



Til: Utvalget

Dato: 27.11.2025

Fra: Sekretariatet

Saksnr.: 8-6 c

Sak 8-6 c Om lærerprofesjonen

En av erkjennelsene som utvalget legger til grunn for utredningen løfter frem betydningen av lærerprofesjonen: «En sterk lærerprofesjon og profesjonell skoleledelse er avgjørende for å lykkes». Hva betyr en sterk lærerprofesjon? Hva er implikasjonene av denne erkjennelsen? For å belyse disse spørsmålene vil sekretariatet i dette notatet beskrive kjennetegn ved lærerprofesjonen i lys av kjennetegn ved profesjoner fra profesjonsteorien. Vi vil videre beskrive prosessene som det siste tiåret kan sies å ha bidratt til en profesjonalisering av lærerprofesjonen, og løfte fram noen gjenstridige spenninger og utfordringer. Sammen kan dette danne et grunnlag for at utvalget kan diskutere hva som skal til for at vi i framtidens fellesskole har en sterk lærerprofesjon.

Notatet må også leses i lys av sak 8-6 a og b om lærerens betydning og lærerrollen.

1 Lærerprofesjonen

Utvalget legger til grunn at skolen må utvikles i lys at den er et komplekst sosialt system og at det derfor er avgjørende med en sterk lærerprofesjon for at skolen skal lykkes. En vanlig løsning for å håndtere oppgaver eller tjenester som har betydelig oppgaveusikkerhet og som fordrer spesialisert kunnskap er å overlate mye ansvar til en *profesjon* (Abbott, 1988).

I profesjonsteorien er det ulike kriterier for å definere hva en profesjon er. Disse kan gi innblikk i hva som kjennetegner profesjoners arbeid og profesjonalitet i utførelsen av yrket. I dette kapittelet vil vi derfor først beskrive noen i kjennetegn ved profesjoner

generelt, før vi i neste del ser hvordan disse kjennetegnene kan sies å prege lærerprofesjonen.

1.1 Kjennetegn ved profesjoner

Profesjonsbegrepet er omstridt. Innenfor profesjonsteorien diskuteres det hvilke kriterier skal legges til grunn for at en yrkesgruppe kan kalles for en profesjon. Det er likevel noen kjennetegn det er rimelig enighet om. Profesjoner er yrkesgrupper som utfører tjenester basert på teoretisk kunnskap ervervet gjennom spesialisert utdanning (Molander & Terum, 2008; Smeby & Gundersen). Vi vil trekke fram noen relevante kjennetegn ved profesjoner generelt.

Profesjoner utfører tjenester av stor samfunnsmessig betydning og har «klienter».

Profesjonene har en distinkt rolle i den samfunnsmessige arbeidsdelingen og yter gjerne tjenester som er viktige for samfunnet. Profesjonene «tjener» noen. Det er gjerne en annen part som trenger kompetansen deres. Profesjoner må ha en kollektiv tjenesteorientering rettet mot mandatet de er gitt av samfunnet. Profesjoner mister sin legitimitet i samfunnet hvis de oppfattes som rene interessegrupper (Molander & Terum, 2008; Smeby & Gundersen, 2025).

Profesjoner krever spesialisert kunnskap. Det er rimelig enighet om at profesjoner er yrker som utfører tjenester basert på teoretisk kunnskap tilegnet gjennom spesialisert utdanning. Profesjoner er yrker som forutsetter en spesifikk utdanning på universitets- og høyskolenivå og kunnskap og ferdigheter som er tilegnet gjennom praksis (Molander & Terum, 2008; Smeby & Gundersen, 2025).

Profesjoner bygger på en kompleks og sammensatt kunnskapsbase.

Profesjonskunnskap er kompleks fordi den skal svare til komplekse utfordringer (Gilje 2017). Ofte vil en og samme profesjon trekke vekslers på flere vitenskapelige disipliner – og kunnskapsbasen omtales derfor ofte som heterogen (Grimen, 2008). Profesjoners kunnskapsbase er satt sammen av både forsknings- og erfaringsbasert kunnskap. Profesjoner utfører sine arbeidsoppgaver basert på en kombinasjon av kunnskaper og ferdigheter. Den praktiske kunnskapen til profesjoner vil ofte være en form for «taus» kunnskap som ikke kan artikuleres eksplisitt (Polanyi, 1967; Smeby & Gundersen, 2025).

Profesjoners praksis er feilbarlig og preget av usikkerhet. Oppgavene som profesjonene skal løse er gjerne komplekse og preget av usikkerhet. Hva som kan bli konsekvensene av ulike handlingsvalg er ofte usikkert. Dette gir profesjonene et særlig ansvar og klientene tar en risiko når de overlater sin sak til profesjonene (Molander & Terum, 2008; Smeby & Gundersen, 2025).

Profesjoner bruker skjønn og trenger autonomi. Oppgavene til profesjoner har en kompleksitet som gjør det vanskelig å standardisere oppgavene i form av faste oppskrifter og retningslinjer. Profesjonsutøverne trenger en grad av autonomi og rom for å utøve skjønn i den enkelte situasjon basert på kunnskap, erfaringer og etiske normer (Molander & Terum, 2008; Smeby & Gundersen, 2025).

Profesjonene må ha en profesjonsetikk. Gitt det store ansvaret som profesjonene forvalter er det vanlig at samfunnet har forventninger om at de profesjonelle følger yrkesetiske retningslinjer. Profesjoner må ofte håndtere situasjoner med handlingstvang, der det ikke er opplagt hva som er det riktige å gjøre. I slike situasjoner

kan profesjonsetikken tjene som et kompass. Profesjonene har en rett og et «mandat» til å utøve spesifikke arbeidsoppgaver med stort rom for skjønnsutøvelse. Som «motytelse» forutsettes det at de kollegiale fellesskapene og yrkesorganisasjonene å «holde orden i eget hus» og til det spiller etikk og yrkesetiske retningslinjer en sentral rolle (Molander & Terum, 2008; Smeby & Gundersen, 2025).

Profesjoner er en yrkesgruppe med kontroll over oppgavene sine. Staten gir yrkesgruppen eksklusiv rett til å ivareta bestemte oppgaver på vegne av fellesskapet. Samfunnet har tillit til at yrkesgruppen, i kraft av sin kompetanse, vil ivareta oppgaver av allmenn interesse. Standardene for hvordan de skal utføres er definert av profesjonen selv, og ikke av en ekstern autoritet. Denne doble kontrollen omtales som profesjoners *jurisdiksjon*. Profesjonen legitimerer seg som berettiget til å ha ansvaret de er gitt. I noen profesjoner settes det et absolutt krav om utdanning gjennom at man må ha autorisasjon for å utøve yrket. I slike tilfeller har profesjonene monopol på bestemte arbeidsoppgaver (Moladner & Terrum, 2008).

1.2 Hva kjennetegner lærerprofesjonen?

Vi har her presentert noen idealtypiske kjennetegn ved profesjoner. Yrker befinner seg gjerne på et kontinuum med flere eller færre profesjonskarakteristikk. Når det skjer en utvikling av en yrkesgruppe i retning av de idealtypiske trekkene ved profesjoner, kalles det profesjonaliseringsprosesser (Molander & Terum, 2008).

