ved reduksjon av kapasiteten i andre typer lærerutdanning som til nå har vært høgt prioritert. *Utvalget* har foran foreslått endringer i faglærerutdanningen som frigjør ca 270 studieplasser. I tillegg forslår *utvalget* at allmenn- og førskolelærerutdanning blir redusert med ca 330 studieplasser, om lag likt fordelt på de to utdanningene.

10.2 ADMINISTRATIVE KONSEKVENSER

Ingen av de tilrådingene *utvalget* gir vil ha større administrative konsekvenser. *Utvalget* vil likevel peke på konsekvenser av noen av tilrådingene.

I 7.2.1 tilrår *utvalget* innføring av rapporteringsrutiner som kan gjøre det mulig å vurdere om lærerutdanningsinstitusjonene gir utdanning som er i samsvar med gjeldende rammeplaner. Innføring av rapporteringsrutiner vil medføre forventninger om at sentrale myndigheter gjennomfører slik vurdering.

I 7.3 tilrår *utvalget* innføring av et obligatorisk kandidatår etter all lærerutdanning. Et slikt kandidatår vil gi lærerutdanningsinstitusjonene administrativt og faglig ansvar for veiledning og vurdering av en ny gruppe. Barnehage- og skoleeiere vil få et tilsvarende administrativt og faglig ansvar for samarbeid med lærerutdanningsinstitusjoner.

Utvalget fremmer tre forslag som kan innebære endring i Lov om lærerutdanning. I 7.2.9 foreslår *utvalget* at lærerutdanningsinstitusjonene skal kunne gjennomføre vurdering av lærerskikkethet gjennom hele studietiden, og at endelig vurdering skal skje etter et fullført kandidatår. Dette krever trolig endring av § 24 nr 3 i lærerutdanningsloven. I 7.4 foreslår *et flertall i utvalget* at faget kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering skal være obligatorisk uten mulighet til fritak. Dette krever muligens endring av § 21 nr 3c i lærerutdanningsloven.

Vedlegg 1

Lærerutdanning-97

Målet for «Lærerutdanning-97» er å bringe både organisering av og innhold i lærerutdanningen best mulig i samsvar med generell del av ny læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring, og med reformene for øvrig i grunnskole og videregående opplæring. Arbeidet skal avklare hvilke endringer opplæringsreformene bør medføre for ulike typer lærerutdanning og bl a omfatte utarbeiding av forslag til nye rammeplaner der man finner dette ønskelig. I tillegg vil det være behov for å innarbeide emner knyttet til bruk av IT for å realisere de oppgaver lærerutdanningen er tiltenkt i den nye planen for IT i norsk utdanning.

Arbeidet skal omfatte:

- Allmennlærerutdanning
- Videreutdanning for arbeid på småskoletrinnet i grunnskolen
- Lærerutdanning i allmennfag og yrkesfag (praktisk-pedagogisk og yrkesteoretisk utdanning)
- Faglærerutdanning

Utredningsarbeidet skal være ferdig til 01.09.96 og deretter sendes til høring.

Reviderte rammeplaner skal foreligge ferdig med tanke på bruk ved lærerutdanningsinstitusjonene fra og med studieåret 1997/98. Dette innebærer at godkjente planer må foreligge senest primo februar 1997. Det må overveies om rammeplaner for videreutdanning innsiktet mot arbeid på småskoletrinnet bør ferdigstilles til bruk fra studieåret 1996/97, eller eventuelt godkjennes i en foreløpig utgave for bruk fra høsten 1996.

For IT skal det dessuten utarbeides et tillegg til eksisterende rammeplaner med tanke på foreløpige tiltak fra og med studieåret 1996/97. Disse planene bør sendes ut tidlig i vårsemesteret 1996.

«Lærerutdanning-97» skal dessuten omfatte etterutdanningstiltak rettet mot faglig tilsatte ved lærerutdanningsinstitusjonene.

Organiseringen av arbeidet er nærmere beskrevet i vedlegg 1.

MANDAT FOR UTREDNINGSGRUPPE, UTDANNINGSGRUPPER OG FAGGRUPPER

1. BAKGRUNN FOR REFORMENE I UTDANNINGSSEKTOREN

Gjennom det siste århundret er det skjedd dramatiske endringer i barn og unges livsverden:

- fra læring gjennom tett omgang med voksne der barn og unge tok del i arbeid tilpasset alder og ferdigheter, til et samfunn med opplæring i egne skoler der barn og unge er adskilt fra de voksnes liv;
- fra et samfunn rikt på praktisk handling og fattig på informasjon, til et samfunn med lite praktisk virke og stor flom av informasjon gjennom mediene;
- fra et samfunn med sterkt styrt verdipåvirkning, til et samfunn som formidler motstridende verdier;
- fra et samfunn med store barneflokker og delt ansvar i familien, til et samfunn der de fleste har færre søsken og hvor det er færre voksne hjemme sammen med barn.

Kort sagt: De unges verden er blitt fattigere på praktisk rettet handling, fjernere fra de voksnes liv, mindre forpliktende i forhold til ansvar og arbeid, og rikere på informasjon med mangfoldige og motstridende verdipåvirkninger.

De siste tiårene har ytterligere gitt endringer i familiestrukturen, arbeidslivet og bomiljøene. Dette har fått konsekvenser for barn og unges oppvekst og læringsmuligheter. Ikke minst har kvinnes økte deltakelse i arbeidslivet og utbygging av barnehager og skolefritidsordninger gitt færre muligheter til kontakt med barn og voksne i nabolaget på dagtid. Det gir færre muligheter til læring gjennom selvstyrt virksomhet, spontan lek og aktiviteter hvor barn selv tar initiativ. Barn og unges deltakelse i fritidsaktiviteter organisert av voksne har økt og gitt dem nye erfaringer og muligheter.

Mindre samvær mellom generasjonene har økt de unges samhörighet med egen aldersgruppe. De har langt på veg utviklet en egen kultur, med vekt på felles moter, musikkform, underholdning og fritidsbruk. De fleste barn og unge får læringsmuligheter, kulturtilbud og reiseopplevelser som neppe noen generasjon har opplevet før dem. Foreldre er vanligvis opptatt av sine barn og bruker mye av sin tid og familiens økonomi på barna.

Innvandring til landet har skapt et etnisk mer sammensatt samfunn, og dermed også barnehager og skoler som er mer heterogene enn tidligere.

Utviklingen i samfunnet stiller nye krav til ferdigheter, kunnskaper, kompetanse og arbeidsvaner. Arbeidslivet forutsetter stadig mer fagkunnskap. Formell studie- og yrkeskompetanse blir dermed viktigere. Samtidig vil arbeidsoppgavene i næringslivet stadig skifte. De unge må regne med å måtte skifte jobb flere ganger i løpet av sitt aktive yrkesliv. Opplæringen må gi hjelp til å bruke ferdigheter og kunnskaper på nye områder, gi beredskap for endring og forståelse av behov for stadig ny læring.

At barn og unge utvikler personlig trygghet og tilegner seg sosiale ferdigheter, vil også påvirke deres mulighet til aktiv deltakelse i kultur-, arbeids- og samfunns- liv.

Skolen skal hjelpe foreldrene med å sikre barn og unge et rikt og helhetlig oppvekst- og læringsmiljø. Opplæringen må gi barn og unge en bred forberedelse til livet og stimulere utviklingen av hele mennesket, slik det er gjort rede for i generell del av læreplanen. Opplæringen skal både gi et felles grunnlag for alle og gi vekstmuligheter basert på den enkeltes evner og anlegg. Opplæringen skal formidle til barn, unge og voksne at de stadig er i utvikling, slik at de får glede av å lære og tillit til egne forutsetninger.

Utviklingen i samfunnet og reformene i opplæringssystemet medfører også nye krav til voksne. Voksne med lav formell utdanning blir en utsatt gruppe og trenger økt kompetanse for å opprettholde og styrke sin konkurranseevne i arbeidslivet. Mange vil trenge oppdatering og fornyelse av yrkeskompetanse for å kunne ta i bruk ny teknologi.

Dette er sentrale deler av bakgrunnen for reformene i grunnskole og i videregående opplæring og for ny satsing på voksenopplæring og livslang læring.

Endringer i barn, unges og voksnes levkår og nye krav i nærings- og samfunns- liv må møtes av endringer i skole og opplæring.

