

Utvalget for framtidens fellesskole

Notat



Til: Utvalget

Dato: 27.11.2025

Fra: Sekretariatet

Saksnr.: 8-6 b

Sak 8-6 b Notat om lærerrollen

Lærere bidrar til læring, danning og sosial utvikling hos barn og unge. Lærerne kan sies å være avgjørende for å realisere målene for skolen. Derfor stilles det mange krav og forventninger til lærere og deres arbeid.

I dette notatet vil vi først se på ulike perspektiver på hvordan begrepet «lærerrollen» kan forstås. Videre vil vi se på hvordan lærerrollen beskrives i dag, før vi avslutningsvis drøfter ulike perspektiver rundt lærerrollen i framtiden.

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

1 Hva kjennetegner lærerrollen?

«Lærerrollen kan defineres som summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket. Den konkretiseres gjennom den enkelte yrkesutøvers daglige arbeid» Denne definisjonen finner vi i stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) *Læreren – rollen og utdanningen*.

Det stilles formelle krav og forventninger til lærerrollen gjennom lov- og avtaleverk, men lærerrollen formes også av andre forventninger og krav. Slike krav og forventninger kan komme fra nasjonale myndigheter, lokale skolemyndigheter, andre samfunnsinstitusjoner, foreldre, profesjonen selv og fra samfunnet generelt.

1.1 Formelle rammer rundt lærerrollen

Lærernes samfunnsmandat kan sies å være å følge opp skolens samfunnsmandat. Lærerne arbeider for å realisere forventningene til opplæringen slik de kommer til uttrykk i opplæringsloven, privatskoleloven og i læreplanverket.

Det er få juridiske rammer i opplæringsloven og privatskoleloven rundt hvordan selve lærergjerningen skal utføres. Det er likevel noen unntak. Lærerne skal blant annet følge med på om elevene får tilfredsstillende utbytte av opplæringen, gi individuell vurdering og sikre at alle elever har et trygt og godt skolemiljø.¹ Den enkelte lærer har en aktivitetsplikt til å følge med på hvordan elevene har det, om mulig gripe inn ved krenkelser og melde fra til rektor dersom en elev ikke har et trygt og godt skolemiljø. Denne plikten er også straffesanksjonert.² De øvrige pliktene i opplæringsloven ligger i hovedsak til kommunen og fylkeskommunen og for privatskoleloven til skolens styre.

Opplæringsloven fastsetter kompetansekrav for lærere. Loven slår fast at den som skal ansettes i lærerstilling skal ha lærerutdanning, og det stilles krav til kompetanse i noen undervisningsfag.³ Det er mulighet til å gjøre unntak fra kompetansekravene for lærere hvis kommunen ikke får nok søkere som oppfyller kravene, på nærmere bestemte vilkår.⁴ Tilsvarende kompetansekrav gjelder som hovedregel for lærere ved private skoler.⁵

I overordnet del av læreplanen stilles det eksplisitte forventninger til lærerrollen. Det understrekes blant annet hvor viktig læreren er for å ivareta elevens læring og utvikling, og at lærerrollen er en sammensatt rolle som også skal skape trygghet, veilede elevene og sørge for et motiverende læringsmiljø som bidrar til læring og utvikling. Det står videre at dette krever at læreren viser omsorg for den enkelte elev (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Arbeidstidsavtalen for undervisningspersonalet (SFS 2213) rammer også inn lærerrollen. Arbeidstidsavtalen er en sentral forbundsvis særavtale for KS-området, og regulerer blant annet lærernes arbeidstid og hvordan denne skal disponeres. Arbeidstidsavtalen skal legge til rette for at undervisningspersonalet kan utføre sine arbeidsoppgaver på best mulig måte. Se vedlegg 1 om de tre undersøkelsene som nylig er gjort om lærernes arbeidstidsavtale.

1.2 Komplekse forventninger

Forventningene til lærerrollen formes ikke bare av de formelle rammene. Lærerrollen blir jevnlig beskrevet av forskere, debattert av meningsbærere og er et samtaleemne rundt i de tusen hjem. Lærerrollen er omkranset av nære og fjerne aktører som både åpner, begrenser og støtter opp om utøvelsen av rollen. Dagens lærerrolle formes av normer og forventninger fra aktører og institusjoner på *makronivå* og gjennom de konkrete praksisene på *mikronivå* – i den faktiske utøvelsen av yrket på den enkelte skole, med kollegiene, i samværet med elevene og i møte med foreldrene.

På et makronivå setter aktørene og institusjonene rammer for lærerrollen, for eksempel gjennom beslutninger i forhandlingssystemet (lønn og arbeidstid), mål og innhold (læreplan), ressurstildeling og gjennom hva lærerne måles etter. Viktige sider ved

¹ Jf. opplæringsloven § 11-2 og kap 12, og opplæringsforskriften kap. 9, og privatskoleloven §§ 3-4 c, 2-4 og 4-2.

² Jf. opplæringsloven § 12-4.

³ På Udirs nettsider kan dere lese mer om disse kompetansekravene: [Krav til kompetanse for lærere – ansettelse og undervisning | udir.no](https://www.udir.no/krav-til-kompetanse-for-larere)

⁴ Jf. opplæringsloven § 17-3 andre og tredje ledd.

