



## Den gode lærer

*Fra allmennlærer til grunnskolelærer med mastergrad*

Bjørn Magne Aakre. Professor emeritus  
Universitetet i Sørøst-Norge (USN)

*Denne artikkelen bygger på en kvalitativ analyse av norsk lærerutdanning for grunnskolen i årene 1992 til 2022. Hensikten er å belyse utdanningens innhold og hvilke samfunnskrefter som har preget utviklingen fra 4-årig allmennlærerutdanning til 5-årig grunnskolelærerutdanning med mastergrad. Praksis og eksempler er fra lærerutdanningen i Telemark.*

*Valg av metode er inspirert av Grounded Theory (GT) som er en systematisk, men fleksibel forskningsmetode der en er åpen for å bruke både kvalitative og kvantitative data. I tillegg til å beskrive fenomener søker en å bygge teori og mulig forklaring gjennom konstant sammenligning, metning, fortetting og strukturering av utsagn og begreper.*

*Analysen viste at det er bred enighet blant forskere om at læreren er avgjørende for elevenes læring, men at det er uenighet om hvilke lærer kvalifikasjoner som er viktigst. Disse ulike oppfatningene har også preget utviklingen av norsk lærerutdanning som har gjennomgått store endringer. Først fant det sted en konsolidering og harmonisering med andre utdanninger der det kom inn felles nasjonale kompetansekrav. Den andre perioden omtales som «det store skiftet» med grunnleggende endringer i ideologi, innhold og læringsformer. De senere årene har vært preget av spesialisering og økte kompetansekrav til lærere. Hele perioden har vært preget av profesjonalisering og lærere har fått sin egen profesjonsetiske plattform. Men læreren har også mistet autonomi og blitt en yrkesutøver med mer kontroll og styring ovenfra. Det argumenteres også for at modellen 3-2 år med mint ett år praksis før masteroppgaven ville være en fordel.*

*Når det gjelder innhold fant det sted en utvikling bort fra en bred allmennlærerutdanning med mange fag, både teoretiske, praktiske og estetiske. Etter «det store skiftet» ble det en spesialisert lærerutdanning med vekt på grunnleggende ferdigheter og færre, men teoretiske fag. Lek, drama, tverrfaglighet og andre læringsformer som legger vekt på opplevelse, helhet og sammenheng ble tonet ned. Det gjør at tverrfaglig kompetanse er svekket i dagens lærerutdanning og mål om bærekraftig utvikling vil bli blant de største utfordringene for læreren i årene som kommer.*

*Nøkkelord: pedagogikk, lærerutdanning, grunnskolelærer, mastergrad, Telemark*

*Abstract in English*

*This article is based on a qualitative analysis of Norwegian teacher education for primary and lower secondary school in the years 1992 to 2022. The purpose is to analyze the content of the education and the social forces that have characterized the development from 4-year general teacher education to 5-year primary school teacher education with master's degree.*

*The method is inspired by Grounded Theory (GT) which is a systematic but flexible research method using both qualitative and quantitative data. In addition to describing phenomena, one seeks to build theory and possible explanation through constant comparison, saturation and structuring of statements and concepts.*

*The analysis showed that there is broad agreement among researchers that the teacher is crucial for students' learning. However, that there is disagreement about which teacher qualifications are most important. These different perceptions have also characterized the development of the Norwegian teacher education, which has undergone major changes since 1992. First, there was a consolidation and harmonization with other educations where common national competence requirements were introduced. The second period is referred to as "the great shift" with fundamental changes in ideology, content and learning strategies. Recent years have been characterized by specialization and increased competence requirements for teachers. The entire period has been characterized by professionalization and teachers have adopted their own professional ethics platform. However, the teacher has also lost autonomy and become a profession with more control and management from above. It is also argued that the model 3-2 years with at least one year of practice before the master's thesis would be an advantage.*

*In terms of content, there was a development away from a broad general teacher education with many subjects, both theoretical, practical, and aesthetic. After the "big shift", there was a specialized teacher education with emphasis on basic skills and fewer but theoretical subjects. Play, drama, interdisciplinarity and other forms of learning that emphasize experience, wholeness and context were toned down. This means that interdisciplinary competence is weakened in today's teacher education and the goal of sustainable development will be among the challenges for the teacher in the years to come.*

*Keywords: pedagogy, teacher education, primary school teacher, master's degree, Telemark*



## **1. Innledning**

Hva er en god lærer og hvordan utdannes gode lærere? I denne artikkelen søker en å belyse spørsmålene gjennom en analyse av norsk lærerutdanning for grunnskolen i årene 1992-2022. Spørsmålene har også opptatt forskere i mange land og de fleste konkluderer med at gode lærere er avgjørende for elevens læring. På den annen side har det vist seg vanskelig å definere hva som kjennetegner gode lærere og hvilke faktorer ved lærernes innsats som bidrar best til å utvikle gode læringsmiljøer og skoler (Arfwedson, 1994; Pantić og Florian, 2016; Haugan, 2012; Hattie, 2012; Ulvik og Smith, 2018; Irvine, 2018).

En mulig forklaring på denne uenigheten kan være individuelle, at elever er forskjellig og at de lærer best på ulike måter. En annen mulig forklaring kan være forventninger fra foreldre og ulike aktører i samfunnet om hva som er skolens formål og hvordan disse kan realiseres best. Slike oppfatninger kommer også til uttrykk i ulike teorier om kunnskap som kapital. En klassisk variant er teorier om human kapital som kort forklart er opptatt av å måle effektivitet og økonomisk utbytte som funksjon av innsats i utdanning (Shultz, 1962). Målbare ferdigheter og kognitive evner spiller en viktig rolle i slike undersøkelser. Slike teorien står sterkt i OECD som regelmessig har gitt råd om norsk utdanning siden slutten av 1980-tallet (OECD, 2022). Et annet trekk ved denne typen nyliberale teorier er markedstilpasning og effektivisering gjennom privatisering av utdanning og andre offentlige tjenester (Pollit og Bouckaert, 2004).

En motsatt oppfatning bygger på ideen om utdanning som en verdi i seg selv og at utdanning gir tilbake til samfunnet og kulturen i form av selvstendige og myndige borgere som tar ansvar for seg selv og felleskapet (Colemann, 1990; Bourdieu, 1984). Disse teoriene omtales enten som sosial kapital, kulturell kapital eller i en kombinasjon. De legger vekt på både kognitive og ikke-kognitive evner. For læreryrket har Hargraves og Fullan også lansert begrepet profesjonell kapital som en syntese av human kapital, sosial kapital og beslutningskapital (Hargraves og Fullan, 2012, s.107).

Knapt noen norsk utdanning har vært gjenstand for flere reformer enn lærerutdanning for grunnskolen i årene etter 1992. De bygger alle på den samme antakelse om at lærerutdanningen er et av de viktigste virkemidlene samfunnet har for å sikre et likeverdig opplæringstilbud og en høy kvalitet i opplæringen (NOU 1996: 22; KUF, 2002; KD 2009; KD, 2015 og KD, 2017). Men hvilke samfunnsendringer har drevet fram disse reformene, hvilke faktorer har det blitt lagt vekt på for å løse disse utfordringene, hvordan ble de begrunnet og i hvilken grad har reformene bidratt til å de kravene om bedre kvalitet i lærerutdanningen som ble formulert?

I både nasjonal og internasjonal forskning på lærerutdanning finner vi et bredt spekter av tilnærminger til spørsmålene. Ved noen lærerutdanninger brukte en på 1990-tallet Gerhard Arfwedson (1994) sin kritiske analyse av engelskspråklig lærerforskning som grunnlag for å undervise studenter om temaet. Arfwedson



var blant de første som kom til at det er vanskelig å peke på konsensus. I sin analyse fant han tre hovedkategorier av lærerforskning: Læreeffektivitet, lærerutdanning, og lærerkulturer. Disse kategoriene finner vi også i senere forskning. I tillegg forekommer det nå også blant annet teorier om læreres erfaringer og deres betydning, om læreres profesjonelle kompetanse, kjønn, læreradferd og læreres mulighet til å lære i praksis (Burroughs, Gardner, Lee, Guo, Touitou, Jansen og Schmidt, 2019). I senere år har forskere også interessert seg for en sviktenende rekruttering til lærerutdanning i mange land, et problem som begynte å gjøre seg gjeldende i Norge på slutten av 1990-tallet og som fortsatt er en utfordring (Mevorach og Ezer, 2010). Lærermangel i distriktene er ett eksempel. Det siste perspektivet berører også forholdet mellom sentrum og periferi som kom til å spille en rolle i det norske Storingsvalget høsten 2021 (Aakre, 2021 a og b).

En norsk undersøkelse fant 23 studier om norsk allmennlærerutdanning publisert mellom 2000 og 2010 (Hauhan, 2010). Resultatet ble ordnet i tre kategorier: 1) Forskning om lærerutdannere, både på utdanningsinstitusjon og i praksisskoler (5 studier), 2) Forskning om lærerstudenter (15 studier) og 3) Forskning om utviklingstiltak i lærerutdanningen (3 studier). Videre finner vi at læreryrket og lærerutdanninga ofte er tema i det offentlige ordskiftet. Noen enkle søk i databaser gir langt flere treff på lærer og lærerutdanning enn på for eksempel sykepleier og sykepleierutdanning, eller ingeniør og ingeniørutdanning. Det henger trolig sammen med at lærerutdanninga, og spesielt lærerutdanning for grunnskolen opptar mange mennesker, både barna, deres foreldre, besteforeldre og andre. Mot denne bakgrunn og med faget pedagogikk som hovedperspektiv ble følgende problemstilling for undersøkelsen formulert:

*Hvordan har norsk lærerutdanning for grunnskolen utviklet seg fra innføring av 4-årig allmennlærerutdanning i 1992 og fram til det første kullet som fullfører 5-årig grunnskolelærerutdanning med mastergrad i 2022? Hvilke samfunnskrefter har gjort seg gjeldende og hvilke oppfatninger om den gode lærer trer frem?*