2. REFORMER I UTDANNINGSSEKTOREN

De senere år har Stortinget behandlet og vedtatt en rekke reformer i vårt opplæringsverk:

- ny generell del av læreplanen for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring
- senket skolestart til 6 år og 10 års obligatorisk opplæring i grunnskolen fra 1997 med nye retningslinjer for innhold og organisering av grunnskolen

- Reform 94 for videregående opplæring, med lovfestet rett til 3 års videregående opplæring fram mot yrkeskompetanse, studiekompetanse eller delkompetanse, ny struktur med 13 brede grunnkurs, et nytt system for fagopplæring og nye læreplaner
- nedlegging av statlige spesialschooler og etablering av statlige kompetansesentra, med styrking av det lokale tilbud til barn og unge med spesielle behov
- etableringen av Norgesnett for høyere utdanning med 26 statlige høyskoler fra 1994, ny lov for universiteter og høyskoler, endrete krav til studiekompetanse, osv
- 4-årig allmennlærerutdanning
- 1-årig praktisk-pedagogisk utdanning.
- endret styringsstruktur med utdanningsdirektører i alle fylker
- ny kommunelov med muligheter for lokal og regional organisering og styring av skolen.
- overgang til mål- og resultatstyring i offentlig forvaltning, herunder utdanningssektoren

Det er innført:

- ny arbeidstidsavtale for lærere med mer tid til samarbeid og felles planlegging, system for årsrammer og periodisering

Departementet har utarbeidet:

- utkast til nye læreplaner for alle fag i grunnskolen
- nye læreplaner for videregående opplæring
- ny forskrift for eksamen i fag-/svenneprøve, vurdering, dokumentasjon, klage over karakterer og prøvebedømmelse i videregående opplæring
- ny rammeplan for førskolelærerutdanning

Det er varslet

- at regjeringen skal gjennomgå hvordan opplæringen av voksne fungerer i dag og fremme forslag til organisasjonsformer som kan være tjenlige i framtiden. Målet er å organisere et mer tilpasset, målrettet og helhetlig system for utvikling av kompetanse i arbeids- og næringsliv.
- samiske læreplaner for fag i grunnskolen
- ny opplæringslov

3. «LÆRERUTDANNING-97» - MANDATER

Lærerutdanningen er et av de viktigste virkemidlene samfunnet har for å sikre et likeverdig opplæringstilbud og en høy kvalitet i opplæringen. De store endringene i barns og unges levekår og i opplæringssektoren må føre til at lærerutdanningens innhold og organisering endres for å møte nye krav. En vesentlig forutsetning for at reformarbeidet skal lykkes, er at personalets kompetanse samsvarer med intensjoner og innhold i reformene i grunnskole og videregående opplæring.

«Lærerutdanning-97» skal ta utgangspunkt i formålene for grunnskole og videregående opplæring, prinsippet om enhetsskolen, de siste års reformer i opplæringen, generell del av læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring og de øvrige vedtatte læreplanene for de skoleslag lærerutdanningen sikter mot og dessuten i endringene i levekår, nærings- og samfunnsliv. Arbeidet med «Lærerutdanning-97» skal se de ulike lærerutdanningene i sammenheng og fremme enhet og helhet i lærerutdanningen.

Lærerutdanningen må formes med tanke på at opplæringen skal tilpasses ulike grupper i samfunnet, og det må tas hensyn til at utdanningen skal kvalifisere for opplæring i et flerkulturelt samfunn. Det må dessuten legges vekt på at opplæringen

skal tilpasses elever/voksne med behov for et særskilt tilrettelagt opplæringstilbud og til voksne elever på alle nivå i utdanningsløpet.

Arbeidet med «Lærerutdanning-97» skal også omfatte vurdering av hvordan lærerutdanningen ivaretar Stortingets intensjoner om at den samiske befolkning skal kunne utvikle sitt språk, kultur og samfunnsliv. Det skal også tas hensyn til at samiske emner skal inn i fagene i norsk skole og hvilke konsekvenser det må få for utforming av rammeplaner i lærerutdanningen.

Utredningsgruppens oppgaver: Utredningsgruppen skal kort beskrive:

- nåværende oppbygning og organisering av ulike typer lærerutdanning, inklusiv videreutdanning og etterutdanning
- den kompetanse forskjellige typer lærerutdanning gir for ulike deler av opplæringssystemet
- hvilke studietilbud/fagtilbud som blir gitt på ulike læresteder
- studentenes valg av fag
- de muligheter ulike lærerkategorier har for kombinasjoner av utdanninger og videreutdanning, bl a fram til lektorkompetanse
- praksisopplæringen og øvingslærernes funksjon i teori og praksisopplæringen
- eksamens- og vurderingsformer i lærerutdanningen, inkludert vurdering av lærerskikkethet
- FoU-arbeidet som utføres ved utdanningsinstitusjonene

Utredningsgruppen skal vurdere:

Med bakgrunn i reformene i grunnskole og videregående opplæring og det som sies om lærerrollen i «Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring, Generell del» skal gruppen vurdere:

- a) *Samsvar mellom fagtilbud, studentenes fagvalg og kompetansebehovene i grunnskole og videregående opplæring*

Vurderingen skal bl a omfatte:

- utdanningsinstitusjonenes fagtilbud og studentenes valg av fag, eventuelle nasjonale behov for sterkere styring av lærerutdanningens tilbudsprofil og hvilke konsekvenser det eventuelt vil kunne få
- om det er nødvendig med særlige tiltak for å sikre rekrutteringen til ulike typer lærerutdanning og til enkelte fag i grunn- eller videreutdanning

- b) *Kvalitet på nåværende lærerutdanning og FoU arbeid*

Vurderingen skal bl a omfatte:

- helhet i lærerutdanningen og sammenheng mellom ulike typer lærerutdanning
- hvordan lærerutdanningen gir studentene forståelse av skolens rolle som samfunnsinstitusjon og det medansvar skolen har for barn og unges totale oppvekstmiljø
- hvordan utdanningen forbereder studentene for de oppgavene de vil møte som lærere
- eksamensordninger og vurderingsformer i lærerutdanningen, inkludert hvordan studentenes skikkethet for yrket blir bedømt
- hvor relevant lærerutdanningsinstitusjonenes FoU-virksomheten er for utvikling i barnehage, grunnskole, skolefritidsordninger og videregående opplæring
- hvordan organiseringen av lærerutdanning ved høgskoler og universitet påvirker innholdet og sammenhengen i lærerutdanningen

- c) *Lærerutdanningsinstitusjonenes oppfølging av reformene i grunnskole og vide-*

regående opplæring

Vurderingen skal bl a omfatte:

- den kompetanse ulike lærerutdanninger gir for læreryrket og behovet for endring av innhold og omorganisering som følge av reformene i opplæringen - herunder endret elev- og lærerrolle
- hvordan lærerutdanningsinstitusjonene fornyer seg innholdsmessig, organisatorisk og med hensyn til arbeids- og studieformer for å forberede studentene på arbeid i grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring
- hvordan og i hvilken grad lærerutdanningsinstitusjonene benyttes som ressursentra i regionene i forhold til etterutdanning og utviklingstiltak i barnehager, skoler, skolefritidsordninger og arbeidslivsopplæring
- i hvilken grad FoU-arbeidet ved lærerutdanningsinstitusjonene er innsiktet mot opplæringsreformene
- hvordan behov for kompetanseutvikling blant personalet (inkludert øvingslærere) i lærerutdanningsinstitusjonene bør imøtekommes

d) *Samsvar mellom innholdet i nåværende utdanning og lærernes arbeid i dagens og framtidens skole*

Vurderingen skal bl a omfatte:

- den faglige kompetanse lærerutdanningen gir for å undervise i skolens fag
- den ferdighet lærerutdanningen gir i læreplanarbeid på ulike nivå bl a med henblikk på balanse mellom fellesskap og tilpasning; forholdet mellom nasjonalt fastsatt stoff (læreplanen) og lokalt tilvalgsstoff og sammenheng mellom skolens plan, klassens plan og individuelle opplæringsplaner
- den ferdighet lærerutdanningen gir for formell og uformell elevvurdering og skole/bedrifts-basert vurdering med bakgrunn i læreplanens mål
- den ferdighet utdanningen gir til å samarbeide med barn og unge, veilede elever i deres arbeid og fremme aktiv elevmedvirkning i opplæringen (ansvar for egen læring)
- den ferdighet lærerutdanningen gir for å arbeide med tverrfaglighet og prosjektarbeid
- den ferdighet lærerutdanningen gir for lærersamarbeid (lærerteam) og kollegabasert veiledning
- den kompetanse lærerutdanningen gir for å nytte ulike arbeidsformer i opplæringen
- den kunnskap utdanningen gir om trinnene og skoleslagenes egenart og sammenheng i opplæringsløpene
- den ferdighet utdanningen gir for å skape et godt sosialt miljø og forebygge mobbing
- den bakgrunn lærerutdanningen gir for å ivareta likestilling mellom kjønnene og for opplæring i samlivskunnskap
- den forberedelse lærerutdanningen gir for omstilling og evne til faglig fornying, omstilling og deltaking i organisatorisk og praktisk utviklingsarbeid i skolen
- den bakgrunn lærerutdanningen gir for å møte konsekvenser av økt internasjonalisering og et stadig mer flerkulturelt samfunn
- den ferdighet lærerutdanningen gir i bruk av IT som faglig og pedagogisk hjelpemiddel
- den kunnskap utdanningen gir om relevante lover, forskrifter, arbeidsinstrukser og arbeidstidsavtale
- den kunnskap lærerutdanningen gir om opplæringen som helhet og om de

- enkelte trinnene
- den ferdighet utdanningen gir til samarbeid med kollegaer i skole og skolefritidsordninger, med foreldre og foresatte og med personer i nærmiljøet, arbeidsliv og med myndigheter

Utredningsgruppen skal fremme forslag om:

- a) *tekst til felles innledende, prinsipiell del til rammeplaner for alle grunnutdanningene*
- b) *prinsipper for:*
 - mål, innhold og arbeidsmåter som bør være felles for all lærerutdanning
 - endringer i organisering av og innholdet i ulike typer lærerutdanning, bl a med tanke på systematisk og forpliktende sammenheng mellom skole/opplæring og lærerutdanning
 - forholdet mellom fag, fagdidaktikk og pedagogisk teori og praksis i ulike typer lærerutdanning
 - innhold i og organisering av praktisk pedagogisk utdanning for lærere i allmennfag og yrkesfag
 - innhold i og organisering av yrkesteoretisk utdanning for yrkesfaglærere
 - rammeplan for allmennlærerutdanningen
 - rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning
 - eventuelle nye rammeplaner for faglærerutdanning
 - videreutdanning som gir kompetanse innen nye fag eller arbeidsområder som følge av R94 og Gr97, herunder videreutdanning innsiktet mot arbeidsmåter på småskoletrinnet
 - samarbeid mellom de ulike partene i lærerutdanningen
 - organisering og bruk av praksis: øvingslærernes tilknytning til utdanningsinstitusjonen og øvingslærerens rolle i teori og praksisopplæringen
 - veiledning av studenter og vurdering i lærerutdanningen, bl a vurdering av skikkethet for læreryrket
 - bruk av informasjonsteknologi i all lærerutdanning både som faglig og pedagogisk hjelpemiddel
- c) *hvordan utdanningsinstitusjonene kan være ressursentra for utvikling i barnehage, skole og annen opplæring i regionen*

Det faglige personalet må i tillegg til høy faglig kompetanse og FoU-kompetanse ha god kjennskap til læreryrket og de skoleslag studentene skal arbeide i. De må også kjenne andre opplæringsinstitusjoner for å formidle kunnskap om barnehage, grunnskole og videregående opplæring og arbeidsliv for å kunne fremme sammenheng og gode overganger mellom opplæringsnivåene. Utredningsgruppen skal foreslå tiltak for å sikre at personalet i høgskoler og universitet får den nødvendige skolebaserte oppdatering f eks gjennom etterutdanning, skolerettet FoU-arbeid og eventuelt praksis i de skoleslag eller bedrifter de utdanner for.

Utredningsgruppens forslag må holdes innenfor eksisterende økonomiske rammer for lærerutdanning. Økonomiske og administrative konsekvenser skal utredes.

Milepeler

For å sikre en koordinert framdrift av arbeidet skal utredningsgruppen ferdigstille følgende arbeider til de tidspunktene som er gitt nedenfor og legge fram for departementet:

- | | |
|----------|--|
| 01.02.96 | Forslag til midlertidig tillegg om IT til gjeldende rammeplan for allmennlærerutdanning- |
| 01.02.96 | Forslag til midlertidig løsning for videreutdanning med tanke på småskoletrinnet-- |
| 12.02.96 | Forslag til eventuelle organisatorisk endringer av lærerutdanningen som er bestemmende for utarbeiding av rammeplaner- |
| 12.02.96 | Forslag til mandat for og sammensetning av faggruppene- |
| 11.03.96 | Utkast til felles, innledende del til alle rammeplaner for grunnutdanningene- |
| 11.03.96 | Utkast til prinsipiell del av rammeplan for allmennlærerutdanning, praktisk-pedagogisk utdanning og de faglærerutdanningene gruppen mener det bør utarbeides rammeplaner for.- |
| 01.09.96 | Frist for avslutningen av utredningsarbeidet-Departementet vil på dette grunnlag: |
- Fastsette midlertidig tillegg om IT
 - Fastsette midlertidig løsning for videreutdanning med tanke på småskoletrinnet
 - Oppnevne faggrupper og fastsette mandat for disse

Utdanningsgruppenes oppgaver

Utdanningsgruppene skal bistå utredningsgruppen i arbeidet og hjelpe til med å utarbeide rammeplaner. Utredningsgruppen vil under arbeidet spesifisere ansvarsområde og arbeidsoppgaver nærmere for de ulike utdanningsgruppene.

Arbeidet i utdanningsgruppene skal bygge på de vurderinger som er foretatt i utredningsgruppen og skal bl a sikre:

- kvalifisering for opplæring etter de nasjonalt gitte læreplanene i grunnskole og videregående opplæring og opplæring for voksne
- balanse mellom fellesstoff og tilpasning, nasjonalt fastsatt stoff og lokalt tilvalgsstoff og individuell tilpasning
- kvalifisering for å fremme aktiv elevmedvirkning i opplæringen (ansvar for egen læring)
- kvalifisering for å kunne gi god sammenheng mellom de ulike trinnene i opplæringen fra barnehage, grunnskole og til videregående opplæring
- utvikling av yrkesidentitet og bevisstgjøring av læreren som leder, veileder, tilrettelegger, oppdrager, forbilde og inspirator i samspill med elevene
- kvalifisering for formell og uformell elevvurdering med bakgrunn i læreplanens mål
- kvalifisering for vurdering av eget arbeid som lærer, kollegabasert vurdering og skole/bedrifts-basert vurdering

Gruppene skal spesielt legge vekt på å vurdere sammenhengen mellom fag, fagdidaktikk og pedagogisk teori og praksis i opplæringen, og foreslå tiltak for å styrke sammenhengen mellom disse delene. I tillegg må gruppene legge vekt på opplæring for barn, unge og voksne med særlige behov.

Alle utdanningsgruppene skal ta utgangspunkt i følgende intensjon for opplæringsreformene: Samtidig som flerkulturell, lokal og individuell tilpasning sikres, skal prinsippet om likhet ivaretas og opplæringen skal sikre formidling av et felles grunnlag når det gjelder kunnskaper, verdier og kultur. Stortingets intensjoner om at den samiske befolkning skal kunne utvikle sitt språk, kultur og samfunnsliv skal også ivaretas. Likestilling mellom kjønnene skal fremmes i opplæringen.

Utdanningsgruppene må vurdere behovet for en sterkere nasjonal styring av lærerutdanningen

Utdanningsgruppe 1; Allmennlærerutdanning, videreutdanning for småskoletrinnet

Innenfor de rammer som utredningsgruppen trekker opp, skal utdanningsgruppe 1 arbeide med de samme oppgavene som er beskrevet under utredningsgruppens mandat, men avgrenset til allmennlærerutdanning og videreutdanning innsiktet mot arbeid på småskoletrinnet.

Innen allmennlærerutdanningen må gruppen bli å legge vekt på at de nye planene for grunnskolen organiserer virksomheten i trinn som er mer distinkte enn tidligere. Det må vurderes hvilke konsekvenser det bør få for utdanningen av lærere.

Utdanningsgruppen skal ha ansvar for utformingen av forslag til den prinsipielle delen av ny rammeplan for allmennlærerutdanning. Denne delen skal omfatte prinsipper for oppbygging og organisering av allmennlærerstudiet. Den prinsipielle delen av rammeplanen skal brukes som utgangspunkt for faggruppenes arbeid med rammeplaner i de enkelte fagene.

Utdanningsgruppen skal også ha ansvaret for utforming av forslag til videreutdanningstilbud som kvalifiserer for arbeid på småskoletrinnet i grunnskolen og arbeide med sikte på å finne midlertidige løsninger for slik utdanning i studieåret 1996/97. Dersom det er nødvendig, kan det nedsettes egen faggruppe for utarbeiding av rammeplan for slik utdanning.

Utdanningsgruppe 2; Lærerutdanning i allmennfag og yrkesfag (praktisk-pedagogisk og yrkesteoretisk utdanning)

Innenfor de rammer som utredningsgruppen trekker opp, skal utdanningsgruppen arbeide med de samme oppgavene som er beskrevet under utredningsgruppens mandat, men avgrenset til allmenn- og yrkesfaglærerutdanning (praktisk-pedagogisk og yrkesteoretisk utdanning).

Utdanningsgruppen skal spesielt vurdere hvordan praktisk-pedagogisk utdanning i allmennfag og yrkesfag kan samordnes organisatorisk og innholdsmessig. Gruppen skal også bistå utredningsgruppen i vurderingen av Oppedalutvalgets innstilling og høringsuttalelsene til denne innstillingen.

Gruppen skal også vurdere lærerutdanningen i forhold til yrkesfagene i videregående opplæring, og sikre at yrkesfagene blir praksisbasert og allmennfagene yrkesrettet.

Utdanningsgruppen skal ha ansvar for utformingen av forslag til den prinsipielle delen av rammeplan(er) for praktisk-pedagogisk utdanning. Denne delen skal omfatte prinsipper for oppbygging og organisering av det praktisk-pedagogiske studiet. Den prinsipielle delen av rammeplanen(e) skal brukes som utgangspunkt for faggruppenes arbeid med rammeplaner i de enkelte fagene.

Utdanningsgruppe 3; Faglærerutdanning

Innenfor de rammer som utredningsgruppen trekker opp, skal utdanningsgruppen arbeide med de samme oppgavene som er beskrevet under utredningsgruppens mandat, men avgrenset til faglærerutdanning.

