

# Evaluering av allmennlærerutdanningen ved fem norske institusjoner

Rapport fra ekstern komité



norgesnettrådet

Norgesnettrådets rapporter  
ISSN 1501-9640



# Forord

Lærerutdanningen er kanskje den utdanning som de senere årene har vært mest diskutert i det offentlige rom. Det har i den sammenheng vært en rekke avisoppslag om utdanningen, dens sterke og svake sider, dens innretting og utviklingsbehov, dens kvaliteter og mangler. På denne bakgrunn har det etter hvert oppstått et behov for å sette i verk en mer systematisk evaluering av utdanningen.

Basert på utarbeidet prosjektplan for evaluering av lærerutdanningen fikk Norgesnettrådet i desember 2000 i oppdrag fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet å sette i verk en evaluering av lærerutdanningen.

Evalueringen omfatter tre ulike lærerutdanningsprogram; førskolelærerprogrammet ved høgskolene i Agder, Hedmark, Stavanger, Vestfold og Dronning Mauds Minne Høgskolen, allmennlærerprogrammet ved høgskolene i Bodø, Finnmark, Telemark, Østfold og Norsk Lærerakademi og programmet for praktisk-pedagogisk utdanning ved høgskolene i Akershus og Sogn og Fjordane og ved universitetene i Oslo og Bergen og Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet i Trondheim.

Norgesnettrådet har oppnevnt tre eksterne komiteer til å evaluere hvert sitt utdanningsprogram. Evalueringsprosjektet, inklusive et felles mandat for de tre eksterne komiteene, ble også utarbeidet av Norgesnettrådet med innspill fra Nasjonalt råd for lærerutdanning under Universitets- og høgskolerådet, de evaluerte institusjonene/programmene og Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

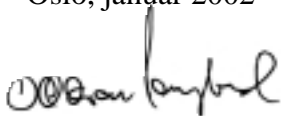
Hovedmålet for evalueringen har vært å skape et grunnlag som

kan bidra til en aktiv og god kvalitetsutvikling innenfor norsk lærerutdanning. Prosjektet har ellers tatt sikte på å evaluere dagens lærerutdanning i forhold til samtidige og fremtidige utfordringer for lærerprofesjonen i barnehage, skole og lærebedrift. Forhåpentligvis vil evalueringen vise seg nyttig for de institusjonene som er blitt evaluert, i deres videre arbeid med utviklingen av lærerutdanningsprogrammene. Vi regner også med at de som i denne omgang ikke har deltatt, vil kunne hente ideer og inspirasjon til sitt arbeid med utvikling av sine programmer.

Det er utarbeidet tre separate rapporter; en for førskolelærerutdanningen, en for allmennlærerutdanningen og en for praktisk-pedagogisk utdanning.

Norgesnettrådets sekretariat ønsker å takke medlemmene av de eksterne komiteene for godt utført arbeid. Vi takker også alle andre som i ulike faser har gitt viktige innspill og bidrag til evalueringen. Spesielt vil vi trekke frem de institusjonene som har deltatt, for den innsats som er nedlagt i alle faser fra utviklingen av selvevalueringsmalen, via gjennomføringen av selvevalueringen, tilretteleggingen og organiseringen av institusjonsbesøkene frem til tilbakemeldingene på rapportutkastene fra de eksterne komiteene.

Oslo, januar 2002



Oddvar Haugland  
direktør



Tove Blytt Holmen  
avdelingsdirektør

# Innhold

<b>1. Innledning</b> .....	7
1.1. Det formelle oppdraget.....	7
1.2. Evalueringskomiteens sammensetning og arbeid .....	7
1.2.1. Evalueringskomiteen og dens grunnlag for evalueringen.....	7
1.2.2. Komiteens tolkning av mandatet og komiteens arbeid .....	9
<b>2. Samlet oppsummering og vurdering i forhold til mandatet</b> .....	13
<b>3. Noen gjennomgående svake sider ved allmennlærerutdanningsprogrammet</b> .....	19
3.1. Allmennlærerutdanningsprogrammet i 1990-årene ..	19
3.2. Noen sider ved ledelse og kvalitetssikring i lærerutdanningen .....	20
3.3. Profesjonsretting av utdanningen .....	30
3.4. Rammeplanen .....	36
3.4.1. Rammeplanen som styringsdokument.....	36
3.4.2. Innhold i rammeplanen .....	38
<b>4. Nasjonal tilråding</b> .....	41
<b>5. Oppsummering og vurdering av den enkelte høgskole</b>	45
5.1. Høgskolen i Finnmark .....	45
5.1.1. Sammendrag av selvevalueringsrapporten .....	45
5.1.2. Institusjonen vurdert i forhold til mandatet.....	48
5.1.3. Evalueringskomiteens vurderinger og tilrådinger ..	52
5.2. Høgskolen i Bodø .....	54
5.2.1. Sammendrag av selvevalueringsrapporten .....	54
5.2.2. Institusjonen vurdert i forhold til mandatet.....	58

5.2.3. Evalueringskomiteens vurderinger og tilrådinger ..	61
5.3. Høgskolen i Telemark .....	63
5.3.1. Sammendrag av selvevalueringsrapporten .....	63
5.3.2. Institusjonen vurdert i forhold til mandatet.....	67
5.3.3. Evalueringsgruppens vurderinger og tilrådinger ....	71
5.4. Høgskolen i Østfold .....	73
5.4.1. Sammendrag av selvevalueringsrapporten .....	73
5.4.2. Institusjonen vurdert i forhold til mandatet.....	76
5.4.3. Evalueringskomiteens vurderinger og tilrådinger ..	79
5.5. Norsk lærerakademi – lærerhøgskolen .....	82
5.5.1. Sammendrag av lærerhøgskolens selvevaluering...	82
5.5.2. Institusjonen vurdert i forhold til mandatet .....	85
5.5.3. Evalueringskomiteens vurderinger og tilrådinger ..	89
<b>6. Summary in English .....</b>	<b>93</b>
6.1. Introduction .....	93
6.1.1. Background .....	93
6.1.2. Methodology .....	94
6.1.3. External panel .....	94
6.1.4. Mandate .....	95
6.2. Main findings according to the mandate .....	96
6.2.1. The programmes as seen in relation to stated (central and local) aims .....	96
6.2.2. The programmes as seen in relation to present and future needs.....	97
6.2.3. The programmes as assessed by students, staff and stakeholders .....	98
6.2.4. Potential for quality development in GTE programmes .....	100
6.2.5. Quality assurance of General Teacher Education ..	100
6.3. Recommendations .....	101
<b>7. Litteratur .....</b>	<b>105</b>

# 1. Innledning

## 1.1. Det formelle oppdraget

### **Mandatet for den eksterne evalueringskomiteen**

I evalueringen skal det legges vekt på

- hvordan institusjonene følger opp mål/målområder i rammeplanene og egne mål for virksomheten.
- hvordan studietilbudet samsvarer med dagens og fremtidens behov og utfordringer i barnehagen, skoleverket og samfunnet generelt.

Evalueringen skal videre

- beskrive hvordan det aktuelle lærerutdanningsprogrammet vurderes av studenter, lærerutdannere og brukere.
- vurdere kvaliteten og utviklingspotensialet i det aktuelle lærerutdanningsprogrammet bl.a. med fokus på praksisopplæringen, læringsmiljøet, vurderingsordninger og grenseflaten mellom det evaluerte programmet og andre lærerutdanningsprogram som institusjonen tilbyr.
- vurdere hva som fremmer og hva som hemmer kvalitetsarbeidet og god kvalitet i utdanningen .
- fremme forslag om tiltak for sikring og videreutvikling av kvaliteten og relevansen i det aktuelle programmet og i lærerutdanningen generelt.

