



KUNNSKAPSDEPARTEMENTET

Strategi

Lærerløftet

På lag for kunnskapsskolen





KUNNSKAPSDEPARTEMENTET

Strategi

Lærerløftet

På lag for kunnskapsskolen



Innhold

Innledning: Regjeringens ambisjoner	8
Kap 1 Bakgrunn for en ny satsing på kunnskapsskolen	14
Gode lærere	16
Hva er en god skole?	19
Hva er en god skoleeier?	21
Kap 2 Faglig sterke lærere	22
2.1 Kompetansekrav for undervisning i grunnskolen	24
2.2 Unntaksordninger for skoleeier	25
2.3 Videreutdanning for lærere	26
2.4 Tiltak	27
Kap 3 Læring og lagbygging i skolen	28
3.1 Statens rolle i kvalitetsutvikling i grunnsopplæringen	30
3.2 Utvikling av skoleeierrollen	31
3.3 Veilederkorpset	31
3.4 Videreutdanning av skoleledere	32
3.5 Veiledning av nytilsatte nyutdannede lærere	32
3.6 Kollega- og teambasert videreutdanning	33
3.7 Rett og plikt til etter- og videreutdanning	33
3.8 Tiltak	34
Kap 4 Karriereveier for lærere	36
4.1 Utprøving av modell for karriereveier	38
4.2 Tiltak	39
Kap 5 En attraktiv lærerutdanning med høy kvalitet	40
5.1 Master som hovedmodell for lærerutdanningene	43
5.2 Forskningsbasert utdanning	44
5.3 Skjerpede opptakskrav til lærerutdanningene	44
5.4 Rekruttering til lærerutdanningene og læreryrket	45
5.5 Tiltak	46
Litteraturliste	48

Kunnskap først og fremst

Hver høst starter rundt 60 000 seksåringer på skolen. Med sommerfugler i magen og skolesekker som virker dobbelt så store som dem selv, blir de fulgt til skolen for aller første gang. Som samfunn har vi gitt disse barna et løfte. Etter ti år med skolegang skal de ha fått med seg de grunnleggende verktøyene de trenger i livet, enten de vil bli piloter, helsearbeidere, rørleggere, ingeniører eller noe helt annet. Kunnskap skal gi muligheter for alle.

I klasserom over hele landet gjør dyktige lærere en formidabel innsats for å gi elevene den kunnskapen de trenger. Mye er bra i norsk skole, men vi har også store utfordringer. Til tross for at vi investerer mye i utdanning, er resultatene på flere fagområder midt på treet når vi sammenligner oss med andre land. Mange elever går ut av ungdomsskolen uten å ha lært seg å lese, skrive og regne skikkelig. Én av syv norsklærere og én av fem matematikklærere i grunnskolen har ingen fordypning i faget de underviser i. I engelsk mangler fire av ti lærere studiepoeng. Det er heller ingen sterke tradisjoner for faglige tilbakemeldinger mellom lærere og ledere i skolen.

Derfor vil regjeringen ha en ny satsing på kunnskapsskolen. Skolen skal gi alle en god start i livet, bidra til sosial utjevning og sikre norsk arbeidsliv og velferd. Skolen skal gjøre både samfunnet og hvert enkelt barn rustet for fremtiden. Da må alle få med seg den kunnskapen de trenger.

I arbeidet med denne strategien har jeg tenkt på de vardene vi finner når vi går tur i fjellet. Varden viser hvor vi skal, og den er bygd opp av mange store og små steiner. På samme måte er denne strategien bygd opp av mange elementer som til sammen skal føre oss mot målet – en skole hvor elevene lærer mer. En varde er alltid bygget på solid fjell, og denne strategien bygger på Kunnskapsløftet – hvor satsingen på de grunnleggende ferdighetene er kjernen.

Det er et lagarbeid å videreutvikle kunnskapsskolen, men først og fremst er det et politisk ansvar. Hvis lærerutdanningene ikke er gode nok, hvis mange lærere mangler fordypning i fagene de underviser i, hvis mulighetene til å få mer faglig fordypning er fraværende, så er det et politisk ansvar å endre på dette. Regjeringen tar dette ansvaret.

I denne strategien lanserer vi de overordnede tiltakene som skal styrke kunnskapsskolen:

- Praksisnær 5-årig lærerutdanning
- Skjerpede opptakskrav til lærerutdanningen
- Krav om at alle lærere skal ha fordypning for å undervise i de mest sentrale fagene
- Økt satsing på etter- og videreutdanning og skolebaserte utviklingstiltak
- Pilot for å skape flere karriereveier i skolen

” *Det er et lagarbeid
å bygge en bedre skole.*

Disse tiltakene er investeringer i læreren. Det er en rekke faktorer som påvirker hvor god skolen er, men det som har aller størst betydning, er gode lærere. Ingenting kan erstatte lærerens faglige tyngde og kontakten med den enkelte elev. Faglig sterke og motiverte lærere er det viktigste bidraget for at barna skal lære mer på skolen.

Men denne strategien handler ikke bare om lærerne. Det er et lagarbeid å bygge en bedre skole. Vi må styrke skolen som lærende organisasjon. Den enkelte lærer må bli en del av sterke profesjonsfelleskap som setter seg faglige mål, deler kunnskap og gir ros og ris. Denne strategien stiller høye krav til lokale skoleledere som må utvikle sine skoler til å bli gode læringsfelleskap. Den krever at skoleeiere – kommuner og fylkeskommuner – må være lyttende og åpne, systematiske og langsiktige. Skoleeierne må være klare i sine forventninger til skolen, og de må legge til rette for at lærerne får videreutvikle seg faglig. Samfunnet rundt må engasjere seg i skolen, men også respektere at dens oppdrag først og fremst er å formidle kunnskap. Skolen hverken kan eller bør løse alle samfunnets problemer.

Regjeringen investerer i skolen, lærerne og elevenes kunnskap. Vi vil legge til rette for og støtte opp om utviklingen rundt om i hele landet, men selve lagbyggingen må være lokalt forankret – i hver eneste kommune, fylke og på den enkelte skole. Strategien legger opp til rask igangsetting og gjennomføring av tiltakene. Gjennomføringen skal likevel være forsvarlig og godt planlagt.

Å investere i lærere er å investere i elevenes fremtid. Mulighetene for lærerne til å utvikle seg faglig, blant annet gjennom etter- og videreutdanning, er svært viktig. Men vi vet også at lærere som kommer tilbake til skolen med ny faglig innsikt og ny motivasjon, er avhengige av sterke faglige fellesskap som evner å ta i bruk den nye kunnskapen til alles beste. Sterke faglige fellesskap vil mangedoble effekten av bedre lærerutdanning, faglig utvikling av lærere, lederutvikling og karriereveier. Gode, faglig sterke og motiverte lærere i sterke læringsfelleskap med klar ledelse og en engasjert og lyttende skoleeier – det er våre viktigste virkemidler.

Målet er kunnskap. Først og fremst.



Torbjørn Røe Isaksen
Kunnskapsminister



INNLEDNING: REGJERINGENS AMBISJONER





En god skole gir elevene kunnskap og er det viktigste bidraget til sosial mobilitet i samfunnet. Lærerne er skolens viktigste ressurs. Nøkkelen til å løfte kunnskapen blant elevene er å satse på lærernes kompetanse.

Det følger av skolens formålparagraf at opplæringen skal sørge for at elevene tilegner seg kunnskap og utvikler holdninger og verdier som gjør dem i stand til å mestre livet sitt og delta i fellesskapet som reflekterte og ansvarlige samfunnsborgere. Opplæringsloven forutsetter at alle elever gis like muligheter, og at opplæringen er tilpasset den enkeltes ferdigheter og evner. Alle elever har rett til et læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring.

UTFORDRINGER

Elevundersøkelsene viser at de fleste elever trives godt, og at det har vært en positiv utvikling i skolens læringsmiljø de senere årene.¹ Dette er viktig for elevenes læring. Sammenlignet med andre land har norske elever god demokratiforståelse og positive holdninger til demokrati.² En svært høy andel elever opplever å ha rettferdige, interesserte og lyttende lærere og et åpent og godt klasserommiljø. Likevel har vi noen klare utfordringer:

- Internasjonale sammenligninger viser at Norge bruker mye ressurser på skolen, og har en høyere lærertetthet enn mange andre land.³ Innsatsen gjenspeiles ikke i

læringsresultater. Norske elever presterer omtrent som gjennomsnittet i OECD-området i matematikk, naturfag og lesing.⁴ Norge har mange elever på de laveste nivåene og få i toppsjiktet i matematikk. Sammenlignet med elever i andre land har norske elever lav motivasjon i matematikk, noe som er bekymringsfullt fordi matematikk er viktig for å mestre videre utdanning, arbeidsliv og eget liv.⁵

- Det er for store variasjoner i elevenes resultater på nasjonale prøver mellom skoler, kommuner og fylker. Resultatene på nasjonale prøver varierer også med sosial bakgrunn, norskferdigheter og kjønn.⁶ Regjeringens ambisjon er at alle elever skal ha like muligheter, uavhengig av hvor i landet de bor og deres sosiale bakgrunn.
- Rundt 30 prosent av elevene har ikke fullført og bestått fem år etter påbegynt videregående opplæring. Frafallet er særlig høyt i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Dette er et alvorlig problem. Gjennomføring av videregående opplæring øker sannsynligheten for varig tilknytning til arbeidslivet og reduserer risikoen for bruk av offentlige trygde- og stønadsordninger.⁷ Frafallet er høyere for gutter enn for jenter, og dette er derfor også en likestillingsutfordring.

1 Utdanningsdirektoratet 2014
2 Ifølge ICCS-undersøkelsen
3 Utdanningsspillet 2013 viser at på 1.-7. trinn har Norge 10,5 elever per lærerårsverk mot 15,9 i snitt for OECD-landene
4 Ifølge PISA, TIMSS og PIRLS
5 Ifølge PISA
6 SSB 2014
7 Falch mfl. 2010

Regjeringen mener at læreren er skolens viktigste ressurs og nøkkelen til å møte disse utfordringene. I tillegg til sosial bakgrunn og faktorer utenfor skolen er det læreren og lærerens undervisning som i størst grad påvirker elevenes læring og læringsresultater. Lærerne skal tilpasse opplæringen til elever med ulike forutsetninger, og bidra til at alle får realisert sitt potensial og trives i skolen.

Lærerne samarbeider med både foreldre, kolleger, ledelse og andre aktører tilknyttet skolen for at elevene skal få en god skolegang. God opplæring er ikke den enkelte lærers ansvar alene. Det er lagarbeid. Det må derfor ligge til rette for at lærerne kan delta i pedagogisk utviklingsarbeid sammen med kollegaer i en skole som har en god kultur for læring.

Mange lærere har høy kompetanse. Regjeringen vil at alle lærere skal ha tyngde og trygghet i fagene de underviser i. Læreren skal være spesialist på sine undervisningsfag. Fagene er i en stadig utvikling, og lærerens faglige kompetanse må derfor oppdateres jevnlig. Skoleeier har et særskilt ansvar for å sikre at lærere har relevant kompetanse i fagene de skal undervise i.

Regjeringen vil møte utfordringene i norsk skole gjennom å gjøre gode lærere enda bedre og gjøre læreryrket mer attraktivt.

Mål: Faglig sterke lærere

- Regjeringen vil stille krav om relevant kompetanse i undervisningsfaget for alle lærere i grunnskolen som underviser i fagene matematikk, engelsk, norsk, samisk og norsk tegnspråk.
- Den statlige satsingen på videreutdanning vil trappes opp for å legge til rette for at kompetansekravene kan oppfylles.
- Skoleeierens mulighet til å fravike kompetansekravene for undervisning videreføres i en periode på i utgangs-

punktet 10 år. Når og hvordan unntaksordningen skal strammes inn, må blant annet ses i lys av anslag på fremtidig lærermangel og dimensjonering av utdannings-tilbudene.