For å belyse problemstillingen ble det benyttet et bredt utvalg av notater, forelesningsnotater og fagplaner fra allmenn- og grunnskolelærerutdanninga i Telemark, samt nasjonale føringer i form av rammeplaner, læreplaner og utredninger i kombinasjon med synspunkter fra det offentlige ordskiftet om lærerutdanning. Som teoretisk referanseramme ble det brukt læreplanteori. John Dewey argumenterte for at læreplaner ikke må oppfattes som statiske og endelige, eller som noe utenfor studentens eget liv og erfaringer. Læreplaner må forstås som noe flytende med bevegelige og demokratiske mål som skapes i et møte mellom student, læreren og samfunnet (Dewey, 1902, s. 11). Han så ikke på læreplanen som en nøytral liste av oppgaver lærerne og skolen skulle gjennomføre på vegne av staten. Forskere i dag reiser tilsvarende spørsmål og hevder at vår tids læreplaner ikke lenger er skrevet for elevenes dannelse og





## 2. Metode

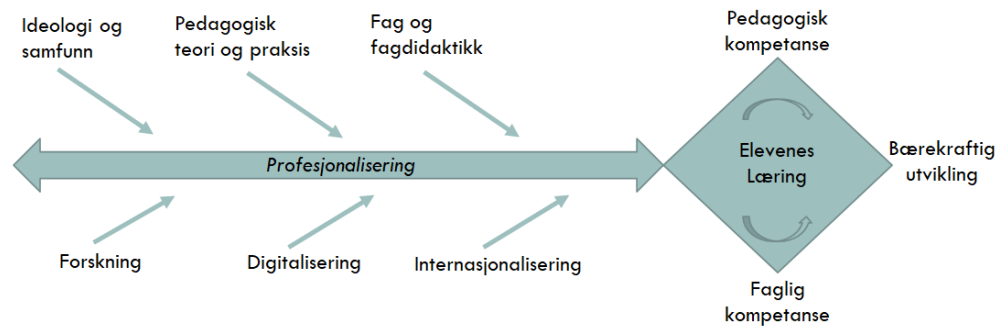
Skriftlige kilder danner i form av forskning, utredninger, styringsdokumenter, forskrifter og læreplaner er det primære grunnlaget for denne undersøkelsen. Parallelt med disse kildene er det benyttet egne notater fra læreplanarbeid, semesterplaner og undervisning av lærerstudenter fra høsten 1992 da 4-årig allmennlærerutdanning ble innført. Valg av metode for analyse av kilder er inspirert av Grounded Theory (GT). Det er en systematisk, men fleksibel forskningsmetode der en i tillegg til å beskrive fenomener også forsøker å bygge teori og mulig forklaring gjennom konstant sammenligning, fortetting og strukturering av utsagn og begreper (Glaser og Strauss, 1967; Strauss og Corbin, 1990, s.23; Charmaz, 2015, s.16). Fleksibiliteten går blant annet på hvilke typer data som benyttes. Det fikk betydning i denne undersøkelsen der en kombinerte egenproduserte og eksisterende data (Corbin & Strauss, 2015, s.42; Charmaz 2015, p. 330). Det ble også benyttet kvantitative data om søkning til lærerutdanning, gjennomføringsgrad og tilbakemeldinger fra studenter i form av blant annet midtveisvurderinger. Grounded theory har stor utbredelse i samfunnsforskning og har med tiden utviklet seg i litt ulike retninger, blant annet en japansk variant M-GTA (Aakre, 2018).

I denne undersøkelsen ble det brukt et bredt utvalg av kilder: 1) forskningslitteratur om lærerutdanning fra databaser: Eric, Science direct og ProQuest, 2) forelesningsnotater, semesterplaner, notater fra møter og lærebøker, 3) møtenotater fra endringer i lærerutdanningen i 1998, 2008 og 2016, 4) eksamensoppgaver, studentbesvarelser og evalueringer og 5) dokumenter forskrifter og læreplaner for lærerutdanning 1992-2022

For å komme fram til egnede kategorier ble dokumenter og notater kodet og fortettet i tre steg: åpen koding, selektiv koding og teoretisk koding (Corbin et al, 2015). I etterarbeid og fremstilling er det et element av hermeneutisk tolking i lys av kontekster (Kvale og Brinkmann 2009, s.190). Tabell 1 og Figur 1 nedenfor gir en visuell oversikt.

Tabell 1. Resultat av koding med eksempler

Koding	Ant.	Kategorier og koder (et utvalg)
Teoretisk	4	Elevers læring ... pedagogisk og faglig kompetanse ... bærekraftig utvikling
Selektiv	7	Ideologi og samfunn ... pedagogisk teori og praksis ... fag og fagdidaktikk ... forskning ... digitalisering ... internasjonalisering ... profesjonalisering
Åpen	320	Eleven ... danning ... læring ... undervisning ... planlegging ... vurdering ... veiledning ... kompetanse ... bærekraft ... refleksjon ... ideologi ... PBL ... PEL ... skolen ... læreren ... samfunnet ... skikkethet ... kvalitet ... testing ... målstyring ... NSM ... forming ... digitalisering ... IKT ... GLSM ... fou-oppgave ... bacheloroppgave ... masteroppgave ... forskning ... lærerkultur ... autonomi ... forskningsbasert ... didaktikk ... profesjonsetikk ... endrings- og utviklingskompetanse ... ta ansvar ...



Figur 2. Den gode lærer

### 3. Et historisk perspektiv i tre stadier

Som antydnet i innledningen og i figur 1 er lærerutdanning som all annen utdanning avhengig av tid og sted, men også under påvirkning fra ideer og impulser utenfra. Den fremstår også forskjellig ut fra hvilke perspektiver en tar. Det kan være en grunn til at de fleste forskere på læreryrket og lærerutdanning er enige om lærernes betydning for elevenes læring og utvikling samtidig som det er vanskelig å peke på noen universell konsensus om hvilke kompetanser og hvilke egenskaper som er mer betydningsfulle enn andre. Det som er viktig og betydningsfullt i en situasjon og kontekst kan være av mindre betydning i en annen. En må derfor prøve å forstå helhet og del ut fra tid og sted slik som antydnet i Figur 1.

På bakgrunn av en analyse av de innsamlede data kan perioden 1992 til 2022 deles i tre om lag like store tidsepoker. En oversikt over disse epokene vil bli omtalt for seg.

*Perioden fra 1992-2002* var preget av den 4-årig allmenn-lærerutdanning skulle finne sin form. Inkludering og vekstpedagogiske ideer stod sterkt og læreren skulle kunne være både veileder, forbilde, kunnskapsformidler og instruktør for elevenes vekst (KUF, 1992, s. 8). Den gode lærer skulle være både omsorgsperson og kunnskapsformidler. Drama som metode ble også obligatorisk og begrunnet med at tverrfaglig og helhetlig undervisning skaper et grunnlag for videre utvikling av dramakompetanse spesielt og av estetisk kompetanse generelt (KUF, 1999, s. 171).

Men nye reformer i hele utdanningssektoren varslet en ny tid. De ble av forskere forklart som en kombinasjon av restaurativ pedagogikk og gradvis overgang til et mer markedsliberalistisk syn på utdanning (Østerud, 2004). Målet ble å gjøre utdanning til et instrument for internasjonal konkurranse (Telhaug, 2005, s. 34). Det restaurative kom til uttrykk i elementer fra kjernekompetanse og arbeidsskoleprinsippet i Normalplanen av 1939 (N39) og kulturprogrammet fra 1950-tallet som blant annet talte om det kultiverte mennesket (Aakre, 2005, s. 298).



I 1994 ble de pedagogiske høyskolene samlet i regionale høyskoler der de måtte tilpasse seg andre profesjonsutdanninger med felles ledelse og budsjett. Det førte blant annet til større fokus på forskning. Ved Høyskolen i Telemark ble det i 1996 utarbeidet en egen strategi for forskning- og utvikling, det ble innført søknad på FoU-midler og det kunne søkes om stipend til å ta doktorgrad i den hensikt å styrke forskningen.

Perioden var også preget av store reformer i barnehage, grunnskole og videregående opplæring. Skolestart for 6-åringer ble innført, lek og drama skulle vektlegges som læringsformer og småskoletrinnet 1-4 være en myk overgang fra barnehagen. Det medførte også behov for flere lærere. Opptaket av studenter ble på flere læresteder, blant annet Telemark, fordoblet på få år. Det faglige nivået blant mange av studentene som ble tatt opp gikk ned, delvis på grunn av en ordning med å rekruttere studenter blant arbeidsledige via NAV. Mange av disse hadde i utgangspunktet ikke noe sterkt ønske om å bli lærere. Det bidro til at det gode læringsmiljøet en hadde hatt ble vanskelig å videreføre. Dette var trolig en medvirkende faktor til at søknaden til allmennlærerutdanningene falt drastisk, selv om en ikke har god forskning som kan forklare denne nedgangen.

Overgang til 10-årig grunnskole og skolestart for 6-åringer preget arbeidet. Kravet om at det nye småskoletrinnet skulle gi en myk overgang fra barnehage til skole med vekt på lek gav spesielle utfordringer. Samtidig skulle den nye lærerutdanningen sikre faglig fordypning i det fjerde studieåret med minst en årsenhet, Dette skulle bidra til å styrke undervisningen i ungdomsskolen. En årsenhet gav også kompetanse for undervisning i videregående opplæring, noe flere allmennlærere valgte.

I denne perioden kom også digitaliseringen til å sette sitt preg på utviklingen i samfunnet og med forventninger om at utdanningsfeltet måtte bli bedre til å ta i bruk den nye teknologien i det pedagogiske arbeidet, ikke bare som administrative verktøy. Mjøsutvalget som fikk i oppgave å vurdere kvaliteten i høyere utdanning på bred front fremhevet også den digitale utviklingen i sin innstilling:

*«Dagens barn og unge er gjennom sin bruk av Internett og dataspill blitt vant til slike presentasjonsformer, og vil sannsynligvis forvente å møte disse også ved universitetene og høyskolene» (NOU 2004, s.24).*

*Den andre perioden 2002-2012* ble preget av kvalitet som konkurransekraft og læreren som leder.

Lærerne skulle nå fungere som faglige ressurspersoner, legge til rette et miljø for utvikling og læring og være arbeidsledere og rettleidere (UF, 2003, s. 14-15). Det ble også lagt vekt på at «skolen skal bidra til at elevene utvikler kompetanse i fagene» (KD, 2007, s. 21).