## 1.2 Evalueringskomiteens sammensetning og arbeid

### **1.2.1 Evalueringskomiteen og dens grunnlag for evalueringen**

Evalueringskomiteen har bestått av

- førsteamanuensis Hilde Harnæs (leder), Høgskolen i Oslo

- førstelektor Elsa Løfsnæs, Høgskolen i Nesna
- førsteamanuensis Sølvi Lillejord, Universitetet i Bergen
- student Morten K. Strand, Høgskolen i Sør-Trøndelag
- virksomhetsleder Sven Eirik Nilssen, Gjøvik
- prorektor Astrid Pettersson, Lärarhögskolan i Stockholm

Sekretariatsfunksjonene ble ivaretatt av rådgiver Kristin M. Bugge, Norgesnettrådets sekretariat.

### **Grunnlaget for den eksterne evalueringskomiteens arbeid**

Fem høgskoler gjennomførte i vårsemesteret 2001 en selvevaluering av sine allmennlærerutdanningsprogram. Rapporten fra denne evalueringen og det mandat evalueringskomiteene ble gitt av Norgesnettrådet og Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, har ligget til grunn for det arbeid komiteen har utført. Noe materiale ble også samlet inn fra utdanningsdirektørene i de fylkene der høgskolene er lokalisert.

Evalueringskomiteen har arbeidet med utgangspunkt i selvevalueringssrapportene fra de fem høgskolene.

Selvevalueringssrapportene konsentrerer seg om og er strukturert etter følgende inndeling:

- utdanningsprogrammets mål
- rammeplaner og fagplaner
- fysiske rammefaktorer (bibliotek, laboratorier/øvingsrom, IKT etc.)
- studentgjennomstrømning
- undervisnings- og læringsmiljø
- de vitenskapelig tilsattes kvalifikasjoner og erfaring
- etter- og videreutdanning av de vitenskapelig tilsatte
- forskning og FoU-aktivitet, omfang og retning
- utdanningsprogrammets studentorientering (sosiale tiltak, velferd mv.)
- utdanningens forhold til og samhandling med andre aktører, brukere og etterspørere
- studentenes læringsresultater/studentvurderingen



- kvalitetssikringssystemer og bruken av dem i utviklingen av studiet
- oppfølging av selvevalueringen
- organisering av selvevalueringen

Under hvert av disse hovedtemaene var det formulert en rekke utdypende og veiledende spørsmål. I forbindelse med selvevalueringen ble det invitert til at man under et eget punkt. ”Andre forhold”, kunne ta opp problemstillinger man følte ikke var dekket av de øvrige spørsmålene.

### **Program for institusjonsbesøkene**

I brev fra Norgesnettrådet i september ble de fem institusjonene orientert om komiteens program for besøkene og bedt om å legge til rette for å møte ulike grupper av ledelse, faglig tilsatte, studenter og brukere.

Besøkene ble fastsatt slik:

- Høgskolen i Finnmark, onsdag 17. oktober 2001
- Høgskolen i Bodø, fredag 19. oktober 2001
- Høgskolen i Telemark, tirsdag 23. oktober 2001
- Høgskolen i Østfold, 25. oktober 2001
- Norsk Lærerakademi – lærerhøgskolen, 1. november 2001

#### **1.2.2 Komiteens tolkning av mandatet og komiteens arbeid**

Evalueringen tar utgangspunkt i de nye rammeplanene som ble utarbeidet i 1998 og hadde som mål at utdanningene både skal være rettet mot de nye læreplanene i skoleverket og kunne møte endringer, utfordringer og behov i fremtidens skole.

Datagrunnlaget for den eksterne komiteens arbeid var i utgangspunktet selvevalueringsrapportene, utdanningsdirektørens vurderinger og faktaopplysninger om de ulike institusjonene. Ved besøkene ble det presisert at det nå var allmennlærerprogrammet som skulle evalueres, og det ble lagt vekt på at komiteen var interessert i å høre institusjonenes mening om hvordan lærerutdanningen bør legges opp i fremtiden.

Komiteen har hatt begrenset tid til rådighet og har måttet foreta en avgrensning av hva den skulle fokusere på. Det har imidlertid vært viktig for komiteen å få frem i hvilken grad programmene faktisk er rettet mot endringer, utfordringer og behov i dagens og morgendagens skole. Det har også vært et mål å se på i hvilken grad institusjonenes intensjoner samsvarer med hvordan mottakerne (studenter og brukere) oppfatter tilbudet. For å sikre best mulig representativitet, har derfor komiteen møtt ulike grupper av tilsatte, studenter og brukere ved de ulike institusjonene.

En vellykket evaluering skal gi grunnlag for endringer og forbedringer. Komiteen har arbeidet ut fra den kjensgjerning at det er institusjonen selv som har ansvar for kvaliteten, som selv må gripe tak i problemer og gjøre noe med dem. Komiteens rolle er å være ”blikket utenfra” og på bakgrunn av institusjonens egne selvevalueringsrapporter og samtaler ved institusjonen peke på svakheter institusjonen bør gjøre noe med.

I selvevalueringen ble institusjonen oppfordret til å gi en samlet vurdering av sterke og svake sider, samt komme med forslag til fremtidige endringer, tiltak og prioriteringer. For oppfølgingsarbeidet er det avgjørende å få frem hva institusjonen/programmet oppfatter at det er mulig å gjøre både på kort og lang sikt, hva man kan realisere innenfor dagens ressursrammer og hva som forutsetter endrede rammebetingelser. Disse vurderingene var derfor av aller største interesse for komiteen. Med utgangspunkt i mandatet laget komiteen en intervjuguide. Noen av spørsmålene ble stilt til alle grupper, andre til noen grupper. I tillegg ble det på bakgrunn av selvevalueringsrapportene laget oppfølgingsspørsmål til den enkelte institusjon.

### **Opplegget for dagsbesøkene**

- 0830–0900 Kort møte med faglig og administrativ ledelse ved Høgskolen i .....
- 0900–1030 Møte med faglig tilsatte som jobber direkte med allmennlærerutdanningsprogrammet. Møte med

- den/de som har ansvar for implementering av allmennlærerprogrammet (studieleder), ansvarlig for studiekvalitet, representanter fra prosjektgruppe e.l., til sammen maks. seks personer.
- 1045–1130 Møte med praksiskontor/øvingslærere/praksisveiledere. Til sammen maks. fire personer.
- 1130–1200 Omvisning på institusjonen. Vi deler oss i tre og ønsker oss tre forskjellige ruter.
- 1300–1400 Møte med fire–seks av studentene ved allmennlærerutdanningen. Studentene bør representere ulike studieår. Studentutvalget velger ut studenter til møtet.
- 1400–1500 Møte med et utvalg på maksimalt seks av de faglig tilsatte på allmennlærerutdanningen. Faglærerne bør representere ulike studieår.
- 1515–1600 Møte med en gruppe på inntil fire personer, sentrale eksterne brukere/samarbeidspartnere (representant for utdanningsdirektøren, fylkesskolesjefen, oppvekstsjef-/skolesjefnivå, rektornivå – grunnskole og videregående).
- 1615–1700 Møte med faglig og administrativ ledelse.

Programmet for dagsbesøkene var ganske omfattende, og komiteen takker samtlige institusjoner for å ha lagt forholdene godt til rette for komiteens arbeid. Alle komiteens medlemmer har deltatt i skrivearbeidet frem mot endelig rapport.