- Dagens særskilte unntak for skoler med små ungdomstrinn foreslås opphevet.

Mål: Læring og lagbygging

- Regjeringen vil styrke skoleeieres og skolelederens kompetanse og kapasitet til å kunne gjennomføre nødvendige endringsprosesser og kompetanseutviklings-tiltak. Regjeringen vil bidra med midler til KS' skoleeier-program og videreføre den nasjonale rektorutdanningen. Det nasjonale veilederkorpsset skal rettes inn mot skoler med særlig behov for støtte og veiledning i utviklingsprosesser.
- Regjeringen vil at nytilsatte nyutdannede lærere skal få god veiledning på skolen, slik at de trives og får brukt kompetansen sin på en best mulig måte. Regjeringen vil evaluere veiledningsordningen for nytilsatte nyutdannede lærere, og på bakgrunn av evalueringen vurdere hvordan ordningen kan styrkes.
- Regjeringen vil at skolen skal være en lærende organisasjon som ivaretar behov for kompetanseutvikling for den enkelte lærer og leder, og som samtidig legger til rette for kollektiv læring og utvikling av profesjonsfelleskapet på den enkelte skole. Regjeringen vil arbeide videre med hvordan rett og plikt til etter- og videreutdanning for lærere kan utformes for å oppnå dette.

Mål: Flere karriereveier for lærere

- Regjeringen vil gjennomføre piloter som grunnlag for å utvikle nye karriereveier for lærere som ønsker profesjonell videreutvikling uten å gå over i administrative stillinger.

Mål: En attraktiv lærerutdanning med høy kvalitet

- Regjeringen tar sikte på å omgjøre grunnskolelærerutdanningene til femårige masterutdanninger i 2017. Master i lærerutdanningsfagene norsk, samisk, norsk tegnspråk, matematikk og engelsk skal prioriteres.
- Regjeringen vil innføre nasjonale deksamener i utvalgte fag i grunnskolelærerutdanningene.
- Regjeringen vil vurdere endringer i dagens praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) for å løse de kvalitetsmessige utfordringene utdanningen har i dag.
- Regjeringen vil skjerpe opptakskravet i matematikk fra karakteren 3 til karakteren 4 for grunnskolelærer- og lektorutdanningene fra 2016. Øvrige opptakskrav vil inntil videre forbli som i dag, men regjeringen vil gradvis skjerpe opptakskravene i tråd med regjeringserklæringen.
- Regjeringen vil iverksette kompensatoriske tiltak ved innføring av skjerpede opptakskrav.

Regjeringen vil følge utviklingen i skolen og i lærerutdanningene nøye. De ulike tiltakene i strategien vil måtte innføres og/eller dimensjoneres ut fra behovet og kapasiteten i skolene og i lærerutdanningene og ut fra det økonomiske handlingsrommet. Regjeringen vil gjennomføre nye fremskrivninger av fremtidig lærerbehov.





Kapittel 1

BAKGRUNN FOR EN NY SATSING PÅ KUNNSKAPSSKOLEN





Gode lærere

Regjeringens utgangspunkt er tillit til lærerne og deres profesjonalitet. Gode lærere er avgjørende for en god skole der elevene lærer og trives. Det finnes flere kjennetegn på hva som er en god lærer, og hva som er god undervisning.⁸

Solid fagkunnskap er en forutsetning for å lykkes som lærer. Fagkunnskapens betydning for elevenes læringsutbytte er grundig dokumentert i forskningen.⁹ Lærere som er faglig trygge, er mindre bundet til faste opplegg og metoder. De kan variere og videreutvikle undervisningen. De gir krevende oppgaver og oppfordrer elevene til abstrakt tenkning.¹⁰ Forskning innenfor matematikkfaget har vist at dersom lærere er utrygge i faget, kan det føre til at elevene får dårligere resultater.¹¹

I tillegg til solide fagkunnskaper har en god lærer evne til å formidle faget på en god måte. En god lærer tilpasser opplæringen til ulike elever og situasjoner slik at alle elever opplever mestring og inkludering. Like viktig som fagkunnskap er derfor bred pedagogisk og fagdidaktisk kompetanse. Dette inkluderer også digital kompetanse som bidrar til at lærerne i større grad kan dra nytte av økt fleksibilitet i valg av undervisningsformer og læremidler.

En god lærer vedlikeholder og videreutvikler sin fagkunnskap,

og er kjent med oppdatert relevant fagstoff innenfor sitt fag og innenfor utdanningsforskning. En god lærer har også innsikt i vitenskapelige metoder og kan forstå og ta i bruk relevant forskning.

En god lærer er en tydelig klasseleder og en god veileder og tilrettelegger for at elevene skal lære. Dette innebærer at det er god struktur i undervisningen, at det etableres regler og rutiner og at læreren har høye forventninger til hvordan elevene kan utvikle seg både faglig og sosialt.

God klasseledelse forutsetter en positiv relasjon mellom lærer og elever. Læreren må være i stand til å analysere og forstå læringsfellesskapet i klasserommet og ut fra det aktivere, motivere og ta hensyn til elevers ulike forutsetninger. Dette har stor betydning for elevenes læringsresultater og atferd.¹² For sårbare elever kan lærer-elev-relasjonen hindre et negativt utviklingsløp på tross av andre risikofaktorer.¹³

Vurdering og tilbakemeldinger til elevene om deres prestasjoner er en av de mest virkningsfulle måtene å fremme læring på.¹⁴ En god lærer gir elevene jevnlig tilbakemeldinger som kan hjelpe dem til å nå målene for opplæringen. Læreren er samtidig lydhør overfor elevene og endrer undervisningen når det er behov for det.

8 European Commission 2012, EADSNE 2011, Hendriks mfl. 2010, Hattie 2009, Nordenbo 2008
9 Yoon mfl. 2007, Blank og de las Alas 2009, Darling-Hammond 1999, Darling-Hammond og Yongs 2002, OECD 2005, Wilson 2001, Falch og Naper 2008, Munthe 2001, Goldhaber mfl. 2013
10 Nordenbo mfl. 2008
11 Beilock mfl. 2009
12 Hughes 2012, Sabol og Pianta 2012, Schuengel 2012
13 Gustafsson mfl. 2010, Sabol og Pianta, 2012
14 William 2010

UTFORDRINGER:

Mange lærere mangler formell kompetanse i fagene de underviser i

En kartlegging av antall studiepoeng lærerne har i undervisningsfagene, viser at norsk skole har store utfordringer.¹⁶ Selv om det er forskjell mellom fagene, har de fleste lærere i grunnskolen studiepoeng i fagene de underviser i. Mat og helse, kunst og håndverk og engelsk har størst andel lærere uten studiepoeng i undervisningsfaget, sett hele grunnskolen under ett. Samtidig er det en stor utfordring at lærernes grad av fordypning i undervisningsfaget er lav i sentrale skolefag som norsk og matematikk.

I norskfaget er det omtrent 26 prosent av lærerne på 1.–4. trinn som har under 30 studiepoeng, mens det er rundt 45 og 65 prosent av lærerne i henholdsvis matematikk og engelsk som har under 30 studiepoeng. På 5.–7. trinn har omtrent 20 prosent av lærerne i norskfaget under

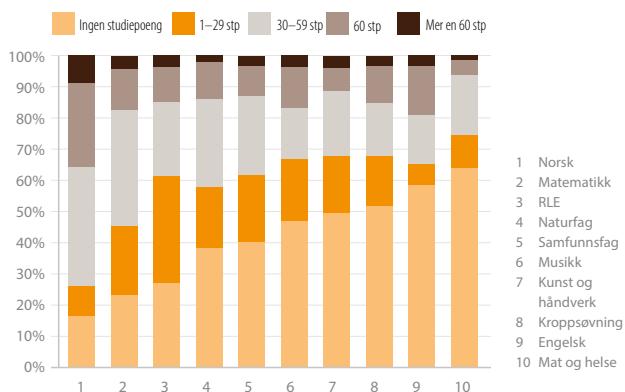
30 studiepoeng. I matematikk og engelsk gjelder dette henholdsvis rundt 33 og 50 prosent av lærerne.

På 8.–10. trinn er det rundt 43 prosent av lærerne i norskfaget som har under 60 studiepoeng i faget. På samme trinn har rundt 47 prosent av lærerne i matematikk under 60 studiepoenget i faget. Rundt 34 prosent av lærerne i engelskfaget har under 60 studiepoeng i faget.

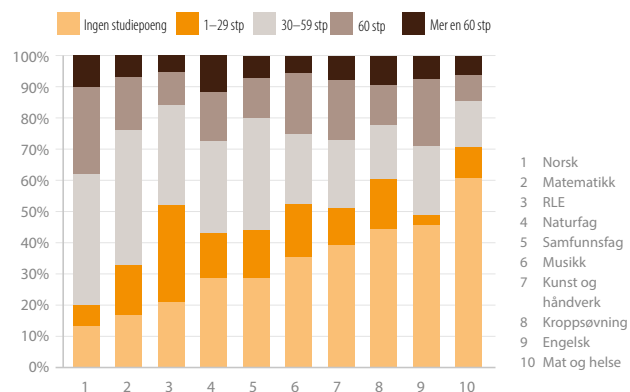
TALIS-undersøkelsen fra 2013¹⁷ viser at flere enn 4 av 10 lærere (43 prosent) jobber ved skoler der skolens rektor rapporterer at mangel på gode og kvalifiserte lærere hindrer skolens mulighet til å gi undervisning av høy kvalitet til alle elever.

For lite bruk av oppdatert faglitteratur og vitenskapelig metode

Sammenlignet med lærere i andre land er ikke norske lærere særlig aktive når det gjelder å oppdatere seg ved hjelp av faglitteratur. I TALIS 2008 blir det pekt på at norske lærere er



Figur 1: Antall studiepoeng eller tilsvarende blant lærere som underviser i faget på 1.–4. trinn, prosentandel. Kilde: Lagerstrøm 2014¹⁵



Figur 2: Antall studiepoeng eller tilsvarende blant lærere som underviser i faget på 5.–7. trinn, prosentandel. Kilde: Lagerstrøm 2014

15 I undersøkelsen er det en mindre andel lærere som oppgir at de underviser på flere av hovedtrinnene i grunnskolen. Disse er ikke inkludert i tallene som presenteres i figurene.

16 Lagerstrøm mfl. 2014

17 Carsten mfl. 2014

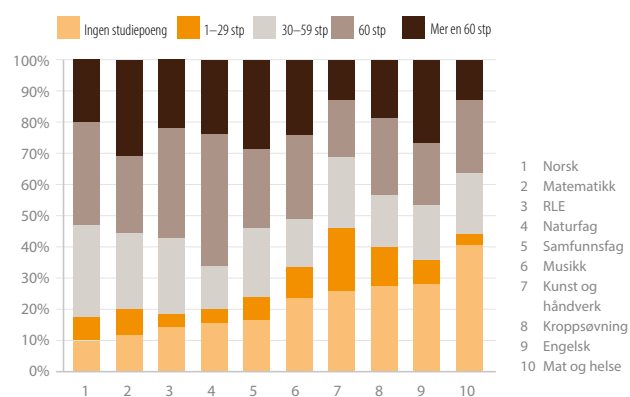
motivert for å delta i faglig og yrkesmessig utvikling. Men det er mangel på institusjonell støtte, og det er ikke lagt godt nok til rette for at lærerne kan benytte faglitteratur innenfor sitt fagområde.¹⁸

Ifølge evalueringen av Kunnskapsløftet og Ny GIV legger lærerne liten vekt på metoder som utfordrer elevene til å gå i dybden eller eksperimentere. I stedet bruker lærerne mye tid på enkle oppgaver som å identifisere, produsere og registrere ord, begreper og fakta.¹⁹

Svakheter i lærerutdanningene

Lærerutdanningene skal forberede studentene for et krevende og givende yrke. NOKUTs studiebarometer viser at mange lærerstudenter bruker vesentlig mindre tid på studiene enn andre studenter.²⁰ Likevel oppnår lærerstudentene gode karakterer fra utdanningen. Det er en indikasjon på at lærerutdanningene har for lave faglige ambisjoner på vegne av studentene.