En av premissleverandørene i denne prosessen var OECD (2001) og de første PISA-undersøkelsene, Program for International Student Assessment. Norge kom dårlig ut i disse undersøkelsene, noe som forsterket kritikken mot både den norske skolen, lærerne og lærerutdanningen. En annen og vel så viktig





premissleverandør var Mjøs-utvalget som konkluderte med at «kvalitet og effektivitet i så vel utdanning som forskning må stå i fokus» (NOU 2000, s. 2). I lærerutdanningen ble det lagt om til tettere oppfølging av studentene gjennom mer veiledning, hyppige innleveringer og flere og varierte vurderingsformer. Som et uttrykk for kvalitet ble fem kompetanseområder for all lærerutdanning formalisert. (KD, 2002, s. 25-25), selv om de flere steder, blant annet i Telemark, hadde vært i bruk siden 1992.

Mjøs-utvalget gav også støtet til mer omfattende reformer i både høyere utdanning og grunntutdanning. Det gjaldt særlig Kvalitetsutvalgets to innstillinger: Førsteklasses fra første klasse (NOU 2002: 10) og I første rekke – Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle (NOU 2003: 16) og den påfølgende meldingen Kultur for læring (KD, 2004) som Stortinget enstemmig sluttet seg til. Det betød blant annet enstemmig tilslutning til at det måtte satses på grunnleggende ferdigheter som basis for læring i alle fag: skrivning, muntlig, lesing, regning og digitale ferdigheter. Videre at det skulle være nasjonale prøver i noen av de grunnleggende ferdighetene og at dette skulle komme til uttrykk i nye lærerplaner for både grunnskole og videregående opplæring (LK06).

Det gjorde at grunnleggende ferdigheter som fagovergripende tema kom til å prege lærerutdanningen i årene som fulgte. For å styrke begynneropplæring i lesing, skrivning og regning ble det i tillegg innført et eget fagovergripende emne GLSM som ble organisert felles av fagene norsk, matematikk og pedagogikk (Berge, 2005). Emnet inngår fortsatt i lærerutdanninga. Tidlig innsats ble også brukt som begrunnelse for å innføre en differensiert lærerutdanning. Det ble også argumentert med at «å se elevene og sette inn de riktige virkemidlene tidlig vil være avgjørende» (KD, 2009, s. 9). Resultatet ble en spesialisert grunnskolelærerutdanning for trinnene 1-7 og 5-10 med krav om større fordypning i fag og med utvidet pedagogikk fra 30 til 60 stp. (FOR-2010-03-01-295). Et moment som pekte framover handlet om etablering av mastergrader.

Et tredje moment var formuleringen om å gi erfaring med nettbasert undervisning og bruk av digitale læremidler. Høgskolen i Telemark kom til å satse stort på nettbasert lærerutdanning for å kompensere for færre lærere på campus (Tømte og Kårstein, 2013). Først gjennom forsøk med ulike fleksible utdanninger, fra 2008 nettbasert allmennlærerutdanning (NALU) og senere nettbasert grunnskolelærerutdanning 1-7 og 5-10 (NAGLU).

*Den tredje perioden 2012-2022* ble i første rekke preget av «Lærerløftet», regjeringen Solbergs sin strategi for kunnskapsskolen (KD, 2014). Der lanserte regjeringen nye kompetansekrav for lærere, utprøving av nye karriereveier (lærerspesialist) og 5-årig grunnskolelærerutdanning med mastergrad (KD, 2014, s. 25, s. 38 og s. 43).

I planene for den 5-årige grunnskolelærerutdanningen ligger fokus på læreren og hva læreren skal gjøre. Læreren skal sørge for tidlig innstas og sikre progresjon i elevens utvikling av grunnleggende ferdigheter



og fagkompetanse. Læreren skal legge særskilt vekt på begynneropplæring i lesing, skriving og regning, og læreren skal ha spesialisert innsikt i et avgrenset fagområde, «masteroppgaven» (FOR-2016-06-07-860).

Rammeplan for 5-årige grunnskolelærerutdanning ble vedtatt i 2016 og startet året etter (FOR-2016-06-07-860). De nye kompetansekravene førte til at lærere som manglet fordypning i sentrale skolefag måtte ta etterutdanning for å beholde sin godkjenning. Det skapte mye debatt og ordningen ble opphevet av regjeringen Støre høsten 2021. Det ble også ordningen med lærespesialist og de skjerpede opptakskravene til lærerutdanning som regjeringen Solberg hadde innført. Videre ble sentralisering og autonomi i høyere utdanning et tema mot slutten av perioden. Vedtaket om nedlegging av lærerutdanningen på Nesna som en nasjonal symbolsak (Aakre, 2021 a og b).

I perioden fant det også sted en standardisering av læreplaner. Til grunn for dette arbeidet lå det europeiske kvalifikasjonsrammeverket (EQF) som ble tilpasset norsk utdanning i form av Norsk Kvalifikasjonsrammeverk (NKR) (NOKUT, 2011). I lærerutdanninga startet arbeidet på bachelornivå i 2012 og ble gjennomført på høyere nivå i årene som fulgte.

Mot slutten av perioden satte Ludvigsenutvalget og fagfornyelsen sitt preg på arbeidet i lærerutdanningen med påfølgende tilpasning til nye læreplanene for grunnskole og videregående utdanning LK20 (Udir, 2020). De markerer et vendepunkt tilbake til mer helhetlige læringsformer og tre overordnede temaene: folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling. Her finner en paralleller til tidligere læreplaner, blant annet L97 (KUF, 1997). Ideen om dybdelæring har også reist en ny debatt om vurdering og det reises i dag spørsmål om eksamen bør «skrotes» (Burner, 2022).

#### **4. Pedagogisk teori og praksis**

Faget pedagogikk blir ofte forklart som «den lærerfaglige basisen i læreryrket», men fagets navn og begrunnelse har endret seg noe over tid. De første årene var det obligatoriske omfanget 30 stp. (10 vekttall) med mulighet for å ta 30 stp. i sosialpedagogikk eller spesialpedagogikk i siste studieår. Ved innføring av grunnskolelærerutdanning i 2010 ble pedagogikk omtalt som et «overordnet profesjonsfag» og utvidet til 60 stp. (GLU, 2009, s. 16). I den siste reformen forklares faget slik: «Pedagogikk og elevkunnskap skal bidra til at studenten erfarer progresjon, helhet og sammenheng i møtet mellom praksis, fag og pedagogikk (MAGLU, 2016, s.18). Nå kan pedagogikk også tas som masterfag med 120 stp., noe som omtales senere. Faget har også blitt omtalt som «limet» i lærerutdanningen, som et bindeledd mellom pedagogikk, fag og praksis. En mer humoristisk variant er «skrinet med det rare i» med henvisning til de mange og skiftende oppgaver pedagogikkfaget tar seg av.



Ut fra lokale fagplaner og semesterplaner kan innholdet i pedagogikk som obligatorisk fag etter 1992 sammenfattes i fem kategorier: elevene, læreren, skolen og samfunnet. I tillegg kommer en femte kategori med tverrfaglige temaer. I senere år dreier det seg primært om «fagovergripende temaer» relatert til lesing, skriving og regning. Disse fem kategoriene kan en finne i de fleste planene, men formulert på ulike måter og med i forskjellig rekkefølge. Rekkefølge og prioritering varierer også noe mellom institusjoner og studiesteder, men er mer konsistent nå etter at innholdet ble gitt som forskrift.

De første årene lå hovedfokus på eleven med støtte i barne- og ungdomspsykologi. I de siste planene for pedagogikk og elevkunnskap (PEL) vektlegges dette i emnene 2 og 3 i kombinasjon med tilpasset opplæring og spesialpedagogiske temaer som lærevansker, adferdsvansker, psykisk helse og ulike tiltak. I de siste planene kommer didaktisk praksis først med vekt på klasseledelse, planlegging og gjennomføring av undervisning. Disse endringen ble gjort etter kritikk fra studentene. Kvalitetsreformen la også vekt på å forberede studentene bedre på praksis og konkrete læreroppgaver. Samfunnsperspektivet har i hele perioden ligget i slutten av studiet. Det skjer nå i emne 4 der danning kom inn som en konsekvens av dannelsesutvalgets innstilling (Dannelsesutvalget, 2009, s. 3). I emnet vektlegges også lærerprofesjonen, profesjonsetikk og tidstypiske utfordringer som sosiale medier, samfunnskapede sykdommer som stress blant unge og de globale spørsmålene som miljø, klima og bærekraftig utvikling.

I årenes løp har det kommet til mye ny litteratur og mer bruk av fagartikler og støttelitteratur hvorav noe på engelsk. Men ved noen studiesteder kan en fortsatt finne litteratur som ble brukt på 1990-tallet, men i nye utgaver (Imsen, 1991 og 1997). Videre har det kommet til mer varierte vurderingsformer med flere skriftlige arbeidskrav som studentene får veiledning på underveis i studiet. De første årene var det tale om skriftlig prøve ved hvert semester, noen ganger i form av et essay, og en prosjektoppgave med fritt valgt tema fra pedagogikk, fag eller en kombinasjon. Blant titlene som kan nevnes er «Verkstadpedagogikk», «Uteskole», «Barn i sorg», «Frafall i idrett», «Matematikkvansker i småskolen», «Motepress i ungdomsskole» med flere. Omfanget var ca. 30 sider og kvaliteten var ikke noe tilbake for de FoU-oppgavene som senere ble obligatorisk, særlig etter at en la inn vitenskapsteori og metode i forkant av oppgavene. De senere FoU-oppgavene, også omtalt som bacheloroppgaver, ble kortere, men mer konsentrerte i form av vitenskapelige artikler.

Ideen om pedagogisk teori og praksis kom inn allerede i 1973, men er fortsatt en utforing å få til på en god måte (LOV-1973-06-08-49, §23a). I de første årene i den 4-årige allmennlærerutdanningen hadde pedagogikkfaget et særlig ansvar for samarbeid med praksisfeltet og oppfølging av studenter i praksis. Et konkret og populært tiltak var skoleovertakelse som pedagogikkfaget administrerte. Men pedagogikkfaget ble ikke utvidet til 60 stp. før i 2010, noe som gjorde at faget de første årene strevde med å oppfylle intensjonen i loven. Nå er skoleovertakelse en del av praksis og administreres derfra. Det ble også et økende krav om at skolefagene med sin fagdidaktikk skulle spille en mer aktiv rolle med både



forberedelse og oppfølging i praksis. Etter en overgangsperiode ble begrepet formuleringen pedagogisk teori og praksis tatt ut da lov om lærerutdanning ble opphevet i 1999 og lagt inn under i lov om universiteter og høyskoler.