Komiteen er klar over at den med selvevalueringsrapporter og et dagsbesøk ikke har foretatt en inngående evaluering av høgskolens program. Det er derfor ikke grunnlag for å komme med altfor bastante konklusjoner, men komiteen vil fremheve at det har vært samsvar mellom de områder komiteen påpeker, og de institusjonene selv trekker frem i selvevalueringsrapportene. Komiteen håper at de rådene komiteen etter beste evne gir, kan være til hjelp på institusjonens eget kvalitetsarbeid. Videre er det komiteens oppfatning at arbeidet med selvevalueringsrapportene

har bidratt positivt til utviklingsarbeid på den enkelte høyskole. Komiteen har ikke drøftet lærerutdanningen i lys av bachelor-/mastergradssystemet. Et annet utvalg har sett spesielt på lærerutdanning og det nye gradssystemet.

Når det gjelder oppsummeringene av selvevalueringsrapportene, vil vi presisere at opplysningene gjelder våren 2001 og at enkelte ting kan være annerledes i dag. Institusjonene har hatt sin egen rapport til uttalelse i forhold til eventuelle faktiske feil.

Komiteen er imponert over den store åpenhet som ble vist når det gjaldt å dele også de problematiske sider ved egen institusjon. Komiteen tolker dette som et stort og ekte engasjement for å skape en best mulig lærerutdanning.

## 2. Samlet oppsummering og vurdering i forhold til mandatet

I dette kapitlet har komiteen sammenfattet sine betraktninger av de fem selvevalueringene og institusjonsbesøkene med spørsmålene i mandatet.

### **Hvordan institusjonene følger opp mål/målområder i rammeplanen og egne mål for virksomheten**

All lærerutdanning skal gi kompetanse på fem områder: faglig, didaktisk, sosial, yrkesetisk, endrings- og utviklingskompetanse. Rammeplanen for allmennlærerutdanningen inneholder mange mål som er kategorisert på emner i stedet for på kompetanseområder. De obligatoriske emnene for de tre første årene har alene mer enn to hundre mål studentene skal oppnå. De institusjonene vi besøkte, hadde i liten grad formulert egne mål for virksomheten.

Kunnskapsmål evalueres gjennom eksamen, hvor eksamenskarakter er kriterium for måloppnåelse. Sensorsystemet er en del av kvalitetssikringen. Institusjonene forsøker å knytte sensorene til seg over lengre tid, og sensorene kan dermed kommentere de oppgavene som gis til eksamen. Diskusjon om og fastsettelse av kriteriene for eksamensbedømmelse sammen med sensorene forekommer i liten utstrekning.

Ulike evalueringsformer fins, men det er ofte opp til den enkelte lærer om undervisningen blir evaluert eller ikke. Evalueringen fokuserer på undervisningen og forholdet student-lærer. Ved en institusjon anvendes evaluering som grunnlag for utviklings-samtale. Studentene får vurdere sin egen innsats (bl.a. forberedelse, eget bidrag, utbytte av undervisningen og trivsel) og lærerens innsats (bl.a. faglig nivå på undervisningen, relevans for

fremtidig yrke, lærerens innsats og kunnskap og pedagogisk dyktighet) samt praksis (bl.a. hvordan de ble mottatt, veiledningen, kommunikasjonen med øvingslærerne og i institusjonens arbeid).

Alle institusjonene har ulike organiserte møter, fagutvalg, personalmøter, årstrinnsmøter, studiekvalitetsutvalg etc. I disse utvalgene sitter som oftest studenter, lærere og en eller annen fra ledelsen, iblant også øvingslærere, og alle har mulighet til å ta opp aktuelle spørsmål. I mange institusjoner er det meningen at det som er viktig å føre videre til ledelsen, skal videreføres av en studiekoordinator eller lignende person. Som oftest er det personavhengig i hvilken grad dette systematiseres på institusjonen. Institusjonene betoner at de uformelle møtene er viktige for å følge opp målene. Institusjonene har ulike handlingsprogram, og man forsøker å utarbeide system for kvalitetssikring.

### **Hvordan studietilbudet samsvarer med dagens og fremtidens behov og utfordringer i skoleverket og samfunnet generelt**

Når representanter fra Statens utdanningskontor, rektorer og øvingslærere besvarer dette spørsmålet, ser de det i relasjon til dagens behov. De etterlyser *håndverket*, det som skal til for å få en klasse til å fungere, å kunne reglement og organisasjonsstruktur, å kunne skape et læringsmiljø, å kunne vurdere. Det som får mindre kritikk, er studentenes fagkunnskaper, selv om noen av øvingslærerne fra ungdomstrinnet ikke syntes at studentene hadde gode nok fagkunnskaper. Institusjonen er blitt altfor akademisk, mener noen. Det er dårlig sammenheng mellom det studentene lærer på høgskolen, og det de møter i praksis. Flere påpeker at studentene kan for lite om den grunnleggende lese- og skriveopplæringen.

Når spørsmålet går til institusjonen, blir svarene noe forsiktigere. De opplever det som vanskelig å utdanne lærere etter gjeldende rammeplan. Noen påpeker at studenten skal ha kompetanse til å begynne som lærere, og at mye gjenstår som det er opp til den

skolen som tar imot den nyuteksaminerte læreren, å gjøre noe med.

Det som svikter, mener mange, er at de som arbeider på institusjonen, ikke har lærererfaring fra grunnskolen, og at studentene dermed får mer faglig fordypning enn profesjonsretting i sine studier. Mer samarbeid mellom praksisfeltet og institusjonen etterspørres, og iblant også en helt annen måte å forholde seg til praksisfeltet på fra institusjonens side.

De fleste anser at dagens utdanningsprogram har store svakheter. Det fins ikke tilstrekkelig sammenheng mellom teori og praksis. En årsak til det er at rammeplanen er for omfattende og styrende på detaljnivå, og at utdanningen blir for fragmentert. Det blir i for stor grad opp til den enkelte student å skape sammenheng og mening.

### **Hvordan det aktuelle lærerutdanningsprogrammet vurderes av studenter, lærerutdannere og brukere**

*Studentene* er gjennomgående kritiske til sin utdanning når de vurderer helhet og sammenheng. Noen mener det er synd at man kan gå gjennom denne utdanningen uten å lære engelsk, mens andre ønsker mer valg. Kvaliteten på utdanningen oppleves som for personavhengig. Studentgruppen er for heterogen med hensyn til motivasjon og forkunnskaper. Det er for mye forelesing, og mange stiller seg også tvilende til utbyttet av arbeid i basisgrupper fordi de har opplevd at de kan bli for mye overlatt til seg selv. De synes at studiene er for lite profesjonsrettet og at de får for lite pedagogikk og didaktikk. Årstrinnsmøter og lignende fora vurderes positivt, selv om studentene kan oppleve at de ikke alltid har stor nok innflytelse. Mange klager på sviktende kommunikasjon mellom ulike grupper av tilsatte på de ulike institusjonene.

Det studentene nevner som positivt, er som oftest det den enkelte institusjon satser på. Studenter som er med i IKT-prosjekter i en institusjon, er mye mer positive til sin studiesituasjon enn øvrige

studenter på samme institusjon. Studenter som begynner i en institusjon med fadderordning, er veldig positive til ordningen. En institusjon har satset på veiledning i små grupper, og studentene er veldig positive til tilbud om personlig veiledning. Studentene fremhever faglig kvalitet og vennlige, imøtekommende lærere, men mener dette varierer internt på institusjonene. Desentralisert utdanning nevnes også som positivt.

*Lærergruppen* peker på de altfor stramme rammene. Det er vanskelig å utvikle de læringsmiljøene de ønsker. Rammeplanen er for styrende, og studentene må studere for mange fag samtidig. Dermed blir utdanningen for fragmentert. For lite samarbeid med grunnskolen og for lite samarbeid og kommunikasjon mellom fag og ulike nivåer på institusjonen trekkes også frem. Når lærerne tar opp positive ting, er det ofte knyttet til enkeltprosjekter som fins på den enkelte institusjonen og sjeldnere forhold som gjelder generelt for utdanningen. Som enkeltprosjekter nevnes IKT-prosjekter og desentralisert utdanning. Mer generelt trekkes utprøving av nye praksisformer, etablering av årstrinnsråd og organisering i basisgrupper frem som positivt.