SINTEF-rapporten om *Oppfatninger av studiekvalitet i lærer-*



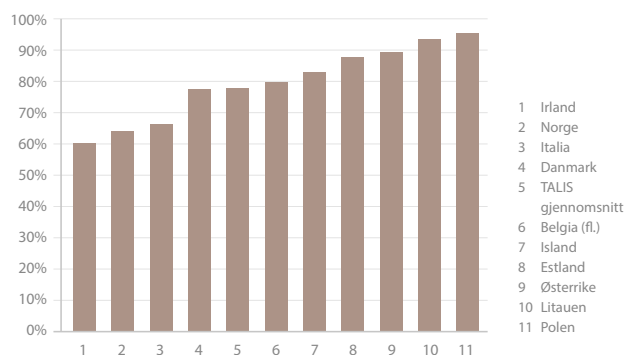
Figur 3: Antall studiepoeng eller tilsvarende blant lærere som underviser i faget på 8.-10. trinn, prosentandel. Kilde: Lagerstrøm 2014

utdanningene 2013 viser at det er et stort forbedringspotensial i lærerutdanningene når det gjelder sammenhengen mellom teoriundervisningen og praksisopplæringen.²¹

Følgegruppen for grunnskolelærerutdanningen mener at større faglig konsentrasjon på de enkelte institusjonene og mer faglig arbeidsdeling mellom institusjonene er nødvendig. Det vil også kunne avhjelpe situasjonen med svak rekruttering til og kompetanse i de praktiske og estetiske fagene. Arbeidsdeling og faglig konsentrasjon vil sikre sterke fag- og studentmiljøer med bredde og dybde i profesjonsfaglige diskusjoner.²²

Lav rekruttering til lærerutdanningene

I siste fremskrivning av arbeidsmarkedet for lærere anslår Statistisk sentralbyrå en underdekning på 4 200 lærerårsverk i 2020, og 6 900 lærerårsverk i 2035.²³ Det er helt sentralt å utvikle en attraktiv lærerutdanning som tiltrekker seg flere studenter. Mange av institusjonene sliter med rekrutteringen til lærerutdanningen, og planlagte studieplasser blir stående tomme. I likhet med andre studier strever også lærerutdanningene med frafall fra studiene.



Figur 4: Andel lærere på ungdomstrinnet som har lest faglitteratur de siste 18 månedene, utvalgte land (TALIS-databasen, 2008)

18 Vibe mfl. 2009

19 Hodgson mfl. 2012a, Hodgson mfl. 2012b

20 Lid 2014

21 Finne, Mordal og Stene 2014

22 Følgegruppen for grunnskolelærerutdanningene 2012 og 2014

23 Roksvaag og Texman 2012

Hva er en god skole?

Gode lærere er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig forutsetning for å skape en god skole. En godt organisert skole, dyktig ledelse og et sterkt arbeids- og profesjonsfelleskap er viktig for at lærerne skal kunne gjøre en best mulig jobb.

Nyutdannede lærere opplever ofte et gap mellom det de har tilegnet seg i utdanningen og den praktiske hverdagen de møter.²⁴ Det er derfor viktig at de kommer til en skole der de kan få oppfølging og veiledning. Etter hvert får lærerne erfaring som gjør dem trygge i rollen, og de kan takle nye utfordringer.

Store deler av lærernes arbeid utføres i klasserommet, uten kollegaer eller andre som bidrar i opplæringen. Det er viktig at lærerne samarbeider og reflekterer over egen praksis. Læreres profesjonelle utvikling styrkes gjennom godt samarbeid i lærerkollegiet og i nettverk med lærere fra andre skoler. Forskning viser at lærere som samarbeider om

undervisningen og som deler erfaringer, gjerne får engasjerte elever med gode resultater.²⁵

Når enkeltlærere tar videreutdanning, bør det tilrettelegges for deling av ny kunnskap og kompetanse i lærerkollegiet. Det finnes støtte i forskning for at langvarig og systematisk kompetanseutvikling på skolen, hvor flere lærere deltar og med ekspertise utenfra, er positivt. Da er det store muligheter for at kompetanseutviklingen vil prege hele skolen.²⁶

Pedagogisk lederskap er en av nøkkelfaktorene for skoleutvikling og et profesjonelt lærerfelleskap. Det er vesentlig for en velfungerende skole at rektor er til stede i det daglige arbeidet, at han eller hun kommuniserer og forankrer skolens mål, og er en tydelig leder. Skolelederen må skape en utviklingskultur der lærere kan diskutere undervisningen og lære av hverandre og egne erfaringer.²⁷

Et eksempel på en metode som brukes for systematisk læringsarbeid i et kollegium, er Lesson Study. Dette er en metode med lang tradisjon i Japan, som har vært til inspirasjon for lærere i vestlige land de siste årene. Lesson Study innebærer å forske på egen undervisning i fellesskap: En gruppe lærere kommer sammen og bestemmer seg for hva de ønsker å lære og forbedre i egen praksis. I dette møtet bestemmer de seg for én undervisningstime som de vil planlegge, observere og drøfte for å lære. De planlegger timen svært grundig og legger en strategi for hvordan de vil observere forholdet mellom undervisningen og konsekvensene av disse valgene på elevers læring og atferd. Deretter gjennomføres og observeres timen, etterfulgt av en økt hvor de drøfter observasjoner og elevarbeid.²⁸

For flere eksempler på kollegial læring se rapporten fra OECDs Teacher Summit 2013.²⁹

²⁴ Smeby 2011

²⁵ Robinson 2011

²⁶ Skolverket 2013, Timperley mfl. 2007

²⁷ Skolverket 2013, Hattie 2009

²⁸ Munthe mfl. 2012

²⁹ Asia Society 2013

UTFORDRINGER:

Ikke alle skoler er lærende organisasjoner

Skoler lykkes i ulik grad som lærende organisasjoner.³⁰ Noen skoler arbeider systematisk og målbevisst med deling av kunnskap for at kompetanseutvikling skal føre til varige endringer og forbedringer i undervisningen. Andre skoler overlater dette til den enkelte lærer eller det enkelte lærerteam å finne ut av.³¹

Ifølge TALIS 2013 deltar norske lærere mindre i etterutdanning enn gjennomsnittet i OECD. For eksempel er gjennomsnittlig antall dager brukt på kurs og workshops kun 3,5 dager, mens gjennomsnittet i OECD er 8,5 dager.

I TALIS 2008 var Norge ett av landene der det i minst grad var etablert formelle veiledningsordninger for nye lærere. En kartlegging av veiledningsordningen for nytilsatte nyutdannede lærere og førskolelærere tyder på at det er innført veiledningsordning ved sju av ti skoler.³² Der behovet for veiledning er størst, i skoler med nytilsatte lærere, har nesten ni av ti skoler nå innført en veiledningsordning. Samtidig viser kartleggingen at utbredelse, innhold og organisering av veiledning for nyutdannede lærere varierer mellom landsdelene og skoleslagene.

I TALIS 2008 skårer Norge generelt lavt på pedagogisk støtte fra skoleledelsen sammenlignet med andre land.³³ Det er likevel store forskjeller mellom rektorene. Noen rektorer legger forholdene godt til rette for læring hos personalet og sørger for at kunnskapen deles på skolen. Andre rektorer er lite systematiske og målrettede i sin ledelse og har ikke tilstrekkelig kunnskap om hva som foregår i klasserommene.³⁴ TALIS 2013 viser at norske lærere som får konkrete vurderinger og tilbakemeldinger av betydning for undervisningen fra rektor eller skolens ledelse, er mer tilfredse enn lærere som oppfatter at tilbakemeldingene bare er gitt for å oppfylle administrative krav.

Få muligheter for karriereutvikling

Sammenlignet med mange andre yrker gir læreryrket få muligheter for karriereutvikling. Selv om læreryrket er blitt noe mer spesialisert de senere årene og mer preget av arbeidsdeling, blant annet gjennom satsing på fagspesialister, rådgivere og veiledere, er mulighetene for videre karriere fortsatt begrenset for lærere som ønsker å fortsette å ha undervisning som sin hovedoppgave.

30 Kompetanseberetningen UFD 2005: Skoler som er lærende organisasjoner evner å ta i bruk og utvikle sine kunnskapsressurser slik at virksomheten totalt sett blir i stand til å mestre daglige utfordringer og etablere ny praksis når det er nødvendig

31 Gjerustad og Kårstein 2013

32 Fladmoe og Kårterud 2012

33 Vibe mfl. 2009

34 Markussen og Seland 2013

Hva er en god skoleeier?

Stortinget har gitt kommunene og fylkeskommunene ansvar for den lokale organiseringen og gjennomføringen av opplæringen i grunnskole og i videregående opplæring. En god skoleeier er tydelig i retning og veivalg i skolepolitikk- og forvaltning, og bidrar til godt samarbeid mellom skoleledere og lærere.³⁵ En god skoleeier har god oversikt over personalressursene i skolen og sørger for å rekruttere dyktige ledere og lærere som har relevant faglig og pedagogisk kompetanse.

En god skoleeier gir også støtte og veiledning og legger til rette for gode arbeidsbetingelser for sine ansatte. Samtidig uttrykkes klare forventninger til skolene om å kvalitetssikre opplæringen gjennom gode systemer for vurdering av opplæringens kvalitet og resultater. Skoleeieren gir rektor og lærere tillit i dette arbeidet, og griper ikke inn i deres profesjonelle handlingsrom med mindre det er særlige grunner for å gjøre det.³⁶

En god skoleeier sørger også for at lærerne får mulighet til faglig utvikling. Et tett samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjonene og kommuner om dette har klare gevinster.³⁷

Godt samarbeid bidrar til kompetanseheving, felles utviklingsarbeid og økt rekruttering av lærere til skolen. Samarbeid med lærerutdanningsinstitusjonene om å utvikle utdannings tilbud for lærere bidrar til å sikre kvalitet i utdanningene og at tilbudene er tilpasset skolenes behov.

UTFORDRINGER:

Varierende kapasitet og kompetanse mellom kommunene

Det er store forskjeller mellom kommuners kompetanse og kapasitet til å lede og følge opp skolene sine.³⁸ Geografi, innbyggertall, økonomi, næringsliv og demografi gir skoleeierne ulikt utgangspunkt. Evalueringen av Kunnskapsløftet viste at det er behov for økt kompetanse og kapasitet på skoleeiernivå for analyse av resultater og indikatorer. Dette gjelder særlig de små kommunene. Det er også store variasjoner når det gjelder kommunenes samarbeid med universiteter og høyskoler.³⁹

³⁵ PricewaterhouseCoopers 2009, McKinsey 2007

³⁶ Jøsendal mfl. 2012

³⁷ Rambøll 2013

³⁸ Postholm mfl. 2013, Aasen mfl. 2012, Bonesrønning mfl. 2011

³⁹ Rambøll 2013

NORSK

LÆRINGS-
STRATEGIER

- B - bilder og bildebok
- I - innledning/faste ordsett
- S - sluttan/side ordsett
- O - overskrifter
- N - NB-ord (nøkkeler) = viktige ord
(basis, felts drift, i sang, i nummeral)

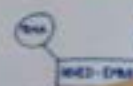
NØKKEL-ORD

- ord som er ekstra viktige
- de forteller om en bestemt handling som
- gode eksempler blir opp dersom til bakgrunn

VØL - skjema

V-dette og j-3

TANKE-KART



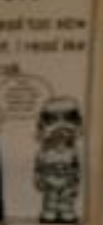
ression

Phrasing

I don't sound like a robot, I read smoothly



ate



KUNN NÅRIS

TIV

hvordan noe er

hva, hva, hvordan

hva, hva, hvordan

hva, hva, hvordan

hva, hva, hvordan

hva, hva, hvordan

hva, hva, hvordan

hva, hva, hvordan

hva, hva, hvordan

hva, hva, hvordan

Kapittel 2

FAGLIG STERKE LÆRERE





Gode lærere behersker faget sitt godt, skaper et positivt klima i klasserommet og varierer undervisningen ut fra elevenes behov. De har også kunnskap om grunnleggende ferdigheters betydning for læring. En kartlegging fra 2014 viser at mange lærere i grunnskolen i for liten grad har fordypning i undervisningsfagene sine.⁴⁰

Regjeringen vil at alle lærere i grunnskolen som underviser i de sentrale fagene matematikk, engelsk, norsk, samisk og norsk tegnspråk, skal ha fordypning i faget. For å nå dette målet, vil regjeringen skjerpe kompetansekravene og gjennomføre en omfattende satsing på videreutdanning for lærere.