Tidligere har det vært diskutert om lærere er en profesjon i klassisk forstand (som leger, prester, ingeniører og advokater) eller en *semi-profesjon* (Etzioni 1969). Dette ble diskutert blant annet på grunn av manglende autonomi i utførelsen av yrket, manglende bruk av forskningsbasert kunnskap og omforent kunnskapsbase/anerkjent ekspertise og manglende estiske standarder (Mausethagen, 2015). Gjennom de siste 30 årene har det likevel blitt en bred tradisjon for å kalle læreryrket for en profesjon (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016; Goodson & Hargreaves, 1996; Mausethagen, 2015; Smeby & Gundersen, 2025). Ikke desto mindre har det samtidig siden årtusenskiftet vært fremmet krav om profesjonalisering av læreryrket fra flere hold, både politisk, fra forskning og fra lærerorganisasjonene, omtalt som profesjonalisering «ovenfra» og profesjonalisering «innenfra» (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Det siste tiåret har det skjedd flere prosesser som kan sies å bidra til en profesjonalisering av lærerprofesjonen, som vi vil utdype i kapittel 2. *Lærerprofesjonen* som begrep kan altså sies å være godt etablert, samtidig som det hele tiden pågår prosesser for å styrke lærerprofesjonen.

I de neste avsnittene beskriver vi kjennetegn ved lærerprofesjonen i lys av kjennetegn ved profesjoner generelt som vi beskrev i kapittel 2.1.

1.2.1 Lærerprofesjonen har et samfunnsmandat

Lærerprofesjonens mandat rammes inn av skolens brede samfunnsmandat. Lærerprofesjonen har slik en distinkt rolle i den samfunnsmessige arbeidsdelingen og yter tjenester som er viktige for samfunnet.

Lærernes «klienter» kan sies å være elevene. Lærerprofesjonen har blitt beskrevet som en relasjonsprofesjon. Læring skjer gjennom relasjoner, i det sosiale samspillet mellom mennesker, mellom lærere og elever, mellom elevene eller andre aktører som inngår i

en læringsprosess. Å være lærer er å jobbe relasjonelt. Læreren kan legge til rette for læringen gjennom god undervisning, men læring fordrer en aktiv deltakelse hos den enkelte elev (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016; Garbo & Raugland, 2017; Skrøvset et al., 2017).

1.2.2 Lærerprofesjonen krever spesialisert kunnskap fra lærerutdanning

Læreprofesjonen forvalter et bredt samfunnsoppdrag basert på kunnskap og ferdigheter som er tilegnet gjennom lærerutdanning. Det er i dag ni ulike lærerutdanninger som kvalifiserer til å jobbe som lærer i skolen, disse er rettet mot ulike trinn og spesielle fagområder (se vedlegg 1). Hovedmodellen for lærerutdanning er på masternivå, eller videreutdanning (PPU) som bygger på master. Unntaket er lærerutdanningene som kvalifiserer til yrkesfag, og enkelte unntak for PPU. Innføring av lærerutdanning på masternivå kan sies å være en sentral del av profesjonaliseringsprosessen av lærerprofesjonen det siste tiåret. I kapittel 3 vil vi presentere lærerutdanningene mer utfyllende.

1.2.3 Læreprofesjonens kunnskapsbase er sammensatt og kompleks

Lærernes kunnskapsbase består av både forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap, og den kan sies å være omdiskutert. I tilspissede debatter settes disse kunnskapsformene opp mot hverandre eller man diskuterer vektingen mellom dem. Det kan likevel sies å være bred enighet om at disse kunnskapsformene må ses som komplementære, og ikke settes opp som dikotomier. En av grunnene til at læreryrket tidligere har blitt ansett som en semi-profesjon har vært et manglende omforent kunnskapsgrunnlag. Læreryrket har svakere vitenskapelige tradisjoner enn de klassiske profesjonsyrker (Mausethagen, 2015). Selv om utdanningsforskningen kan sies å være en relativt ny vitenskap, har det i forskningsfeltet blitt økende grad av enighet om hva som kjennetegner god undervisning (Jenset et al., 2025). Kritikken av lærerprofesjonens kunnskapsbase bør forstås i lys av hva som kjennetegner lærernes profesjonskunnskap.

Lærernes profesjonskunnskap kjennetegnes ved at de *integrerer et heterogent kunnskapsgrunnlag* til et praktisk siktemål. Det betyr at lærerens kunnskapsbase spiller på flere vitenskapelige disipliner (eks sosiologi, biologi, psykologi, pedagogikk) og flere typer kunnskap. Lærernes profesjonskunnskap bygger på grupper av vitenskaper som selv er teoretisk fragmentert, som samfunnsvitenskapene og de humanistiske fagene. Disse kunnskapselementene henger ikke nødvendigvis sammen som en logisk teoretisk helhet. Dette er til forskjell fra ulike disiplin-fag (eks. fysikk, økonomi) og profesjoner som har et mer homogent kunnskapsgrunnlag (eks. teologi eller juss). Syntetisering av kunnskapsbasen til lærerprofesjonen kan følgelig være mer krevende enn i disipliner og profesjoner med et mer homogent kunnskapsgrunnlag (Grimen, 2008).

Man sier gjerne at det er i den praktiske profesjonsutøvelsen at lærerne må *integrere* disse kunnskapsformene (*kunnskapsintegrasjon*), fordi det ikke nødvendigvis er en indre sammenheng mellom de ulike kunnskapsområdene som sammen utgjør lærernes kunnskapsbase. Dette har også blitt kalt for *praktiske synteser*: «Sammenhengene i profesjonskunnskap er praktiske synteser, der forskjellige brokker av kunnskap er satt sammen på en bestemt måte fordi de utgjør meningsfulle deler i yrkesutøvelsen forstått som praktisk helhet eller enhet» (Grimen, 2008, s. 74).

Det er de praktiske oppgavene som skal løses som bestemmer hvilke kunnskapskilder som bør trekkes inn og hvordan (Grimen, 2008). Ulike «brokker av kunnskap» trenger ikke bare å være disiplinkunnskap, men kan også være ulike måter å vite noe på (eks. erfaringsbasert, taus, intellektuelt, moralsk) (Ekspertgruppen om styring av lærerutdanningene, 2024; Gilje, 2017).

Lærerutdanningene utstyrrer studentene med profesjonskunnskap som inkluderer blant annet teoretisk kunnskap om undervisningsfag (for eksempel matematikk eller norsk), fagdidaktikk (undervisningslære), pedagogikk og praksis. Profesjonskunnskapen består også av verdier og etikk, og praktisk kunnskap om for eksempel klasseledelse, og taus erfaringsbasert kunnskap som er opparbeidet over tid (Ekspertgruppen om styring av lærerutdanningene, 2024; Grimen, 2008; Hermansen & Mausethagen).

Relasjonskompetanse er en viktig del av lærernes profesjonskunnskap. Det er ikke uten grunn at profesjonen omtales som en relasjonsprofesjon. Læring er en kompleks prosess som skjer i det enkelte individ. En sentral del av lærerens praktiske kunnskap kan sies å være hvordan man kan bruke seg selv i relasjon til de unike elevene ulike læringssituasjoner. Dette også et eksempel på taus kunnskap som på læres gjennom praksis og refleksjon (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016; Garbo & Raugland, 2017; Skrøvset et al., 2017).

Lærerprofesjonens sammensatte kunnskapsbase fordrer gode tolkningsfellesskap. Derfor er det viktig at lærere gjennom hele sin karriere systematisk deltar i profesjonsfellesskap for å reflektere, drøfte og utvikle profesjonskunnskapen.