I de siste planene legges det vekt på at det er praksis, ikke pedagogikk, som skal ha en integrerende funksjon i lærerutdanningen, og at mange av læringsaktivitetene i emnet skal relateres til praksis. Det synes noe uklart om denne ordningen fungerer bedre, men intensjonen er at semesterplanene skal konkretisere læringsaktivitetene, verktøyene og oppgavene.

*Eleven* som temaområde lå de første årene tungt inne tidlig i studiet i form av systematisk innføring i barne- og ungdomspsykologi. Det var mye teori og mange modeller, men en forsøkte å aktualisere for læreryrket ved hjelp av case og gjennom observasjon i praksis. Temaområdet dannet et viktig grunnlag for spesialpedagogikk som kom inn senere i studiet. I senere planer er ren teori fra psykologi mindre fremtredende og ikke som eget emne i begynnelsen av studiet. Det har blant annet sammenheng med at studentene opplevde overgangen til praksis krevende uten kunnskap om planlegging og gjennomføring av undervisning. Det ble også vanskelig å opprettholde spesialpedagogiske temaer på et forsvarlig nivå før pedagogikkfaget ble utvidet til 60 stp. i 2009.

*Læreren* som temaområde ble i de første årene forklart som didaktikk. En la vekt på planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning ved hjelp av modeller, læreplanteorier og skjemaer. Først planlegging av enkelttimer og senere halvårs- og årsplaner der en la vekt på å se fag i sammenheng. Det siste ble særlig vektlagt med innføring av L97 der en skulle vurdere elevens læring i både fag, tema og prosjekter. Lokalt ble det også innført problembasert læring (PBL) i selve lærerutdanningen.

I det andre temaet sto didaktikk, læreplananalyse og vurdering sentralt. I det siste temaet la en vekt på et samfunnskritisk perspektiv, skole- og idehistorie. Skolehistorie var det temaet studentene var mest kritisk til, og skolehistorie falt nesten helt ut av lærerutdanningen. I tillegg søkte en å dekke nye temaer som dukket opp i tiden, blant annet etikk, vold, overgrep mot barn og spiseforstyrrelser. I pedagogikkfaget ble det også lagt inn en FoU-oppgave der en hadde vitenskapsteori og metode. Det ble skrevet mange gode oppgaver som ikke står noe tilbake for de bacheloroppgavene som senere ble obligatorisk ved innføring av grunnskolelærerutdanningen i 2010.

*Skolen* som temaområde handlet om skoleutvikling og var de første årene sterkt preget av de store skolereformene på 1990-tallet. Først den generelle læreplanen L93 der det «miljøbevisste mennesket» kom inn og problematiserte de globale miljøproblemene som Brundtland-kommisjonen hadde løftet fram (Brundtland, 1987). Senere kom den nye læreplanen L97 som la vekt på tverrfaglig undervisning, tema og prosjektarbeid i tillegg til skolefagene. Disse endringene satte dype spor i pedagogikkfagets arbeid i disse årene. (Dalin, 1994). Det tverrfaglige perspektivet ble senere tonet ned til fordel for fagovergrepene tema som grunnleggende ferdigheter.



*Samfunnet og kulturen* som temaområdet handlet de første årene mye om skolehistorie og et samfunnskritisk perspektiv sterk kobling til foregående tema. Skolehistorie var også et viktig tema, men er nå nesten helt borte. Ut fra det samfunnskritiske perspektivet søkte en å problematisere ungdomsopprør og mistilpasning i skolen som samfunnskapte problemer som måtte løses gjennom endringer i skolen, ikke som individuell tilpasning (Freire, 1999; Melling Olsen, 1977; Aagre, (2022). Når det i dag tales og skrives om spiseforstyrrelse, psykiske lidelser, stress blant barn og skolevegring blir det ofte forklart og behandlet som individuelle problemer (Christiansen, 2022, s.16; Brochmann og Madsen, 2022).

### *Spesialpedagogikk og sosialpedagogikk*

I de første årene lå spesialpedagogiske temaer i andre studieår på våren med egen litteratur, blant annet Asmervik (1993) og diverse støttelitteratur. Det ble lagt vekt på framveksten av det spesialpedagogiske feltet, lovverk og mer spesifikke temaer som lese- og skrivevansker og bruk av leseprøver, om sosiale og emosjonelle vansker, adferdsvansker, mobbing og barn i sorg. I temaet mobbing benyttet en programmene til Dan Olweus (1992) og Erling Roland (1987). Roland ble også invitert som gjesteforeleser. Senere kom det inne temadager om spiseforstyrrelse, vold og overgrep og barn i sorg. Mer konkret og praktisk rettet var case og arbeidsoppgaver med individuelle opplæringsplaner (IOP).

Fra slutten av 1990-tallet ble innslaget av spesialpedagogikk mindre. Noe av årsaken var «fagtrengsel» på grunn av alle temaene som kom opp og som studentene mente de burde lære om. En annen grunn var at antall timer med ren undervisning ble mindre, grunnleggende lesing og skriving (GLSM) kom inn som et tverrfaglig tema og det ble brukt mer tid på veiledning og oppfølging av studenter i stedet for ren undervisning. Muligheten til å velge spesialpedagogikk som fordypning i fjerde studieår ble også brukt som begrunnelse.

### *Danning og profesjonsetikk*

I mai 2007 ble Danningsutvalget etablert som et frittstående utvalg av enkeltinstitusjoner i universitets- og høyskolesektoren. Formålet var å ivareta den akademiske dannelsen i studiene foran et nytt årtusen.

Begrunnelsen var en globalisert verden der ny kommunikasjonsteknologi og økt kontakt mellom sivilisasjoner i sin alminnelighet gjør kunnskapsutveksling, økonomiske transaksjoner og personkontakt enklere. Utvalgets arbeid kom til å sette spor i all lærerutdanning og danning kom inn i læreplaner for barnehage, grunnskole og videregående opplæring. Utvalget formulerte selv sitt mandat der hovedspørsmålet handlet om hvordan den akademiske dannelsen forstått som kritisk refleksjon, innsikt i vitenskapelig tenkemåte og erkjennelse, fordypning, saklighetslære og etisk kompetanse kan sikres bedre i ulike studier (Danningsutvalget, 2009, s. 3). Utvalgets arbeid ble også fulgt opp i en stor antologi



med et stort antall artikler om danning i ulike enkeltfag og profesjoner (Hagtvedt og Ogenjenovic (red), 2011, s. 385 ff).

I årene som fulgte ble danning et sentralt tema i både pedagogikk, generell didaktikk og fagdidaktikk ved lærerutdanningene. Begrepet ble behandlet i et stort antall artikler og avhandlinger og studentoppgaver med røtter i en lang europeisk tradisjon tilbake til Comenius og enda lenger (Comenius, 1657).

Mye tenkning og lærestoff ble hentet fra Wolfgang Klafki. Hans åpenhet for nye impulser, dybdelæring ved å kritisk velge et kategorialt dannelsingsinnhold hans fem tverrfaglige nøkkelspørsmål gav god inngang til både pedagogikk, fag og praksis. Ett av nøkkeltemaene tar for seg vår tids eksistensielle miljøutfordringer (Klafki, 2013). Med Russlands angrep på Ukraina 26.02.2022 har vi også blitt minnet om kampen for fred som har preget Klafkis karriere. Han var selv barnesoldat på Østfronten. Disse nøkkeltemaene favner også mange av FN's globale bærekraftsmål som ble vedtatt i 2015 (Aakre, 2021).

#### *Tverrfaglige og fagovergripende temaer*

Rammeplanen fra 1992 la stor vekt på tverrfaglighet i alle fag. Det kom særlig til uttrykk i faget natur, samfunn og miljø (NSM) som var et obligatorisk fag, men i pedagogikkfaget ble også tverrfaglighet fremhevet som en helhetlig og god læringsform. Det ble praktisert på flere måter, blant annet som kobling mellom fag, flerfaglighet, tverrfaglighet og prosjekter med integrert tverrfaglighet. De nye læreplanene for grunnskole- og videregående opplæring som kom på 1990-tallet gjorde også tverrfaglighet obligatorisk i form av et visst omfang av temaer og prosjekter på de ulike trinnene (KUF, 1997, s. 83). Utprøving og innføring av skoleovertakelse var ett av prosjektene på tvers av fag, pedagogikk og praksis.

*Det miljøbevisste menneske* var ofte rammen om tverrfaglig arbeid i både temaer og prosjekter på 1990-tallet der også praksis var med. Ett prosjekt var Globe-programmet om globale klimaendringer der skoler verden over gjorde regelmessige klimamålinger og rapporterte disse. Det ga også gode muligheter for å integrere digitale ferdigheter i prosjektet. Aktivitetene ble i mange skoler kombinert med uteskole som fikk stor utbredelse i disse årene (Aakre, 1997 og 2021). Entreprenørskap var også en arbeidsform som fikk stor utbredelse, men etter innføring av kunnskapsløftet ble det færre slike prosjekter. En forklaring er at de ble prioritert ned til fordel grunnleggende ferdigheter.

I rammeplan fra 2003 ble tverrfaglighet tonet ned til at «studentene må skaffe seg erfaring med temabasert, tverrfaglig og flerfaglig læringsarbeid», og faget natur samfunn og miljø (NSM) ble ikke lenger obligatorisk. I stedet ble det lagt stor vekt på fagovergripende temaer i grunnleggende lesing, skriving og matematikk (GLSM) (UF, 2003, s.21). De fagovergripende temaene har fortsatt en dominerende plass i den nye 5-årige grunnskolelærerutdanning, både gjennom forskrift og i institusjonenes praksis (KD, 2016, §2). Tverrfaglighet er ikke med blant punktene om læringsutbytte.



### *Masterfag i grunnskolelærerutdanningen*

Hovedfag og masterfag for lærere var et tema ved mange lærerutdanninger før 1990-tallet. Ved Telemark lærerhøgskole ble det etablert et hovedfag i forming allerede i 1978 og det ble gjort forarbeid til et hovedfag i realfagdidaktikk som en påbygging for faglærerutdanningen i naturfag. Sviktende søkning til naturfag spesielt og lærerutdanning generelt gjorde at det ikke ble noe av. I stedet vedtok styret for Høgskolen i Telemark i 2005 å bygge opp et mastergradsstudium i pedagogikk.