*Brukerne* er kritiske, men ser at institusjonene forsøker å gjøre utdanningen mer skoleforankret. Institusjonene er på rett spor, men mye gjenstår. Det er for lite samarbeid med grunnskolen. Studentene er ikke à jour med det som skjer ute i grunnskolen. Det fins en viss treghet i systemet. Institusjonene slipper studenter for lett igjennom, særlig i praksis, hevdes det. Blant det positive nevnes også her ulike prosjekter, som desentralisert utdanning, IKT-prosjekter og utviklingsarbeid med praksisskoler.

**Kvaliteten og utviklingspotensialet i det aktuelle lærerutdanningsprogrammet, bl.a. med fokus på praksisopplæringen, læringsmiljø, vurderingsordninger og grenseflaten mellom det evaluerte programmet og andre lærerutdanningsprogram som institusjonen tilbyr**  
Det fins et visst rom for økt kvalitet og utvikling innenfor



eksisterende rammer. Institusjonsledelsen må bli mer tydelig. Kvalitetssikringen må bli mer systematisk, og de prosjekter som nevnes ovenfor, må beholdes og videreføres. Et nærmere samarbeid med praksisfeltet er til en viss grad mulig å gjennomføre innen eksisterende rammer, så vel som økt samarbeid mellom fag og øvrige profesjonsutdanninger som gis ved institusjonen, som førskolelærerutdanning og PPU.

Øvingslærerne har stor innflytelse på vurderingen av hvorvidt studentene er skikket for yrket eller ikke. De kjenner seg i stor grad ensomme med denne oppgaven og ønsker mer hjelp fra institusjonen. Et par institusjoner følger opp studentene med obligatoriske samtaler mellom student, øvingslærer og institusjon. Dette er ordninger som alle parter er svært godt fornøyd med.

Det fremheves sterkt at begrensningene er større enn mulighetene under nåværende forhold. Handlefriheten for den enkelte institusjonen må bli betydelig større. For at kvaliteten og utviklingen av utdanningen skal bli vellykket, må mer overlates til den enkelte institusjon. Evalueringssystemet må bli mer oppdatert og bestemmes på institusjonsnivå. Pedagogikkfagets rolle og omfang må vurderes på nytt. Øvingslæreravtalen må erstattes med skoleavtale. Fag og emner må gjøres mer profesjonsrettet. Utdanningen må bli mer helhetlig og ikke så fragmentert, og naturligvis må mer ressurser inn i systemet.

### **Hva fremmer og hemmer kvalitetsarbeidet og god kvalitet i utdanningen?**

Både faktorer utenfor og på institusjonen nevnes som forutsetninger for god kvalitet. Høgskolene besitter en høy faglig kompetanse som er en nødvendig forutsetning for kvalitetsutvikling. Ulike interne forhold er allerede nevnt, og som en oppsummering kan en av rektorene siteres: "Rammeplanen og evalueringsordningen er døden for kvalitetsarbeidet."

Komiteen opplever at profesjonsutdanningene har kvaliteter det er viktig å ta vare på og å videreutvikle. Utdanningene består av

et engasjert personale som ønsker friere rammer til å lage et godt læringsmiljø for studentene med tanke på deres senere virke som lærere i grunnskolen. Det er et stort engasjement for å utdanne gode lærere! De mange reformene de siste 10 årene har slitt på personalet, men samtidig viser de omleggingene som faktisk er foretatt, at det er endringsvillighet i organisasjonen. Krav om prosjektarbeid har vært en stor utfordring som er løst ulikt, men har ført til nødvendige og utviklende drøftinger i det faglige miljøet. En ny lærerutdanning må videreføre det beste i profesjonsutdanningen og profesjonsmiljøet.

### 3. Noen gjennomgående svake sider ved allmennlærerutdanningsprogrammet

#### 3.1. Allmennlærerutdanningsprogrammet i 1990-årene

I 1990-årene kom det to nye rammeplaner for allmennlærerutdanningen. Med rammeplanen av 1992 (R92) ble utdanningen utvidet til fire år, og en større del av vekttallene enn tidligere ble bundet. Rammeplanen av 1998 (R98) utvidet den obligatoriske delen av allmennlærerstudiet ytterligere, blant annet ved å utvide matematikk og KRL til 10 vekttall. Etter gjeldende rammeplan er 60 av 80 vekttall bundet for studentene med et lite innslag av valg når det gjelder praktiske og estetiske fag. Studietilbudet "Natur, samfunn og miljø" ble videreført i R98, men begrunnelsen ble mer i retning av utvikling av studentenes kompetanse i tverrfaglig arbeid i tillegg til tidligere begrunnelser knyttet til internasjonale avtaler om å utvikle miljøbevisste lærere. "Drama som metode" ble innført som et obligatorisk kurs for alle studenter. Sommeren 2002 vil det første kullet som har fulgt det nye programmet fullt ut, bli uteksaminert.

Flere melder om stor slitasje på grunn av alle reformene. I tillegg til to nye rammeplaner har det vært omfattende endringer på grunn av høgskolereformen i 1994. De gamle, små lærerhøgskolene ble en del av et større system. Det har vært en periode med identitetsbygging innen de nye høgskolene, og mye av innsatsen har gått på tvers av de gamle institusjonene. For noen allmennlærerutdanninger har det vært en overgang fra en organisering rundt ett program til en mer faglig orientert organisering på tvers av profesjoner. Mange opplever at det nå er mindre fokus på profesjonen enn tidligere. Det å utvikle god

ledelse for de ulike utdanningsprogrammene, som allmennlærer-utdanningen, har måttet finne sin form i denne perioden.

I 1996 fikk vi en felles lov for universiteter og høgskoler med nye retningslinjer for vurdering og nye krav til fremmøte. De nye lovreglene medførte store endringer innen allmennlærer-utdanningen. Strammere økonomiske rammer har også bidratt til store omlegginger av faglig og pedagogisk karakter.

## **3.2. Noen sider ved ledelse og kvalitetssikring i lærerutdanningen**

### **Bakgrunn**

I dette avsnittet vil vi se nærmere på den delen av Norgesnettrådets mandat for evalueringen hvor det heter at evalueringen skal legge vekt på

- hvordan institusjonene følger opp mål/målområder i rammeplanene og egne mål for virksomheten.
- hvordan studietilbudet samsvarer med dagens og fremtidens behov og utfordringer i barnehagen, skoleverket og samfunnet generelt.

Evalueringskomiteen valgte å be alle gruppene som møtte til intervju, fortelle hvordan de oppfatter at institusjonen går frem for å følge opp utdanningens mål. Gruppene ble også bedt om å beskrive utdanningens system for kvalitetssikring, og de fleste av dem fikk i tillegg spørsmål om hvordan studentfracfall registreres, hvilke rutiner som finnes for skikkethetsvurdering og hvordan allmennlærerutdanningen organiseres og ledes.

Når det gjelder mandatets andre ledd, samsvar mellom studietilbudet og dagens og morgendagens behov, fikk et flertall av gruppene spørsmål om hvordan de oppfattet dette forholdet. De ble i tilknytning til dette også spurt om hvordan prinsipper som tilpasset opplæring og skolebasert vurdering, ivaretas i

utdanningen, samt hvordan de opplever balansen mellom teori og praksis og mellom fag/fagdidaktikk/pedagogikk.