1.2.4 Lærerprofesjonens praksis er preget av usikkerhet

«Skolehverdagen og opplæringssituasjonen består av pedagogiske spørsmål som sjelden har sikre svar» (NOU 2019:23, s. 145). Lærerprofesjonen kjennetegnes av at usikkerhet er en del av yrkesutøvelsen. Lærere jobber med *strategisk oppdragsusikkerhet* gjennom at målene og forventningene til skolen er mange. Lærere må også jobbe med stor grad av *teknisk oppgaveusikkerhet*, fordi det er betydelig usikkerhet til sammenhengen mellom en hva en lærer gjør og hva elevene lærer (Whitley, 2000). Det skyldes at mange andre faktorer enn undervisningen påvirker elevenes læring, herunder hjemmeforhold, søvn og fysisk og psykisk helse. Elevenes læring er helt avhengig av samproduksjon mellom lærer og elev, og påvirkes av læringsmiljøet. Læring er en kompleks prosess som foregår i andre mennesker og den «kan ikke mates inn» (Garbo & Raugland, 2017, s. 30).

Lærerprofesjonen forholder seg til menneskelig adferd, noe som også gjør at de må forholde seg i stor grad til usikkerhet i yrkesutøvelsen. Ulike beslutninger kan gi samme resultat og samme beslutninger kan gi ulike resultater. James Shanteau (1992) hevdet at profesjoner som forholder seg til *dynamisk menneskelig adferd* må håndtere større usikkerhet enn yrker som forholder seg til *statistiske fenomener* (Smeby, 2013).

I yrker der man forholder seg til statistiske fenomener er det større grad av enighet mellom ekspertene, problemene er relativt forutsigelige, de gjentar seg ofte og konsekvensen av beslutningen er relativt tydelig. I yrker som forholder seg til dynamisk menneskelig adferd, som læreryrket, er det gjerne større grad av uenighet, problemene er mindre forutsigelige, casene er i større grad unike og hva som er utfallet av ulike beslutninger er mer usikkert.

Det er altså forskjell på yrker som forholder seg til «ting» og yrker som forholder seg til «mennesker». Skillet kan også knyttes til ulike kunnskapsfelt – naturvitenskapene og humanistisk og samfunnsvitenskaplig kunnskap (Smeby, 2013). Som vist kjennetegnes lærerprofesjonens kunnskapsbase av å være heterogen. Den bygger på vitenskapelige disipliner der det er større grad av faglig uenighet. Når man forholder seg til dynamisk menneskelig adferd er det vanskeligere å gjøre «riktige» valg og predikere hva «som virker». Når lærere skal «realisere den pedagogiske intensjonen, skjer det i samhandling med elevene. Da inntreer en dynamikk som i sin natur medfører grader av uforutsigbarhet og dermed usikkerhet» (Garbo & Raugland, 2017, s. 43).

Selv om profesjonsutøvelsen til lærere er preget av usikkerhet, er det flere mekanismer som skal bidra til at profesjonen handler på en velinformert og kompetent måte. Lærerutdanning på masternivå, satsning på utdanningsforskning og satsning på videreutdanning av lærere er eksempler på slike mekanismer.

Det kanskje aller viktigste for at profesjonen trenes i å takle usikkerheten yrkesutøvelsen innebærer, er likevel sterke profesjonsfelleskap der det er rom for kollegiale diskusjoner av erfaringer, jf. sak 8-6 a. Å være en profesjonsutøver er et kollektivt fenomen. Dette blir også slått fast i lærerprofesjonens etiske plattform. Lærerprofesjonen har som et kollegium et felles ansvar for å utvikle et godt opplæringstilbud og for å fremme og videreutvikle profesjonens profesjonalitet. Dette innebærer blant annet at kollegiet «samarbeider om å videreutvikle kunnskaper, ferdigheter og etisk dømmekraft, både internt og i samspill med utdannings- og forskningsmiljøer» (Utdanningsforbundet, u.å.)

1.2.5 Lærerprofesjonen må bruke skjønn og trenger autonomi

Det komplekse læreroppgdraget forutsetter en stor grad av autonomi og bruk av faglig og pedagogisk skjønn og dømmekraft. Profesjonell autonomi kjennetegnes ved at profesjonsutøverne i stor grad selv bestemmer hvordan de løser sine oppgaver uten direkte innblanding fra myndighetene, oppdragsgiver eller klientene. Profesjonell autonomi betyr derimot ikke at oppgavene kan løses vilkårlig ut fra personlige verdier og oppfatninger. Snarere er profesjonell autonomi basert på at profesjonsutøverne handler i henhold til anerkjent kunnskap, verdier og retningslinjer (Smeby & Gundersen, 2025). Vi har sett at skolehverdagen består av pedagogiske spørsmål som sjelden har sikre svar:

For å ta stilling til disse spørsmålene må profesjonsutøverne bruke sin vurderingsevne ut fra et profesjonelt kunnskapsgrunnlag og grunnopplæringens verdigrunnlag. For å kunne bruke sine vurderingsevner til det beste for elevene trenger lærere og rektorer handlingsrom og aksept for den kunnskapen de besitter. Videre har økonomiske rammer og støttestrukturer stor betydning for lærernes mulighet til å utøve godt profesjonelt skjønn (NOU 2019:23, s. 145).

Det kan hevdes at læreroppgdraget er lite forenlig med standardiserte oppgaver og faste oppskrifter. Drøftinger og vurderinger knyttet til praksis i profesjonsfelleskapet er avgjørende. Lærerne må fortløpende gjøre mange valg basert på forsknings- og erfaringsbasert kunnskap, etiske normer, de konkrete elevene og de konkrete situasjonene der bruk av skjønn er et vesentlig element (Garbo & Raugland, 2017). I de konkrete opplæringssituasjonene vil lærerne oppleve spenninger mellom ulike formål og verdier. De må for eksempel gjøre krevende avveininger mellom hensynet til den

enkelte elev og hensynet til fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017b). I overordnet del er lærerens profesjonsutøvelse blant annet beskrevet slik:

Lærerprofesjonen bygger sin profesjonsutøvelse på felles verdier og et felles forsknings- og erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag. Profesjonen og den enkelte lærer forvalter et ansvar for å utøve skjønn i komplekse spørsmål. Lærere og ledere utvikler faglig, pedagogisk, didaktisk og fagdidaktisk dømmekraft i dialog og samhandling med kolleger. Utøvelse og utvikling av det profesjonelle skjønn skjer både individuelt og sammen med andre. Faglig dømmekraft forutsetter også jevnlig oppdatering. Lærerprofesjonen må derfor vurdere sin pedagogiske praksis for å møte enkeltelever og elevgrupper best mulig. (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

Lærerprofesjonen kan sies å ha relativt stor autonomi innenfor rammene som læreplanverket og øvrig regelverk setter. Opplæringslovutvalget vurderte at det er få regler i opplæringsloven og forskriften som direkte begrenser lærernes profesjonelle skjønn (NOU 2019:23, s. 147). Det oppstår likevel jevning diskusjoner når lærerne opplever at denne autonomien utfordres, for eksempel når lokale skolemyndigheter bestemmer hva slags læringsressurser som skal brukes (for eksempel digitale eller fysiske lærebøker) eller ved pålegg om bruk av ulike metoder eller vurderingsformer som kan sies å virke styrende/normerende. Også foreldre og andre aktører kan forsøke å legge føringer på innhold og organisering på en måte som kan utfordre autonomien til lærerprofesjonen.