I mellomtiden hadde lærerutdanningen kommet under sterk kritikk, blant annet som en konsekvens av de svake PISA-resultatene. Mjøs-utvalget foreslo en egen utredning om lærerutdanning og mente at skoleledere burde ha en mastergrad. Slik utdanning ble også satt i gang som en kvalifisering i kommunene. I framlegget «Læreren – rollen og utdanningen (KD, 2008), som la grunnlaget for en spesialisert grunnskolelærerutdanning, ble det også tatt inn et punkt om å utrede overgang til femårig masterutdanning. I Lærerløftet, på lag for kunnskapsskolen, annonserte regjeringen Solberg at den ville ta sikte på å innføre en masterutdanning fra 2017 (KD, 2014, s. 43). Denne utdanningen ble formalisert i nye forskrifter om rammeplaner for femårige grunnskolelærerutdanninger for trinn 1–7 og trinn 5–10 i og realisert fra høsten 2017 (FOR-2016-06-07-860/861).

I den femårige grunnskolelærerutdanning kan studentene velge å ta masterfag i skolefag, profesjonsrettet pedagogikk eller spesialpedagogikk. Mens dette skrives, er de første studentene i ferd med å gjøre ferdig sine masteroppgaver. Hele bredden av fag har vi derfor ingen oversikt over, men planene og oppgavene forfatteren har vurdert gir et godt inntrykk. Blant disse finner en problemstillinger og utfordringer knyttet til begynneropplæring i lesing, skriving og matematikk, læreplananalyse ut fra spesielle temaer i samfunnsfag, sosiale og emosjonelle vansker, dysleksi, og pandemiens konsekvenser for utsatte elevgrupper for å nevne noen. De aller fleste baserer seg på kvalitative metoder og metodedelen synes å by studentene på de største utfordringene. En av oppgavene handler om uteskole. Ingen om de tverrfaglige temaene i LK20 eller bærekraftig utvikling, men utvalget er for lite til å trekke noen konklusjoner

## **5. Fag og fagdidaktikk**

Detaljer om de enkelte fagene i lærerutdanningen er ikke tatt med i denne analysen. Det betyr ikke at de er mindre viktige, men for å begrense omfanget har en valgt å begrense analysen til noen særtrekk ved fagenes omfang og struktur. Større vekt på fagdidaktikk er også en side ved fagene som må nevnes. De må bli belyst i en egen analyse. På den annen side er det Men det er noen temaer av betydning for helheten i utdanninga som om må drøftes. Den generelle didaktikken hadde vært under kritikk i mange år fordi den ikke ga lærerstudentene tilstrekkelig kunnskap om skolefagenes begrunnelse og hvordan de best kunne undervises fag på ulike aldersnivåer (Gundem, 2008, s9). En tilsvarende utvikling hadde funnet sted



innenfor praktisk-pedagogisk utdanning. Den ble utvidet til ett år hvorav halve tiden skulle omfattet fagdidaktikk i to skolefag, eller ett fag i yrkesdidaktikk (PPU, 1992).

Videre ble det argumentert med at fagene burde ta et større ansvar for oppfølging av studentene i praksis. Basert på egne notater var det i starten noe misnøye med et forslag om felles prosjekter mellom pedagogikk, fag og praksis. Da pedagogikkfaget tok initiativ til å prøve ut skoleovertakelse, noe som var svært populært blant studenter og praksisskoler, ble pedagogikkfaget alene om å organisere det. Men gradvis gikk disse motsetningene over og i dag synes fagdidaktikken godt integrert i både fag og praksis. Endringer i fagene var også et argument for mer fagdidaktikk i lærerutdanningen. Ideen om tverrfaglighet og arbeid på tvers av fag stod sterkt i de første årene. 10 vekttall (30 stp.) Natur, samfunn og miljø (NSM) var obligatorisk og sikret at alle nye lærere fikk med seg slik kompetanse. Det nye faget var en direkte konsekvens av FNs verdenskommisjon for miljø og utvikling som ble ledet av daværende statsminister Gro Harlem Brundtland som la fram rapporten *Vår felles framtid* (Brundtland, 1987). Faget NSM ble begrunnet med studiet måtte ta sikte på de målsettinger som lå i FNs miljøundervisningsprogram, IEEP, bl.a. at miljøundervisningen skal fremme forståelse for at det er gjensidige sammenhenger mellom naturgrunnet, økonomien, det sosiale miljø og den politikk som gjennomføres på ulike nivåer i verdenssamfunnet (KUF, 1992). Det var også begrunnelsen for at lærerutdanningen engasjerte seg sterkt i det første klimaprojektet *Globe* (Aakre, 1997/2021). Disse er også opprinnelsen til de mange formuleringene vi har i fagfornyelsen og dagens læreplaner om bærekraftig utvikling (LK20). Men etter revisjon av rammeplanen i 2003 ble verken NSM, naturfag eller samfunnsfag obligatorisk. I stedet ble matematikk (30 stp.), norsk (30 stp.) og grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring (10 stp.) obligatorisk (UF, 2003).

Ut fra rammeplan av 1992 kunne studentene velge i alt 10 skolefag med et omfang ned til 5 vekttall (15 stp.) og det var obligatorisk med minst ett praktisk-estetisk fag. Det gav en bred og allsidig lærerutdanning, men med lite faglig fordypning. Denne bredden og mangelen på faglig fordypning, spesielt i matematikk og språk, ble brukt som forklaring på de svake PISA-resultatene som kom i 2001 og kvalitetsreformen som ble lagt fram året etter (St.meld. nr. 16 (2001-2002)). Resultatet ble at også kravet om et praktisk-estetisk fag falt bort ved innføring av todelt og spesialisert grunnskolelærerutdanning fra 2010 (GLU, 2009). Krav om et praktisk-estetisk fag ble heller ikke oppfylt ved innføring av 5-årig utdanning med mastergrad fra 2017 (FOR-2016-06-07-860/861), men det ble noe enklere for institusjonene å legge inn et praktisk-estetisk fag som et mulig valg.

Et annet og mye omdiskutert problem med den todelt grunnskolelærerutdanningen ble rekruttering, spesielt på mindre studiesteder med få studenter. Noen argumenterte med at reformen virket sentraliserende av både grunnskolen og lærerutdanningen. Mange små og fådelte skoler ble lagt ned for å få til nødvendig spesialisering i lærergruppa. Noen steder ble dette motarbeidet lokalt med oppretting av





private skoler, de fleste som montessoriskoler. Sentralisering og konflikten mellom sentrum og periferi ble også et politiske tema nasjonalt, særlig ved Stortingsvalget høsten 2021 (Aakre, 2021). Det førte blant annet til at lærerutdanningen på Nesna som Nord universitet hadde vedtatt å legge ned, ble vedtatt reetablert av regjeringen Støre.

Innføring av skolefag som masterfag og bakgrunnen for det er omtalt under foregående punkt og omtales ikke i flere detaljer her.

## 6. Profesjonalisering

Da allmennlærerutdanningen ble 4-årig fikk den en lengde og et omfang som aktualiserte spørsmålet om hvorvidt læreryrket er en profesjon på nivå med eksisterende profesjoner med lang universitetsutdanning og høy grad av autonomi i utøvelsen av profesjonen. Gunnar Handal var blant de første som reiste denne debatten i forbindelse med den norske grunnskolen 250-årsjubileum og Erling Lars Dale skrev om den profesjonelle skole (Handal, 1989, s. 212; Dale, 1993; Aakre, 2018). Han pekte allerede da på noen kriterier som en må vurdere spørsmålet ut fra. I tillegg til utdanningens lengde ble det lagt vekt på autonomi i utøvelsen av profesjonen, en kunnskapsbase der profesjonen selv bidrar til å utvikle denne kunnskapsbasen gjennom forskning samt en egen yrkesetikk (Imsen, 2006, s. 449).

### *Læreren som forsker*

Lov om lærerutdanning fra 1973 som ble opphevet i 1999 inneholdt ingen formulering om forskning. Men den hadde en formulering om «faglig og pedagogisk utviklingsarbeid som er relevant for arbeid i skole og barnehage, og gi forståelse for sammenhengen mellom læreryrket og opplæringssystemets funksjon i samfunnet». Men innføring av 4-årig allmennlærerutdanning ble det imidlertid gradvis lagt vekt på forskning, både som et krav til faglig ansatte om å drive forskning og som innhold i selve lærerutdanningen. Ved Høgskolen i Telemark ble det 5. semester for studieåret 1994-95 undervist i vitenskapsteori og forskningsmetode som grunnlag for et FoU-arbeid med et omfang på ca. 30 sider. I tematikk, omfang og kvalitet skilte de seg ikke vesentlig fra de krav som gjelder for en bacheloroppgave i dagens lærerutdanning. I begynnelsen ble arbeidet lagt til pedagogikkfaget, men studentene stod fritt i å velge fagområde for oppgaven. En forsøkte også å knytte disse oppgaven til praksis i øvingsskoler, men lot seg ikke alltid gjøre. Tilsvarende oppgaver ble også innført i videreutdanninger for lærere, blant annet sosialpedagogikk, spesialpedagogikk og veiledning.

Videre ble det et økende krav om at undervisningen skulle være forskningsbasert. Telemark bidro i TIMMS fra 1995 og PIRLS fra 2001 (IEA, 202). Deltakelse i det første EU-prosjektet fant sted i 1994. For å sikre at de som underviser satte av tid til å forske, ble det tidlig innført ordninger med å søke om



forskningstid. En viss prosent av ressursen til lønn ble satt av til forskning og det ble ansatt FoU-koordinatorer. Fatteren hadde selv denne funksjonen i noen år etter at den ble innført i 1996 og fikk 10% av lønna til det. For å styrke forskningen ble del av ble en vesentlig del av ressursen brukt som stipendier til å ta doktorgrad. Dette systemet ble senere utvidet slik at det i dag også gis ressurser for å kvalifisere seg til førstelektor. Det har gjort at antall førstestillinger har økt betydelig. I dag har institusjonen egen viserektor for forskning, innovasjon og internasjonalisering.