2.1 Kompetansekrav for undervisning i grunnskolen

Opplæringsloven inneholder to typer kompetansekrav for lærere: Kompetansekrav for å kunne bli ansatt i undervisningsstilling (§ 10-1) og krav om at lærerne må ha relevant kompetanse i undervisningsfagene (§ 10-2). Kompetansekravene for tilsetting knytter seg til en fullført lærerutdanning, for eksempel grunnskolelærerutdanning. Kompetansekravene for undervisning innebærer at lærerne må ha et visst antall studiepoeng som er relevant for faget de skal undervise i. Kravene gjelder imidlertid bare for lærere som er utdannet etter 1. januar 2014. Det betyr at de aller fleste lærerne som underviser i skolen i dag, er unntatt fra kompetansekravene for undervisning.

Forskning tyder på at lærernes fagspesifikke kompetanse har positive effekter på elevenes læringsutbytte, men at effekten kan avta over en viss terskelverdi. Det kan også være slik at effekten av fagspesifikk kompetanse er større på de øverste trinnene av grunnopplæringen.⁴¹ Effekten av forskjellene mellom lærere med og uten godkjent lærerutdanning er større

for mer avanserte og viderekomne emner og ferdigheter. Særlig høyt presterende elever taper på å bli undervist av ikke-kvalifiserte lærere.⁴²

En skjerping av kompetansekravene for undervisning betyr at elevene vil bli undervist av lærere med større fagkunnskap enn hva som er tilfellet i dag. Det er viktig at større faglig fordypning hos læreren ikke går på bekostning av å ivareta helheten i elevenes sosiale og faglige utvikling.

Regjeringen ønsker på den bakgrunn å gjøre dagens kompetansekrav for undervisning gjeldende for alle lærere som var ferdigutdannet før 1. januar 2014, og som underviser i fagene matematikk, engelsk, norsk, samisk og norsk tegnspråk. For å få et mer enhetlig regelverk foreslår regjeringen at gjeldende kompetansekrav på barnetrinnet skal utvides til også å omfatte engelskfaget.

Regjeringen vil høsten 2014 sende på høring følgende forslag til endring av kompetansekravene for undervisning i grunnskolen:

40 Lagerstrøm 2014

41 Monk 1994, Darling-Hammond 2000, Hattie 2009, Metzler og Woessmann 2010

42 Andersson mfl. 2011

		UTDANNET FØR 1/1 2014	UTDANNET ETTER 1/1 2014
DAGENS KRAV	BARNETRINNET	0 STP I ALLE FAG	30 STP I NORSK, SAMISK, NORSK TEGNSPRÅK OG MATEMATIKK 0 STP I ØVRIGE FAG
	UNGDOMSTRINNET	0 STP I ALLE FAG	60 STP I NORSK, SAMISK, NORSK TEGNSPRÅK, MATEMATIKK OG ENGELSK 30 STP I DE FLESTE ØVRIGE FAG
FORESLÅTTE KRAV	BARNETRINNET	30 STP I NORSK, SAMISK, NORSK TEGNSPRÅK, MATEMATIKK OG ENGELSK 0 STP I ØVRIGE FAG	30 STP I NORSK, SAMISK, NORSK TEGNSPRÅK, MATEMATIKK OG ENGELSK 0 STP I ØVRIGE FAG
	UNGDOMSTRINNET	60 STP I NORSK, SAMISK, NORSK TEGNSPRÅK, MATEMATIKK OG ENGELSK 0 STP I ØVRIGE FAG	60 STP I NORSK, SAMISK, NORSK TEGNSPRÅK, MATEMATIKK OG ENGELSK 30 STP I DE FLESTE ØVRIGE FAG

2.2 Unntaksordninger for skoleeier

Kartleggingen av lærernes grad av fordypning i undervisningsfag viser at mange lærere ikke vil oppfylle disse kompetansekravene for undervisning. Omtrent 38 000 lærere som underviser i norsk, engelsk og matematikk i grunnskolen, vil ikke oppfylle de foreslåtte kravene, ifølge kartleggingen.⁴³ (Dette vil ikke tilsvare 38 000 lærerårsverk, ettersom mange lærere underviser i mer enn ett av disse fagene.) Det vil derfor ikke være forsvarlig å innføre kravene uten en unntaks- eller dispensasjonsordning for skoleeiere.

Etter dagens regelverk har skoleeier adgang til å fravike kompetansekravene så langt det er nødvendig. Denne adgangen

er relativt vid fordi det er skoleeier selv som vurderer om det er nødvendig at en lærer kan undervise selv om han/hun ikke oppfyller kravet om relevant kompetanse i et undervisningsfag.

Regjeringen mener at den unntaksmuligheten som skoleeiere har i dag, bør videreføres i en periode på i utgangspunktet 10 år. Det er nødvendig for å kunne videreutdanne et tilstrekkelig antall lærere som oppfyller kompetansekravene, og for å kunne bygge tilstrekkelig kapasitet og kvalitet i videreutdannings-tilbudene. Det er også viktig å unngå at endringer i kompetansekravene medfører et for stort vikarbehov i forbindelse med videreutdanning. Det kan ha negative konsekvenser for

43 Lagerstrøm 2014

kvaliteten på undervisningen. Målet er at alle skoler skal kunne overholde kravene i løpet av perioden på 10 år. For skoler der dette blir særlig vanskelig, bør nåværende unntaksordning kunne videreføres i ytterligere 5 år.

Unntaksordningen må imidlertid ikke bidra til å undergrave målet med kompetansekrav for undervisning som er å øke andelen lærere som har relevant kompetanse i fagene de underviser i. Departementet vil derfor følge utviklingen i bruken av unntaksordningen for skoleeiere ved hjelp av eksisterende statistikk, og gjennomføre regelmessige kartlegginger av læreres fordypning i undervisningsfagene. Samlet vil dette gi et godt grunnlag for å vurdere hvordan unntaksordningen bør strammes inn. Det er en del av skoleeieransvaret å sørge for nødvendig og riktig kompetanse. Dette følger av opplæringsloven § 10-8. Regjeringen forventer at skoleeierne overholder kompetansekravene på best mulig måte. Departementet tar sikte på å stramme inn unntaksordningene i løpet av perioden,

men vil vurdere behovet på nytt dersom andelen lærere som oppfyller kompetansekravene, øker tilstrekkelig raskt. Departementet vil samarbeide med partene om hvordan skoleeier bør kartlegge behovet og planlegge for videreutdanning lokalt, og om dimensjonering av kapasiteten i universitets- og høyskoleinstitusjonene gjennom hele perioden.

Dagens regelverk inneholder et særskilt unntak fra kompetansekravene for undervisning for skoler med ungdomstrinn med færre enn 60 elever og 5 lærerårsverk. Regjeringen vil fremme forslag om å oppheve denne unntaksordningen. Skolene vil kunne få dekket sitt behov for en viss fleksibilitet gjennom den ordinære unntaksmuligheten for skoleeier. Fordi antallet lærerårsverk i utgangspunktet vil være lavt, må det antas at en slik endring ikke vil innebære merarbeid av betydning for de aktuelle skoleeierne. Regjeringen mener det er viktig at reglene om lærerkompetanse skal være like, uansett skolestørrelse.

2.3 Videreutdanning for lærere

Videreutdanning av lærere er nødvendig for å oppnå kompetansekravene. Aldri før har så mange lærere søkt om videreutdanning, og aldri før har så mange søknader blitt godkjent av skoleeier. Høsten 2014 starter rundt 3 500 lærere på en videreutdanning. For å legge til rette for at skoleeier kan oppfylle kompetansekravene, vil regjeringen satse ytterligere på videreutdanning av lærere.

Staten har etablert en vikar- og stipendordning for videreutdanning for lærere. I vikarordningen gir staten et tilskudd til vikarkostnader på 75 prosent av årsverkskostnaden for videreutdanning på 60 stp i matematikk og naturfag, og 60 prosent til videreutdanning i andre fag. Gjennom stipendordningen gis lærere 100 000 kr i stipend for videreutdanning på 30 studiepoeng i prioriterte fag. I begge ordningene finansierer staten studieplasser til videreutdanning ved universiteter og høyskoler, mens skoleeier dekker kostnader for bundet med reise, opphold, læremidler og lignende. Bakgrunnen for denne ordningen er strategien *Kompetanse for kvalitet 2012–2015*, som er et partnerskap mellom

Kunnskapsdepartementet, KS, Utdanningsforbundet, Norsk Lektorlag, Skolenes landsforbund, Skolelederforbundet og Nasjonalt råd for lærerutdanning.

Skjerpingen av kompetansekravene for undervisning vil øke behovet for videreutdanning for lærere i matematikk, engelsk, norsk, samisk og norsk tegnspråk. I Sundvolden-erklæringen er det varslet «et særskilt krafttak innenfor matematikk ved at 10 000 lærere i grunnskolen tilbys videreutdanning i løpet av fem år».

Regjeringen vil derfor trappe opp satsingen på videreutdanning for lærere, og legge til rette for at kompetansekravene kan oppfylles gjennom å bygge tilstrekkelig kapasitet i videreutdanningstilbudet. Regjeringen ønsker fortsatt å ha en tett dialog med partene om innretningen av videreutdannings-satsingen, og hvordan kapasiteten i universitets- og høyskolesektoren kan utnyttes på en best mulig måte.

2.4 Tiltak

- Regjeringen vil høsten 2014 sende på høring et forslag om å endre opplæringsloven slik at kravet om relevant kompetanse i undervisningsfag også gjøres gjeldende for lærere som var ferdigutdannet før 1. januar 2014. Dette vil gjelde de lærerne som underviser i fagene matematikk, engelsk, norsk, samisk og norsk tegnspråk i grunnskolen.
- Det skal i tillegg sendes på høring et forslag om å endre forskrift til opplæringsloven, slik at det fremover vil være et krav om 30 studiepoeng for å undervise i engelsk på barnetrinnet, også for de lærerne som er utdannet etter 1. januar 2014.
- Den statlige satsingen på videreutdanning vil trappes opp for å legge til rette for at kompetansekravene kan oppfylles.
- Skoleeiernes mulighet til å fravike kompetansekravene for undervisning videreføres i en periode på i utgangspunktet 10 år. Når og hvordan unntaksordningen skal foreslås innstrammet, må blant annet ses i lys av anslag på fremtidig lærermangel og dimensjonering av videreutdannings-tilbudene.
- Dagens særskilte unntak for skoler med små ungdomstrinn vil bli foreslått opphevet.
- Bruken av unntaksordningen for skoleeiere følges tett gjennom eksisterende statistikk, og det gjennomføres regelmessige kartlegginger av lærernes grad av for-dypning i undervisningsfagene.