⁵ Jf. privatskoleloven § 4-2.

utøvelsen av lærerrollen er avhengig av de ressursene og rammene som settes for lærerrollen – som ofte besluttes utenfor selve skolen. Rammebetingelser, føringer og forventninger gjør noen tiltak mulig og vanskeliggjør andre (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016)

Det stilles ulike typer forventninger til lærerne. Det forventes at de skal sørge for elevenes trivsel og resultater. Det stilles også forventninger til lærernes kompetanse og å videreutvikle denne gjennom yrkeslivet. I tillegg stilles det forventninger til læreprofesjonen som helhet og hvordan den skal utvikles blant annet gjennom samarbeid.

Forventningene til skolen former forventningene til lærerne. Det sies at «samfunnets problemer blir til skolens læreplan» (Gundem, 1990, s. 38). Skolen har mange mål, og det stilles mange krav til skolen som institusjon. Siden lærerne jobber for å realisere skolens samfunnsmandat, får lærerne et ansvar for å operasjonalisere og balansere disse forventningene.

Det er stadig flere, mer mangfoldige og komplekse forventninger til skolen og lærerrollen. Forventningene blir også formet av forventninger fra ulike politiske reformer. Reformen både i skolen og i lærerutdanningene former lærerrollen «lag på lag». Man sier gjerne at en reform sjelden erstatter en annen, men heller legger seg som lag over hverandre, jf. sak 3-4B Skolen som samfunnsprosjekt - de lange linjene (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016; Ekspertgruppen om styring av lærerutdanningene, 2024; Ellis, 2024; Roos & Trippstad, 2015). Dette er også et viktig perspektiv for å forstå de komplekse forventningene til lærerrollen.

Ulike generasjoner av lærere vil gjennom sin yrkesaktive tid ha vært med på flere utdanningsreformer med tilhørende forestillinger om rollen de skal fylle og arbeidet de skal utføre. Dette vil gi seg utslag i at det i samtiden eksisterer ulike lag av forventninger til hvilke mål og hva slags kunnskap og kompetanse som er viktigst i lærernes arbeid. Dette betyr også at sentrale mål ved reformene ikke nødvendigvis erstatter tidligere målsettinger, men snarere legges til (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 33).

For eksempel har skolen i løpet av 2000-tallet ble stilt overfor sterkere krav om effektivitet, nytte og målbare resultater gjennom begreper som læringsutbytte, kompetansemål og læringstrykk, ble samtidig 1970-årenes målsettinger om en inkluderende skole både beholdt og utvidet (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Forventningene til lærerrollen må altså forstås i et historisk og kulturelt perspektiv.

1.3 Flere lærerroller – en felles lærerprofesjon

Å bruke begrepet lærerrollen i entall kan være misvisende. «Lærerrollen» er ikke en ensidig størrelse. Det vil eksempelvis være ulike forventninger til lærerrollen til lærere som jobber på videregående skole og til lærere som jobber i barneskolen. Det finnes dessuten ulike spesialiserte lærerroller som kontaktlærere, praksisveiledere, faglærere, sosiallærere og lærere med ansvar for spesialpedagogikk.

Lærerrollen formes også gjennom lærerutdanningene. Det er i dag elleve ulike lærerutdanninger. Historisk har det vært to sentrale lærerutdanningstradisjoner: folkeskolens «seminarister» og den høyere skolens akademikere, gjerne omtalt som

lektorene og lærere. Disse lærerutdanningstradisjonene har de senere årene nærmet seg hverandre (Larsen et al., 2022; NOKUT, 2022; Prøitz & Aasen, 2023). Men fremdeles er det slik at lærerne som jobber i skolen i dag har blitt utdannet ved ulike lærerutdanninger til ulike tider, og de har jobbet under ulike skolereformer. Det «skrives stadig nye «rollemanuskripter» som former nye kohorter av lærere.» (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 33).

Selv om det kan være snakk om flere lærerroller er det vanlig å snakke om en felles lærerprofesjon, jf. sak 8-6 c (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016; Ekspertgruppen om styring av lærerutdanningene, 2024).

1.4 Lærerrollen i relasjon til andre sentrale roller

Lærerrollen er også kompleks fordi den er uløselig knyttet til eleven. Læreryrket 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. Læreren kan legge til rett for læringen gjennom god undervisning, men læringen skjer i det enkelte individ. Lærerrollen formes derfor også i stor grad av elevene og elevrollen (Caspersen & Holmeide, 2023; Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016; Garbo & Raugland, 2017; Skrøvset et al., 2017). Følgelig vil endringer elevgruppen og endringer i forventninger til og synet på eleven, ha betydning for lærerens rolle, jf. sak 8-3 om elevrollen.

Lærerne er avhengig av god skoleledelse og et godt samarbeid med hjemmet. Lærerrollen formes også i stor grad skolelederrollen og foreldrerollen. Endringer i deres rolleforståelse og forventninger fra disse aktørene vil kunne påvirke rammene rundt lærerrollen. Se sak 8-4 om skolelederrollen og sak 8-5 samarbeidet med skole-hjem og foreldrerollen.