### *Profesjonsetikk og skikkethet*

Ordningen med skikkethetsvurdering ble innført allerede i 1973 med 3-årig allmennlærerutdanning. I Lov om lærerutdanning het det i § 24.3: «Ved slutten av ei lærarutdanning skal høgskolen ta endeleg stilling til om kandidaten er skikka for læraryrket». Men lenge var det ikke noe system for å ivareta dette kravet. Det ble også praktisert forskjellig (Naustdal og Gabrielsen, 2015). På slutten av 1990-tallet ble det satt i system etter at det oftere kom rapporter om studenter som viste liten vilje eller evne til arbeide i gruppe med andre studenter, eller som viste manglende vilje eller evne til å kommunisere med elever og lede en klasse. Det ble opprettet skikkethetsansvarlig, en oppgave forfatteren hadde for en periode. Tvilstilfelle ble da fulgt opp oppfølging av spesielle timer i praksis. Men fortsatt ble det gjennom veiledning og svake resultater i fag at studenter valgte å slutte. Å bruke lovverket gjennom dom viste seg vanskelig. Spørsmålet om en profesjonsetisk plattform for lærere vare lenge et tema som blant annet ble drøftet i emnet etikk. Lærerorganisasjonene var lenge skeptiske ut fra en frukt for at den ville svekke lærernes autonomi og bli brukt som et «kontrollmiddel» av stat og skoleiere. Utdanningsforbundet vedtok «Lærerprofesjonens etiske plattform» i 2013. To år sener opprettet de «Lærerprofesjonens etiske råd» som skal støtte opp om etisk forsvarlig praksis i utdanningssektoren. Plattformens funksjon synes først og fremst å være rådgivende og bevisstgjørende og det etiske rådet har så langt ikke avsagt dom i noen konkrete saker. Forskerforbundet har ikke en tilsvarende plattform, men legger vekt på forskningsetiske prinsipper for sine medlemmer.

### *Digitalisering*

I 1992 var det knapt noen i lærerutdanningen som hadde tilgang til en datamaskin og telefonsystemet var basert på en manuell sentral bemannet på deltid. Men det endret seg raskt. Ved Telemark lærerskole var det allerede forsøk med programmering i matematikk og etterutdanning for lærere i naturfag basert på digital innlevering via oppringt samband. I mange videregående skoler hadde edb vært et valgfag i mer enn ti år og i 1994 la regjeringen fram den første stortingsmeldingen om IT i utdanning (KUF, 1994). Det satte fart i arbeidet og skolenettverket Hugin ble etablert som et samarbeidsprosjekt mellom lærerutdanningen og praksisskoler i Telemark og Buskerud. Prosjektet ble fulgt opp med følgeforskning



og dokumentert i en større rapport (Aakre, 1997). Internett og epost var allerede i bruk og i 1995 la Microsoft i sin programvare en nettleser som gjorde deling og søking etter informasjon globalt enklere. Det som nå kom til å hete informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT) kom til å endre all utdanning radikalt. Den endret samfunnet og det sosiale livet mellom mennesker. Den skapte også nye utfordringer for læreren og gjør det fortsatt. Digital kompetanse har nå blitt et krav i lærerutdanninga og noe som berører alle fag (FOR-2016-06-07-860/861, s. 9).

Digitaliseringen har endret både innholdet i lærerutdanningen, fagene og måten lærerutdanningen gjennomføres på. I 1992 ble alle skriftlige innleveringer og eksamener skrevet for hånd og levert til vurdering på papir. Ti år senere var det bare utvalgte skoleeksamener som ble skrevet for hånd. Både innlevering, veiledning og tilbakemelding ble i økende grad gjennomført digitalt. I løpet av få år ble enkelte utdanninger i sin helhet gjennomført digitalt i kombinasjon med fysiske samlinger på campus. I Telemark ble den første nettbaserte allmennlærerutdanningen (NALU) startet i 2008, senere omdøpt til nettbasert grunnskolelærerutdanning NGLU (Tømte og Kårstein, 2013). I dag tilbyr neste alle høyere læresteder nettbaserte studier, noe som ble forsterket da koronapandemien rammet landet i 2020. Mange skoleeiere satset også stort på digitalisering ved å ta i bruk nettbrett i stedet for bøker, noe som gjorde at lærerutdanningene måtte forberede studentene for en ny lærerrolle. Men utviklingen har også høstet kritikk fra pedagoger og forskere som mener det er et storstilt eksperiment med barn uten tilstrekkelig forskning på de konsekvenser dette kan ha for barns utvikling på kort og særlig lang sikt. Noen forskere hevder også at overdreven bruk av slike hjelpemidler hemmer barns læring. I tillegg er mange urolige for barn og unges totale skjermbruk gjennom spill og sosiale medier (Schaanning, 2018). Schaanning hevder blant annet at vi i altfor liten grad reflekterer over og problematiserer hva slags liv barnehagen og skolen skal gi barna våre, og om det kunne være andre måter å tilbringe barne- og ungdomstiden på enn å arbeide med voksenpålagte skolefag.

### *Internasjonalisering i lærerutdanning*

Internasjonalisering er delvis en konsekvens av digitaliseringen og har gjort andre kulturer og tenkemåter lettere tilgjengelig. På 1990-tallet var utveksling av lærere og studenter nokså tilfeldig og ofte et resultat av personlig initiativ. Det kunne være studenter som gjorde avtale om praksis ved en skole i utlandet, eller lærere som gjennom institusjonsavtaler hadde en ukes opphold ved en lærerutdanning i et nordisk land. Noen var finansiert av Nordisk Råd og besto ofte i å gi en forelesning og ellers følge undervisningen på den institusjonen som en besøkte. Opplegget var nokså uforpliktende, men gav inspirasjon og nye impulser som en tok med seg hjem og brukte i egen undervisning. Senere fant det sted utveksling med en rekke land utenfor Europe. En viktig begrunnelse var Bologna-erklæringen fra 1999 om å utvikle et mer enhetlig og sammenhengende europeisk område for høyere utdanning med blant annet et sammenlignbart



gradsystem (KD, 2009, s. 46). Det gjorde at EU-prosjekter fikk høy prestisje, men søknadsprosessen var og er fortsatt krevende. I 1998 innledet lærerutdanninga i Telemark et samarbeid med universitetet i Pune i India. Samarbeidet har vokst år for år og omfatter nå flere fakulteter og får ekstern finansiering.

De første årene var det sjelden tale om forskningssamarbeid. Senere kom det inn som krav forankret i nasjonale kunnskapspolitiske behov og interesser.

Som en konsekvens av et felles gradssystem ble det innført et eget kvalifikasjonssystem (EQF/NKR) som fikk stor betydning for utforming av læreplaner. Tilpasningen startet med bachelornivået i 2012 og slutført med planer for mastergradene i 2015. Alle læreplanene er nå ordnet i tre hovedkategorier: kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse. I bunnen ligger også Blooms kategorier om vurdering ut fra ulike kunnskaps- og ferdighetsnivåer (Bloom, 1956).

Organiseringen av studentutveksling ble bedre etter at studiestedene fikk egne koordinatorene for internasjonalisering. Utveksling av lærerstudenter var likevel vanskelig på grunn av de spesielle kravene til praksis som var vanskelig å oppfylle i utlandet. Det samme gjald lærerstudenter fra utlandet og praksis i norsk skole. Ved innføring av 5-årig lærerutdanning ble problemet søkt løst ved å legge utveksling til 5. semester uten å komme i konflikt med praksis. Fortsatt er antall lærerstudenter på utveksling lavt, men det kan ha noe sammenheng med at koronapandemien satte inn før de nye lærerstudentene kom til 5.semester. Når det gjelder høyere utdanning under ett er status vesentlig bedre. Det siste tiåret har antallet innreisende Erasmus-studenter blitt firedoblet, fra 1000 i 2001–02 til over 4000 i 2011–12. Før pandemien var det forventet at over 20 prosent av de som fullfører høyere utdanning har hatt et studie- eller praksisopphold i utlandet, men vi har ingen god statistikk for hvor mange lærerstudenter det var og hvilke fag de studerte. Forskningssamarbeid innenfor lærerutdanning har i stor grad vært basert på individuelle avtaler. Det totale omfanget er lavt, men en har gjort erfaringer som er nyttige for framtidig forskning. For det første er det ulike tradisjoner for forskning, særlig utenfor Europe der den frie, samfunnskritiske utdanningen er mindre vanlig. Forventningene til samarbeid er også forskjellig ved at lærerutdanningen i noen land er mer normativ og opptatt av kulturelt samarbeid. Det samme gjelder skolesystemer og praksis i skolen noe som gjør komparativ forskning vanskelig. Her må en i stor grad basere seg på de store internasjonale forskningsprogrammene som PISA, TIMMS, PIRLS og andre. Lærerutdanningen var lite involvert i disse programmene, men de blir benyttet som en felles referanse og som grunnlag i annen komparativ forskning om lærerutdanning.



## 7. Drøfting og konklusjon

«Den gode lærer» er et allment uttrykk som mange bruker og ble derfor valgt som tema for denne undersøkelsen om norsk lærerutdanning for grunnskolen. Undersøkelsen dekker årene fra 1992 med innføring av 4-årig allmennlærerutdanning til det første kullet som fullfører 5-årig spesialisert grunnskolelærerutdanning med mastergrad våren 2022. Undersøkelsen er inspirert av Grounded Theory (GT) som er en systematisk, men fleksibel forskningsmetode der en kombinerer både kvalitative og kvantitative data. I tillegg til å beskrive fenomener søker en å bygge teori og mulig forklaring gjennom konstant sammenligning, metning, fortetting og strukturering av utsagn og begreper. Det ble benyttet skriftlige kilder som omfatter forskningslitteratur om lærerutdanning samt lokale og nasjonale kilder om lærerutdanningens formål, innhold, arbeidsmåter, vurderingsformer og praksis.

På et overordnet nivå taler funnene for at det i perioden 1992 til 2022 har funnet sted et ideologisk skifte i synet på skolen og følgelig lærerutdanningens formål. Den 4-årige allmennlærerutdanningen bygget de første årene på en rammeplan som beskrev utdanningens formål og det faglige og pedagogiske innholdet. Bortsett fra å definere obligatoriske og valgfrie fag var den ikke gitt som forskrift i form av plikter og rettigheter. Det skjedde først ved ny rammeplan i 2003. De første årene hadde derfor institusjonene og det faglige- og vitenskapelige personalet stor grad av autonomi i utformingen av det konkrete innholdet. Både i planverk og praksis gjorde det seg gjeldende et bredt kunnskapssyn: «En lærer må være tydelig i de roller som er utviklet i den store opplysningstradisjon: som underviser, oppdrager og forbilde. Derfor må en lærer kjenne sin egen kultur, formulere dens verdier, stå klart for dem, og sørge for at de blir oppfattet, delt og virker samlende» (KUF, 1992, s.9). Både intensjon og praksis harmonerte med teorier om at lærerutdanning og skole skulle utvikle sosial og kulturell kapital og bidra til å forbedre kulturen vår. Fra 2003 ble rammeplanen gitt som forskrift fram til det som nå er en 5-årig og spesialisert grunnskolelærerutdanning (GLU). Det har skjedd en gradvis skjerping av innholdet som nå forplikter utdanningen å følge læringsutbyttebeskrivelser som er i tråd med et Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk (NKR) for livslang læring, nivå 7 (syklus 2, mastergrad) (KD, 2016). Disse er harmonisert med det europeiske kvalifikasjonsrammeverket (EQF) og andre internasjonale bestemmelser.