NORSK

SUBSTANTIV

VERB

ADJEKTIV

Kapittel 3

LÆRING OG LAGBYGGING I SKOLEN





Gode enkeltlærere er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig forutsetning for å skape en god skole. Regjeringen vil bidra til at alle skoler er lærende organisasjoner der kollegaene i fellesskap og i samarbeid mestrer utfordringer, evaluerer egen praksis og endrer og videreutvikler opplæringen når det er nødvendig.

Skole er et lagarbeid. Det er behov for kontinuerlig kompetanseutvikling og deling av kunnskap og erfaringer. Lærende organisasjoner bidrar til et godt læringsmiljø og gode resultater for den enkelte elev. Skoler hvor det er enighet om og lojalitet til et felles sett av verdier og mål for pedagogisk praksis, ser ut til å lykkes bedre i å skape en god opplæring

for elevene enn skoler der lærerne arbeider mer individuelt.⁴⁴

Etter- og videreutdanning i form av felles satsinger i skolen, vil gi læring for flere lærere. Kompetanseutvikling synes også å ha sterkest effekt når den er praksisnær og skolebasert, og når det er lagt til rette for kunnskapsdeling.⁴⁵

3.1 Statens rolle i kvalitetsutvikling i grunnsopplæringen

Skoleeier har et ansvar for å ha riktig og nødvendig kompetanse på skolene. Dette følger av opplæringsloven § 10-8. Staten tar hovedansvaret for kompetanseutvikling i forbindelse med større reformer, for eksempel ved endring av det faglige innholdet i læreplanene. Her bidrar staten med finansiering av etter- og videreutdanning for lærere og skoleledere.⁴⁶ Videre gir myndighetene bistand til mer generell kompetanseutvikling gjennom brede programmer og satsingsområder som omfatter flere lærere på samme skole. Eksempler på dette er *Kunnskapsløftet – fra ord til handling*, *Bedre læringsmiljø*, *Ungdomstrinn i utvikling*, *Ny GIV*, *Kompetanse for mangfold*, *Veilederkorps* og *FYR-prosjekt*⁴⁷.

Finansiering av kvalitetsvurderingssystemet, nasjonale sentre, statlig spesialpedagogisk støttesystem, forsøk, oppfølging av

ulike strategier og utvikling av veilednings- og nettressurser er også en del av statens bidrag til kompetanseutvikling. Andre statlige bidrag er formell veilederutdanning og støtte til veiledningsordningen for nytilsatte nyutdannede lærere.

Statlig initiert etterutdanning skal som hovedprinsipp knyttes til oppgave- eller regelendringer i sektoren. Det er imidlertid nødvendig at staten har beredskap og tar i bruk virkemidler for å forebygge eller rette opp vesentlige svakheter. Derfor vil regjeringen, i tråd med regjeringserklæringen, bidra med kompetansetilbud innenfor fag og emner der det er dokumentert særlige utfordringer. Etterutdanningstiltak for å forebygge frafall i videregående opplæring er ett eksempel.

Regjeringen vil at lærerne skal ha nok tid til sine kjerne-

⁴⁴ Stoll mfl. 2006, Reezigt og Creemers 2005, Desimone 2002

⁴⁵ Hattie 2009

⁴⁶ Med etterutdanning menes all planlagt og systematisk kompetanseutvikling som ikke gir studiepoeng. Etterutdanningen kan være individuell, gruppebasert eller skolebasert. Videreutdanning gir uttelling i form av studiepoeng innen eller utenfor gradssystemet.

⁴⁷ Fellesfag Yrkesretting Relevans (FYR). Økt yrkesretting og opplevd relevans i fellesfagene på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene.

oppgaver undervisning, vurdering, oppfølging av elevene og planlegging av undervisningen. Tidsbruksutvalget (2009) pekte på flere sentrale tiltaksområder som god ledelse, tydeligere regelverk, mindre dokumentasjon, andre yrkesgrupper inn i skolen, lærerutdanning og kompetanseutvikling m.m. Regjeringens satsing på kompetanseutvikling i fag, klasseledelse og skoleledelse har som mål å gi utviklings-

orienterte skoler og bidra til mer effektiv bruk av tid. Arbeidet med flere yrkesgrupper i skolen skal følges opp.⁴⁸ I prosjektet *Dokumentasjons- og rapporteringskrav i skolesektoren* gjennomgås de samlede nasjonale og lokale rapporteringskravene i skolesektoren. Arbeidet vil gi et grunnlag til å vurdere om disse er godt begrunnet og nødvendige.

3.2 Utvikling av skoleeierrollen

Regjeringen forventer at skoleeierne tar hovedansvaret for utviklingen av egne skoler, og at de sørger for nødvendig kompetanseutvikling og tilrettelegging for at skolene skal kunne utvikle seg som lærende organisasjoner. Ved innføring av kompetansekrav for undervisning må skoleeierne ha planer for hvordan nødvendig kompetanseutvikling for lærere skal gjennomføres.

Skoleeiers betydning for kvalitetsutvikling og store forskjeller mellom skoleeieres arbeid med kvalitetsutvikling ligger til grunn for at regjeringen vil bidra til utvikling av skoleeierrollen. Regjeringen vil rette en særlig innsats mot skoleeiere som har behov for støtte og veiledning i utviklingen av skolen som lærende organisasjon.

Evalueringen av Kunnskapsløftet viste at det er behov for økt kompetanse og kapasitet på skoleeiernivå til å analysere

resultater og legge strategier for utvikling. I samarbeid med blant andre Kunnskapsdepartementet har KS utviklet programmet *Den gode skoleeier*. Det er et viktig tiltak for å styrke evnen til å gjennomføre nasjonal utdanningspolitikk og for målrettet skoleutvikling. Programmet legger vekt på deltakelse fra både politisk og administrativt nivå. Rammeverket for skoleeierprogrammet er bygd opp rundt de fire sentrale perspektivene kvalitet i norsk skole i et internasjonalt perspektiv, lokalt ansvar for kvalitetsutvikling, læring og profesjonsutvikling i skolen og dialogbasert ledelse. Fellesnevneren for alle perspektivene er elevenes læring og utvikling.

Regjeringen mener det er positivt at KS og skoleeiere, gjennom dette programmet, bidrar til utvikling av skoleeierrollen. Regjeringen vil videreføre sitt engasjement i skoleeierprogrammet og gi økonomisk støtte.

3.3 Veilederkorpset

Veilederkorpset gir støtte til skoleeiere og skolars arbeid med kvalitetsutvikling. Veilederkorpset vurderes som et nyttig virkemiddel. Det er erfarne skoleledere og skoleeiere som

gir veiledningen. Regjeringen vil prioritere skoleeiere som har størst behov for bistand til kvalitetsutvikling. Den nasjonale veilederressursen skal brukes målrettet og kom-

48 Prop. 1 S (2013–2014) s. 79

pensatorisk med en tett og langvarig oppfølging av skoleeiere som over lang tid har vist utilfredsstillende/svake resultater og som mangler kapasitet til å utvikle sine skoler. Utvelgelsen av skoleeiere skal baseres på indikatorer/utvalgsriterier. Fylkesmannen vil bidra til å identifisere skoleeiere som bør gis bistand.

Det forventes at de utvalgte skoleeierne forplikter seg og følger opp slik at innsatsen gir resultater. Dersom skoleeierne,

til tross for egne og sentralt finansierte tiltak, ikke evner å forbedre sine resultater, mener regjeringen at det kan være aktuelt med en tettere oppfølging av skoleeier fra fylkesmannen. Dersom elevresultatene indikerer at skolen ikke tar stilling til om elevene får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen, vil man kunne gjennomføre tilsyn med dette som tema. Det kan også være aktuelt å føre tilsyn med regelverk på andre tilgrensende områder, som skolebasert vurdering, læringsmiljø og lignende.

3.4 Videreutdanning av skoleledere

Skoleleders kompetanse er avgjørende for utvikling av skolen som lærende organisasjon. Dette viser også erfaringene fra satsingen *Ungdomstrinn i utvikling* hvor rektors evne til å drive utviklingsprosesser har ført til at noen skoler har lykkes bedre enn andre.⁴⁹

Regjeringen vil prioritere kompetanseutvikling for skoleledere og videreføre rektorutdanningen i en femårsperiode gjennom statlig finansiering av studieplasser. Den nasjonale rektorutdanningen får gode tilbakemeldinger og synes å ha innfridd

deltakernes forventninger, ikke minst når det gjelder relasjonelle og pedagogiske ledelsesoppgaver.⁵⁰ Svakhetene er imidlertid at skoleeier i for liten grad følger opp skolelederne mens de gjennomfører utdanningen, og at det er store lokale forskjeller med hensyn til hvilke skoleeiere som sender sine skoleledere på rektorutdanning, og hvem som ikke gjør det.

Regjeringen forventer at skoleeiere følger opp skoleledere under utdanning og legger til rette for at flere skoleledere kan delta.

3.5 Veiledning av nytilsatte nyutdannede lærere

Veiledning av nytilsatte nyutdannede lærere kan bidra til en generell styrking av tilbakemeldingskulturen i skolen gjennom bruk av erfaring, observasjon og analyse av god undervisningspraksis.

Skoleeierne og skolene veiledning av nyutdannede har høy utbredelse og får generelt gode tilbakemeldinger, men kartleggingene som er gjennomført, gir i liten grad svar på om

veiledningsordningen fungerer etter hensikten, som er å dempe det mange definerer som «praksissjokket» og å beholde nyutdannede lærere i skolen. Regjeringen vil derfor evaluere ordningen. Formålet med evalueringen er å få et bedre kunnskapsgrunnlag om både veiledningsordningen og utdanningstilbudene i veiledning. Evalueringen skal gi grunnlag for å styrke og forbedre veiledningsordningen og utdanningstilbudet for veiledere.

⁴⁹ Postholm mfl. 2013
⁵⁰ Hybertsen Lyso mfl. 2013

3.6 Kollega- og teambasert videreutdanning

Videreutdanning som omfatter flere eller alle lærerne på en skole, og samtidig knyttes til undervisningspraksis, har større muligheter for å sette varige avtrykk i klasserommet og i lærerkollegiet enn individuell videreutdanning. Regjeringen ønsker å utvikle forsøk med et kollega-/teambasert videreutdanningstilbud. Videreutdanning kan ofte med fordel utvikles på skolens egen arena. Dette kan være en gruppe av lærere i fylkeskommunen/kommunen eller på skolen innenfor et fag/

fagområde – eller en kombinasjon av videreutdanning i fag og etterutdanning i for eksempel klasseledelse. Det er gjort erfaringer gjennom kollega-/teambasert kompetanseutvikling for naturfaglærere som det er viktig å bygge på.⁵¹ Kollegabaserte tilbud vil også kunne bli vurdert for skoleledere i sammenheng med målrettet og kompensatorisk støtte til et utvalg skoleeiere. Regjeringen vil invitere institusjoner i universitets- og høyskolesektoren til å utforme et slikt tilbud.

3.7 Rett og plikt til etter- og videreutdanning

Kommunene har et ansvar for å ha riktig og nødvendig kompetanse på skolene. Dette følger av opplæringsloven § 10-8. Bestemmelsen slår også fast at skoleeier skal ha et system som gir undervisningspersonale, skoleledere og personale med særskilte oppgaver mulighet til nødvendig kompetanseutvikling. I dette ligger at skoleeier må ha oversikt over kompetansebehovet i skolen til enhver tid og legge til rette for etter- og videreutdanning for ansatte når det er nødvendig. I dagens regelverk ligger det derimot ingen individuell rettighet eller plikt for læreren til slik kompetanseutvikling.