2 Lærerrollen i dag

Det er krevende å gi et enkelt svar på hva som kjennetegner lærerrollen i dag. For ti år siden beskrev ekspertgruppen om lærerrollen noen utviklingstrekk ved lærerrollen. De trakk fram en utvikling i lærerrollen i retning av:

- en mer spesialisert, forskningsinformert og praksisrettet lærerrolle
- et faglig-profesjonelt og prestasjonsorientert ansvar
- en rolle med økt handlingsrom som praktiseres gjennom støtte og kontroll

Det siste tiåret har det vært flere sentrale hendelser som har preget lærerrollen. Det har annet vært en pandemi, en stor lærerstreik, en lærerutdanningsreform (femårig grunnskolelærerutdanning), fornyelse av læreplanverket (fagfornyelsen), gjennombrudd i bruk av kunstig intelligens og både oppgang og nedgang i søkningen til lærerutdanningene.

I etterkant av pandemien har det blitt diskutert om det har skjedd en *relasjonell vending* i skolen, der lærerne i 2022 oppgis at relasjoner og støtte oppgis som viktigere enn i 2008 (Caspersen & Holmeide, 2023).

Gjennom media kan man få inntrykk av at lærerhverdagen er krevende. Tilgjengelige undersøkelser om lærerhverdagen i dag tegner et mer nyansert bilde. Partene i

utdanningssektoren har de siste årene hatt ganske ulike forståelser av situasjonen i skole-Norge. I strategien for lærerrekruttering ble de enige om en felles beskrivelse der de både vektlegger at lærerne stort sett trives, samtidig som sider ved arbeidshverdagen også beskrives som mer krevende (Kunnskapsdepartementet, 2024).

Dette bildet kan sies å bli bekreftet i den nyeste TALIS-undersøkelsen om lærerrollen. Dette er en internasjonal undersøkelse som gjennomføres av OECD og handler om hvordan lærere og skoleledere (i ungdomsskolen) opplever yrkeshverdag og arbeidsbetingelser. De aller fleste lærere trives på arbeidsplassen (95 prosent), og oppgir at de har gode relasjoner med både kolleger, elever, foreldre og rektorer. De oppgir også at de har stor faglig handlefrihet i undervisningen. Samtidig rapporterer flere lærere om høyt nivå av stress på jobben, og en økende andel av lærerne svarer at jobben påvirker helsen deres negativt sammenlignet med i 2018. Lærerne rapporterer om en mer sammensatt elevgruppe og økt behov for tilpasning. Nyutdannede lærere opplever høyere kvalitet i lærerutdanningen og at de får mer oppfølging i skolen. Nesten 8 av 10 lærere føler seg verdsatte av foreldre og elever. Bare 2 av 10 svarer at de mener lærerprofesjonen er verdsatt av samfunnet (White et al., 2025).

En ny undersøkelse om lærernes opplevelse av arbeidstidsavtalen⁶ gir også et nyansert bilde av hvordan lærerrollen oppleves i dag. De fleste lærere trives i jobben, 78 prosent oppgir at de er ganske eller svært fornøyde med jobben, 87 prosent oppgir av jobben er meningsfull og 71 prosent mener arbeidet gir positive utfordringer. De fleste lærerne løftet samtidig frem utfordringer knyttet til for mange oppgaver og for lite tid.

Arbeidsmengde kan variere ut fra klassesammensetning. Kontaktlærerrollen fremstår som særlig omfattende og at omfanget har økt over tid. Blant annet oppgir lærere at en økning i kontakt fra foreldre og elever utenfor normalarbeidsdagen bidrar til et økt arbeidspress. Flere lærere ga uttrykk for at det var uklart hvilke oppgaver som egentlig ligger til lærerrollen. Datamaterialet viser at lærerrollen favner mye videre enn undervisning. Mange lærere opplever at de ofte må velge hvilke oppgaver utenfor undervisningen de skal prioritere: For eksempel å følge opp elevene sosialt eller forberede undervisningsopplegget til neste dag (Mari Holm Ingelsrud et al., 2025).

Gjennom ulike innspill til utvalget kommer det frem at den økonomiske situasjonen i skolen utfordrer og begrenser lærerrollen, og at det knyttes mange forventninger til lærerrollen.

Til den endelige utredningen vil utvalget kunne lene seg på et bredere kunnskapstilfang om statusen for lærerrollen i dag. I lys de store endringene som har skjedd det siste tiåret, har Kunnskapsdepartementet bestilt en oppdatert kunnskapsoppsummering om lærerrollen. Denne vil bli levert etter nyttår og vil kunne inngå som et kunnskapsgrunnlag i utredningen. Rapporten fra de regionale innspillsmøtene som KS har arrangert vil kunne gi et mer utfyllende bilde. Utdanningsforbundet har også arrangert innspillsmøter for lærere som jobber ulike steder i landet i dag, blant annet for å gi innspill til utvalget. Denne rapporten vil bli presentert på utvalgsmøtet og vil kunne inngå som et grunnlag for utvalgets vurderinger. Utvalget har ønsket å gi en treffende beskrivelse av lærerrollen i dag, og dette er en tematikk som vi kan utforske grundigere til den endelige utredningen.

⁶ Denne er bestilt på oppdrag fra Utdanningsforbundet

3 Lærerrollen i framtiden

Ekspertgruppa om lærerrollen stilte for ti år siden spørsmålet «om dagens skole er offer for et «overload»-problem, som både handler om at summen av krav og forventninger er for stor, og at disse delvis framstår som motstridende» (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 34). Det er lite som peker i retning av at lærerrollen har blitt, eller vil bli mindre kompleks fremover.