Det kan kanskje sies å være en viss ambivalens knyttet til lærernes autonomi. Historisk sett har lærerprofesjonen hatt stor frihet, samtidig som både skolen og lærerutdanningene har gjennomgått mange reformer. Lærerprofesjonen er sånn sett også vant med politisk styring. Det profesjonsfaglige skjønn og den faglige autonomien er noe som vernes om i lærerprofesjonen, samtidig som det pekes på at autonomien kan brikke over i for stort ansvar. Når lærerne gis frihet og ansvar til å nå ambisiøse mål, uten at det følges opp med nødvendige rammer, kan det skape problematiske forventninger til lærerprofesjonen.

1.2.6 Lærerprofesjonens etiske normer

Et kjennetegn ved læreroppgaget er at lærere ofte står i situasjoner som krever umiddelbar handling, men der det ofte ikke er tid til å vurdere hva som er den riktige avveiningen. For å kunne navigere i slike situasjoner er profesjonsetikken et viktig kompass. Gitt det store ansvaret som profesjonene forvalter, er det vanlig at samfunnet har forventninger om at de profesjonelle følger yrkesetiske retningslinjer.

Utdanningsforbundet og Skolenes landsforbund vedtok lærerprofesjonens etiske plattform i 2012, den har som mål å være et etisk grunnlag for hele profesjonen (Mausethagen, 2015). I 2016 ble Lærerprofesjonens etiske råd opprettet for å støtte opp om etisk forsvarlig praksis i utdanningssektoren til beste for barn, unge og voksne. Rådet skal fremme verdiene i Lærerprofesjonens etiske plattform og har en fri og uavhengig stilling. Rådet gir uttalelser, men har ikke myndighet til å komme med for eksempel sanksjoner (Lærerprofesjonens etiske råd, 2025). Det etiske rådet kan være et uttrykk for lærerprofesjonens ønske om «å holde orden i eget hus». Lærernes kunnskap og yrkesetikk vil være viktig for lærerprofesjonens tillit og legitimitet i samfunnet.

Utviklingen av en profesjonsetikk kan ses som et uttrykk for profesjonalisering «innenfra».

1.2.7 Kontroll og kompetansekrav i lærerprofesjonen

Lærerprofesjonens *jurisdiksjon* kan sies å være svakere enn i andre profesjoner. Med jurisdiksjon siktes det her til at staten har gitt en yrkesgruppe eksklusiv rett til å ivareta bestemte oppgaver på vegne av felleskapet og at standardene for hvordan de skal utføres er definert av profesjonen selv, og ikke av en ekstern autoritet (Molander & Terum, 2008). Selv om det er visse kompetansekrav for å få lov til å jobbe som lærer, er ikke disse like absolutte i læreryrket som i andre profesjoner (jf. sak 8-6 b). Det er mulig å ansette personer uten lærerutdanning i midlertidige stillinger, og på vilkår om at de tar lærerutdanning. Som vist i sak 3-8, jobber en relativt stor andel personer uten lærerutdanning i lærerstillinger.

En del andre profesjonsyrker er underlagt lovregulert autorisasjon, lisens og spesialistgodkjenninger. For eksempel yrkene under helsepersonelloven. Advokatbevilgninger under advokatloven, er et annet eksempel. Slike lovreguleringer gir adgang til å bruke gitte yrkestitler og rett til å utføre gitte oppgaver, men dette er også godkjenninger som kan mistes. I andre profesjoner som er underlagt autorisasjon er det altså mulighet til å håndheve profesjonens jurisdiksjon ved at man for eksempel kan miste en legelisens eller en advokatbevilling.

Profesjoner har et samfunnsmandat og sørger til gjengjeld for å «holde orden i eget hus» ved blant annet å håndheve faglige standarder og etiske normer. Balansen mellom intern og ekstern kontroll av lærerarbeidet diskuteres. Utbredelsen av tester etter årtusenskiftet representerer historisk sett en dreining ved at lærerprofesjonen i større grad ble kontrollert enn tidligere (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016; Mausestagen, 2015).

2 Profesjonaliseringsprosesser

Lærerprofesjonen som begrep kan altså sies å være godt etablert, samtidig som det pågår prosesser for å styrke lærerprofesjonen, særlig siden årtusenskiftet. Mange tiltak er knyttet til lærernes kompetanse.

I dette kapittelet vil vi utdype sentrale hva som har vært sentralt i politikkutviklingen det siste tiåret særlig knyttet til lærernes profesjonskvalifisering – nemlig lærerutdanningene, og lærernes videre profesjonsutvikling.

2.1 Profesjonskvalifisering - lærerutdanning

Nivået i skolen avhenger av det faglige nivået hos den samlede lærerstand. Og nivået på lærerne avhenger av den utdanning de får ved universitetene og ved de pedagogiske høyskolene (NOU 1988:28, s. 28).

Det har lenge vært et premiss i utdanningspolitikken at kompetansen til lærerne er sentral kvalitet i skolen, og følgelig også at lærerutdanningene er sentrale.

Det er i dag i hovedsak ni ulike lærerutdanninger som kvalifiserer til å jobbe som lærer i skolen (se vedlegg 1). Det er ulike lærerutdanninger rettet mot ulike trinn og spesielle

fagområder. Hovedmodellen for lærerutdanning utdanning på masternivå, eller videreutdanning som bygger på master. Unntaket er lærerutdanningene som kvalifiserer til yrkesfag.

Lærerutdanningene blir styrt av forskriftsfestede rammeplaner som blant annet setter føringer for innhold og struktur. Felles for de ulike utdanningene er at følgende komponenter inngår:

- Fag (disiplinfag/yrkesfag)
- Fagdidaktikk
- Pedagogikk
- Praksis

Disse elementene inngår på ulikt vis i de ulike utdanningene. For eksempel er fagdidaktikk integrert i fagene i grunnskolelærerutdanningene, mens de utgjør 30 studiepoeng i lektorutdanning og PPU. Omfanget av praksis i utdanningene varierer fra minimum 60 til 130 dager. Utdanningene har ulik grad av faglig bredde og dybde, der grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7 gir kompetanse i inntil fire undervisningsfag, mens PPU ofte kun gir undervisningskompetanse i ett fag.

2.1.1 Mastergrad som hovedmodell

Innføring av lærerutdanning på masternivå kan sies å være en sentral del av profesjonaliseringsprosessen av lærerprofesjonen det siste tiåret.

Grunnskolelærerutdanningene ble løftet til masternivå i 2017, og lærerutdanning i praktiske og estetiske fag i 2020. Masterkrav for opptak til PPU trådte i kraft i 2019. Selv om de nye lærerne som utdannes har mastergrad, utgjør disse foreløpig en liten andel av den totale lærerpopulasjonen (se vedlegg 2).

NOKUTs evaluering grunnskolelærerutdanningene viser at det er bred oppslutning om de femårige masterutdanningene. Både lærerstudenter, rektorer og praksislærere er godt fornøyde med den faglige tyngden de opplever at studentene har fått gjennom den femårige utdanningen. Evalueringen viser også at utdanningen er i etableringsfasen og en tydelig anbefaling er at det ikke burde gjøres store endringer på nåværende tidspunkt, men at utdanningene må få utvikle seg videre, selv om det er flere områder som bør videreutvikles og forbedres (Munthe et al., 2024).