Rett og plikt til etter- og videreutdanning vil gi flere lærere en mulighet til å skaffe seg formell kompetanse i fagene de underviser i. En slik rett og plikt vil delvis ha samme funksjon som den varslede utvidelsen av kompetansekrav og regjeringens satsing på videreutdanning, nemlig å øke lærernes fagkompetanse i undervisningsfagene. Rett og plikt til etter- og videreutdanning vil imidlertid kunne ha et videre nedslagsfelt enn kompetansekravene, fordi retten ogplikten også vil kunne knyttes til etter- og videreutdanningstilbud innenfor andre fag eller til andre typer kompetanse som er

viktig i skolen. Innføring av en slik rett og plikt bør derfor blant annet ses i lys av erfaringene med å innføre kompetansekrav for alle lærere og den økte satsingen på videreutdanning. Med denne satsingen vil regjeringen bygge opp kapasiteten i videreutdanning av lærere til et nivå som gjør videreutdanning og faglig utvikling til en naturlig del av karrieren for lærere.

Gitt betydningen av kompetanseutvikling for lærere ønsker regjeringen en lovbestemt rett og plikt for lærere til faglig utvikling gjennom etter- og videreutdanning. En slik lovbestemt rett vil innebære en konkretisering av denplikten skoleeier har til å gi lærerne nødvendig kompetanseutvikling. Kunnskapsdepartementet vil arbeide videre med hvordan en ordning med rett og plikt til etter- og videreutdanning av lærere kan innrettes i lys av erfaringene med den pågående satsingen på videreutdanning av lærere. Skoleeiere, lærere og andre relevante aktører som blir berørt, vil ha viktige og nyttige synspunkter på utformingen av tiltaket. Kunnskapsdepartementet vil derfor gjøre vurderingene i dialog med partene i sektoren. I vurderingene skal de økonomiske konsekvensene og skoleeiers rolle avklares.

51 SUNT-prosjektet (Skoleutvikling i naturfag Trøndelag) – treårig pilotprosjekt med mål å utvikle modeller for kompetanseutvikling for naturfaglærere, og i dette prosjektet ble det dannet nettverk både innad på skoler og mellom skoler. Kompetanseutviklingen knyttet seg til utvikling av den enkelte lærers undervisningspraksis.

3.8 Tiltak

- Regjeringen vil bidra til styrking av skoleeierrollen og bidra med finansiering til KS' skoleeierprogram.
- Den nasjonale rektorutdanningen videreføres for en femårsperiode fra 2015–2020. Det gjennomføres en evaluering av rektorutdanningen i denne perioden.
- Det etableres en ordning med kompensatorisk bruk av nasjonal veilederressurs for tett oppfølging av skoleeiere som ikke oppnår tilfredsstillende resultater.
- Veiledningsordningen for nytilsatte nyutdannede lærere skal evalueres.
- Det skal prøves ut tilbud med kollega-/teambasert videreutdanning.
- Kunnskapsdepartementet vil arbeide videre med hvordan en ordning med rett og plikt til etter- og videreutdanning av lærere kan innrettes i lys av erfaringene med den pågående satsingen på videreutdanning av lærere.

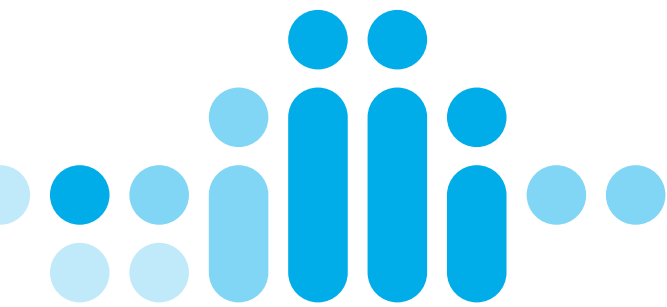




Kapittel 4

KARRIEREVEIER FOR LÆRERE





Regjeringen vil heve læreryrkets status og rekruttere gode lærere. Dyktige lærere skal ha undervisning som sin hovedoppgave. Samtidig skal det være mulig å ha en faglig karriereutvikling som lærer. Det er et mål at alle lærere, uavhengig av hvor de er i sin karriere, skal bruke kompetansen sin til å utgjøre en forskjell i klasserommet og bidra i utviklingen av skolen som organisasjon.

Læreryrket har tradisjonelt vært et yrke som er lite hierarkisk, med små lønnsforskjeller og få karrieremuligheter utover administrative lederstillinger. Selv om yrket er blitt noe mer spesialisert de senere årene og mer preget av arbeidsdeling, blant annet med fagspesialister, rådgivere og veiledere, er mulighetene for videre karriere fortsatt begrenset for lærere som ønsker å undervise.

Flere faglige karriereveier i skolen kan gi dyktige lærere nye muligheter til profesjonell videreutvikling og bidra til å gjøre skolen til en mer attraktiv arbeidsplass. Flere karriere-

muligheter for lærere i skolen er viktig for å trekke flere av de faglig sterkeste elevene til lærerstudiet. Det er ikke bare lønn som er viktig for å rekruttere og beholde dyktige lærere, men også reelle karriereutsikter.⁵²

Flere karrieremuligheter for lærere vil også kunne ha betydning for utvikling av ulike fagområder og for skolen som lærende organisasjon. Regjeringen mener at dette vil ha en positiv effekt på opplæringens kvalitet og elevenes resultater. GNIST-partnerne er også positive til karriereveier for lærere.

4.1 Utprøving av modell for karriereveier

Utvikling av nye karrieremuligheter for lærere er først og fremst en sak mellom partene i sektoren, men regjeringen ønsker at det skal være mulig for en lærer å bli spesialist med økt lønn og status, og vil bidra til å etablere nye karriereveier i skolen ved å gjennomføre piloter som prøver ut nye stillingskategorier som lærerspesialist.⁵³

Muligheter for alternative karriereveier skal åpne nye dører for dem som har tilegnet seg spisskompetanse og utviser særlig dyktighet i sin lærergjerning. Muligheter til spesialisering vil gjøre det mer spennende å være i skolen gjennom et langt arbeidsliv, og gjøre læreryrket mer attraktivt.

Regjeringen mener at det er nødvendig å få erfaringer med nye karrierestillinger for lærere, og at det derfor må gjennomføres noen piloter. Regjeringen vil prøve ut en modell med definerte spesialiststillinger, basert på et rammeverk som setter noen krav til stillingene. Kravene skal blant annet sikre at stillingene primært knyttes til fag, undervisning, aktivitet i klasserommet og til bidrag til skolen som lærende organisasjon. Det skal samtidig være mulig å legge bestemte funksjoner til stillingene. Den endelige utformingen av pilotene vil skje i dialog med partene.

⁵² OECD 2012
⁵³ Sundvolden-erklæringen

4.2 Tiltak

- Regjeringen vil gjennomføre piloter hvor det opprettes særskilte stillingskategorier i et begrenset antall kommuner fra høsten 2015. Pilotene skal omfatte både barneskoler, kombinerte skoler, rene ungdomsskoler og videregående skoler. Pilotene skal løpe i to år og evalueres.
- Ansvar og funksjon som skal ligge til stillingene, konkretiseres lokalt, med utgangspunkt i nasjonale krav.
- For å kunne gå inn i de nye stillingskategoriene kreves kvalifikasjoner på et nærmere spesifisert nivå, både når det gjelder formell utdanning og erfaring/praksis.
- I pilotperioden bidrar staten med midler.



Kapittel 5

EN ATTRAKTIV LÆRERUTDANNING MED HØY KVALITET





Regjeringen har høye krav og forventninger til lærerrollen. Solid fagkompetanse og pedagogisk kompetanse er en forutsetning for å lykkes som lærer. Regjeringen vil heve kvaliteten på lærerutdanningene og gjøre lærerutdanning til et mer attraktivt utdanningsvalg for flere.

Sammenhengen mellom lærerkompetanse og elevenes læringsutbytte er grundig dokumentert. Dagens skole stiller høye krav til lærernes faglige og pedagogiske kompetanse og evne til å analysere og reflektere over egen praksis i lys av ny kunnskap og erfaring. Lærerutdanningen må legge grunnlaget for dette. Når lærerne tar i bruk oppdatert kunnskap om læring og undervisning, øker elevenes læringsutbytte.

Utviklingen av profesjonsfaglig digital kompetanse er gjennomgående svakt forankret i lærerutdanningene.⁵⁴ Lærere må kunne undervise med digitale verktøy og integrere digital kompetanse som en av de fem grunnleggende ferdighetene. Lærerutdanningen skal undervise både fag og fagdidaktikk, og fagansatte skal opptre som gode rollemodeller for lærerstudentene. Lærerutdanningene må også ivareta egne fagansattes behov for kompetanseutvikling og evne til å anvende teknologi i eget fagdidaktisk arbeid.

Forskere finner sammenheng mellom måten lærerstudenter møter kunnskap på i utdanningen og de strategier lærerne

benytter for å søke kunnskap i yrkesutøvelsen. En høy andel av lærerne er interesserte i å lære, og leser mye fagstoff, men kunnskapstilegnelsen er lite systematisk, og i stor grad opp til den enkelte. Læring ved muntlig erfaringsutveksling er dominerende.⁵⁵ Det er også et stort potensial for å skape bedre sammenheng mellom teoriundervisning og praksisopplæring i lærerutdanningene.⁵⁶

Undersøkelser har også vist at lærerstudentenes arbeidsinnsats er under gjennomsnittet for norske studenter. En viktig forklaring er sannsynligvis at de opplever at studiet kan gjennomføres med akseptable karakterer, selv om studieinnsatsen er lavere enn i de fleste andre profesjonsstudier.

Det vil bli et stort behov for nye lærere i årene som kommer. Det er en utfordring at lærerutdanningene i dag ikke greier å tiltrekke seg flere av de best kvalifiserte elevene. Videre er skjevrekuttering til lærerutdanningene en utfordring. Særlig for lærerutdanning rettet mot de laveste trinnene er det for få menn som søker.

54 Tømte mfl. 2013

55 Jensen 2008

56 Finne mfl. 2014

5.1 Master som hovedmodell for lærerutdanningene

Regjeringen vil innføre masterutdanning for lærere. Masterutdanning vil gi studentene større innsikt i forsknings- og utviklingsarbeid og vitenskapsmetode. Dagens grunnskolelærerutdanning er forskningsbaserte bachelorutdanninger og gir bedre forutsetninger for en kunnskapsbasert yrkesutøvelse enn tidligere lærerutdanninger. Dette vil bli ytterligere styrket med masterutdanning.

Masteroppgaven vil bidra til en bedre integrering av teoriundervisning og praksisopplæringen i utdanningen. Det legges til grunn at masteroppgaven skal være profesjonsrettet og praksisorientert. Masteroppgaven bør ta utgangspunkt i problemstillinger knyttet til praksis i skolen.

Regjeringen vil umiddelbart iverksette et arbeid for å utvikle de faglige rammene for en ny femårig grunnskolelærerutdanning på masternivå. Det tas sikte på å igangsette masterutdanning fra høsten 2017. Lærerutdanningsinstitusjonene må derfor allerede nå gå i gang med å forberede seg på å utvikle og tilby lærerutdanning på masternivå.

De nasjonalt prioriterte fagene skal være lærerutdanningsfagene norsk, samisk, norsk tegnspråk, matematikk og engelsk. Regjeringen vil kreve at alle lærerutdanningsinstitusjoner må tilby masterutdanning i minimum to av de prioriterte fagene, før de kan tilby grunnskolelærer-master i øvrige fag.

NOKUT setter krav til universiteter og høyskoler som tilbyr masterutdanning. Det kreves at minimum halvparten av fagpersonellet tilknyttet masterdelen av grunnskolelærerutdanningene, må ha førstekompetanse som førstelektor, førsteamanuensis, dosent eller professor. Dette kravet vil være utfordrende for mange av lærestedene.

Regjeringen vil ta i bruk nasjonale deleksamener i utvalgte fag i den nye grunnskolelærerutdanningen. Disse vil ivareta behovet for standardisert dokumentasjon av lærerstudentenes faglige nivå i enkelte grunnleggende deler av fagene, samtidig som lærerutdanningene fortsatt har faglig frihet og ansvar og kan ha egne faglige profiler. Nasjonale deleksamener gjør det mulig å avdekke eventuelle sammenhenger mellom opptakskrav til utdanningen, arbeidsinnsats i studiet og studentenes faglig nivå.