Utvalget skal diskutere hvordan utviklingstrekk vil påvirke fellesskolen i framtiden. Disse utviklingstrekkene vil også kunne få betydning for lærerens rolle. Selv om drøftingen ikke er uttømmende, vil sekretariatet her belyse hvordan de foreløpige identifiserte utviklingstrekkene vil kunne påvirke lærerens rolle i framtiden, før vi deretter løfter fram aktuelle dilemmaer og diskusjoner om lærerrollen.

3.1 Utviklingstrekk som vil prege lærerrollen

Mandatet trekker frem at «en skole som skal forberede barn og unge til å møte samfunnsendringer, må også selv omstille seg for å møte de forventningene samfunnet har til skolen. Samtidig skal skolen kunne være en motkraft til utviklingstrekk vi som samfunn vil motvirke». Det er et stort spørsmål hvordan vil utviklingstrekkene kunne prege lærerrollen i framtiden. I utredningen vil det naturlig måtte inngå en bredere analyse av lærerrollen i framtiden i lys av utviklingstrekkene. Vi vil likevel allerede nå komme med noen eksempler som kan antyde hvordan lærerrollen vil påvirkes av utviklingstrekk i samfunnet.

Noen av utviklingstrekkene vil være utfordrende for lærerrollen, samtidig som lærerrollen vil kunne være en viktig motkraft for noen av trekkene.

For eksempel er det en sentral jobb for læreren å bygge sterke fellesskap, mens **utviklingstrekket individualisering drar** i motsatt retning.

Den akselererende teknologiutviklingen vil antagelig påvirke lærerrollen i stor grad, også i relasjon til trenden med individualisering. KI vil kunne gi gode muligheter for mer individuelt tilpasset opplæring, samtidig som denne, som flere andre digitale teknologier, er veldig individrettet. Kan KI gjøre læreren overflødig? Eller vil KI dreie læreroppgavet sterkere i retning av den sosiale dimensjonen ved skolen som kunstig intelleges vanskeligere kan erstatte. KI vil kunne påvirke elevens motivasjon og hva det blir viktig at elevene lærer.

Det postfaktuelle samfunnet medfører **relativisering av kunnskap** og økt polarisering. Læreren vil ha en viktig jobb med å utvikle gode fellesskap hvor det er rom for uenighet og hvor man håndterer meningsbrytninger. Samtidig vil lærerens autoritet som kunnskapsformidler overfor elevene bli viktigere enn noen gang.

Et mer mangfoldig klasserom og mer psykisk uhelse kan også gjøre være utfordrende for læreren, især hvis ikke rammevilkårene holder tritt. Det er ikke sikkert at de gjør, gitt at inntektene vil minke og utgiftene øke fremover, vil det antagelig bli **harde økonomiske prioriteringer mellom ulike sektorer i framtiden**.

Dette er eksempler på hvordan utviklingstrekk kan påvirke lærerrollen. Spørsmålet utvalget bør ta stilling til videre, er hva som bør gjøres med skolen og lærerrollen i lys av disse trekkene.

3.2 Dilemmaer og diskusjoner

I dette notatet har vi belyst at forventningene til lærerrollen er mange og komplekse. Selv om det få juridiske rammer i opplæringsloven rundt hvordan selve lærergjerningen skal utføres, må lærerrollen balansere de mange forventningene som kommer til uttrykk, slik det er beskrevet i kap. 1.

I dette kapittelet vi vi løfte fram noen relevante dilemmaer og diskusjoner om lærerrollen.

3.2.1 Hvilket ansvar er det rimelig å gi lærerne?

Læreren har blitt løftet fram som en viktig løsning på mange av utfordringene både i skolen og i samfunnet. Siden årtusenskiftet kan det sies å ha vært en trend med tydeligere fokus på resultater enn innsatsfaktorer og med et stadig mer desentralisert ansvar i utdanningssektoren. I dette kan det ligge en *dualitet*. På en ene siden har læreren blitt gitt et stort ansvar og blitt satset betydelig på, på den andre siden har dette ansvaret også gitt læreren et større opplevd ansvar for skolens resultater. Med et økt læringstrykk og søkelys på hva hver elev skal kunne, blir det også tydeligere når disse resultatene ikke nås.

Det er legitimt at skolen gis ansvar for å løse utfordringer i samfunnet. Gitt at vi vet at læreren har størst betydning av de *skolerelaterte* faktorene for elevenes læring (Hattie, 2023; Teodorović, 2009; Ulferts, 2019) er det også naturlig at læreren trekkes frem som en løsning og viktig faktor for mange av utfordringene i skolen. Det kan derimot bli utfordrende hvis lærerne alene holdes ansvarlig for å løse utfordringer der rotårsaken kan ligge utenfor skolen, og dersom forventningene ikke er avstemt med tilstrekkelige rammer og ressurser. Å delegere ansvar til lærerne kan være «enklere og billigere» enn å ta tak i de mer grunnleggende samfunnsutfordringene som også kan ligge utenfor selve skolen, for eksempel i ulike sosiale forhold.