### **Pedagogisk og administrativ ledelse**

Som et generelt inntrykk vil komiteen konkludere med at faste rutiner for kvalitetssikring ser ut til å være helt eller delvis fraværende ved institusjonene per dags dato, men at det arbeides med å utvikle slike systemer på bakgrunn av kvalitetsreformen. I vårt møte med fem ulike høyskoler registrerte vi ulikheter, men samtidig også store likhetstrekk. De mest iøynefallende likhetstrekkene var trolig de som knyttet seg til ledelse og kvalitetssikring. I evalueringsgruppens arbeid har spørsmål om pedagogisk ledelse på den ene siden og spørsmål om administrativ ledelse på den andre siden stått sentralt. Det er mulig å tenke seg et analytisk skille mellom *pedagogisk ledelse* som aktiviteter rettet mot utvikling av institusjonen, og *administrativ ledelse* som aktiviteter rettet mot kontroll eller styring av den samme institusjonen. Evalueringsgruppen har vært opptatt av å finne ut hvordan disse to ledelsesfunksjonene ivaretas ved institusjonene.

Med unntak av Norsk lærerakademi, lærerutdanningen, har høyskolene i dag en ordning med *delt* ledelse: en faglig-pedagogisk ledelse valgt på åremål og en administrativ, fast tilsatt ledelse. Generelt opplevde komiteen at det var ganske mange likhetstrekk mellom de fire statlige høyskolene, mens NLA, som ikke har et system med todelt ledelse, skilte seg noe ut fra dette bildet. Av generelle trekk evalueringskomiteen merket seg kan nevnes:

- De ansatte gav uttrykk for en noe uklar oppfatning av organisasjonen.
- Målene for organisasjonene virket noe diffuse, og det var ikke alltid like umiddelbart klart at alle i organisasjonen arbeidet for felles mål eller en felles visjon.
- Det rår en del frustrasjon, dels knyttet til rammeplanen, men også til systemet generelt.

- Frustrasjonen ble uttrykt gjennom manglende eierforhold til og involvering i endringsarbeidet.
- Ansatte og studenter gav uttrykk for at de blir for lite sett og ivaretatt som ansatt og student.
- Medarbeidersamtaler var prøvd, men bare i liten grad og usystematisk.
- På skoler med flere filialer ble ledelsen opplevd som særlig fjern.

### **Krav til administrativ og pedagogisk ledelse ved utdanningsinstitusjoner**

Evalueringskomiteen er av den oppfatning at enhver organisasjon må undersøke kvaliteten på sitt tilbud for å være i stand til å få kunnskap om kvaliteten på det man tilbyr. Det var mange i de gruppene komiteen møtte i løpet av institusjonsbesøkene, som trodde og antok mye om kvaliteten på tilbudet, men gjennomgående var det lite man *visste*.

Komiteen vil videre hevde at enhver moderne utdanningsinstitusjon bør ha et perspektiv på ”dagens og fremtidens behov og utfordringer”, slik det heter i mandatet fra Norgesnettrådet. Samfunnets behov for kompetanse vil hele tiden være i forandring, og slike endringer må institusjonens ledelse fange opp og ta ansvar for å integrere i tilbudet. Om den faglige og pedagogiske ledelsen for en utdanningsinstitusjon mangler mål, eller om målene er for uklare, kan dette virke lite inspirerende for utviklingsarbeidet. Det er også til liten hjelp for institusjonen om ledelsen har klare visjoner som den ikke har klart å forankre i resten av organisasjonen.

I enhver organisasjon som arbeider med utdanning, vil det være *læring* som står i sentrum, og det blir en særlig lederutfordring å ivareta *organisasjonens læring*. En profesjonell faglig og pedagogisk ledelse i en utdanningsinstitusjon har som hovedansvar å hjelpe de ansatte til å være konsentrert om og holde fokus på kjerneproduksjonen, studentenes læring. Det er blant annet dette vi forstår med pedagogisk ledelse.

Evalueringsgruppen fikk en oppfatning av at det kan og bør utvikles bedre kontakt mellom de faglig ansatte og institusjonenes ledelse. Vi opplever at alle har et stykke å gå her.

Gruppen møtte faglig engasjerte lærere som gløder for å få til en god utdanning, men også flere frustrerte ansatte. Mange gav uttrykk for stor slitasje og trøtthet etter flere år med reformer som de ikke føler har gjort utdanningen nevneverdig bedre. I omstillings- og endringskulturer er det særlig viktig at ledelsen er tydelig i forhold til krav, forventninger og ikke minst når det gjelder hvilken *støtte* de ansatte kan forvente i omstillingsprosessen. Evalueringsgruppen fikk inntrykk av at det jevnt over har sviktet på akkurat dette området.

### **Noen sider ved utviklingsarbeid**

For at en organisasjon skal kunne utvikle seg, er det viktig at de ansatte engasjerer seg for en felles visjon og at de utvikler et eierforhold til målene. Like viktig er det imidlertid å vite hvor man *er*, og kunne anslå om man er på riktig vei.

Høgskolesystemet har en stor FoU-portefølje. De ansatte bruker rundt 20 % (eller mer) av stillingen sin til FoU-aktiviteter, og skolene har i sine selvevalueringsrapporter registrert fra 60 til over 100 titler på pågående prosjekter. Evalueringsgruppen finner det påfallende at så lite av denne kompetansen blir brukt til å undersøke sider ved egen organisasjon. Det finnes selvfølgelig positive unntak, men også her savnes en gjennomtenkt strategi og systematikk.

Budsjett og økonomi skal anvendes effektivt og være i tråd med institusjonens mål. Vi har for lite data til å uttale oss på dette feltet, men store svingninger fra år til år og mangler når det gjelder utstyr, kan kanskje forklares med det statlige finansieringssystemet. Det kan også skyldes tilfeldig eller dårlig ressursutnyttelse.

Som en oppsummering vil komiteen si at det var vanskelig å

finne en felles endringsstrategi som var typisk for lærer-  
utdanningen, men det vi så var at

- den enkelte institusjon har stor frihet når det gjelder å utforme og utvikle sin egen organisasjon.
- hver enkelt ansatt har stor frihet når det gjelder å utvikle eget fag og undervisningstilbud.
- det er avsatt ressurser til FoU-arbeid og personlig kompetanseutvikling.
- det er en privatisert kultur i systemet.
- det er for lite teamtenkning i organisasjonen.
- man veileder studenter, men det er ikke etablert rutiner for kollegaveiledning eller pedagogisk oppfølging av den enkelte ansatte.

Komiteen oppfatter at det fins et stort utnyttet handlingsrom i lærerutdanningen. Selv om vi har forståelse for at rammeplanen, slik den foreligger i dag, er et lite egnet styringsredskap, stiller vi spørsmål ved om man har en tendens til å pålegge seg flere restriksjoner enn høyst nødvendig.

### **Noen teorier om ledelse og endring**

For at lærerutdanningsinstitusjonene skal bli i stand til å møte dagens og morgendagens behov, synes det nødvendig å ta en kritisk gjennomgang både av organisasjonen og ledelsesstrukturen. Før vi kommer med mer konkrete tilrådinger, skal vi trekke inn noen teoretiske perspektiver på lærende organisasjoner.

En organisasjon kan ifølge Etzioni (1982) beskrives som et *sosialt system* som er bevisst *konstruert* for å *realisere* bestemte *mål*. Det vil si at de som skal lede organisasjoner, må ta hensyn til det sosiale aspektet, at det er mennesker i samhandling som arbeider for å innfri organisasjonens mål. Organisasjoner består av individer som tenker, føler og handler. De har noen felles og noen individuelle mål for sine aktiviteter, og de befinner seg innenfor en struktur som de oppfatter på ulike måter. Aktørene



står i forskjellige relasjoner til hverandre, og det finnes i tillegg et samspill mellom organisasjonen og de omgivelsene den er en del av. Dette er komplekst, og det viser et sosialt system som fordrer gjennomtenkt ledelse på flere nivåer.