Spranget mellom de to nevnte tradisjonene er lang, og en kan spørre hvilke ideologier og samfunnskrefter som har vært og er førende. En av de fremste premissleverandørene er OECD som på slutten 1980-tallet begynte å gi råd om forbedringer i det norske utdanningssystemet. Krav om effektivitet, internasjonal konkurranse og økonomisk vekst er nøkkelbegreper som en finner i mange utredninger og meldinger i årene som fulgte. Disse er begrunnet teorier om human kapital der en bruker måling og rapportering på alle plan for å styre kunnskapsproduksjonen for å nå de økonomiske målene (OECD, 2022). Denne



ideologien har blitt forsterket med et nyt forvaltnings- og ledelsessystem i offentlig sektor ofte omtalt som New Public Management (Pollitt og Bouckaert, 2004, s.4)

Ett eksempel er de årlige PISA-undersøkelsene som skapte store overskrifter da de første resultatene kom i 2001 (OECD, 2020). Men etter 20 år med slike prøver synes resultatene stabile innenfor naturlig variasjon. Det synes å være liten fremgang å spore og flere reiser spørsmål ved hva som faktisk måles. Tross kritikken gis det nye såkalt evidensbaserte råd, men som i realiteten mangler evidens (Sjøberg og Jenkins, 2020). Et annet eksempel er de nasjonale prøvene som et samlet Storting sluttet seg til å innføre i 2003. De treffer rimelig bra på Kognitive ferdigheter, men dårlig på evner som kreativitet, sosial og kulturell kompetanse.

På den annen side, når det gjelder privatisering, viser undersøkelsen at fellesskolen fortsatt står sterkt i Norge. Det har vært en svak økning av private skoler, men de utgjør mindre enn 10% av skolene. Noen av disse er små skoler i distriktene som kommuner har lagt ned, men som foreldre har videreført som private. Flertallet av elevene i private skoler er å finne i de store byene der fritt skolevalg også har vært et tema. Det hevdes blant annet at det fører til et klasseskille mellom gode skole som får mye ressurser og svake skole som får mindre (Streitlien og Aakre, 2019). Når det gjelder lærerutdanning er den fortsatt et offentlig ansvar.

### *Elevenes læring og dannelse*

Med støtte i internasjonal forskning konkluderer undersøkelsen med at læreren er avgjørende for elevenes læring. Den samme forskningen gir imidlertid ingen entydige svar på hvilke lærer kvalifikasjoner som kjennetegner gode lærere og hvilken utdanning som tjener lærerrollen best. Når det gjelder norsk lærerutdanning har det skjedd en endring i synet på eleven og elevens læring. Den første rammeplanen var preget av vekstpedagogikk og la vekt på at læreren må kunne være både veileder, forbilde, kunnskapsformidler og instruktør for elevenes vekst (KUF, 1992, s. 8). Drama som metode var også obligatorisk og ble begrunnet med at tverrfaglig og helhetlig undervisning skaper et grunnlag for videre utvikling av dramakompetanse spesielt og av estetisk kompetanse generelt (KUF, 1999, s. 171). Et tiår senere ble det lagt mer vekt på fag og ledelse ved at lærere skulle fungere som faglige ressurspersoner, legge til rette et miljø for utvikling og læring og være arbeidsledere og rettleidere (KUF, 2003, s. 14-15). Etter innføringen av kunnskapsløftet i 2006 skjedde det et tydelig skifte ved at lærere må ha kunnskap om arbeid med elevenes grunnleggende ferdigheter i å uttrykke seg muntlig, lese, uttrykke seg skriftlig, regne og bruke digitale verktøy i og på tvers av fag. Læreren skal nå motivere til lærelyst gjennom å tydeliggjøre læringsmål og bruke varierte arbeidsmåter for at elevene skal nå målene (FOR-2010-03-01-295). Den siste forskriften for 5-årig grunnskolelærerutdanning viderefører mange av de samme begrepene, men formulert som kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse i tråd med det nye



kvalifikasjonsrammeverket (NOKUT, 2011). I tillegg kom det inn formuleringer om «tidlig innsats» og «spesialisert innsikt i et avgrenset fagområde (masteroppgaven)» (FOR-2016-06-07-860/861). Et begrep som dybdelæring står imidlertid ikke i rammeplanen, men i lokale emneplaner for de ulike fagene.

### *Profesjonalisering*

Profesjonsbegrepet ble brukt i rammeplanen fra 1992 og det ble forelest om den profesjonelle skole (Dale, 1993). Men det ble primært oppfattet som en felles betegnelse for all lærerutdanning. I dag har profesjonsbegrepet fått et mer konkret innhold, det forekommer ofte og understreker den profesjonalisering som har funnet sted i læreryrket. Det kommer til uttrykk i form av lengre utdanning, mer spesialisering i fag, lengre praksis, forskning, digitalisering og internasjonalisering.

Den største endringen finner en i fagenes omfang og sammensetning. Den brede allmennlærerutdanningen med mange fag som dekket både teoretiske, praktiske og estetiske fag er erstattet av en spesialisert grunnskolelærerutdanning for trinnene 1-7 og 5-10 med krav om mastergrad i begge. Noe av kritikken har gått på at færre fag gjør det vanskelig for skolene å få lærere i alle fagene, særlig små skoler. Den todelte lærerutdanningen er også vanskelig å gjennomføre på studiesteder med få studenter. I sum kan dette ha ført til en sentralisering i både skole og lærerutdanning. En smalere lærerutdanning med stort fokus på fag som norsk og matematikk har også svekket de praktisk-estetiske fagene i skole og ført til en mer teoretisk skole som ikke treffer alle elevens behov og interesser. Forskning, internasjonalisering og digitalisering er to andre områdene der det har skjedd store endringer. Ved USN ledes dette arbeidet nå av egen viserektor for forskning, innovasjon og internasjonalisering. Studentenes skriftlige arbeider har endre endret seg fra et normativt perspektiv på 1990-tallet til et mer analytisk og forskningsbasert perspektiv i nye FoU- og masteroppgaver. Bruk av digitale hjelpemidler er krav formulert som profesjonsfaglig digital kompetanse. Lærerutdanningen ligger etter andre utdanninger når det gjelder internasjonalisering. Det siste skyldes utdanningens spesielle krav til praksis i norsk skole. Fra 2017 ble internasjonalisering lagt til femte semester uten å kolliderer med andre obligatoriske oppgaver. Men i mellomtiden har en hatt Covid19-poandemien som satte en stopper for nesten all internasjonalisering. Vi vet også lite om hvilke fag som vil prege internasjonalisering i lærerutdanning, men på pensumlistene har det kommet til mer litteratur på engelsk. Gjennom kvalifikasjonsrammeverket har det også skjedd en harmonisering av lærerutdanningen med lærerutdanning i EU og EØS.

Læreryrket har også tilpasset seg nye ideologier og nye utfordringer i møte med elevene, foreldrene, skolen og samfunnet. I perioden har lærerutdanningen fått en egen profesjonsetisk plattform, men læreren har også mistet autonomi og blitt et yrke med mer kontroll og styring ovenfra. Globale mål om bærekraftig utvikling fremstår som de største utfordringene for læreren i årene som kommer. Etter kunnskapsløftet i 2006 skjedde det et tydelig skifte 2006

*Bærekraftig utvikling*

Målene om bærekraftig utvikling og den nye fagfornyelsen står tilbake som de største utfordringene for dagens og morgendagens lærere. På hvilke grunnlag skal de løse disse store og krevende oppgavene? Den nye lærerutdanningen, fagfornyelsen og de nye lærerplanene LK20 legger vekt på bærekraftig utvikling og mer helhetlig læring på tvers av fag, men tverrfaglighet er ikke nevnt under læringsutbytte i den nye rammeplanen for lærerutdanning. Har viktige lærerkompetanser for framtida blitt borte på veien? Rammeplanen fra 1992 la stor vekt på tverrfaglighet i alle fag. Det kom særlig til uttrykk i faget natur, samfunn og miljø (NSM) som var et obligatorisk fag. I pedagogikkfaget ble også tverrfaglighet fremhevet som en helhetlig og god læringsform. Det ble praktisert på flere måter som kobling mellom fag, flerfaglighet, tverrfaglighet og prosjekter med integrert tverrfaglighet. De nye læreplanene for grunnskole- og videregående opplæring som kom på 1990-tallet gjorde også tverrfaglighet obligatorisk i form av et visst omfang av temaet og prosjekter på de ulike trinnene (KUF, 1997, s. 83).

I rammeplan fra 2003 ble tverrfaglighet tonet ned til at «studentene må skaffe seg erfaring med temabasert, tverrfaglig og flerfaglig læringsarbeid», og faget natur samfunn og miljø (NSM) ble ikke lenger obligatorisk. I stedet ble det lagt stor vekt på fagovergripende temaer i grunnleggende lesing, skriving og matematikk (GLSM) (UF, 2003, s.21). De fagovergripende temaene har fortsatt en dominerende plass i den nye 5-årige grunnskolelærerutdanning, både i forskrift og institusjonenes praksis, men tverrfaglighet er ikke med blant punktene om læringsutbytte (KD, 2016, §2). Flere lærerutdanninger har imidlertid etablert egne programmer for å styrke dette feltet og Universitet i Sørøst-Norge har etablert et eget senter for bærekraftig utvikling (USN, 2022).

I både grunnopplæring og lærerutdanning skal nå de estetiske fagene styrkes. Ikke bare som fag, men fordi estetiske læreprosesser, sansing og bevegelse er viktig for all læring. Men lar disse ambisjonene seg gjennomføre innenfor rammer som fortsatt er preget av en forestilling om at all kunnskap kan måles og brukes som et middel for effektivitet og konkurransekraft? De nasjonale vurderingsordningene som er konstruert for dette rasjonale er en annen hindring. Om disse spørsmålene ser vi nå tegn til en ny debatt og kanskje nye og bedre vurderingsordninger. Rekruttering av lærere er fortsatt en stor utfordring, spesielt i distriktene der den brede allmennlærerutdanningen hadde sine fordeler. Noen har også tatt til orde for at en struktur med 3+2 år og minst ett praksisår før masteroppgaven ville være en fordel. Men fremfor alt trenger vi gode analyser av lærerrollen og visjoner om den gode lærer for en bærekraftig framtid.