Ekspertgruppen om lærerrollen (2016) pekte på hvordan myndighetene etter årtusenskiftet har valgt å delegere de høyst reelle problemene med å forene *mass and class*, altså en skole der «alle skal med» samtidig som man har ambisjoner om å presentere i toppsjiktet i internasjonale rangeringer, til læreren i klasserommet og ledelsen ved den enkelte skole. De pekte på at det kan være utfordrende hvis lærerne får ansvar for å realisere mål som er idealiserte og urealistiske og alene blir holdt ansvarlige for å løse utfordringer som er «wicked».

Noen av oppgavene lærerne er forventet å løse, for eksempel frafall og adferdsproblemer, kan beskrives som «wicked problems». Det vil si uryddige og uoversiktlige utfordringer der det er ulike syn på hva problemet består i, hvordan det kan forklares, og hva som er de(n) beste løsningen(e). «Wicked problems» er ofte resultat av en rekke faktorer knyttet til flere sosiale forhold (Devaney & Spratt, 2009). Det kan være et utfordrende hvis lærere delvis blir holdt ansvarlige for å løse også denne type problemer. Det kan skape problematiske forventninger på lærerrollen. Et eksempel er kravet om tilpasset opplæring, som på mange måter blir overlatt til lærerprofesjonen å innfri. «Tilpasset opplæring» kan sies å romme en underliggende utfordring i samfunnet og gi store forventninger til skolen og lærerrollen (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Det at elevene skal få «et likeverdig opplæringstilbud» må antakelig ses på som et ideal eller en overordnet ambisjon for skolen. Elise Djupedal trekker frem i sin

doktoravhandling at dagens politikk preges av en *falsk universalisme* der politikken tilsynelatende ivaretar alle hensyn, alle formål og alle elever (Djupedal, 2025a). Hvis ikke disse hensynene og formålene nås kan det invitere «til at det er noe galt med de som er en del av institusjonen: elevene, lærerne og andre ansatte i skolen.» (Djupedal, 2025b).

Når utvalget skal vurdere hvordan skolen skal møte utfordringene i samfunnet kan et enkelt svar være å delegere ansvaret til læreren. Utvalget bør samtidig vurdere hva det er rimelig at skolen og lærerne holdes ansvarlige for og hvilket ansvar som også bør hvile på andre samfunnsinstitusjoner, aktører og roller.

3.2.2 Balansen mellom mål og rammevilkår

Utvalget har i flere sammenhenger pekt på læreren som sentral for framtidens fellesskole. Det blir sentralt for utvalget å vurdere hvordan man kan lage balanse mellom forventende resultater på den ene siden og rammer og rammevilkårene på den andre siden.

Gitt at lærerrollen har avgjørende betydning for framtidens fellesskole kan det være relevant å drøfte:

- Hvordan skaper man best mulig forutsetninger for at læreren, og dermed skolen, lykkes?

Det kan være to ulike innganger til dette spørsmålet: enten se på målbildet eller ved å se på rammevilkårene for skolen.

1. Formål: Går det an å redusere forventningene eller tydeliggjøre lærerens (skolens) oppdrag?
2. Rammevilkår: Hva trenger læreren (skolen) for å få best mulige forutsetninger for å lykkes?

Utvalget har allerede trukket fram at å gjøre noe med det overordnede skolens samlede mål skolen er antagelig lite realistisk. Samfunnet har sammensatte utfordringer, noe som gjør at skolens samlede formål også i framtiden antagelig vil forbli omfattende og komplekst. Mandatet legger dessuten til grunn at «skolen også i framtiden kan ha et bredt samfunnsmandat hvor den både skal danne og utdanne til det beste for den enkelte og fellesskapet». Av dette følger det at forventningene til lærerrollen antagelig fortsatt vil være komplekse. Utvalget har tidligere pekt på at ikke åpenbare muligheter for forenkling av formålet, altså må et komplekst målbilde for skolen tas for gitt.

Gitt at skolens og dermed lærerens oppdrag fortsatt vil forbli komplekst i framtiden er det relevant å spørre hva skal til for at læreren lykkes best mulig. Hvilke rammefaktorer kan strykes for å gi best mulig forutsetninger for at lærerne lykkes med oppdraget?

Å styrke rammevilkårene kan handle om tiltak knyttet til skolen generelt, for eksempel strukturkvalitet som skolebygg, uteområder og læringsressurser, bemanning, kompetansekrav, organisering og økonomi. Det kan også handle om prosesskvalitet som for eksempel tid og rom til samarbeid.

Å styrke rammevilkårene kan også knyttes til arbeidsvilkårene for lærerne mer spesifikt. Et rammevilkår som ofte blir trukket frem av lærerne selv er *tid*, eller «mer tid til hver

elev». Lærenormen er et tiltak som er ment å bidra til dette. KS og lærerorganisasjonene er uenige om innretningen av lærernormen.