2.1.2 Forskning i lærerutdanningene

De siste femten årene har det blitt gjennomført en rekke politiske initiativ og utdanningsreformer som blant annet har hatt som mål å styrke forskningskompetansen og den vitenskapelige publiseringen i lærerutdanningene (Caspersen & Smeby, 2023). Som følge av masterendringen har det også blitt satset mye på utdanningsforskning det siste tiåret. Mye tyder på at denne satsningen har gitt resultater. Det har blant annet blitt etablert en egen ordning i Forskningsrådet som er øremerket forskningsprosjekter i lærerutdanningene. Norske publikasjoner innenfor utdanningsforskning har hatt en vekst på 149 prosent fra 2011 til 2023. Til sammenligning var veksten i norsk vitenskapelig publisering generelt på 51 prosent i den samme perioden (Kunnskapsdepartementet, 2025b). Forskningsrådet melder om stadig bedre vurderinger av søknadene fra lærerutdanningene fra rådets forskerpaneler.

En undersøkelse som sammenlignet lærerutdannernes svar om forskning i 2007 og 2021, viser at lærerutdannerne legger mer vekt på forskning i 2021. Demografien blant lærerutdannerne har også endret seg: Andelen med doktorgrad har økt markant fra 19 prosent til 48 prosent, andelen professorer har økt fra 2 til 13 prosent og det har vært en svak økning i andelen med bakgrunn fra pedagogikk (Caspersen & Smeby, 2023). Forsknings- og profesjonskompetansen i grunnskolelærerutdanningene har blitt betydelig styrket de siste 20 årene. Det er flere forskergrupper og prosjekter som adresserer sentrale utfordringer i skole og utdanning (Munthe et al., 2024). Antall FoU-årsverk og antall vitenskapelige publikasjoner økt i perioden 2016–2023 ved de aller fleste lærestedene. De fleste publikasjonene er blitt plassert i kategorien «pedagogikk og utdanning» (Slette et al., 2023).

2.1.3 Partnerskap som sentralt i utvikling av utdanningene

I tillegg til innføringen av master og styrkingen av de vitenskapelige fagmiljøene i lærerutdanningene, har det fra 2009 og til i dag blitt satset på *partnerskap* i utdanningssektoren for å styrke samarbeidet mellom lærerutdanningene og skolene. Partnerskapstankegangen innebærer at det blir arbeidet systematisk for likeverd og balanse mellom lærerutdanningene og skolesektoren.

I strategien Lærerutdanning 2025 var partnerskapstekning sentralt. Det var et overordnet mål at det skulle utvikles et stabilt og gjensidig utviklende samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjonene og barnehage- og skolesektoren, blant annet for å samarbeide om FoU-arbeid og praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Etableringen av lærerutdanningsskoler og ordningene for lokal kompetanseutvikling i skole (dekomp) er eksempler på partnerskap der man legger til grunn et slikt langsiktig samarbeid (Meld. St. 19 (2023-2024)). I perioden 2017–2023 det blitt bevilget totalt nær 400 millioner til partnerskap. I 2023 ble det rapportert om 58 partnerskapsavtaler i lærerutdanningene (Meld. St. 19 (2023-2024)). Satsningen på partnerskapene kan ses som et eksempel på profesjonalisering «ovenfra» som er ment å bidra til profesjonalisering «innenfra».

2.1.4 Endringer i rammeplanstyringen

Det pågår nå en prosess med å styre lærerutdanningene mer overordnet. Dreiningen mot redusert styring gjennom rammeplanene ble blant annet anbefalt av Ekspertgruppa om lærerrollen i 2016. I strategien Lærerutdanning 2025 fra 2017 står det «I perioden frem til 2025 er det et mål at det samlede kvalitetsutviklingsarbeidet i lærerutdanningene, med god nasjonal koordinering og styrket samarbeid med praksisfeltet, gjør det mulig å redusere rammeplanstyring til et minimum». I Meld. St. 19 (2020–2021) *Styring av statlige universiteter og høyskoler* var ett av tiltakene å gjøre rammeplanene i rammeplanstyrte utdanningene mer overordnede og mindre detaljerte, og arbeidet har blitt fulgt opp videre i Meld. St. 19 (2023–2024) *Profesjonsnære utdanninger over hele landet*.

Arbeidet med mer overordnet styring innebærer at man skal gå fra ganske detaljerte rammeplaner for de ulike lærerutdanningene, til en mer overordnet rammeplanstyring. I mars 2025 besluttet regjeringen å igangsette en prosess der vi går fra elleve til to rammeplaner for lærerutdanning – én rammeplan for lærerutdanning én rammeplan for for samisk lærerutdanning. Kunnskapsdepartementet beskriver at én felles rammeplan skal framheve og styrke fellesskapet i profesjonen. Overgangen til felles rammeplan

handler om å gi mangfoldet av lærerutdanninger og lærerroller et styringsdokument som framhever viktige fellesverdier og felleskompetanser. Dette skiftet i styring bygger på at regjeringen har tillit til at de høyt kompetente fagmiljøene i lærerutdanningene er godt rustet til å utvikle utdanninger som sikrer kvalitet, regionale tilpasninger og nyskaping i tråd med samfunnets, barnehagens og skolens behov, og har til hensikt å gi institusjonene større handlingsrom og åpne for større mangfold i og mellom de ulike lærerutdanningene (Kunnskapsdepartementet, 2025a).

Det er viktig at utvalget kjenner til disse endringene i rammeplanstyringen som nå pågår. Kunnskapsdepartementet har signalisert at forslag til ny rammeplan skal sendes på høring våren 2026. Det betyr at den neppe blir fastsatt innen utvalget har levert, samtidig som den vil legge føringer inn i den 20-årsperioden som utvalget skal mene noe om.

2.2 Profesjonsutvikling

Vel så viktig som kompetansen lærerne tilegner seg i lærerutdanningene, er kompetanseutviklingen som pågår i arbeidslivet. Det er relativ bred enighet om at profesjonskvalifiseringen må fortsette utover grunnutdanningene. Selv om det er et mål at de nyutdannede lærerne skal ha tilegnet seg nødvendig og relevant kunnskap, ferdigheter, holdninger og verdier gjennom lærerutdanningene, vil de ha behov for å lære mye i arbeidslivet. Arbeidsoppgavene er for komplekse, kunnskapsgrunnlaget er for omfattende og praksisen for begrenset til at man blir ferdig utlært gjennom lærerutdanningene alene (Smeby & Mausethagen, 2017).

Når det oppstår ny kunnskap det er behov for i skolen, er en vanlig løsning å peke på at «X må inn i lærerutdanningene». Noen slike behov kan være legitime, for eksempel hvordan lærerne skal forholde seg til kunstig intelligens. Det sies at lærerutdanningene alltid vil være i støpeskjeen, og må omstille seg til å svare til samfunnets og framtidens behov. Dette gjenspeiles i hyppig reformering av lærerutdanningene (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Likevel er det viktig å ha med seg at lærerutdanningene er en treg omstillingsmekanisme. Omstilling i lærerutdanningene tar tid i seg selv, studentene studerer gjerne fem år og etter det vil de nye lærerne bare utgjøre en liten andel av hele lærerpopulasjonen. Dersom man skal endre og utvikle lærernes kompetanse, er det derfor også behov for videre *profesjonsutvikling i yrkeslivet*, blant annet gjennom etter- og videreutdanning og veiledning av nyutdannede lærere.