Utdanningsgruppen skal ha ansvar for å bistå utredningsgruppen i vurdering av faglærerutdanningen - i hvilket omfang man skal fortsette å gi denne type lærerutdanning, i hvilke fag det er aktuelt med slik lærerutdanning og eventuelt hvilke ram-

meplaner det er ønskelig å revidere. Gruppen kan også bistå utredningsgruppen med vurderingen av Oppedalutvalgets innstilling og høringsuttalelsene til denne innstillingen når det gjelder faglærerutdanning.

Gruppen skal også vurdere lærerutdanningen i forhold til yrkesfagene i videregående opplæring, og sikre at yrkesfagene blir praksisbasert og allmennfagene yrkesrettet.

Faggruppenes oppgaver

Faggruppene skal utarbeide forslag til *rammeplaner* i ulike fag. Planene skal utarbeides på grunnlag av retningslinjer for lærerutdanning generelt og med utgangspunkt i den prinsipielle delen av rammeplanen for ulike typer lærerutdanning. Rammeplanene skal skrives etter en felles disposisjon og bygge på den generelle felles læreplanen for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Det må vurderes hvordan samiske emner skal inngå i rammeplanene.

4. MOMENTER TIL ARBEIDET I DE FORSKJELLIGE GRUPPENE

I tillegg til de oppgaver som framgår av mandatene, skal gruppene i sitt arbeid legge vekt på følgende momenter:

Utredningsgruppen og utdanningsgruppene

- hvordan nye fag, store endringer i fag eller arbeidsformer som er beskrevet i de nye læreplanene, bør avspeiles i organisering og innhold i lærerutdanningen
- forholdet mellom faglig dybde og faglig bredde i utdanningen
- hvordan lærerutdanningen gir studentene forståelse av skolens rolle som samfunnsinstitusjon og det medansvar skolen har for barn og unges totale oppvekstmiljø
- kvalifisering for å lede arbeidet i klasse, gruppe og verksted og som klassestyrer
- ferdighet i å arbeide i en inkluderende skole som skal være et godt oppvekst- og læringsmiljø for alle barn og unge
- kvalifisering for godt samspill mellom praktiske oppgaver og teoretisk læring, veiledning, emneundervisning og prosjektarbeid
- kvalifisering for å observere elever og klassemiljø, og å kunne ta hensyn til barn og unges behov i planlegging og tilrettelegging
- i hvilken grad utdanningen gir grunnlag for å inkludere elever med flerkulturell bakgrunn
- kvalifisering for å legge til rette opplæring for elever med spesielle behov
- hvordan utdanningen gir kompetanse for å gi holdningsskapende opplæring, hjelp til elevene i å utvikle sosiale ferdigheter og forebygge mobbing
- kvalifisering for å arbeide etter målstyrende læreplaner
- kvalifisering for å skape et utviklende læringsmiljø
- sammenhengen mellom lærerutdanningens fag, fagdidaktikk, pedagogisk teori og praksisopplæring og den skolehverdag som ferdige lærere vil møte
- i hvilken grad utdanningen gir kunnskap om læreplanteori og ferdighet i læreplananalyse
- praksisopplæringen og øvingslærerens funksjon i praksis- og teoriopplæring
- hvordan lærerutdanningsinstitusjonene forbereder studentene på reformene
- hvordan utdanningen forbereder til læreryrket i samspill med elever, foreldre, medlærere, annet personalet og skolens ledelse
- hvordan utdanningen gir kunnskap om skolens administrasjon og ledelse
- hvordan utdanningen forbereder til aktiv samhandling med nærmiljø, arbeidsliv og næringsliv
- hvordan utdanningen formidler yrkesetikk og de forpliktelser en lærer har i forhold til skole, elever og foreldre

- kvalifisering for utvikling av entrepenørskap- og etablererperspektiv i opplæringen
- kvalifisering for opplæring og veiledning av voksne

I tillegg skal utdanningsgruppene arbeide med:

Utdanningsgruppe 1

- Kvalifisering for å legge til rette for lekpedagogisk arbeid og temaorganisert opplæring på småskoletrinnet
- Kvalifisering for samarbeid med ansvarlige for skolefritidsordninger for å utvikle skolen til et kulturelt oppvekstsenter for barna
- Kvalifisere for nye fag og arbeidsformer på ungdomstrinnet
- Kvalifisering for å skape progresjon og variasjon i arbeidsformer i de ulike trinnene i grunnskolen

Utdanningsgruppe 2 og 3

- Hvordan praktisk-pedagogisk utdanning for lærere i allmennfag og yrkesfag er ivarettatt og hva som med fordel kan være felles
- I hvilken grad utdanningen gir kompetanse for å undervise i fag og tverrfaglige tema og gir kunnskap om varierte arbeidsmåter for opplæring i grunnskole og i videregående opplæring
- Samsvar mellom nye fag i yrkesfaglige studieretninger og lærernes utdanning og kompetanse
- I hvor stor grad bør lærerutdanningen i yrkesfaglige studieretninger være praksisbasert? Integrering av undervisning i teori og praktisk arbeid i yrkesfaglige studieretninger.
- Kvalifisering for yrkesretting av allmennfagene i yrkesfaglige studieretninger
- Kvalifisering for å skape sammenheng mellom opplæring i skole og bedrift

5. DOKUMENTER

Følgende dokumenter skal danne basis for arbeidet:

- Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Generell del
- Læreplaner for fagene i skoleslagene
- Rammeplan for barnehagen
- de rammeplaner for allmennlærerutdanning, praktisk-pedagogisk utdanning og ulike faglærerutdanninger
- 8. juni 1973 nr. 49 om lærarutdanning
- NOU 1988:28 Med viten og vilje
- 88:32 For et lærerrikt samfunn
- St.meld. nr. 54 (1989-90) og St. meld. nr. 35 (1990-91) Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov og Innst. S. nr. 160 (1990-91)
- St.meld. nr. 37 (1990-91), Innst. S. nr. 185 (1991-92) Om organisering og styring i utdanningssektoren
- St.meld. nr. 40 (1990-91), Innst. S. nr. 230 (1990-91) Fra visjon til virke - om høgre utdanning
- NOU 1991:4 Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle
- St.meld. nr. 33 (1991-92), Innst. S. nr. 200 (1991-92) Kunnskap og kyndighet - om visse sider ved videregående opplæring
- St.meld. nr. 40 (1992-93) «Vi smaa, en Alen lange...» og Innst. S. nr. 234 (1992-93)

- NOU 1993:24 Lov og universiteter og høyskoler
- Ot.prp. nr. 21(1993-94) og Innst. O. nr. 36 (1993-94) Om endringer i lov 13. juni 1969 nr. 24 om grunnskolen
- . nr. 85 (1993-94) Om lov om høgre utdanning og Innst. O. nr. 40 (1994-95)
- St.prp. nr. 58 (1994-95) Om kommuneøkonomien 1996 m.v. og Innst. S. nr. 216 (1994- 95)
- St.meld. nr. 29 (1994-95) Om prinsipper og retningslinjer for den 10-årige grunnskole og Innst.S.nr.15.(1995-96)
- 12. juni 1995 nr. 22 om universiteter og høyskoler
- NOU 1995:9 Identitet og dialog og Stortingets behandling av den
- 95:12 Opplæring i et flerkulturelt Norge
- NOU 1995: 18 Ny lovgivning om opplæring, og den videre behandling av den
- nt nr.8:18. (1994-95) og innstilling S.nr.101 (1994-95)

I tillegg kommer:

- Et nasjonalt system for rapportering og vurdering
- Plan for IT i norsk utdanning (1995)
- Strategi for miljø og utvikling i utdanningssektoren (1995)
- Handlingsplan for internasjonal orientering (1991)
- Handlingsplan for de estetiske fag og kulturdimensjonen i skolen «Broen og den blå hesten» (1995)
- Underveis. Skolebasert evaluering
- Metodiske veiledninger for videregående opplæring
- Veiviseren
- Oppedalutvalgets utredning om utdanning av faglærere i yrkesfag
- Rapport fra arbeidsgruppen for utredning av naturfagenes stilling
- RAPPORT FRA ARBEIDSGRUPPEN FOR UTREDNING AV MATEMATIKKFAGETS STILLING

ORGANISERING AV ARBEIDET

Til arbeidet med den offentlige utredningen nedsetter departementet en *utredningsgruppe* og dessuten ulike *utdanningsgrupper* og *faggrupper* til å bistå utredningsgruppen. Departementet er ikke representert i utredningsgruppen. Derfor er det etablert en *oppfølgingsgruppe* i departementet som skal ha oppgaver både i forhold til det interne arbeidet i departementet, eksterne interessegrupper, herunder organisasjonene, og i forhold til arbeidet med den offentlige utredningen. De ulike gruppene er nærmere omtalt i det følgende.

Oppfølgingsgruppe

Oppfølgingsgruppen har medlemmer fra Avdeling for videregående opplæring, Grunnskoleavdelingen, Universitets- og høyskoleavdelingen og fra Voksenopplæringsavdelingen.

I forhold til det interne arbeidet i departementet har oppfølgingsgruppen følgende oppgaver:

- Koordinere virksomheten mellom de berørte avdelingene og være et organ internt i departementet der de berørte avdelingene gir innspill til nødvendige beslutninger i departementet. Gruppen skal påse at arbeidet er avstemt mot opplæringsreformene.
- Ivareta departementets kontakt med ulike organisasjoner gjennom regelmessige informasjonsmøter. I den perioden da utredningsgruppen er i arbeid, skal kontakten med organisasjonene ivaretas i samarbeid med leder for denne gruppen.