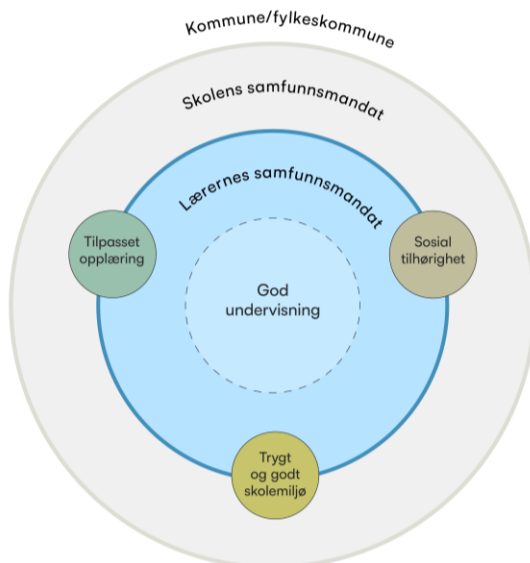
Det er et dilemma hvordan økonomiske og menneskelige ressurser skal prioriteres i framtiden. Hva mener utvalget er de viktigste rammevilkårene som bør styrkes for at lærerne skal få gjort best mulig jobb i å realiseres skolens mandat? Hvordan kan man sikre likeverdige utdanningstilbud i hele landet?

Et annet relatert spørsmål knyttet til rammevilkår er balansen mellom autonomi, støtte og styring. Læreren må stadig tilegne seg ny kunnskap og håndtere nye utfordringer i takt med at samfunnet utvikler seg. Nye verktøy og retningslinjer kan være til hjelp for lærerens arbeid for eksempel i spørsmål knyttet til kunstig intelligens. Samtidig kan slike støttesystemer også oppfattes som et styringstrykk. Det er et dilemma hva som er den gode balansen mellom støtte og styring.

3.2.3 Hvordan forstå kjerneoppdraget «undervisning» og hva er arbeidsdelingen med «laget rundt»?

Særlig i etterkant av pandemien har lærerorganisasjonene pekt på at lærerens ansvar ikke er kan være ubegrenset. Læreren er et slags nav i det komplekse klasserommet, men det er også et «lag rundt elevene» bestående av flere fagpersoner med annen kompetanse enn lærerne, for eksempel PPT, BUP, miljøarbeidere, helsesykepleiere, som skal bidra med faglig støtte til elever som trenger ulik oppfølging. Skoleledelsen har også et viktig ansvar for å lede prosessene i skolen. Foreldrene har også et oppdrageransvar for sine barn.

Det er en debatt som dreier seg om hvor langt lærerens mandat skal strekke seg, og hvor andre aktørers ansvar starter. Utdanningsforbundet har i år en satsning for å bidra til at lærerprofesjonen er bevisst og enige om grensene for lærernes arbeid, og for å synliggjøre hvordan laget rundt barnehagebarn, elever og voksne i utdanning er et viktig supplement til lærerne og lærerkompetansen (Hovde, 2025).



I denne modellen rammes læreren samfunnsmandat inn av skolens samfunnsmandat. Den er ment å illustrere at lærernes kjerneoppgave er god undervisning, og at læreren har et delt ansvar med andre aktører for tilpasset opplæring, sosial tilhørighet og et trygt

og godt skolemiljø. God undervisning er plassert som kjernen basert på at arbeidstidsavtalen (SFS 2213 Arbeidstid skole) slår fast at «Skolens og undervisningspersonalets kjerneoppgave er å gi elevene god undervisning.». Dette kan sies å være en mer forenklet oppdragsbeskrivelse enn hva som kommer til uttrykk i for eksempel overordnet del.

Utvalget bør være klar over at det er dilemmaer knyttet arbeidsoppgavene og arbeidsdelingen mellom lærerrollen og andre profesjonelle aktører. Læreren er avhengig av andre aktører, men hvordan er balansen i dette samspillet? Hvordan sikre helhet og sammenheng i skolen med et fragmentert og delegert oppdrag mellom mange aktører?

På utvalgsmøtet i Hamar pekte Thomas Nordahl på at læreren har et kollektivt oppdrag, mens mange «i laget rundt» har et oppdrag knyttet til individuelle enkeltelever som kan anbefale tiltak som kan utfordre fellesskapet. Hvordan skal slike hensyn balanseres? Videre er det viktig å diskutere hvor bredt eller snevert læreroppgavet skal forstås. Hva innebærer «god undervisning»? Hvordan forstås tilpasset opplæring i relasjon til god undervisning? Hvordan rommer «god undervisning» skolens brede oppdrag?

4 Avslutning

I dette notatet har vi belyst ulike perspektiver på hvordan begrepet «lærerrollen» kan forstås. Utvalget har vært opptatt av å få en beskrivelse av lærerrollen som lærerne i skolen i dag kjenner seg igjen i. I dette notatet har vi berørt dette spørsmålet, men denne beskrivelsen vil vi også jobbe videre til situasjonsbeskrivelsen i utredningen. Vi har avslutningsvis pekt på noen av dilemmaene om omkranser forståelsen av lærerrollen.

Utvalget mener læreren er viktig, et sentralt spørsmål er imidlertid *hvordan* læreren skal være sentral i framtidens fellesskole. Diskusjonen om læren i framtidens fellesskole må også ses i lys av erkjennelsen om lærerprofesjonen, jf. sak 8-6 c.