«Kompetansen til lærerne og de andre ansatte har stor betydning for kvaliteten i barnehage- og opplæringstilbudet» (Kunnskapsdepartementet, 2025c). Det har blitt satset kraftig på videreutdanning i over ti år (Kunnskapsdepartementet, 2014). Regjeringen har i år vedtatt et nytt «System for kompetanse- og karriereutvikling for ansatte i barnehage og skole» som skal innføres gradvis i år og neste år. Systemet inkluderer blant annet videreutdanning, kollektiv kompetanseutvikling, spesialiserte roller og funksjoner og veiledning av nyutdannede lærere. Det brukes mye penger på kompetansetiltak i skolesektoren. I 2025 vil regjeringen bruke nærmere 2,9 milliarder kroner på kompetansetiltak rettet mot lærere og andre ansatte i barnehage, SFO, grunnskole, videregående opplæring, PP-tjenesten, opplæring for voksne og kulturskolen. Ingen andre yrkesgrupper mottar i nærheten så mye statlig støtte til kompetanseheving som lærerne. Disse statlige midlene skal støtter opp under eiers

ansvar for at de ansatte har riktig og nødvendig kompetanse. (Kunnskapsdepartementet, 2025c).

Ett av prinsippene i det nye systemet for kompetanse og karriereutvikling er at det skal bygge på likeverdige partnerskap. Partnerskapsbegrepet er et etablert begrep for gjensidig samarbeid mellom barnehage- og skolesektoren og lærerutdanningsinstitusjonene. Målet er at praksisen i barnehager og skoler blir mer forskningsbasert, og at erfaringer og oppdatert praksiskunnskap tilbakeføres og bidrar til å styrke lærerutdanningene (Kunnskapsdepartementet, 2025c).

Det har gjennom mange år vært stor enighet om at profesjonsfaglig veiledning for nyutdannede lærere er viktig. I 2018 ble det i samarbeid med partene utviklet nasjonale rammer for veiledning for nyutdannede lærere som skal bidra til at alle nyutdannede lærere får veiledning (Kunnskapsdepartementet, 2025c). Disse ble oppdatert i 2025 og målet er at «Alle nyutdannede lærere får en god overgang fra utdanning til yrke gjennom profesjonsfaglig veiledning av god kvalitet». Over tid har det også blitt bevilget stadig mer penger til at nyutdannede lærere skal få profesjonsfaglig veiledning de to første årene av yrkeslivet. I forslaget til statsbudsjett i 2026 er det foreslått å bevilge 226 millioner til en tilskuddsordning som skal dekke til kostnader knyttet til planlegging og gjennomføring av veiledningen.

3 Gjenstridige utfordringer og spenninger

I dette notatet har vi belyst kjennetegn ved lærerprofesjonen og noen sentrale profesjonaliseringsprosesser som har pågått de siste årene. Selv om flere piler kan sies å «peke i riktig retning» for å styrke lærerprofesjonen er det også flere gjenstridige utfordringer og iboende spenninger. Vi vil her peke på noen slike spenninger.

3.1.1 Samarbeid mellom lærerutdanningene og skolene

For å sikre god integrasjon mellom de ulike kunnskapsformene er det avgjørende med et velfungerende samarbeid mellom UH- og skolesektoren. Selv om det har blitt jobbet aktivt med samarbeidet mellom lærerutdanninger og skoler gjennom for eksempel arbeidet med partnerskap, er man ikke i mål. Målkonflikter er en underliggende utfordring. Universitetenes og høyskolenes ansvar er lærerstudenter, mens skoleeier først og fremst har ansvar for barn og elever (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

Ettersom skole og lærerutdanning har ulike kjerneoppgaver, og det å drive partnerskapet ofte er på lærerutdanningenes initiativ og ansvar, kan det være en fare for at skoler blir mottakere fremfor deltakere i partnerskapene (Faglig råd for lærerutdanning, 2020b).

For å tydeliggjøre det likeverdige samarbeidet i partnerskapene, foreslo Faglig råd for lærerutdanning at det burde være overordnende og generelle forventninger om partnerskapsdannelse i både rammeplanene for lærerutdanning og i eksisterende rettslige dokumenter for skoleeiere, og at det burde være langsiktig finansiering der partene er mottakere av midlene (Faglig råd for lærerutdanning, 2020a).

- Hva mener utvalget om samarbeidet mellom lærerutdanningene og skolene?
- Hvordan kan det likeverdige ansvaret og samarbeidet tydeliggjøres?

3.1.2 Kvalitet og relevans i lærerutdanningene

Som vist i notatet har lærerutdanningene utviklet seg mye de siste årene etter innføring av mastergrad som hovedmodell. Det kan sies å være en gjenstridig utfordring i lærerutdanningene er integrasjonen av de ulike kunnskapsformene i lærerutdanningene. Praksis er et viktig element i utdanningene, men det er kostbart og administrativt krevende. Det er kanskje flere forventninger til lærerutdanningene enn det er mulig å innfri innenfor utdanningenes rammer. Lærerutdanningene kan kanskje kjenne på samme stofftrengsel som læreplanene i grunnskolen, «alt» skal ivaretas i lærerutdanningene. Lærerutdanningene blir både kritisert for å ha blitt for mye og for lite akdademiserte. Hvilken innretning lærerutdanningene bør ha og hvordan man sikrer best mulig kvalitet i lærerutdanningene er likevel en tilbakevendende diskusjon, for eksempel spørsmål som:

- Hva bør være balansen mellom faglig bredde og dybde (antall undervisningsfag)?
- Hva bør være balansen mellom pedagogikk, didaktikk og disiplinfag?
- Hva bør være balansen mellom praksis og utdanning på campus?
- Hvordan lage god sammenheng mellom utdanningenes elementer?
- Hvordan utvikle utdanninger som har et akademisk høyt nivå?

Det er også en iboende spenning knyttet til behov for utvikling og innovasjon og samtidig reformtrøtthet og behov for ro og stabilitet. Overgangen til felles rammeplan for lærerutdanning kan tolkes som et tiltak som er ment å ivareta begge disse hensynene.

- Hvordan kan lærerutdanningene styrkes for å bli best mulig rustet til å utdanne framtidens lærere og bidra til skoleutvikling?

3.1.3 Kompetansekrav for lærerne

Profesjonaliseringen av lærerprofesjonen kan tolkes på to vis. På den ene siden kan det sees på som en styrking av lærernes rolle, status og autoritet. På den andre siden kan den ses som uttrykk for at lærerne må bli bedre og følgelig ikke er «gode nok».

Det kan sies være knyttet en spenning til lærernes kompetanse. Det er en ambivalens der man på den ene siden stiller tydeligere krav til lærernes kompetanse i lovverket og gjennom grunnutdanninger på masternivå, samtidig som man på den andre siden har «døra på gløtt» ved at det er mulighet til å gjøre unntak fra kompetansekravene. Slike unntak er ikke vanlig i andre profesjoner som er underlagt autorisasjonsordninger. I dette kan det sies å ligge en dobbeltkommunikasjon. Spissformulert kan det sies at det både skal stilles høye krav til lærerkompetansen, samtidig som «hvem som helst» kan slippe inn i klasserommene og kalles for lærer.