Kravet til innhold og kvalitet gjelder også for praktisk-pedagogisk utdanning (PPU). PPU har, særlig fra studenthold, blitt kritisert for å holde lav kvalitet, inkludert en svak relevans for senere yrkesliv.⁵⁷ Regjeringen vil vurdere endringer i dagens PPU-ordning, slik at den svarer bedre på lærerstudentenes og skolens behov. Kravene til opptak på PPU må ses i sammenheng med omgjøringen av grunnskolelærerutdanningene til masterutdanning. Minimumskrav for opptak til PPU er i dag avsluttet bachelorgrad.

5.2 Forskningsbasert utdanning

I likhet med annen høyere utdanning skal lærerutdanningene være forskningsbaserte. Innholdet i utdanningene skal være basert på oppdatert kunnskap. Forskningsbasert undervisning innebærer også at utdanningene er preget av vitenskapelig metode og orientert mot nytenkning og utvikling av praksisfeltet. Studentene skal utvikle en selvstendig, analytisk og utforskende holdning til eget og andres arbeid i skolen. Dette vil gjøre studentene i stand til selv å kunne bidra til videreutvikling av skolen og læreryrket.

For å lykkes med å gi forskningsbasert utdanning må lærerutdanningene ha gode forskningsmiljøer. Utviklingen mot at mer av forskningen organiseres i forskergrupper bør derfor fortsette. Det er et lederansvar å sørge for en styrking av kompetansen innenfor enkeltfagene, samtidig som man utvikler mer tverrfaglige og flerfaglige forskergrupper.

I de nasjonale forskerskolene samarbeider flere institusjoner om å utvikle veilednings- og kurstilbud for personer som vil ta doktorgrad. Forskerskolene kan derfor tilby en bredere forskerutdanning enn hver enkelt institusjon har mulighet til alene. De nasjonale forskerskolene NAFOL (Nasjonal forskerskole for

lærerutdanning) og NATED (Nasjonal forskerskole i utdanningsforskning) er to ulike, men viktige tiltak for å heve vitenskaplig kvalitet og god gjennomføring i forskerutdanning på sine områder.

NAFOL ble opprettet i 2010 i regi av forskningsprogrammet PRAKUT for å utvikle kompetansen i lærerutdanning. NAFOL har fått positiv evaluering, og lærerutdanningene har allerede nytt godt av dette tiltaket, i form av flere ansatte med doktorgrad og mer kunnskap på kandidatenes forskningsområder. Regjeringen vil, via Forskningsrådet, videreføre finansieringen av NAFOL ut over den opprinnelige perioden (2010–2016).

NATED nådde fram i en nasjonal konkurranse om midler til nettverksforskerskoler for perioden 2009–2016, og har også oppnådd positiv midtveiseevaluering. Mange lærerutdannere deltar i NATED. NATEDs utdanningsforskning er av interesse for lærerutdanningene.

På sikt er det sannsynlig at de to forskerskolene vil kunne føre til en heving av kvaliteten på norsk utdanningsforskning, mer forskningskompetanse og mer erfaring i å jobbe sammen i grupper på tvers av fag og pedagogikk.

5.3 Skjerpede opptakskrav til lærerutdanningene

Det er vesentlig hvilke studenter som rekrutteres til lærerutdanningene. Lærerutdanningene skal ha høyere faglige ambisjoner på vegne av studentene. Gode studenter vil også stille høye krav til utdanningsinstitusjonene. Høye krav for å komme inn på lærerutdanning, vil dessuten bidra til å heve læreryrkets status.

Regjeringen vil derfor skjerpe karakterkravene for opptak til grunnskolelærer- og lektorutdanningene. Det er gode grunner til å anta at skjerping av opptakskravene, i en overgangsfase, vil føre til færre kvalifiserte søkere til lærerutdanningene. Gjennomsnittskarakterene fra videregående opplæring for

lærerstudentene ligger noe over gjennomsnittskarakterene til studenter generelt. Likevel ville under 30 prosent av de som ble tatt opp til grunnskolelærerutdanningene i 2013, vært kvalifisert for opptak med karakterkravene 4 i norsk og matematikk.

Regjeringen ønsker gode lærerstudenter. Det er en sammenheng mellom hva studentene kan når de begynner i lærerutdanningen, og hva de kan når de avslutter lærerutdanningen. Videre blir kvaliteten på utdanningen bedre når søkerne til utdanningen har høyere karaktersnitt.⁵⁸ Samtidig må det tas hensyn til at det må utdannes et tilstrekkelig antall lærere.

58 McKinsey 2007

Følgelig vil regjeringen i første omgang kun skjerpe opptakskravet i matematikk – fra karakteren 3 til 4. For å dempe rekrutteringsutfordringene som følge av karakterkravet i matematikk, vil regjeringen sette i verk kompensatoriske forkurs i matematikk for søkere som ikke har oppnådd karakteren 4 fra videregående opplæring. Fullført forkurs skal gi kandidatene kompetanse tilsvarende karakteren 4 fra

videregående skole. Forkurset må bestås gjennom avsluttende eksamen.

Det nye opptakskravet vil være gjeldende fra 2016. Når en vet mer om hvordan karakterkravet i matematikk fungerer, vil regjeringen vurdere å skjerpe opptakskravene ytterligere, herunder innføre krav til 4 i norsk.

5.4 Rekruttering til lærerutdanningene og læreryrket

Det er ikke mulig å forutsi nøyaktig hvordan endringene for lærerutdanningene og skolen vil påvirke rekrutteringen til lærerutdanningen og læreryrket. Fullføringsgraden i utdanningene, andelen nyutdannede lærere som starter i skolen, «turnover» i skolen, stillingsbrøken til lærerne, klassestørrelse, læreres pensjonsalder, lønnsutviklingen etc. er blant de mange forholdene som bidrar til å påvirke tilgangen av lærere på arbeidsmarkedet. Disse forholdene er aktørene i skole- og utdanningssektoren sammen med på å påvirke.

Høyere opptakskrav vil snevre inn søkergrunnet til lærerutdanningene. På kort sikt må det derfor forventes en nedgang i opptakstillene. Samtidig vil det være forhold som trekker i positiv retning for rekrutteringen til utdanningene og yrket:

- Det er en positiv sammenheng mellom studentenes karakterer ved opptak og gjennomføringsgraden i lærerutdanningene.⁵⁹ Med sterkere kandidater kan en altså forvente mindre frafall fra studiene, noe som vil veie noe opp for et lavere antall studenter som blir tatt opp.
- Endringene vil også kunne føre til at flere velger femårig masterutdanning i stedet for master + PPU, som normert vil ta seks år. I så fall vil flere profesjonsutdannede komme raskere ut i skolen.

- Det er grunn til å tro at en større andel av lærerkandidatene vil gå rett ut i skolen med master som hovedmodell. Slik det er nå, velger en del av de ferdige lærerkandidatene fra bachelorprogrammene å ta videre utdanning i stedet for å starte i skolen.

Det er allerede slik at det fra ett år til det neste kommer flere nyutdannede lærere *inn* i skolen enn det forsvinner lærere *fra* skolen til andre sektorer. Regjeringen forventer at tiltakene i denne strategien vil gjøre skolen mer attraktiv som arbeidsplass. Tiltakene skal trekke flere sterke kandidater til utdanningene og yrket, beholde flere lærere i skolen og styrke lærerprofesjonen. Satsingen på lærerutdanningene, etter- og videreutdanning for lærere, videreutvikling av veiledningsordningen for nyutdannede og bedre muligheter for å gjøre karriere i skolen vil gjøre utdanningene og yrket mer attraktivt. Den videre satsingen på veilederkorpset, skoleeierprogrammet og rektorprogrammet skal samtidig bidra til å styrke *organisasjonsutviklingen* i skolen – til beste for elevene, men også med tanke på gunstige og givende arbeidsforhold for den enkelte lærer.

Regjeringen vil gjennomføre nye fremskrivninger om fremtidig lærerbehov. På bakgrunn av fremskrivningene vil regjeringen vurdere om ytterligere tiltak er nødvendig for å sikre en forsvarlig lærerdekning.

5.5 Tiltak

- Grunnskolelærerutdanningene omgjøres til femårige masterutdanninger. Endringene er planlagt gjennomført fra 2017.
- Master i lærerutdanningsfagene norsk, samisk, norsk tegnspråk, matematikk og engelsk skal prioriteres.
- På basis av nye rammeplaner for grunnskolelærerutdanningene vil det bli innført nasjonale deleksamener i utvalgte fag.
- Regjeringen vil, via Forskningsrådet, videreføre finansieringen av NAFOL utover den opprinnelige perioden (2010–2016).
- Regjeringen vil vurdere endringer i dagens praktisk-pedagogiske utdanning for å løse de kvalitetsmessige utfordringene utdanningen har i dag.
- Opptakskravet i matematikk skjerpes fra karakteren 3 til karakteren 4 i grunnskolelærer- og lektorutdanningene fra 2016. Øvrige opptakskrav skal være som i dag, men regjeringen vil gradvis skjerpe opptakskravene i tråd med regjeringserklæringen.
- Regjeringen vil iverksette kompensatoriske tiltak ved innføring av skjerpede opptakskrav.
- Regjeringen vil be om nye, oppdaterte fremskrivninger fra SSB om fremtidig lærerbehov.

OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS) gir internasjonale komparative data knyttet til lærerprofesjonen. Temaer som utforskes, er profesjonell utvikling, skoleledelse, undervisningspraksis, læringsmiljø, vurdering og tilbakemeldinger, jobbtilfredshet og læreres kompetanseprofil. Siste internasjonale TALIS-undersøkelse ble gjennomført i 2013 og publisert i 2014.