- Uttale seg om budsjettspørsmål, inklusive budsjett for den offentlige utredningen
- Uttale seg om spørsmål som gjelder framdriften av arbeidet
- Ta stilling til faglige spørsmål i forbindelse med høring og ferdigstilling av rammeplaner

I forhold til arbeidet med den offentlige utredningen har oppfølgingsgruppen følgende oppgaver:

- Legge til rette for departementets behandling av de delinnstillingene utredningsgruppen etter framdriftsplanen skal avgi før det oppnevnes faggrupper
- Legge til rette for departementets behandling av utredningsgruppens forslag til hvilke fag det skal utarbeides rammeplaner for, mandater for faggrupper og sammensetning av disse gruppene
- Fungere som konsultativt organ for utredningsgruppen i faglige spørsmål
- Legge til rette for departementets arbeid med retningslinjer for utredningsgruppens arbeid med felles, innledende del til alle rammeplaner for grunnutdanningene
- Legge til rette for departementets arbeid med retningslinjer for utredningsgruppens og utdanningsgruppens arbeid med prinsipiell del av rammeplan for allmennlærerutdanning og praktisk-pedagogisk utdanning.

Leder for utredningsgruppen må ha et nært samarbeid med oppfølgingsgruppen slik at departementets faglige syn blir ivaretatt.

Sekretariat

Universitets- og høyskoleavdelingen i departementet har det overordnede ansvaret for den daglige drift av «Lærerutdanning-97». Til å bistå seg i arbeidet har avdelingen et sekretariat. Universitets- og høyskoleavdelingen ved sekretariatet har ansvar for å drive fram arbeidet i samsvar med de beslutninger som er tatt i utredningsgruppen og koordinere de ulike delene av virksomheten. Universitets- og høyskoleavdelingen ved sekretariatet har ansvaret for sekretær oppgaver knyttet til utredningsgruppen, utdanningsgruppene og oppfølgingsgruppen. Det er forutsatt at faggruppene selv har ansvar for skriftlig utforming av sine forslag.

I den perioden rammeplanutkastene er til høring, har Universitets- og høyskoleavdelingen ved sekretariatet ansvar for å arrangere nasjonale møter for aktuelle grupper av fagpersonale ved lærerutdanningsinstitusjonene. Møtene bør dels arrangeres med tanke på faglige ledere ved lærerutdanningsinstitusjonene og dels siktes inn mot representanter for de ulike fagene og øvingslærerne ved lærerutdanningene. Møtene bør omfatte informasjon om opplæringsreformene generelt og om de nye planene for lærerutdanning spesielt. Hensikten skal bli å være å skape nasjonale fora for drøfting av planforslagene og legge grunnlag for en rask gjennomføring av endringer i lærerutdanningene.

Universitets- og høyskoleavdelingen ved sekretariatet har adgang til å benytte ekstern faglig bistand i arbeidet med den offentlige utredningen etter utredningsgruppens ønsker. Universitets- og høyskoleavdelingen har det økonomiske ansvaret for arbeidet.

Utredningsgruppe

Utredningsgruppen skal arbeide med felles, overordnede, prinsipielle spørsmål for lærerutdanning generelt og hovedlinjer for hver av de impliserte lærerutdanningene.

Gruppen skal i tillegg ha ansvar for utarbeiding av forslag til rammeplaner for fagene som inngår i de ulike utdanningene.

Utredningsgruppen får bistand til sitt arbeid fra utdanningsgrupper og faggrupper. Utredningsgruppen utarbeider forslag til mandat for og sammensetning av faggruppene. Minst to medlemmer fra utredningsgruppen deltar dessuten i hver av utdanningsgruppene for å sikre god kommunikasjon mellom gruppene.

Det er utredningsgruppen som har det overordnede og helhetlige ansvaret. Utredningsgruppens arbeid skal publiseres som en offentlig utredning.

Utdanningsgruppe 1; Allmennlærerutdanning, videreutdanning for småskoletrinnet

Gruppen skal i samarbeid med utredningsgruppen arbeide med ny rammeplan for allmennlærerutdanning. Dette omfatter grunnleggende organisering av og innhold i denne utdanningen samt rammer for de enkelte fagene i utdanningen.

I tillegg skal gruppen arbeide med forslag til rammeplaner for videreutdanning av allmenn- og førskolelærere innsiktet mot arbeid på småskoletrinnet i grunnskolen.

Utdanningsgruppe 2; Lærerutdanning i allmennfag og yrkesfag (praktisk-pedagogisk og yrkesteoretisk utdanning)

Gruppen skal i samarbeid med utredningsgruppen arbeide med ny(e) rammeplan(er) for praktisk-pedagogisk utdanning i allmennfag og yrkesfag, inkludert yrkesteoretisk utdanning. Den skal bl a vurdere hvordan det kan lages en felles, samordnet plan for praktisk-pedagogisk utdanning i allmennfag og yrkesfag. Oppedalutvalgets innstilling og høringsuttalelser til denne skal ses i sammenheng med det øvrige arbeidet i utdanningsgruppe 2.

Utdanningsgruppe 3; Faglærerutdanning

Gruppen skal i samarbeid med utredningsgruppen arbeide med faglærerutdanningene. Den skal vurdere i hvilken grad det er ønskelig å organisere deler av lærerutdanningen som faglærerutdanning, samt hvilke fag som er mest aktuelle for denne type lærerutdanning. Gruppen skal arbeide med nye rammeplaner for de utdanningene der en finner dette ønskelig.

Utdanningsgruppene er støttegrupper for utredningsgruppen, og arbeidet deres inngår som en integrert del av den offentlige utredningen.

Faggrupper

Departementet nedsetter faggrupper til arbeidet med rammeplaner for de aktuelle fagene i hver av utdanningene og fastsetter mandat for dette arbeidet etter forslag fra utredningsgruppen.

Når det gjelder rammeplaner for fag i *allmennlærerutdanningen*, vil personer med erfaring fra arbeidet i korresponderende plangrupper i reformarbeidet for grunnskole og videregående opplæring bli trukket med i arbeidet. Relevante fagmiljø ved universitet eller vitenskapelige høyskoler og statlige høyskoler bør også være representert.

Størrelse og sammensetning av faggruppe(r) for *videreutdanning for småskoletrinnet* vil avhenge av hva slags utdanning man velger å satse på.

Innenfor *lærerutdanning i allmennfag og yrkesfag (praktisk-pedagogisk og yrkesteoretisk utdanning)* bør det overveies om man kan ha et felles planarbeid for utdanning i allmennfag og yrkesfag. Personer med erfaring fra arbeidet med læreplaner for grunnskole og for videregående opplæring vil bli trukket med i arbeidet.

Til eventuelt arbeid med rammeplaner for *faglærerutdanningene* bør planarbeidet knyttes til hver faglærerutdanning. Det er viktig med bred kompetanse i planarbeidet, dvs erfaring fra læreplanarbeidet for grunnskole og for videregående opplæring og tilknytning til tilsvarende fagområder ved universitet, vitenskapelig høgskole, statlig høgskole.

De ulike gruppene er vist på organisasjonskartet på neste side.

Figur 1.1

Gruppemedlemmer

Utdanningsgruppe

Kristin Hille Valla (leder), fylkesopplæringssjef i Oppland, Lillehammer Trygve Bergem, professor, Norsk Lærerakademi, Bergen

Anne Marie Brendmo, adjunkt, Korgen sentralskole, Korgen

Albert Einarsson, rektor, Verkmenntaskoli Austurland (Island), f t Oslo

Trond Herland, rektor, Bjølsen skole, Oslo

Ellen Inga Hætta, direktør, Samisk utdanningsråd, Kautokeino

Merete Jørstad, leder, Landslaget for Norges lærerstudenter, Oslo

Arne Kvaal, rektor, Horten videregående skole, Horten

Bjørn Monstad, førsteamanuensis, Høgskolen i Agder, Kristiansand

Stein Pettersen, rektor, Kjelle videregående skole, Bjørkelangen

Peder Magne Solheim, rektor, Sunndal videregående skole, Sunndalsøra

Aud Marie Stundal, studieleder, Høgskolen i Sogn og Fjordane, Sogndal

Alfred Oftedal Telhaug, førsteamanuensis, Universitetet i Trondheim, Trondheim

Ingeborg Tveter Thoresen, rektor, Høgskolen i Vestfold, Tønsberg

Arvid Vada, rektor, Frol videregående skole, Levanger

Utdanningsgruppe 1; Allmennlærerutdanning, videreutdanning for småskoletrinnet

Liv Kari B Tønnessen (leder), førsteamanuensis, Høgskolen i Agder, Kristiansand

Anne Marie Brendmo, adjunkt, Korgen sentralskole, Korgen

Magne Espeland, førsteamanuensis, Høgskolen Stord/Haugesund, Stord

Kjell Gunnar Moen, rektor, Østsiden skole, Arneberg

Aud Marie Stundal, studieleder, Høgskolen i Sogn og Fjordane, Sogndal

Ingeborg Tveter Thoresen, rektor, Høgskolen i Vestfold, Tønsberg

Utdanningsgruppe 2; Lærerutdanning i allmennfag og yrkesfag (praktisk-pedagogisk og yrkesteoretisk utdanning)