Referanser

- Caspersen, J. & Holmeide, H. (2023). 10. «La læreren være lærer!» Lærerarbeid, forskning og kunnskap fra 2008 til 2022. I *En forskningsbasert skole?* (s. 196-218) (Books). Universitetsforlaget. <https://doi.org/doi:10.18261/9788215065540-23-10>
- Devaney, J. & Spratt, T. (2009). Child abuse as a complex and wicked problem: Reflecting on policy developments in the United Kingdom in working with children and families with multiple problems. *Children and youth services review*, 31(6), 635-641. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2008.12.003>
- Djupedal, E. F. (2025a). *Grunnskolen som kunnskapspolitikk - Politisk styring av skolens innhold, omfang og organisering 1954–2024* [Doktoravhandling]. Nasjonalt vitenarkiv. <https://nva.sikt.no/registration/019a103f8078-42be3ed6-58a7-4e49-85f5-bac2f7012ab4>
- Djupedal, E. F. (2025b, 22.10.2025). Hva er målet med nivådelingen? *Morgenbladet*. <https://www.morgenbladet.no/ideer/hva-er-malet-med-nivadelingen/10016110>
- Ekspertgruppa om lærerrollen. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget. <https://www.regjeringen.no/contentassets/cce6902a2e3646a09de2f132c681af0e/rapport-om-laererrollen-1.pdf>
- Ekspertgruppen om styring av lærerutdanningene. (2024). *Én 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
- Ellis, V. (2024). *The New Political Economy of Teacher Education : The Enterprise Narrative and the Shadow State*.
- Garbo, J. & Raugland, V. (2017). *Den brysomme profesjonaliteten : om skjønnsutøvelse og styring*. Universitetsforl.
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori : en introduksjon til læreplanområdet*. Universitetsforl.
- Hattie, J. (2023). *Visible Learning: The Sequel. A synthesis of over 2100 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hovde, G. (2025, 02.06.2025). *Lærerrollen og laget rundt*. <https://www.utdanningsforbundet.no/tillitsvalgtpluss/profesjon/larerrollen-og-laget-rundt/>
- Ingelsrud, M. H., Bergene, A. C. & Gottehus, A. (2025). *Tid, tillit og trivsel - Praktisering av og erfaringer med SFS 2213 - Særavtale for undervisning i kommunal og fylkeskommunal grunnopplæring*. Arbeidsforskningsinstituttet AFI. https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/eksterne-rapporter/tid_tillit_trivsel_sfs_2213_afi-rapport_2025.06_v2.pdf
- Ingelsrud, M. H., Bergene, A. C. & Gottehus, A. (2025). *Tid, tillit og trivsel. Praktisering av og erfaringer med SFS 2213 – Særavtale for undervisningspersonalet i kommunal og fylkeskommunal grunnopplæring* (AFI-rapport nummer 2025:06). O. s. Arbeidsforskningsinstituttet AFI.

- https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/eksterne-rapporter/tid_tillit_trivsel_sfs_2213_afi-rapport_2025.06_v2.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2024). *Strategi for rekruttering til lærerutdanningene og læreryrket 2024–2030*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/strategi-for-larerrekruttering/id3025152/>
- Larsen, J. E., Thue, F. W. & Schulte, B. (2022). *Schoolteachers and the Nordic model : comparative and historical perspectives*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- NOKUT. (2022). *Sluttrapport fra evalueringen av lektorutdanning for trinn 8–13 (15-2022)*. https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2022/sluttrapport-fra-nokuts-evaluering-av-lektorutdanning-for-trinn-813_15-2022.pdf
- Proba. (2025). *FoU-Prosjekt 246061: Erfaringer med arbeidstidsavtalen for undervisningspersonalet (SFS 2213)*. https://www.ks.no/contentassets/fe673f1aa4254bc0b9e2f49f00434251/erfaringer-med-sfs2213_rapport.pdf
- Prøitz, T. S. & Aasen, P. (2023). *Merging Traditions and Emerging Tensions. Nexuses Linking Education Policy and the Development of the Teaching Profession*. I T. S. Prøitz, W. Wermke & P. Aasen (Red.), *From Education Policy to Education Practice: Unpacking the Nexus. Policy Implications of Research in Education* (Bd. 15). Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-36970-4>
- Roos, M. & Trippestad, T. A. (2015). Reformer eller deformer? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(6), 397-402. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-06-01>
- Skrøvset, S., Mausethagen, S. & Slettbakk, Å. (2017). *Lærerens relasjonsarbeid : perspektiver, verktøy og caser*. Cappelen Damm akademisk.
- St.meld. nr. 11 (2008-2009). *Læreren : rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- Tangen, S., Mordal, S. & Smedsvik, B. (2025). *Skoleledernes arbeidshverdag: Arbeidstidsavtalen SFS sett fra et skolelederperspektiv*. NTNU Samfunnsforskning. https://samforsk.no/uploads/files/NTNU_Samforsk_Skoleledernes-arbeidshverdag_UU.pdf
- Teodorović, J. (2009). School effectiveness: Literature review. *Zbornik Instituta za pedagoska istrazivanja*. <https://doi.org/https://doi.org/10.2298/ZIPI0901007T>
- Ulferts, H. (2019). The relevance of general pedagogical knowledge for successful teaching: Systematic review and meta-analysis of the international evidence from primary to tertiary education. *OECD Education Working Papers*, 212. <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/ede8feb6-en>
- White, M., Nortvedt, G. A., Rohatgi, A. & Bjørnsson, J. K. (2025). *TALIS 2024 Den norske lærerrollen i endring: Resultater fra TALIS 2024*. U. i. Oslo. <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/talis/filer/talis-2024.pdf>