**Kilder**

- Arfwedson, G. (1994). *Nyare forskning om lärare*. Stockholm: HLS Förlag
- Berge, K. L. (2005). *Skrijving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier*. Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap, Universitetet i Oslo
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bourdieu, P. (1986). *The Forms of Capital*. In Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education, edited by John G. Richardson, 241-258, New York: Greenwood.
- Brochmann, G. og Madsen, O. J. (2022). Skolevegring skyldes ikke foreldre som syr puter under armene på barna. *I Aftenposten 23. mars 2022*
- Brundtland, G. H. (red.) (1987). *Vår felles framtid*. Oslo: Tiden norsk forlag
- Burroughs, N. et al. (2019). Teaching for Excellence and Equity. Analyzing Teacher Characteristics, Behaviors and Student Outcomes with TIMSS. *Springer open*.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Coleman, J. (1990). *The Foundations of Social Theory*. Harvard University Press, Cambridge
- Comenius, J. A. (1657). *The Great Didactic*. Translated into English and edited with biographical, historical and critical introductions by M. W. Keatinge, M.A. New York: Russell & Russell, 1967
- Corbin, J. og Strauss A. (2015). *Basics of qualitative reserach. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks CA: Sage
- Dale, E. L. (1993). *Den profesjonelle skole med pedagogikken som grunnlag*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Dalin, P. (1974). *Utdanning for et nytt århundre*. Oslo: Universitetsforlaget
- Didaktikk – fagdidaktikk, anstrengte eller fruktbare forhold?
- Eklund, G. (2019). Master's Thesis as Part of Research-Based Teacher Education: A Finnish Case. *Journal of Teacher Education and Educators. Volume 8, Number 1, 2019, 5-20*
- FOR-2010-03-01-295. *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10. Trinn*. Lovdata, 2010.
- FOR-2016-06-07-860 og 861. *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7 og 5-10*. Lovdata, 2016.
- Freire, P. (1999). *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Gonzales, A. C. og Hagberg, C. (2021). En helskoletilnærming til utdanning for bærekraftig utvikling. En case-studie av Framtiden i våre hender sitt MatVinn-prosjekt på ungdomsskoler i Skog kommune. *Universitetet i Oslo, Institutt for pedagogikk*
- Gundem, B. G. (2008). Didaktikk – fagdidaktikk, anstrengte eller fruktbare forhold? *Acta Didactica Norge. Vol. 2 Nr. 1 Art. 1*



- Hagen, T. (2020). Strid om skolens formål og verdigrunnlag. Hvilke ideologiske og politiske skiller ligger til grunn for utviklingen av skolen fra 1850-tallet til i dag? *Kongsberg: Didactica Vol. 1.*
- Hagtvedt, B. og Ogenjenovic, G. (2011). *Dannelse. Tenkning, modning, refleksjon.* Oslo: Dreyer 2011.
- Hargreaves, A. og Fullan M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School.* Teachers College Press.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning.* Routledge.
- Haugan, J. A. (2011). A systematic review of research regarding Norwegian general teacher education 2000-2010. *Nordic Studies in Education, 31(4), 229-244.*
- IEA (2022). *International Association for the Evaluation of Educational Achievement.* Hentet 21.03.22 fra: <https://www.iea.nl/>
- Irvine, J. (2018). Relationship between teaching experience and teacher effectiveness: implications for policy decisions. *Journal of Instructional Pedagogies. Volume 22*
- KD (2001). *St. meld. nr. 27 (2000–2001): Gjør din plikt krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning.* Oslo: Kunnskapsdepartementet
- KD (2002). *St. meld. nr 16 (2001–2002): Om ny lærerutdanning.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD (2004). *St.meld. nr. 030 (2003-2004). Kultur for læring.* Oslo: Kunnskapsdepartementet
- KD (2007). *St.meld. nr. 16 (2006–2007). ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring.* Oslo: Kunnskapsdepartementet
- KD (2009). *St.meld. nr. 14 (2008–2009). Internasjonalisering av utdanning.* Oslo: Kunnskapsdepartementet
- KD (2009). *St. meld. nr. 11 (2008–2009). Læreren. Rollen og utdanningen.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD (2014). *Lærerløftet. På lag for kunnskapsskolen.* Kunnskapsdepartementet
- KD (2015). *Høring - forskrifter om rammeplan for femårige grunnskolelærerutdanninger.* Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Klafki, W (2016). *Dannelsesteori og didaktik – nye studier.* Aarhus: Klim forlag 2016.
- KUF (1992). *Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning.* Oslo: Kirke - utdannings- og forskningsdepartementet
- KUF (1997). *Læreplanverket for den 10 årige grunnskolen.* *Nasjonalbiblioteket.* Hentet 21.03.22 fra: <https://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=no#0>
- KUF (1999). *Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning.* Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kvamme, O. A. og Sæther, E. (red) (2019). *Bærekraftdidaktikk.* Fagbokforlaget



- L97 (1997). *Læreplanverket for dem 10-årige grunnskolen*. Oslo: Kunnskaps- og forskningsdepartementet
- LK06 (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- LK20 (2020). *Læreplanverket*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- LOV-1973-06-08. *Lov om lærerutdanning*. Lovdata.
- M87 (1987). *Mønsterplan for grunnskole*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet
- Melling-Olsen, S. T. (1984). *Eleven, matematikken og samfunnet*. Oslo: NKI forlaget
- N39 (1939). *Normalplan. For Folkeskolen*. Oslo: Kyrkje- og undervisningsdepartementet
- NOKUT (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 1: Hovedrapport*.
- NOKUT (2011). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*. Oslo: NOKUT. Hentet 21.02.22 fra: <https://www.nokut.no/norsk-utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk-for-livslang-laring>
- NOU 2003: 16. *I første rekke — Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- NOU 2002: 10. *Førsteklasses fra første klasse— Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- NOU 1996:22. *Lærerutdanning. Mellom krav og ideal*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- OECD (1989). *Ekspertvurdering fra OECD*. I KUD, KVD og OECD. OECD-vurdering av norsk utdanningspolitikk. Norsk rapport til OECD. Ekspertvurdering fra OECD. Oslo: Aschehoug
- OECD (2022). *Productivity, human capital and educational policies*. Hentet 06.04.22 fra: <https://www.oecd.org/economy/human-capital/#:~:text=A%20new%20OECD%20measure%20of%20human%20capital%20builds,all%20countries%20and%20these%20didn%E2%80%99t%20change%20in%20time>.
- OECD (2020). PISA is the OECD's Programme for International Student Assessment. Hentet 10.12.2020 fra: <https://www.oecd.org/pisa/>
- Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen. Hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ongstad, S. (2006). (red.) *Fag og didaktikk i lærerutdanning: Kunnskap i grenseland*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ot.prp. nr. 77 (1997-98). *Om lov om oppheving av lov om lærerutdanning av 8. juni 1973 nr. 49 og endringer i enkelte andre lover*
- Pantic, N. og Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry* 6(3):333-351
- Pollitt, C. og Bouckaert, G. (2004). *Public Management Reform. A Comparative Analysis*. Oxford, 2004.
- Qiguang Y. og Chunjie Z. (2021). Socially Constructed Teacher Professionalism: An Historical Analysis of Teacher Education Reform Policies of Canadian Case. *International Education Studies; Vol. 14, No. 3;*



- Roland, E. og Munthe E. (1987). *Bullying. An International Perspective*. London: Taylor and Francis
- Schultz, T. W. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, Vol. 51, No. 1 1961, pp. 1-17.
- Schaanning, E. (2018). *Til alle barns beste? Intervensjoner i skolefeltet*. Kolofon forlag
- Sinnes, A. (2020). *Action, takk! Hva kan skolen lære av unge menneskers handlinger for bærekraftig utvikling?* Universitetsforlaget
- Sinnes, A. (2021). *Utdanning for bærekraftig utvikling*. Universitetsforlaget
- Skogstrøm, L. (2022). Pasienter med spiseforstyrrelser blir yngre og sykere. *I Aftenposten 27.mars 2022*, s. 16-19
- Streitlien, Å og Aakre, B. M. (2019). *Det store spranget. Utdannings og yrkesvalg fra ungdomstrinn til videregående opplæring*. Cappelen Damm Akademisk
- Telhaug, A. O. (1994). *Utdanningspolitikken og enhetsskolen*. Oslo: Didakta
- Telhaug, A. O. (2005). *Kunnskapsløftet – Ny eller gammel skole?* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Uhr (2009). *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. Innstilling fra dannelsesutvalget for høyere utdanning*. Oslo: UHR
- Ulvik, M. og Smith, K. (2018). Lærerutdanneres profesjonelle utvikling. *Uniped 04 / 2018 (Volum 41)*.
- UF (2003). *Rammeplan for Allmennlærerutdanningen. Fastsatt 3. april 2003. Utdannings- og forskningsdepartementet*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet
- Østerud, S. (2004). *Utdanning for informasjonssamfunnet, Den tredje vei*. Oslo: Universitetsforlaget
- Aagre, W. og Schaanning, E. (Red.) (2022). *Skolens mening. Femti år etter Nils Christies «Hvis skolen ikke fantes»*. Oslo: Universitetsforlaget
- Aakre, B. M. (2021). Bærekraftig utvikling i skole og utdanning. Med Norge og Japan som kontekst. *Kongsberg: Didactica*
- Aakre, B. M. (1997/2020). Skolen og informasjonssamfunnet. *Kongsberg: Didactica*
- Aakre, B. M. (2018). Yrkesfaglæreres profesjonelle kompetanse. En kvalitativ undersøkelse med Norge og Japan som kontekster. *Lindköping: Nordic Journal of Vocational Education and Training. NJVET, Vol. 8, No. 2, 71–92 (2018)*
- Aakre, B. M. (2005). *Formgiving og design i et didaktisk perspektiv*. Trondheim: NTNU
- Aakre, B. M. (2013). Vurderingspraksis i yrkesfag. *Lindköping: Nordic Journal of Vocational Education and Training. NJVET, Vol. 3, (2013)*