Per Ramberg (leder), inspektør, Universitetet i Trondheim, Trondheim

Mette Borgå, høgskolelektor, Høgskolen i Akershus, Oslo

Lise-Lotte Hvalsbråten, adjunkt, Stovner videregående skole, Oslo

Anders Isnes, instituttbestyrer, Universitetet i Oslo, Oslo

Arne Kvaal, rektor, Horten videregående skole, Horten

Terje Minge, lektor, Glemmen videregående skole, Fredrikstad

Arvid Vada, rektor, Frol videregående skole, Levanger

Utdanningsgruppe 3; Faglærerutdanning

Kjell Terje Gundersen (leder), høgsk.dosent, Høgskolen i N-Trøndelag, Levanger
 Albert Einarsson, rektor, Verkmenntaskoli Austurland (Island), f t Oslo
 Odd Leren, direktør, Høgskolen i Stavanger, Stavanger
 Stein Pettersen, rektor, Kjelle videregående skole, Bjørkelangen
 Astrid Saugestad, førsteamanuensis, Høgskolen i Bergen, Bergen
 Edith Skjeggstad, førsteamanuensis, Høgskolen i Oslo, Oslo

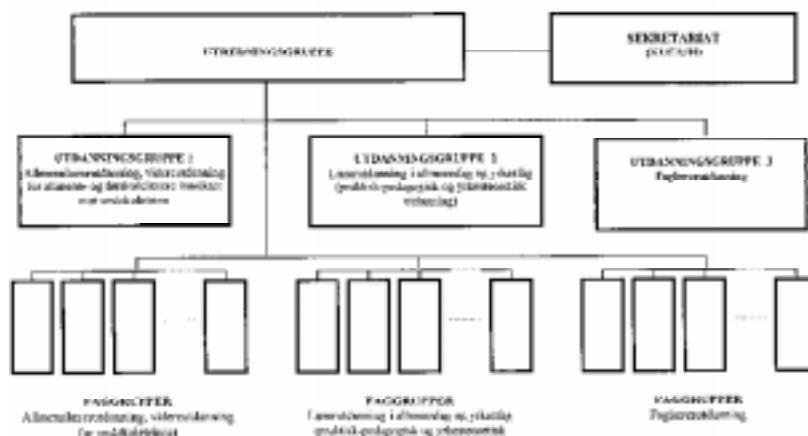
Framdriftsplan

Framdriften av arbeidet kan deles i fem hovedfaser:

1. *Forprosjekt.* Denne delen omfatter utvikling av plan for organisering av arbeidet som bl a må omfatte mandat for utredningsgruppen og utdanningsgruppene, gruppesammensetning og detaljert framdriftsplan med nødvendige milepeler.
2. *Arbeid med overordnede, prinsipielle spørsmål.* Dette arbeidet vil foregå i utredningsgruppen. Etter behov vil utredningsgruppen bli supplert med deltakere fra utdanningsgruppene. Deler av dette arbeidet må foreligge i delinnstillinger før planarbeidet med fag kan starte.
3. *Arbeid med rammeplaner.* Dette arbeidet vil omfatte generell del av rammeplanene for de enkelte utdanningene og spesielle rammeplaner for enkeltfag i disse utdanningene. Det første arbeidet vil foregå i utredningsgruppen og utdanningsgruppene, mens arbeidet med rammeplaner for fagene vil foregå i faggrupper. I tillegg vil virksomheten omfatte arbeid med et midlertidig tillegg om IT til nåværende rammeplaner. Dette arbeidet er mindre avhengig av forutgående arbeid i utredningsgruppe og utdanningsgruppene.
4. *Høring.*
5. *Ferdigstilling og iverksetting.* Rammeplanene bør være ferdigstilt til februar 1997 og skal settes i verk fra studieåret 1997/98.

2. Noen hovedtrekk i framdriftsplanen er vist skjematisk i Gantt-diagram i vedlegg 2.

«LÆRERUTDANNING-97» - ORGANISERING



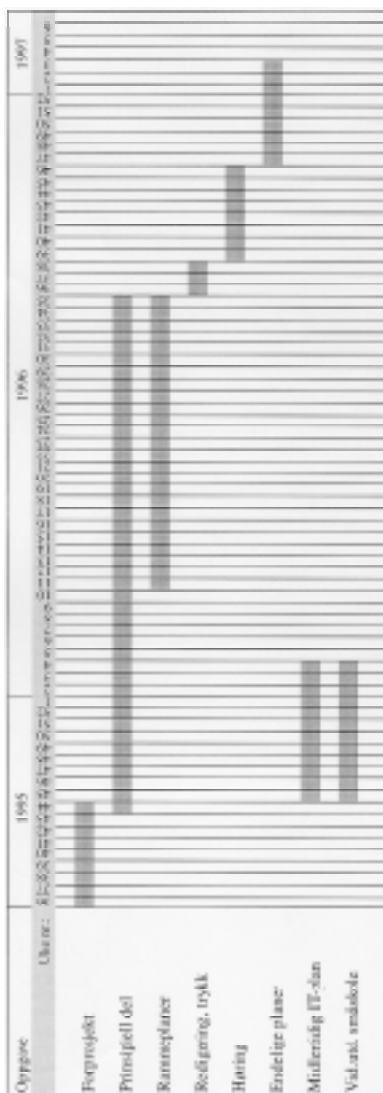
FRAMDRIFTSPLAN

Framdriftsplan framstilt som Gantt-diagram følger på neste side.

Planen er basert på at utredningsgruppen i hovedtrekk må ha fullført sitt arbeid med prinsipiell del og med mandater for øvrige grupper før disse gruppene kan starte. Prinsipiell del og forslag til mandater må også behandles i oppfølgingsgruppen før departementet nedsetter faggrupper til arbeidet med rammeplanene for de ulike fagene.

Ellers viser framdriftsplanen hvordan arbeidet er tenkt ført videre med framstilling av høringsdokument, høringsperiode og avsluttende arbeid med å ferdigstille planene før iverksetting.

I framdriftsplanen er det også merket av en periode for arbeid med midlertidig plan for innføring av IT i lærerutdanningen. Som nevnt foran, er dette tenkt som et supplement til gjeldende rammeplaner for studieåret 1996/97.



Vedlegg 2

«Lærerutdanning 98» endring av mandat

Etter mandatet for Utredningsgruppen og Utdanningsgruppene skulle arbeidet resultere i en offentlig utredning samt forslag til rammeplaner for ulike typer lærerutdanning innen 01.09.96. Rammeplanene var tenkt iverksatt fra høsten 1997. Departementet har etter nærmere vurdering besluttet at nye rammeplaner ikke skal settes i verk før høsten 1998.

Departementet har i brev til Utredningsgruppen bedt om at arbeidet med den offentlige utredningen blir fullført innen den fastsatte tidsfristen 01.09.96. Utredningen skal imidlertid ikke omfatte konkrete forslag til rammeplaner for fag i de ulike lærerutdanningene. Departementet planlegger i stedet å starte arbeidet med slike rammeplaner etter at den offentlige utredningen har vært til høring. Det vil derfor ikke bli oppnevnt faggrupper nå.

Slik utredningsarbeidet nå blir, regner departementet med at de tre utdanningsgruppene i hovedsak har fullført sine oppgaver. Det arbeidet som er utført i utdanningsgruppene, utgjør et grunnlag for det videre arbeid i Utredningsgruppen. Det vil bli tatt kontakt med utdanningsgruppene dersom det er behov for det.

Departementet takker medlemmene i Utdanningsgruppe 1, 2 og 3 for det verdifulle arbeidet som er utført.

Til orientering vedlegges endringer i mandatet.

ENDRINGER I MANDAT FOR UTREDNINGSGRUPPEN

Følgende erstatter avsnittet «Utredningsgruppen skal fremme forslag om:» på s. 7-8 i tidligere versjon:

Utredningsgruppen skal utarbeide:

- a) Forslag til tekst til felles innledende, prinsipiell del til rammeplaner for alle grunnutdanningene ("*Innledning*" i kap 1) og eksempel på prinsipiell del ("*Leserveiledning, sammendrag*" i kap 2) for en av grunnutdanningene.
- b) Forslag til:
 - oppbygging og organisering av lærerutdanningen slik at den medvirker til at den enkelte både som barn, ung og voksen møter et opplæringssystem preget av grunnleggende fellestrekk og indre sammenheng. mål, innhold, arbeidsmåter og kvalitetssikringstiltak som bør være felles for all lærerutdanning - og som bør være spesielle for de enkelte delene av lærerutdanningen.
 - endringer i organisering av og innholdet i ulike typer lærerutdanning, bl a med tanke på systematisk og forpliktende sammenheng mellom skole/opplæring og lærerutdanning, og på større grad av fellesskap i lærerutdanningen mellom ulike typer studenter som senere skal arbeide sammen som lærere og som skal motta elever fra eller sende elever til hverandre. Gruppen er ikke bundet til de nåværende lærerutdanningskategoriene.
 - styrking av sammenhengene mellom fag, fagdidaktikk og pedagogisk teori og praksis i ulike typer lærerutdanning.
 - videreutdanning som gir kompetanse innen nye fag eller arbeidsområder som følge av R94 og Gr97, herunder videreutdanning innsiktet mot arbeidsmåter på småskoletrinnet.
 - samarbeid mellom de ulike partene i lærerutdanningen.
 - organisering og bruk av praksis: øvingslæreres tilknytning til utdannings-