Vedlegg 1: Tre rapporter om arbeidstidsavtalen

Arbeidstidsavtalen for undervisningspersonalet (SFS 2213) er en sentral forbundsvis særavtale for KS-området. Avtalen gjelder undervisningspersonale i grunnopplæringen, og ble først inngått mellom KS og lærerorganisasjonene da KS overtok arbeidsgiveransvaret for partene i 2004. Avtalen regulerer blant annet lærernes arbeidstid og hvordan denne skal disponeres. Lærernes arbeidsår er på 1687,5 timer, og avtalen regulerer lengden på lærernes arbeidsår (lik elevenes skoleår, med et tillegg på seks dager til kompetanseutvikling/planleggingsdager etc.) Avtalen slår fast at en viss andel av arbeidstiden er «planfestet». Denne arbeidstiden skal bl.a brukes til undervisning, for- og etterarbeid og samarbeid med interne og eksterne aktører. Planfestet tid reduseres med økende alder på elevene. Avtalen setter en øvre ramme på 37,5 timer planfestet tid pr. uke eller ni timer pr. dag. Den resterende delen av årsverket, «ikke-planfestet tid», disponeres av den enkelte lærer til for- og etterarbeid og faglig ajourføring. Partene kan inngå lokale avtaler.

Oslo kommune, som ikke er en del av KS-området, har sin egen avtale.

I forbindelse med høstens arbeidsavtaleforhandlinger mellom arbeidsgiver og arbeidstaker har både KS, Skolelederforbundet og Utdanningsforbundet fått utarbeidet hver sin rapport.

4.1 Undersøkelsen fra KS - Proba

For KS har Proba utført et FoU-prosjekt om skolelederes og skoleeieres erfaringer med avtalen. De har undersøkt hva slags muligheter og utfordringer som ligger i avtalen, og om «avtalen vurderes som hensiktsmessig for å løse skolens oppdrag».

Rapporten viser at de fleste skolene følger den sentrale arbeidstidsavtalen, uten justeringer lokalt. Den viser også at de fleste mener avtalen legger til rette for at skolene kan tilby undervisning i tråd med gjeldende lov og læreplan. Samtidig peker de på at avtalen fungerer dårligere når det gjelder profesjonsfaglig samarbeid internt på skolen, samt tverrfaglig samarbeid både internt og eksternt om elever. Det kan se ut til at avtalen i stor grad støtter en tradisjonell undervisningspraksis.

Hovedutfordringen, slik skolelederne og skoleeierne ser det, er at avtalen i for liten grad legger til rette for kollektiv kompetanseutvikling og samarbeid.

Oppsummert peker Proba på at skolelederne og skoleeierne mener en ny avtale bør justeres slik at det blir mer planfestet arbeidstid, kortere arbeidsuke og lengre skoleår og at årsrammen for fag bør endres (Proba, 2025).

4.2 Undersøkelsen fra Skolelederforbundet - NTNU

NTNU Samfunnsforskning har på oppdrag av Skolelederforbundet gjennomført en undersøkelse blant forbundets medlemmer om skoleledernes syn på arbeidstidsavtalen SFS 2213. Funnene viser at skolelederne er godt kjent med avtalen. Skolelederne oppfatter at avtalen i hovedsak er rettet mot lærerne, og at den i liten grad ivaretar skoleledernes arbeidsvilkår og behov.

Et gjennomgående funn i rapporten er at skolelederne mener det er vanskelig å få til det profesjonsfaglig samarbeidet og skoleutvikling innenfor dagens rammer. Mange

opplever at det er svært vanskelig å få nok tid og rom for det kollektive samarbeidet som ligger til grunn i avtalen og andre styringsdokumenter

Forskerne konkluderer med at skoleledere opplever et sterkt behov for en gjennomgang av SFS 2213 med særlig fokus på skoleledernes rolle og arbeidsvilkår. Avtalen må i større grad gjenspeile den kompleksiteten og det ansvaret som følger med lederrollen i dagens skole (Tangen et al., 2025).

4.3 Undersøkelsen fra Utdanningsforbundet – AFI og NIFU

Utdanningsforbundet har gitt Arbeidsforskningsinstituttet ved OsloMet (AFI) og Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) i oppdrag å undersøke hvordan arbeidstidsavtalen hvordan utøvelsen av særavtalen påvirker arbeidstid og reell tidsbruk.

De har gjennomført kvantitative spørreundersøkelser blant både ledere og lærere i forbundet, og intervjuet både skoleledere og lærere, og i tillegg gjennomført kvalitative intervjuer.

Funn i denne rapporten er at arbeidstidsavtalen tolkes og praktiseres ulikt lokalt og at det er lite med tid til kollegialt arbeid. Kontaktlærerrollen blir sett på som omfattende, og oppgavene som skal gjennomføres blir oppfattet som å ha økt i omfang over tid. Lærerne ga uttrykk for at den timesatsen som var knyttet til kontaktlærerrollen var langt lavere enn det faktiske antallet timer de bruker på rollen i hverdagen (Mari Holm Ingelsrud et al., 2025).