Per Dalin (1991) mener det er mulig å anlegge fire forskjellige betraktningmåter på organisasjoner:

- *Det strukturelle perspektivet*, som betrakter organisasjoner som ”rasjonelle system” opptatt med å realisere fastlagte mål gjennom mest mulig effektiv struktur og prosedyre.
- *Det humanistiske perspektivet*, som er opptatt av det enkelte menneskes bidrag til organisasjonen og av samspillet mellom de som utgjør organisasjonens medlemmer.
- *Det politiske perspektivet*, som ser organisasjoner som skueplass for interessekamper og konflikter, illustrert gjennom kamp om ressurser.
- *Det symbolske perspektivet*, som er opptatt av den symbolske meningen i det som hender. Deltakerne i organisasjonen tilskriver hendelsene en ”symbolverdi”, som er en motsats til og representerer et alternativ til den rasjonelle tenkningen.

Ideelt sett skal man bygge bro mellom og forene de ulike perspektivene gjennom *integrerte perspektiver*. Denne måten å forstå organisasjoner på, kan være egnet for utdanningsinstitusjoner, fordi det hviler en forventning på institusjonene om at de må arbeide på alle disse nivåene. Det viktigste for ledelsen blir å finne ut hvilke grep som kan benyttes for å forene eller integrere perspektivene. Det er nettopp en slik balanse mellom visjoner, struktur, administrative grep og mer utviklingsorientert ledelse evalueringskomiteen etterspør. Et grunnleggende spørsmål blir hva som motiverer deltakerne i organisasjonen, og hvordan en høgskole kan bygge et rasjonelt system som ikke blir for komplisert?

## **Det må være et mål å skape en lærende organisasjon**

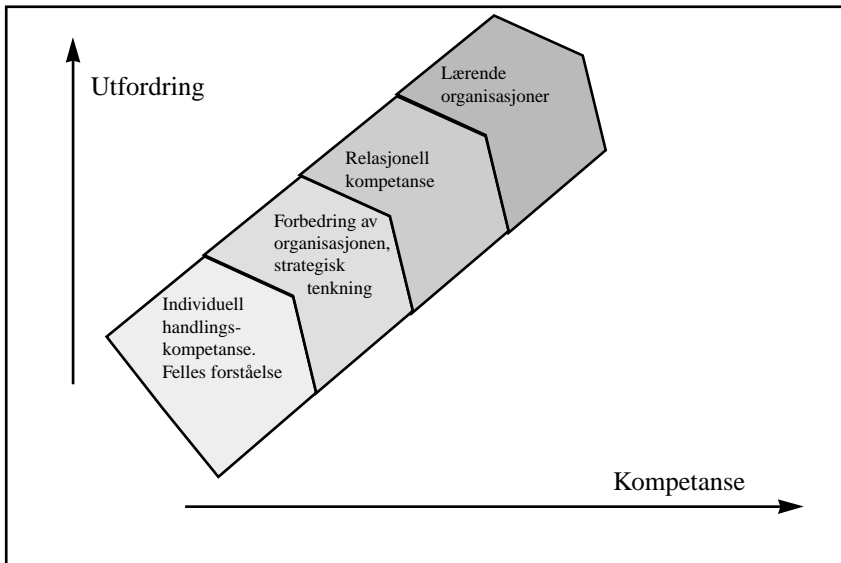
Michael Fullan (1993) sier at en lærende organisasjon

- utvikler visjoner
- lærer underveis
- skaper læringsarenaer
- gir faglig støtte til personalet
- stimulerer til problemløsning
- bidrar til restrukturering

Etter komiteens oppfatning gjenstår en del arbeid før lærer-utdanningsinstitusjonene kan karakteriseres som lærende organisasjoner. Noen av dem er imidlertid i ferd med å ta grep om enkelte av de mest problematiske områdene. Vi tenker her på forsøkene med desentralisert utdanning (i Alta og Bodø) som institusjonene mener fører til fornyelse av den rådende pedagogiske tenkningen. Vi vil også nevne forsøket med bærbar PC ved Høgskolen i Østfold, som medfører at praksisopplæringen blir bedre integrert i utdanningen. NLA, lærerutdanningen, prøver ut et system med samtalebasert veiledning som sikrer en tett oppfølging av den enkelte student.

Utfordringen for institusjonene blir å evaluere disse tiltakene på en slik måte at organisasjonen *lærer* av dem (Lillejord 1999). Det blir viktig å stille spørsmål som: *Er det nå virkelig slik at den desentraliserte utdanningen fører til fornyelse av den rådende pedagogiske tenkningen ved skolen? Hvordan kan vi vite det? Har forsøket med bærbar PC virkelig hatt tilsiktet effekt på studentenes praksissituasjon? Hvis det er slik at forsøket slår ulikt ut, hva er det som fungerer og hva er det som ikke fungerer?*

Begrepet *lærende organisasjon* brukes av mange teoretikere og i mange forskjellige sammenhenger. Denne flytmodellen kan hjelpe til å forstå noen viktige forutsetninger for en utvikling i retning av en lærende organisasjon.



Med individuell handlingskompetanse kan en forstå

- *personlig læringskompetanse* som innebærer at medarbeiderne gjennom økt selvinnsikt, kunnskaper og ferdigheter skal bli i stand til å korrigere egen praksis slik at den hele tiden blir i samsvar med det offentlige oppdraget en er satt til å realisere. En slik handlingsrettet kompetanse er helt nødvendig i en moderne organisasjon.
- *fag- og metodekompetanse* som innebærer at medarbeiderne skal ha solid teoretisk kunnskap, at de skal bli mer analytiske i eget arbeid, bli mer bevisst egen erfaring og utvikle ferdigheter i læreplanarbeid og vurdering.
- *sosial kompetanse* som innebærer at medarbeiderne kan *reflektere* over egen praksis og samtidig åpne seg for samarbeid med, og veiledning fra kolleger og ledere.

Med felles spilleregler kan en forstå

- en viss enighet om felles verdier og normer som ligger til grunn for handlingene.

Med forbedring av organisasjonen og strategisk tenkning forstår vi

- at organisasjonen har et forståelig planverk som beskriver felles virkelighet, visjoner, mål og verdiforankring.
- at alle rutiner i organisasjonen kontinuerlig blir vurdert og forbedret, samtidig som man følger spillereglene.
- at organisasjonen har en hensiktsmessig struktur og en felles strategi for å kunne utføre oppdraget eller nå sine mål.

Med relasjonell kompetanse (Fuglestad og Lillejord 1997) forstår vi

- at ledelsens utgangspunkt må være at i en organisasjon står *alle* i relasjon til noen.
- at det er viktigere å forstå sammenhenger enn å finne egenskapsforklaringer.
- at relasjoner betyr mer for utvikling av organisasjonen enn posisjoner.
- at en er mer opptatt av refleksjon over handlinger enn av teknikker.
- at en er mer opptatt av samspill/lagspill enn individuell styrke.

Om vi legger denne modellen til grunn for en evaluering, vil det bli klart at lærerutdanningen har sine sterke sider knyttet til den individuelle handlingskompetansen, kanskje med unntak av oppfatningen av felles spilleregler. Det gjenstår fortsatt en god del arbeid knyttet til å forbedre organisasjonen, og en har mye å gå på når det gjelder å videreutvikle relasjonstenkingen.

### **Spørsmål og anbefalinger**

Å gi den enkelte seksjon stor frihet, slik de fleste skolene har valgt, krever en fleksibel, men tydelig organisasjon. Andy Hargreaves (1994) bruker bildet av en ”flytende mosaikk” på den organisasjon som skal kunne fungere i forhold til raskt endrede betingelser og kunne balansere flere motsetningsfylte forhold.