Diskusjonen om kompetansekravene til lærerne har også en geografisk slagside. Som vist i sak 3-8 om lærerrekruttering er noen steder i landet større lærermangel enn andre. Jo, sterkere krav som stilles, jo større sprik kan det bli i lærernes kompetanse i ulike steder av landet. Diskusjonen påvirkes av søkning til lærerutdanningene og lærermangelen i landet. Særlig etter noen år med nedgang i søkningen til lærerutdanningene, ble kravene for opptak til lærerutdanningene justert (Se feks Meld. St. 19 (2023-2024)). De siste årene har det vært en liten øking i antall studenter som har møtt til lærerutdanningene (se vedlegg 3).

Kravene til kompetanse må også vurderes i lys av fremtidige kompetansebehov. Med de kommende demografiske endringene kan det bli større kamp om arbeidskraften. SSB sin nyeste framskrivning av lærere Lærermot 2024-2060, anslår at mangelen på grunnskolelærere kan bli redusert fram mot 2060, at det blir et underskudd av yrkesfaglærere og at det kan bli et overskudd av lærere med lektorutdanning og PPU (Gunnes et al., 2025).

Vi vet at lærernes kompetanse er viktig, samtidig som mye tyder på at det vil bli økende press på menneskelige og økonomiske ressurser i fremtiden. Et sentralt dilemma for utvalget å vurdere knyttet til lærerrollen er:

- Hvilke kompetansekrav som bør stilles til lærerne i framtiden?
- Hva tenker utvalget om «å lukke døra» i form av mer absolutte kvalifikasjonskrav i lys av at det vil bli mer press på arbeidskraft de neste årene?
- Hvordan sikre at alle elever «likeverdige» opplæring i utført med lærere med lærerutdanning?

4 Avslutning

I dette notatet har vi belyst kjennetegn ved lærerprofesjonen i lys av kriterier fra profesjonsteorien. Vi har beskrevet sentrale profesjonaliseringsprosesser, og samtidig at det er noen gjenstridige utfordringer og spenninger som preger lærerprofesjonen.

Diskusjonene rundt lærerprofesjonen kan fort havne i ulike grøfter, mens spørsmålet kanskje heller dreier seg en balanse. Hvordan lærerprofesjonen kan profesjonaliseres «utenfra» og «innenfra» er et spørsmål uten klare svar.

Sekretariatet håper at dette notatet danner et grunnlag for at utvalget diskutere erkjennelsen om lærerprofesjonen i den endelige utredningen. Et sentralt spørsmål er:

Hvordan kan læreprofesjonen utvikles de neste 20 årene – hva vil være de viktigste strukturelle grep og rammer for partene i sektoren (jf. erkjennelsen) å jobbe videre med?

Referanser

- Abbott, A. D. (1988). *The System of professions : an essay on the division of expert labor*. University of Chicago Press.
- Caspersen, J. & Smeby, J.-C. (2023). 6. Praksisrettede pedagoger og disiplinorienterte forskere – lærerutdanningen og forskningen 2008–2021. I *En forskningsbasert skole?* (s. 107-125) (Books). Universitetsforlaget.
<https://doi.org/doi:10.18261/9788215065540-23-06>
- Ekspertgruppa om lærerrollen. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/cce6902a2e3646a09de2f132c681af0e/rappo-rt-om-larerrollen-1.pdf>
- Ekspertgruppen om styring av lærerutdanningene. (2024). *En felles rammeplan. Overordnet styring av lærerutdanningene*, . Senter for profesjonsforskning. OsloMet - storbyuniversitetet.
https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/sites/530/2024/08/Sluttrapport_Innhold_Trykk_RETTET.pdf
- Faglig råd for lærerutdanning. (2020a). *Partnerskap for kvalitet i lærerutdanningene* (Anbefalinger fra Faglig råd for lærerutdanning 2025). Faglig råd for lærerutdanning.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e29c3dc21bfa4edc9308f2fc6908afb3/partne-rskap-for-kvalitet-i-larerutdanningene-004.pdf>
- Faglig råd for lærerutdanning. (2020b). *Partnerskap i lærerutdanningene – et kunnskapsgrunnlag* (Delrapport 1). Faglig råd for lærerutdanning.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/9969c3f46f0c4a4f95ed9eee70b3ed19/partne-rskap-i-larerutdanningene---et-kunnskapsgrunnlag.pdf>
- Garbo, J. & Raugland, V. (2017). *Den brysomme profesjonaliteten : om skjønnsutøvelse og styring*. Universitetsforl.
- Gilje, N. (2017). Profesjonskunnskapens elementære former. I (s. [21]-33). Universitetsforl.
- Goodson, I. & Hargreaves, A. (1996). *Teachers' professional lives* (Bd. 3). Falmer Press.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I (s. s. 71-86). Universitetsforl.
- Gunnes, T., Bennetzen, J., Ekren, R., Gilje, S. J. & Knudsen, P. (2025). *LÆRERMOD 2024-2060 Vil lærermangelen reduseres framover?* (2025/30). S. sentralbyrå.
https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/sysselsetting/artikler/laererm-2024-2060/_attachment/inline/92cb0f91-476f-44ef-b18d-102215e7251c:2398a3a0a15e3f3ea8f5d0c39ee77c0ed778f1f6/RAPP2025-30.pdf
- Hermansen, H. & Mausethagen, S. (2023). 4. Kunnskapsintegrasjon i lærerutdanning og profesjonsutøvelse. I *En forskningsbasert skole?* (s. 67-87) (Books). Universitetsforlaget. <https://doi.org/doi:10.18261/9788215065540-23-04>
- Jenset, I. S., Blikstad-Balas, M. & Dalland, C. P. (2025). Hva vet vi om god undervisning? I I. S. Jenset, M. Blikstad-Balas & C. P. Dalland (Red.), *God undervisning. Dette vet vi*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Lærerløftet - På lag for kunnskapsskolen*.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskole_w eb.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*.
https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_n asjonal-strategi-for-larerutdanningene_net-11.10.pdf

- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2025a). *Arbeid med mer overordnet styring av lærerutdanningene*.
<https://nettsteder.regjeringen.no/stylu/>
- Kunnskapsdepartementet. (2025b). *Nysgjerrighet, nytte og involvering. Strategi for utdanningsforskning 2025-2029*.
<https://kudos.dfo.no/documents/344803/files/45211.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2025c). *System for kompetanse- og karriereutvikling for ansatte i barnehage og skole, .*
<https://www.regjeringen.no/contentassets/ea77600fe5a64ac39c245d8396e0e328/no/pdfs/strategi-kompetanseutvikling-for-alle-ansatte.pdf>
- Lærerprofesjonens etiske råd. (2025). *Lærerprofesjonens etiske råd*. Lærerprofesjonens etiske råd. Hentet 16.11.2025 fra <https://www.laereretikk.no/om-radet>
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? : om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Universitetsforl.
- Meld. St. 19 (2020–2021). (2021). *Styring av statlige universiteter og høyskoler*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20202021/id2839431/?ch=1>
- Meld. St. 19 (2023-2024). *Profesjonsnære utdanninger over hele landet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20232024/id3032273/>
- Moladner, A. & Terrum, L. I. (2008). Profesjonsstudier - en introduksjon. I A. Moladner & L. I. Terrum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13-26). Universitetsforlaget.
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier - en introduksjon. I *Profesjonsstudier* (s. 13-27). Universitetsforlaget.
- Munthe, E., Myklebust, R. M., Asp, P. A., Michelsen, C., Olsen, M., Solheim, R., Syrrist, L. S. & Gulliksen, V. A. T. (2024). *Sluttrapport fra evalueringen av grunnskolelærerutdanningene for trinn 1–7 og 5–10, (7-2024)*. NOKUT.
https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2024/sluttrapport-fra-evalueringen-av-grunnskolelærerutdanningene-for-trinn-17-og-510_7-2024.pdf
- NOU 1988:28. (1988). *Med viten og vilje*. Kultur og vitenskapsdepartementet.
https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2007081704023?page=3
- NOU 2019:23. (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/>
- Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension* (Bd. A540). Doubleday.
- Skrøvset, S., Mausethagen, S. & Slettbakk, Å. (2017). *Lærerens relasjonsarbeid : perspektiver, verktøy og caser*. Cappelen Damm akademisk.
- Slette, A. L., Sivertsen, G. & Fossum, L. W. (2023). *FoU-aktivitet i grunnskolelærerutdanningene (GLU): En kartlegging for NOKUT – delrapport 1*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning NIFU.
- Smeby, J.-C. (2013). Profesjon og ekspertise. I (s. 17-26). Universitetsforl.
- Smeby, J.-C. & Gundersen, T. (2025, 22. februar 2025). Profesjon. I J.-C. Smeby (Red.), *Store norske leksikon* (24. utg.). <https://snl.no/profesjon>
- Smeby, J.-C. & Mausethagen, S. (2017). Profesjonskvalifisering. I (s. [11]-20). Universitetsforl.
- Utdanningsforbundet. (u.å.). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Utdanningsforbundet.
<https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>

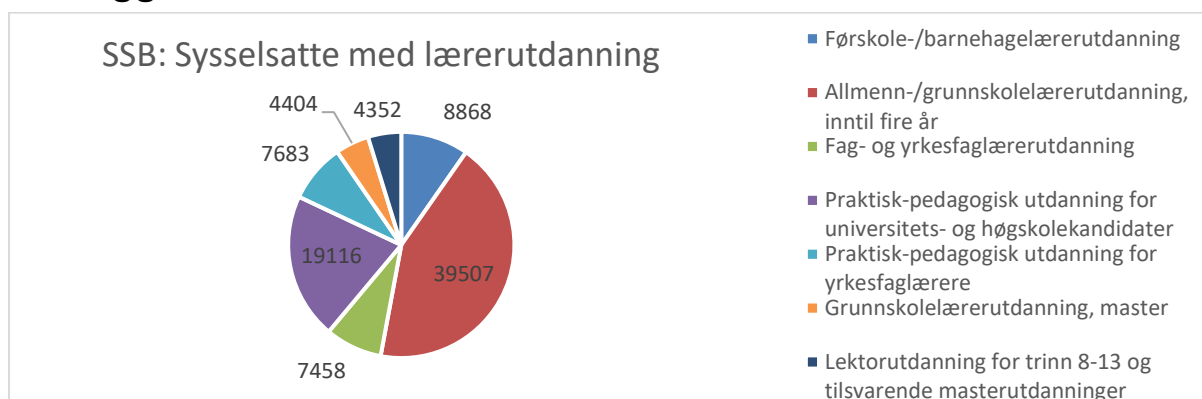
Vedlegg

Vedlegg 1

Tabell 1 Oversikt over lærerutdanningene

Utdanning	Utdanningsnivå	Minimums-praksis	Antall undervisningsfag
Grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7	Master	110 dager	3–4 fag
Samisk grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7	Master	110 dager	3–4 fag
Grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10	Master	110 dager	2–3 fag
Samisk grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10	Master	110 dager	2–3 fag
Lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1–13	Master	130 dager	2–3 fag
Lektorutdanning for trinn 8–13	Master	100 dager	2 fag
Yrkesfaglærerutdanning for trinn 8–13	Bachelor	130 dager	Yrkesfaglig bredde og dybde
Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU)	60 stp. videreutdanning som normalt bygger på master	60 dager	Minst 1 fag
Praktisk- pedagogisk utdanning for yrkesfag (PPU-Y)	60 stp. videreutdanning som bygger på div.	60 dager	Minst 1 yrkesfag

Vedlegg 2

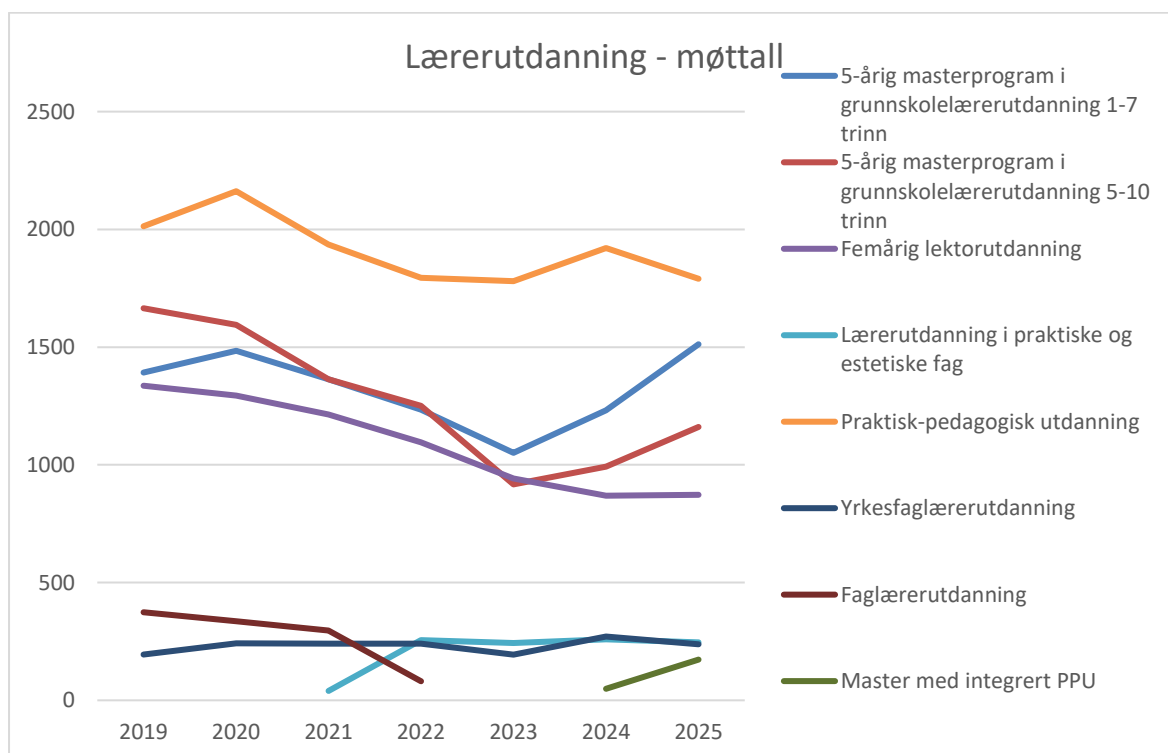


Figur 1 SSB tabell 13647: Sysselsatte med lærerutdanning i skoleverket 2023

Vedlegg 3

Utvikling i opptak til lærerutdanningene

Etter noen år med nedgang i antall studenter som har møtt til studiestart i lærerutdanningen, har det de siste årene vært en økning. Dette kan ha sammenheng med endringer i opptakskravene.



Figur 1 Antall studenter møtt til lærerutdanning 2019-2025