DEN TYPISKE LÆRER I TALIS

68 % er kvinner

43 år i gjennomsnitt

91 % har fullført høyere utdanning minst på bachelornivå

Har i gjennomsnitt **16 års** erfaring som lærer

82 % arbeider fulltid, og **83 %** har fast tilsetting

Underviser klasser med gjennomsnittlig **24 elever**

DEN TYPISKE LÆRER I NORGE

61 % er kvinner

44 år i gjennomsnitt

98 % har fullført høyere utdanning minst på bachelornivå

Har i gjennomsnitt **15,5 års** erfaring som lærer

80 % arbeider fulltid, og **87 %** har fast tilsetting

Underviser klasser med gjennomsnittlig **22,5 elever**

DEN TYPISKE REKTOR I TALIS

51 % er menn

52 år i gjennomsnitt

96 % har fullført høyere utdanning minst på bachelornivå

90 % har fullført lærerutdanning

85 % har tatt rektorutdanningsprogram eller kurs

78 % har tatt pedagogisk ledelsesutdanning eller kurs

Har i gjennomsnitt **9 års** rektorserfaring

og **21 års** lærererfaring

62 % er rektor på fulltid uten undervisningsplikt

35 % er ansatt på fulltid med undervisningsplikt

Leder en skole med gjennomsnittlig **546 elever** og **45 lærere**

DEN TYPISKE REKTOR I NORGE

58 % er kvinner

52 år i gjennomsnitt

100 % har fullført høyere utdanning minst på bachelornivå

99,5 % har fullført lærerutdanning

84 % har tatt rektorutdanningsprogram eller kurs

62 % har tatt pedagogisk ledelsesutdanning eller kurs

Har i gjennomsnitt nesten **9 års** rektorserfaring

og **15 års** lærererfaring

76 % er rektor på fulltid uten undervisningsplikt

17 % er ansatt på fulltid med undervisningsplikt

Leder en skole med gjennomsnittlig **257 elever** og **29 lærere**

Litteraturliste

- Asia Society (2013): *Teacher Quality: The 2013 International Summit of the Teaching Profession*. AsiaSociety Partnership for Global Learning <http://asiasociety.org/files/teachingsummit2013.pdf>
- Andersson, C., P. Johansson og N. Waldenström (2011): *Do you want your child to have a certified teacher?* Economics of Education Review: Vol. 13-3
- Beilock, S.L., E.A Gunderson, G. Ramirez og S.C. Levine (2009): *Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement*. PNAS 2010 107 (5), s. 1860–1863
- Blank, R.K. og N. de las Alas (2009): *Effects of Teacher Professional Development on Gains in Student Achievement*. Council of Chief State School Officers, Washington, D.C.
- Bonesrønning H., J.M.V. Iversen og I. Pettersen (2011): *Kommunale skoleiere: Nye styringssystemer og endringer i ressursbruk*. SØF-rapport nr. 05/11
- Darling-Hammond, L. (1999): *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence*. Seattle: University of Washington, Center for Study of Teaching and Policy
- Carlsten, T. C., J. Caspersen, N. Vibe og P. O. Aamodt (2014): *Resultater fra Talis 2013. Norske funn fra ungdomstrinnet i internasjonalt lys*. Arbeidsnotat 10/2014
- Darling-Hammond, L. (2000): *Teacher Quality and Students Achievement: A review of state policy evidence*. Education policy analysis archives (8 (1))
- Darling-Hammond L. og P. Yongs (2002): *Defining Highly Qualified Teachers: What Does Scientifically-Based Research Actually Tell us?* Education Researcher 31 (9)
- Desimone (2002): *How Can Comprehensive School Reform Models Be Successfully Implemented?* Review of Educational Research
- EADSNE (2011): *Teacher education for inclusion across Europe – Challenges and opportunities*. Odense, Denmark: EADSNE
- European Commission (2012): *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*
- Falch T. og L. Renée Naper (2008): *Lærerkompetanse og elevresultater i ungdomsskolen*. SØF-rapport 01/2008
- Falch, T., L. E Borge, P. Lujala, O. H. Nyhus og B.Strøm (2010): *Årsaker til og konsekvenser av manglende fullføring av videregående opplæring*. SØF-rapport nr. 03/10
- Finne H, S. Mordal og T.M. Stene (2014): *Oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningene 2013*. SINTEF Teknologi og samfunn
- Fjeldstad, D. J. Lauglo og R. Mikkelsen (2010): *Demokratisk beredskap på ungdomstrinnet*. Universitetet i Oslo, ILS
- Fladmoe A. og T. Karterud: (2012) *Veiledningsordningen for nytilsatte nyutdannede lærere og førskolelærere*. TNS-gallup
- Følgegruppen for lærerutdanningsreformen (2014): *Lærerutdanning i endring. Indre utvikling – ytre kontekstuelle og strukturelle hinder*. Rapport nr. 4/2014
- Følgegruppen for lærerutdanningsreformen (2012): *Med god glid i kupert terreng. GLU-reformens andre år*. Rapport nr. 2/2013
- Gjerustad A. og C. Kårstein (2013): *Deltakerundersøkelsen 2013: Resultater av en spørreundersøkelse blant ansatte i skolen som har tatt videreutdanning i regi av strategien «Kompetanse for kvalitet»*. NIFU-rapport 35/2013

-
- Goldhaber D., J. Cohen, og J. Walch (2013): *Is a good elementary teacher always good? Assessing teacher performance estimates across subjects*. Economics of Education. Volume 36, October 2013, s. 216–228
- Gustafsson, J.-E., M. Allodi Westling, B. Alin Åkerman, C. Eriksson, L. Eriksson, S. Fischbein, M. Granlund, P. Gustafsson, S. Ljungdal, T. Ogden, og R.S. Persson (2010): *School, learning and mental health. A systematic review*. Stockholm: Hälsovetenskapliga Vetenskapsakademien
- Hattie J. (2009): *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge
- Hendriks, M., H. Luyten, J. Scheerens, P. Sleegers og R. Steen (2010): *Teachers' Professional Development: Europe in international comparison. An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. <http://www.voced.edu.au/content/ngv47729>
- Hodgson J., W. Rønning og P. Tomlinson (2012a): *Sammenhengen mellom undervisning og læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet*. Sluttrapport, NF-rapport nr. 4/2012
- Hodgson J., W. Rønning, C. L. Strømsvik og P. Tomlinson (2012b): *Klasseromsobservasjoner av intensivopplæringen i Ny Giv*. Underveistrapport. NF-rapport nr. 15/2012
- Hovdhaugen E., H. Høst, A. Skålholt, P. O. Aamodt, S. Skule (2013): *Videregående opplæring – tilstrekkelig grunnlag for arbeid og videre studier?* NIFU-rapport 2013
- Hughes, J.N. (2012): *Teacher-student relationships and school adjustment: progress and remaining challenges*. Attachment and Human Development, 14, 319–327
- Hybertsen Lysø I., B. Stensaker, R.A Ferdici, A. Solem og P.O. Aamodt (2013): *Ledet til læring: Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole; deltakernes vurdering av egen utvikling*. Delrapport 3 fra Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen, NIFU/NTNU Samfunnsforskning
- Jensen, Karen (2008): *Profesjonslæring i endring*. Rapport til Forskningsrådets KUL-program 2008
- Jøsendal, J.S., G. K. Langfeldt og Roald (2012): *Skoleeier som kvalitetsutvikler. Hvordan kommuner og fylkeskommuner skaper gode læringsresultater*. Kommuneforlaget 2012
- Kunnskapssenter for utdanning (2014): *Lærerprofesjonalitet*. <http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Rapportogcid=1247146843674oglang=noogpagemame=kunnskapssenter%2FHovedsidemal>
- Lagerstrøm, H. Moafi og M. Killengreen Revold (2014): *Kompetanseprofil i grunnskolen. Hovedresultater 2013/2014*. SSB rapport 2014/30
- Lid, S.E. (2013): *PPUs relevans for undervisning*. NOKUT-rapport 2013-3
- Lid, S.E. (2014): *Studieinnsats. En analyse av data fra Studiebarometeret 2013*
- Nordenbo, S.E, M. S. Larsen, N. Tiftikçi, R.E. Wendt og S. Østergaard (2008): *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole
- Markussen, E. og I. Seland (2013): *Den gode timen: En kvalitativ studie av undervisning og læringsarbeid på fire ungdomsskoler i Oslo*. NIFU Rapport 2/2013

-
- McKinsey (2007): *How the world's best performing school systems come out on the top*. McKinsey & Company, September 2007
- Metzler, J. og L. Woessmann (2010): *The Impact of Teacher Subject Knowledge on Student Achievement: Evidence from Within-Teacher Within-Student Variation*. IZA Discussion Paper Nr. 4999
- Monk, D. H. (1994): *Subject matter preparation of secondary mathematics and science teachers and student achievement*. *Economics of Education Review* 13, nr. 2
- Munthe, E. (2001): *Professional Certainty/Uncertainty: How (un)certain are teachers, what are they (un)certain about, and how is (un)certainty related to age, experience, gender, qualifications and school type?* *European Journal of Teacher Education* vol. 24, nr. 3, s. 355–368
- Munthe E., T. Baugstø, A.K. Haldorsen (2013): *Japanske takter i Bømlo kommune*. *Bedre skole* nr. 1/2013
- OECD (2012): *Does performance-based pay improve teaching? PISA in focus*
- OECD (2005): *Teachers Matters. Attracting, developing and retaining effective Teachers*. Paris: OECD
- Postholm, M.B., T. Dahl, G. Engvik, H. Fjørtoft, E. Irgens, L.W. Sandvik og K. Wæge (2013): *En gavepakke til ungdomstrinnet. En undersøkelse av den skolebaserte kompetanseutviklingen på ungdomstrinnet i piloten 2012/2013*. NTNU Skole- og lærerforskning
- PriceWaterhouseCoopers (2009): *Kom nærmere. Sluttrapport fra FoU-prosjektet «Hvordan lykkes som skoleeier? Om kommuner og fylkeskommuners arbeid for å øke elevenes læringsutbytte*. Tønsberg/Oslo 2009
- Rambøll (2013): *Samarbeid mellom kommunesektoren og UH-sektoren for økt kvalitet og relevans i UH-utdanning*. FoU-prosjekt nr. 124013
- Reezigt og Creemers (2005): *A comprehensive framework for effective school improvement, School Effectiveness and School Improvement*. *International Journal of Research, Policy and Practice*, 16(4) s. 407–424
- Robinson, V. (2011): *Student-Centered Leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Roksvog, K. og I. Texmon (2012): *Arbeidsmarkedet for lærere og førskolelærere fram mot år 2035. Dokumentasjon av beregninger med LÆRERMOD 2012*. SSB Rapporter 2012/18
- Sabol, T.J. og R. Pianta, (2012): *Pianta (2012): Recent trends in research on teacher-child relationships*. *Attachment and Human Development*, 14, s. 213–231
- Schuengel, C. (2012): *Teacher-student relationships as a developmental issue*. *Attachment and Human Development*, 14, s. 329–336
- Skolverket (2013): *Forskning för klassrummet. Vetenskapleg grund och beprövad erfarenhet i praktiken*
- Smeby, J-C., og S. Mausestagen (2011): *Kvalifisering til velferdsstatens yrker*. *Utdanning 2011 – veien til arbeidslivet*. Statistisk Sentralbyrå
- SSB (2014): *Nasjonale prøver 2013* <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/nasjprov>
- Stoll, L., R. Bolam, A. McMahon, M. Wallace og S. Thomas (2006): *Professional learning communities: A review of the literature*. *Journal of Educational Change*, 7, 221–258

-
- Timperley, H. A. Wilson, H. Barrar & I. Fung (2007): *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration*. Wellington, Ministry of Education. <http://educationcounts.edcentre.govt.nz/goto/BESc>
- Tømte, C., A. Kårstein og D. S. Olsen (2013): *På vei mot profesjonsfaglig digital kompetanse?* NIFU rapport 20/2013
- Utdanningsdirektoratet (2014): *Elevundersøkelsen 2013 – analyse av mobbing, krenkelses og arbeidsro*. <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/NTNU/Elevundersokelsen-2013---analyse-av-mobbing-krenkelses-og-arbeidsro-i-skolen/>
- Yoon, K. S., T. Duncan, S.W.Y Lee, B. Scarloss og K.L. Shapley (2007): *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement* (Issues and Answers Report, REL 2007–No. 033). Washington, DC: U.S. Department of Education
- Vibe N., P.O. Aamodt og T.C. Carlsten (2009): *Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring*. NIFU-rapport 23/2009
- Wendelborg, C. (2014): *Mobbing, krenkelses og arbeidsro i skolen. Analyse av elevundersøkelsen 2013*. NTNU Samfunnsforskning. Rapport 2014
- William, D. (2010): *The role of formative assessment in effective learning environments*, i *The Nature of Learning – Using research to inspire practice* (edited by Dumont H., D. Istance og F. Benavides). Paris: OECD
- Wilson, S., R. Floden og Ferrini-Mundy (2001): *Teacher Preparation Research: Current Knowledge, Gaps and Recommendations*. University of Washington: Center for the Study of Teaching and Policy
- Aasen P., J. Møller, E. Rye, E. Ottesen, T. S Prøitz og F. Hertzberg (2012): *Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller et løfte?* NIFU-rapport 20/2012

Utgitt av:
Kunnskapsdepartementet

Offentlige institusjoner kan bestille flere
eksemplarer fra:
Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon
Internett: www.publikasjoner.dep.no
E-post: publikasjonsbestilling@dss.dep.no
Telefon: 22 24 20 00

Publikasjonskode: F-4403 B
Design og ombrekking: Grafisk Form AS
Foto: Sveinung Uddu Ystad
Trykk: 07 Aurskog 09/2014 – opplag 2000