Evalueringskomiteen har i dette avsnittet pekt på noen av de motsetningsforholdene vi oppfatter at institusjonene sliter med. Disse kan oppsummeres i følgende dikotomier:

Uformell	vs.	formalisert
Uklar	vs.	tydelig
Uforutsigbar	vs.	forutsigbar
Tilfeldig	vs.	planmessig
Fragmentert	vs.	sammenhengende
Personavhengig	vs.	profesjonell

Med utgangspunkt i det foregående vil vi anbefale at følgende sentrale spørsmål drøftes:

### **Tydeligere ledelse og enklere organisasjon**

I arbeidet med å finne en balanse mellom flere tilsynelatende motstridende krav til organisasjonen, er det noen spørsmål vi mener er av stor betydning å få avklart: Skal institusjonene fortsatt ha todelt ledelse? Fører todelt ledelse til større klarhet, større forutsigbarhet og bedre sammenheng i utdanningen? Skal den faglige ledelsen være valgt eller ansatt? Kan valgt ledelse være så tydelig, profesjonell og formell som nødvendig og ønskelig? Uansett ledermodell for høgskolen som helhet må *utdanningsprogrammet* sikres en klar ledelse.

### **Systemer for veiledning og støtte**

Dette utfordrer særlig den pedagogiske ledelsen ved institusjonen og handler i stor grad om personalutvikling. Evalueringskomiteen har ikke registrert at dette er et arbeid som prioriteres høyt ved institusjonene. Vi tenker her på utvikling av systemer for pedagogisk oppfølging av den enkelte faglig ansatte, ordninger med kollegaveiledning, medarbeidersamtaler og jevnlig møter hvor fokus er på den faglig-pedagogiske komponenten i utdanningen snarere enn på administrative spørsmål.

### **Systemer for kvalitetsutvikling**

Institusjonene bør satse på strategi- og utviklingsplaner, og utvikle systemer for hvordan man skal evaluere måloppnåelse og bruke de data man får frem, gjennom dette arbeidet. Det bør dessuten satses mye på å utvikle en helhetlig, tversgående kompetanse hos de ansatte i lærerutdanningen. Med det tenker vi

på en profesjonskompetanse eller en form for metabevisthet om hva det vil si å være *lærerutdanner* (ikke bare faglærer). Institusjonene skal innen høsten 2003 ha utviklet systemer (rutiner) for kvalitetssikring (kvalitetsreformen).

### **Systemer for kvalitetssikring**

Institusjonene mangler per i dag et *system* for kvalitetssikring. Dette medfører at de også har overflatisk og tilfeldig kunnskap om studentenes læring og utvikling – de tror og antar en del, men *vet* lite. Dette fører igjen til at kunnskapen om institusjonens læringsmiljø blir fragmentert og tilfeldig. Mye av det som foregår er privatisert og personavhengig. Komiteen vil til slutt understreke behovet for at institusjonene innfører et system for å evaluere organisasjonens læring.

## **3.3 Profesjonsretting av utdanningen**

I dette avsnittet skal vi drøfte utdanningens ansvar for å sikre *sammenheng og helhet* i studietilbudet (jf. rammeplanen side 19 og 41, Høgskolelovens Kapittel 10a, §54a). Vi kommer til å fokusere på praksisopplæringen, på forholdet mellom fag, fagdidaktikk og pedagogikk og FoU.

Under institusjonsbesøkene ble det åpenbart at det rår et noe uklart eller *uavklart* forhold mellom fag, fagdidaktikk, pedagogikk og praksis. At pedagogikkfaget er så lite, oppleves gjennomgående som et problem. I gjeldende rammeplan skal utviklingen av den pedagogiske kompetansen *også* skje innenfor fagene. Dette skjer ikke, sier studentene, mens lærerne mener at studentene ”ikke alltid oppdager pedagogikken og didaktikken i fagene, selv om den er der”. Hvor godt fagdidaktikken er ivaretatt i fagene, ser ut til å være for fag- og personavhengig. Pedagogikken og fagdidaktikken har ”smuldret opp” er et annet uttrykk som brukes, forholdet mellom fag, fagdidaktikk og pedagogikk oppleves som svært utydelig; det blir for mye opp til studentene selv å skape helhet og sammenheng.

Et gjennomgående problem ved lærerutdanningsprogrammene synes å være at høgskolene sliter med å operasjonalisere målområdene i sin virksomhet. Praktisk operasjonalisering av målene kan forstås på flere nivåer. Det synes derfor nødvendig å fastslå hva som skal være gjenstand for systemgjennomgripende satsning og ”kjerne” i utdanningen. Evalueringskomiteen etterspør i dette avsnittet rent konkret en tydeligere profesjonsretting av utdanningen eller det Pettersen (1997:206) kaller *yrkessosialisering*.

Alle institusjonene gir uttrykk for misnøye med dagens praksisopplæring. Studentene ønsker en mer virkelighetsnær øvingsundervisning med rom for selvstendig utprøving. Praksisgrupper på opptil fem studenter hos en øvingslærer sikrer i for liten grad den enkelte student erfaring med selvstendig undervisningsansvar. Øvingslærerne har heller ikke alltid de samme fagene i sin fagkrets som studenten.

Ordningen med individuelle øvingslærere ser ut til å vike plassen for forsøk med praksisskoler. Øvingslæreravtalen oppleves som et hinder for å utvikle gode praksisordninger. Noen institusjoner har klart å prøve ut nye modeller, men har til tider møtt stor motstand fra fagforeningshold. Det er ønskelig med skolekontrakter med forankring i ledelsen ved skolen. En kontrakt mellom lærerutdanningsinstitusjon og utviklingsrettede skoler vil være et positivt bidrag til å utvikle et tettere samarbeid mellom utdanning og praksisfelt. Hvis praksisopplæringen til studenten forankres i en skole i stedet for til en enkeltlærer, vil kunnskap om skolen som organisasjon og om læreres varierte arbeidsoppgaver lettere kunne ivaretas. Studentene kan enklere få praksis i de fagene de til enhver tid studerer ved å knyttes opp til et lærerteam. Argumentasjonen for endring av praksisordningen fra øvingslærerbasert til et system med skolekontrakter må karakteriseres som massiv. Øvingslærergruppen besitter en viktig veiledningskompetanse, og øvingslærersystemet ivaretar studentenes behov for personlig oppfølging. Det beste fra

øvingslærersystemet bør videreføres i en ny form for praksisorganisering. Komiteen mener det ikke bør være andre bindinger nasjonalt når det gjelder praksis enn fastsetting av minimumsomfang. Institusjonene bør utfordres til å utvikle spenstige praksisordninger i samarbeid med praksisfeltet.

Et annet problem med profesjonsretting ser ut til å være utvikling av tverrfaglig samarbeid. Tverrfaglige opplegg som omfatter mange fag, for eksempel knyttet til et bestemt profileringstema, kan lett bli instrumentelle opplegg for tverrfaglighetens skyld. De kravene som i dag stilles til profesjonsretting av utdanningen, krever mer fleksible og varierte løsninger. Tradisjonelle evalueringsordninger nevnes av institusjonene som en hindring for utvikling på dette området. Samtidig kan det sies at den ”tvang” rammeplanen har representert mht. et visst tverrfaglig samarbeid, også har brutt ned noe ”faglig båndknning”, og har ført til en mer positiv holdning til og samarbeid om profesjonsrettingen.