- institusjonen og øvingslærerens rolle i teori og praksisopplæringen.
 - veiledning av studenter og vurdering i lærerutdanningen, bl a vurdering av skikkethet for læreryrket. bruk av informasjonsteknologi i all lærerutdanning både som faglig og pedagogisk hjelpemiddel.
- c) hvordan utdanningsinstitusjonene kan være ressursentra for utvikling i barnehage, skole og annen opplæring i regionen

Det faglige personalet må i tillegg til høy faglig kompetanse og FoU-kompetanse ha god kjennskap til læreryrket og de skoleslag studentene skal arbeide i. De må også kjenne andre opplæringsinstitusjoner for å formidle kunnskap om barnehage, grunnskole og videregående opplæring og arbeidsliv for å kunne fremme sammenheng og gode overganger mellom opplæringsnivåene. Utredningsgruppen skal foreslå tiltak for å sikre at personalet i høgskoler og universitet får den nødvendige skolebaserte oppdatering f eks gjennom etterutdanning, skolerettet FoU arbeid og eventuelt praksis i de skoleslag eller bedrifter de utdanner for.

Vedlegg 3

«Lærerutdanning-98» endring av mandat

Vi viser til brev 12.12.95 med fastsetting av mandat for «Lærerutdanning -98» og brev 08.05.96 som gir endringer av mandatet. Departementet har nå fastsatt følgende tilleggsendring av mandatet

«Utredningsgruppen kan fremme flere forslag, der minst ett av forslagene må holdes innenfor eksisterende økonomiske rammer for lærerutdanning. Utredningsgruppen må legge vekt på å presentere et alternativ innenfor dagens økonomiske rammer som gruppen anser som praktisk gjennomførbart i lys av endringene i skole og opplæring som følge av Reform 94 og grunnskolereformen. Økonomiske og administrative konsekvenser skal utredes.»

Vedlegg 4

Oversikt over noen sider ved norsk lærerutdanning.

Lærerutdanningsrådet 1996.

Utrykt vedlegg som kan rekvireres i kopi ved å kontakte Lærerutdanningsrådet,
Pb. 8150 Dep, 0033 Oslo, tlf. 22 93 25 00.

Vedlegget finnes på internet:

<http://samson.ftrhu.kuf.dep.no>.

Vedlegg 5

Fagplananalyse. 24 fagplaner i allmennlærerutdanningen. Helhet? FoU-arbeid? Satsningsområder? Bergem, Trygve, Geir K. Gjerdrum, Dag Roness og Olav Tangvald-Pedersen.

Utrykt vedlegg som kan rekvireres i kopi ved å kontakte Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, Universitets- og høyskoleavdelingen Pb. 8119 Dep, 0032 Oslo. Fagplananalysen er tilgjengelig på internett, hos <http://www.nla.no/lu-98>.

Referanser

- Albertsen, Trine (1995): Lærerarbeid og lærerutdanning. Hovedfagsoppgave i pedagogikk. Universitetet i Trondheim
- Bergem, Trygve (1994): Tjener - aldri herre. Om lærerutdanning og yrkesetiske holdninger. NLA-Forlaget, Bergen
- Birkeland, Narve F og Madssen, Kjell-Arild (1993): Læreplan og lærars arbeid. Delrapport 1. Begynnaropplæringsprosjekt. Volda lærarhøgskule/Møreforskning. Volda
- Dimmen, Åsmund (1996): Organisasjonsforståelse og faglig ledelse ved de nye høgskolene. Høgskolen i Buskerud
- Dok nr 8:8 (1993-94) Framlegg frå stortingsrepresentant Jan Simonsen om lovfesta rett for hørselhemma barn til undervisning på døveskular
- Dok nr 8:18 (1993-94) Forslag fra stortingsrepresentantene Siri Frost Sterri og Jan Tore Sanner om tiltak for å styrke læreres undervisningskompetanse
- Ervik, Audun (1995): Lederkompetanse ved de nye statlige høgskolene. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, Oslo
- Fibæk Laursen, Per (1993): En ny ydmyghed over for praksis? Dansk Pædagogisk Tidsskrift, nr 1 (1993)
- Gabrielsen, Egil (1993): Skikkethetsvurdering i lærerutdanningen. Rapport nr 2/ 1993, Stavanger lærerhøgskole
- Gran, Astrid (1994): En kartlegging av kompetansegivende studietilbud på universitets- og høgskolenivå - med utgangspunkt i opplæringsbehov blant medarbeidere i voksenopplæringen, Voksenopplæringsforbundet
- Holm, Gerd (1989): Lærer - hvorfor II. Oppfølgingsundersøkelse om motivasjon for læreryrket. Nesna lærerhøgskoles skriftserie
- Høgskolen i Agder (1996): Foreløpig rapport fra en undersøkelse av studentenes oppfatning av lærerutdanningen ved Høgskolen i Agder. Lærerutdanningsseksjonen, Høgskolen i Agder
- Høien, Torleiv, Lundberg, Ingvar og Tønnessen, Finn Egil (1994) Kor godt les norske barn? Senter for leseforskning, Stavanger
- Högskoleverket (1995): Grundskolelärarytbildningen 1995. Högskoleverkets rapportserie 1996:I R
- Innovasjonsutvalget (1996): Utfordringen. Forskning og innovasjon for ny vekst. Nærings- og energidepartementet
- Innst O nr 40 (1994-95) Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om lov om universiteter og høgskoler
- Innst O nr 56 (1995-96) Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om lov om endring i lov 13. juni 1969 nr. 24 om grunnskolen m.m.
- Innst S nr 323 (1984-85) Innstilling fra kirke- og undervisningskomiteen om visse sider ved spesialundervisninga og den pedagogisk-psykologiske tenesta
- Innst S nr 160 (1990-91) Innstilling fra kirke- og undervisningskomiteen om visse sider ved spesialundervisning og den pedagogisk-psykologiske tenesta
- Innst S nr 230 (1990-91) Innstilling fra kirke- og undervisningskomiteen om høgre utdanning. Fra visjon til virke
- Innst S nr 200 (1991-92) Innstilling fra kirke- og undervisningskomiteen om kunnskap og kyndighet. Om visse sider ved videregående opplæring
- Innst S nr 234 (1992-93) Innstilling fra kirke- undervisningskomiteen om ...vi smaa, en Alen lange; Om 6-åringer i skolen - konsekvenser for skoleløpet og retningslinjer for dets innhold
- Innst S nr 66 (1993-94) Innstilling frå kyrkje-, utdannings- og forskningskomiteen

- om framlegg frå stortingsrepresentant Jan Simonsen om lovfesta rett for hørselhemma barn til undervisning på døveskolar
- Innst S nr 135 (1993-94) Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiten om informasjonsteknologi i utdanningen
- Innst S nr 101 (1994-95) Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiten om forslag fra stortingsrepresentantene Siri Frost Sterri og Jan Tore Sanner om tiltak for å styrke læreres undervisningskompetanse
- Innst S nr 15 (1995-96) Innstilling fra kirke-, utdannings og forskningskomiten om prinsipper og retningslinjer for tiårig grunnskole - ny læreplan.
- Innst S nr 103 (1995-96) Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering
- Innst S nr 105 (1995-96) Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiten om fag og timestfordeling i den 10-årige grunnskolen
- Innst S nr 133 (1995-96): Innstilling frå kyrkje-, utdannings- og forskningskomiteen om framlegg frå stortingsrepresentant Øystein Djupedal om lovfesta rett til etter- og vidareutdanning
- Jordell, Karl Øyvind (1989): Lærarlæring. I Jordell, Karl Øyvind og Aamodt, Per Olav (red.): Lærere fra kall til lønnskamp. Tano
- Jordell, Karl Øyvind (1991): Er lærere utilfredse? Utdanning og arbeid. Rapport 13/91. NAVFs Utredningsinstitutt
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1987): Rundskriv F-88/87. Forskrift om lærer-, adjunkt og lektorutdanning for skoleslag som omfattes av § 1 nr 1 i Lov av 8. juni 1973 om lærerutdanning
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1990): Rundskriv F-21/90. Kommentar til forskrift om lærer-, adjunkt og lektorutdanning nr 669 gjengitt i rundskriv F-88/87
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1992a): Rundskriv F-62/92 Oversikt over aktuell lærerutdanning og praksis for fag/fagområder i videregående skole
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1992b): Egenandel for kursdeltaker, rundskriv F-39-92
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1994a): Rundskriv F-68/94 Reform 94 Supplement til Rundskriv F-62/92 Oversikt over aktuell lærerutdanning og praksis for fag/fagområder i videregående skole.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1994b): Rundskriv F-97/94 Rett og plikt til opplæring for hørselhemma.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1995a): Rundskriv F-65-95 Tilbudsstrukturen i Reform 94
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1995b): Rundskriv F-69-95 Forskrift om eksamen, fag-/svenneprøve, vurdering, dokumentasjon og klage over karakter og prøvebedømmelse i videregående opplæring
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1995c) : Sentrale retningslinjer for lokalt og sentralt gitt eksamen i Reform 94, fastsatt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet juli 1995
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1995d): Omstrukturering av spesialundervisning
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1995e): Rundskriv F-14-95 Felles stillingsstruktur for undervisnings- og forskningsstillinger ved høyskoler og universiteter. Reglementer for opprykk til førsteamanuensis, førstelektor og førstebibliotekar
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1995f): IT i norsk utdanning. Plan for 1996-99

- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996a): Nasjonal evaluering av matematikk
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996b): IT i allmennlærerutdanningen, midlertidig tillegg til rammeplan. Skriv av 29.03.96 til høyskoler som gir allmennlærerutdanning
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996c): F-1-96. Forskrift om godkjenning av lærebedrift og om fylkeskommunalt tilskudd til lærebedrift.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996d): Revisjon av reglement om betaling. Oppdragsvirksomhet ved universiteter og høyskoler, 04.03.1996
- Kokkersvold, Erling og Mjelde, Liv (1982): Yrkesskolen som forsvant. Gyldendal Norsk forlag
- Lærerutdanningsrådet (1994): Skikkethetsvurdering i lærerutdanningen. Innstilling fra et utvalg nedsatt av Lærerutdanningsrådet
- Lærerutdanningsrådet (1995): Muligheter for faglig-ansatte i lærerutdanningen til avgrenset ansettelse/hospitering i skole og barnehage. Høring. Brev av 20.07.95
- Lærerutdanningsrådet (1996a): Fagtilbud og fagvalg i lærerutdanningen, LR-publikasjon nr 3 1996
- Lærerutdanningsrådet (1996b): Spørreundersøkelse om vurderingsformer. Upublisert rapport.
- Lærerutdanningsrådet (1996c): FoU-virksomheten ved institusjoner med lærerutdanning, Del I og II, LR-publikasjon nr 1 og nr 2, 1996
- MISS (1996): Lærerutdanning-97. Brev fra Matematikk i Skole og Samfunn til Utredningsgruppen for LU-97, 29.03.96.
- Naturfagutredningen (1994): Rapport 1: Naturfag i grunnskole og lærerutdanning, Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
- Naturfagutredningen (1995) Rapport 2: Naturfagenes stilling i videregående skole og i lærerutdanning for dette nivået. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
- Norges forskningsråd, Kultur og samfunn (1994): Samfunnsrettet utdanningsforskning. Forslag til ny forskningsinnsats på utdanningssektoren
- NOU 1983:2 Lærerutdanning til videregående skole
- NOU 1986:23 Livslang læring
- NOU 1988:28 Med viten og vilje
- NOU 1988:32 For et lærerrikt samfunn
- NOU 1991:4 Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle
- NOU 1993:24 Lov om universiteter og høyskoler. Lov og rett i Norges-nett
- NOU 1995: 9 Identitet og dialog
- NOU 1995: 18 Ny lovgivning om opplæring, «...og for øvrig kan man gjøre som man vil»
- NOU 1996: 13 Offentlige overføringer til barnefamilier
- OECD (1990): Reviews of National Policies for Education. Norway.
- Oppedal, Kjell (1992): Etter grunnskolen. Hva skjer med ungdommer i alderen 16-19 år?, Universitetet i Bergen
- Oppedalutvalget (1994): Innstilling om utdanning av faglærere i yrkesfag. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
- Ot prp nr 36 (1972-73) I. Om å trekkje attende Ot prp nr 51 (1971-72). II Om å fremje ny proposisjon om lov om lærerutdanning.
- Ot prp nr 85 (1993-94) Om lov om høgre utdanning
- Ot prop nr 40 (1995-96) Om lov om endringar i lov av 13. juni 1969 nr. 24 om grunnskolen m.m.
- Rammeplan for barnehagen, Barne- og familiedepartementet 1995
- Samisk utdanningsråd (1992): Utredning av et samisk læremiddelsenter. Bak-

- grunn, oppgaver og organisering
- Samordnet opptak (1996): Søkerstatistikk 1986 pr 29.05.96
- Sentralt tjenestemannsregister for skoleverket (1980): Lønnsstatistikk for skoleverket, Administrasjonsdepartementet
- Sentralt tjenestemannsregister for skoleverket (1995): Lønnsstatistikk for skoleverket, Administrasjonsdepartementet
- SOU 1994:101 Høj Ribban! Lärarkompetens för yrkesutbildning.
- SOU 1996:27 En strategi för kunskapslyft och livslångt lärande
- St meld nr 61 (1984-85) Om visse sider ved spesialundervisninga og den pedagogisk-psykologiske tenesta
- St meld nr 54 (1989-90) Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov
- St meld nr 35 (1990-91) Tillegg til St meld nr 54 (1989-90) «Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov»
- St meld nr 40 (1990-91) Fra visjon til virke. Om høgre utdanning
- St meld nr 33 (1991-92) Kunnskap og kyndighet. Om visse sider ved videregående opplæring
- St meld nr 40 (1992-93) ... vi smaa, en Alen lange; Om 6-åringer i skolen - konsekvenser for skoleløpet og retningslinjer for dets innhold
- St meld nr 24 (1993-94) Om informasjonsteknologi i utdanningen. Rapport for handlingsprogrammet 1990-93 og strategi for videre arbeid
- St meld nr 29 (1994-95) Om prinsipper og retningslinjer for tiårig grunnskole - ny læreplan
- St meld nr 15 (1995-96) Om fag og timefordeling i den 10-årige grunnskolen
- St meld nr 47 (1995-96) Om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt vurderingssystem
- St prp nr 92 (1964-65) Om voksenopplæring
- St prp nr 1 (1995-96) For budsjetterminen 1996
- St prp nr 55 (1995-96) Om kommuneøkonomien i 1997 m.v.
- Statens lærerkurs (1994): Lærarstoda i grunnskolen, utdanning i einskilde fag m v pr 1. januar 1994
- Statens lærerkurs (1996a): Melding om virksomheten ved Statens lærerkurs 1995
- Statens lærerkurs (1996b): Kartlegging av behov for vidareutdanning og yrkesteoritisk utdanning av lærarar i vidaregåande skole
- Statens utdanningskontor i Sogn og Fjordane (1995). Rapport fra undersøkelse: Elevvurdering i grunnskulen
- Statistisk sentralbyrå (1993): Naturressurser og miljø 1992. Rapporter 1993/1.
- Statistisk sentralbyrå (1994): Tilbud og etterspørsel etter ulike typer arbeidskraft
- Statistisk sentralbyrå (1995a): Økonomiske analyser 1/95
- Statistisk sentralbyrå (1995b) Arbeidsmarkedsstatistikk
- Statistisk sentralbyrå (1995c): Samfunnspeilet 2/95
- Strømnes, Åsmund L (1996): Fagdidaktikken sin plass i fagplanane i lærarhøgskolane. I Arneberg, Per m fl (red): Reformen på rekordtid - Søkelys på lærerutdanningen. Bedre skole/Norsk Lærerlag 1996.
- Studiekvalitetsutvalget (1990): Innstilling avgitt til Utdannings- og forskningsdepartementet 9. juli 1990
- Utbildningsdepartementet (1996): Lärarutbildning i förändring. Innstilling fra et utvalg. Ds 1996:16

Andre utgaver av dokumentet

Hent opp dokumentet i HTML-format

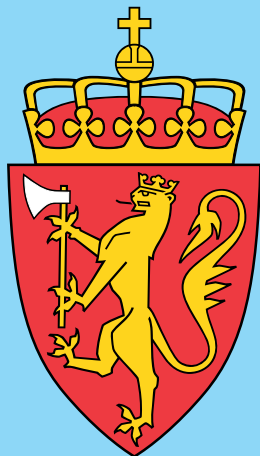
Slik ser det ut med Internett browser mot CD-ROM'en


NORGES OFFENTLIGE UTREDNINGER NOU 1994:4
Kontrollen med «de hemmelige tjenester»
Bestilling fra EOS-kommisjonen, oppnevnt ved Kgl. resolusjon 24. september 1993 Avgitt 7. februar 1994
• Overordningsplan • Innholdsfortegnelse
Utgiver: STATENS FORVALTNINGSTJENESTE SEKSJON STATENS TRYKKNING
Trykt utgave: ISSN: 0333-2306 ISBN: 82-583-0279-5 Trykk: Falch Høstingrykk as, Oslo OSLO 1994
Elektronisk utgave: ISSN: 0806-2633 (NOU Computerfile) e-ISSN: 82-583-0279-5 / DOCUMENT NOU 1994: 4/NO HTML-versjon: Falch Inform as, Oslo

Du må ha en Internett browser for å gjøre dette

Hent opp i tekstformat (RTF)


NOU NORGES OFFENTLIGE UTREDNINGER
TITTEL
INNLEDNING
KAPITLER
VEDLEGG



NOU

NORGES OFFENTLIGE UTREDNINGER

1994

1995

1996

ODIN

HVIS DU
HAR INTERNETT

HJELP BRUKERDOKUMENTASJON