### **Forholdet mellom fag, fagdidaktikk og pedagogikk**

Mange lærere har problemer med å praksisrette undervisningen slik at utvikling av den pedagogiske kompetansen integreres i det enkelte faget. Faglærerne sier at studentene ofte ikke forstår at de får undervisning i didaktikk, mens studentene har problemer med å se sammenhenger mellom det de lærer i mange fag, og det de trenger å vite i praksisundervisningen. Dette forholdet fremstår som det mest maktpåliggende for den enkelte høyskole å gripe fatt i.

De fleste høyskolene sier at de vil satse mer på studentaktiviserende undervisningsstrategier, for eksempel økt bruk av problembasert læring og mappevurdering. Evalueringskomiteen støtter at bedre praksisretting av utdanningen og et syn på undervisning som først og fremst *tilrettelegging for læring* vil sette studenten mer i sentrum, og også gi et bedre grunnlag for at den enkelte student skal kunne ta medansvar i utdanningen. Praksisretting av utdanningen og større vekt på studentaktive



arbeidsmåter vil sette studenten mer i sentrum, og også gi den enkelte student medansvar i læringsprosessen.

Når studentene kommer ut i læreryrket, skal de være handlingsorienterte i sin tenkning og planlegging knyttet til undervisning (Schwab, 1978; Clark & Yinger, 1979). Å undervise er noe de må få til i praksis. Med utgangspunkt i Herbarts begrep ”pedagogisk takt” viser Metz (1995) til at praktisk kunnskap nødvendigvis må være grunnlaget for den personlige og tatt for gitte kunnskap som praksis krever, og hvordan det han kaller ”informert pedagogisk takt”, kan utvikles. Teori og praksis fremstår lett som to forskjellige kunnskapsfelt i studentenes tenkning. Teori som ikke er gjort praksisnær og personlig, glemmes lett når studenten kommer ut i læreryrket (Løfsnæs, upublisert materiale). Hvis ikke den kunnskapen som studenten får i lærerutdanningen, blir praksistilknyttet og personlig, fanges de som lærere opp av handlingsmønstrene i den lokale skolekulturen de kommer til (Siskin, 1994:99). Kunnskap som kan anvendes i praksis, fremstår som en helhetlig og personlig ”tanke-livsprosess” (Metz, 1995), det vil si at kunnskapen er blitt så personlig at den tas for gitt som praktisk handling i klasserommet.

Enten vi er oppmerksomme på det eller ikke, forstår vi noe i samme grad som det passer med våre forventninger. Vi sosialiseres i stor grad inn i på forhånd gitte strukturer og handlingsmønstre (Schutz, 1982), og ”common sense”-pregede oppfatninger utgjør vår personlige forståelseshorisont (Sivertsen, 1996). Utdanningssystemets utfordring er å styrke studentens profesjonsrettede læring, noe som krever at man tar utgangspunkt i studentens forforståelse og teoretisk kunnskap som integreres med praktisk kunnskap og gjøres personlig og innforstått (Metz, 1995).

Tilrettelegging av læringsprosesser som setter studentenes praksistilknyttede refleksjoner i sentrum, er en stor utfordring.

Det kan lett bli slik som noen av de studentene vi møtte ved instituttbesøkene uttrykte det, at for eksempel gruppearbeid oppleves mer som en ansvarsfraskrivelse fra lærernes side enn som en meningsfull læringsprosess. Tilretteleggingen krever kontinuerlig dialog mellom lærere og studenter. Undervisning og læring er på samme måte som læring og medlæring ”uatskillelige tvillinger” (Hansen, 2000:71). Dialog og bevisstgjøring på et nivå som skaper grunnlag for gjensidig henvendelse og henvisning, er imidlertid en forutsetning for at studentene skal gå inn i læringsprosessene og ta det ansvaret som slike intensjoner om læring forutsetter (ibid.:94).

Sprikende målsettinger i FoU-satsingen vanskeliggjør samarbeidet om en profesjonsrettet allmennlærerutdanning. Flere FoU-prosjekter rettet mot veiledning av nyutdannede lærere, større satsning på PBL (problembasert læring) og mappevurdering kan stimulere til tverrfaglig samarbeid om profesjonsrettingen. Tema som ofte vurderes dårlig ivaretatt, er innsikt i hele skolens virksomhet, områder som skolevurdering, skole-hjem-samarbeid og innføring i grunnleggende lese- og skriveopplæring. Noe av dette skyldes sannsynligvis ikke at ikke temaene tas opp i undervisningen, slik som for eksempel skole-hjem-samarbeidet, men for dårlig praksistilknytning til at studentene føler at de har et bevisst forhold til temaet. Tilpasset opplæring forveksles ofte med spesialundervisning og anses som pedagogikkfagets ansvar. Studentene opplever at de generelt er blitt best satt i stand til å undervise på mellomtrinnet, og at de har lært for lite om hvordan de skal forholde seg på småskole- eller ungdomstrinnet.

Skoleeier etterspør nyutdannede læreres kompetanse på noen områder, som klasseledelse og grensesetting, samarbeid hjem-skole, kunnskap om hva et arbeidsår og en arbeidsavtale er,- innkalling til og ledelse av foreldremøter samt kunnskap om skoleorganisering. En lærerutdanning med enda større fokus på profesjonsinnretting og nærhet til praksisfeltet vil kunne ivareta

slike kunnskapsområder bedre enn den gjør i dag. Men samtidig vil komiteen påpeke at det er en del ting som ikke kan læres under utdanningen, verken i teoriundervisning eller i klasser der andre lærere har ansvaret. På en del områder vil det være først når en nyutdannet er i jobb, at behovene for hjelp og støtte melder seg. Det blir hevdet at det såkalte praksissjokket gjør den første tiden for lærerne unødvendig tøff og vanskelig, og at det til og med kan føre til at lærere forlater yrket. Det bør derfor foretas en grenseoppgang av hva utdanningen kan ta ansvar for og hva som må være en klar arbeidsgiverforpliktelse overfor nytilsatte, uavhengig om det innføres kandidatår eller lignende ordninger.

### **Spørsmål og anbefalinger**

I dette kapitlet har vi diskutert problemer knyttet til helhet og sammenheng i allmennlærerutdanningen. Evalueringskomiteen har registrert en sviktende *profesjonsinnretting* i utdanningen. Dette kommer først og fremst til syne ved at det mangler klare forbindelseslinjer mellom på den ene siden teori og praksis, og på den andre siden mellom fag, fagdidaktikk, pedagogikk og FoU-prosjekter.

Evalueringskomiteen vil med utgangspunkt i det foregående anbefale at følgende spørsmål tas opp til drøfting:

- Ordningen med ansatte eller engasjerte øvingslærere erstattes med en modell for skolebaserte avtaler om praksisopplæring.
- Lærerutdanningsinstitusjonene må snarest ta initiativ til et tverrfaglig og flerfaglig arbeid hvor spørsmål om forholdet mellom fag, fagdidaktikk og pedagogikk drøftes. Dette kan skje gjennom ulike modeller for teamorganisering. Helhet og sammenheng i programmet må være det overordnede målet for arbeidet, som må organiseres slik at det er profesjonsinnretningen som gjennomsyrrer utdanningen.
- Skolenes satsing på FoU-arbeid kan med fordel styres inn mot de utfordringer som er drøftet i dette kapitlet.
- En utvidelse av pedagogikkfagets omfang bør vurderes. Pedagogikkfaget må gjennomgås kritisk med tanke på innhold

og organisering slik at det kan fremstå med større relevans for dagens og morgendagens skole. Alternativt må større vektlegging av utvikling av den pedagogiske kompetansen sikres på andre måter.

### **3.4 Rammeplanen**

I dette avsnittet vil vi se på institusjonenes oppfatning av gjeldende rammeplan, ønskene for fremtiden og komiteens vurdering.

#### **3.4.1 Rammeplanen som styringsdokument**

De fem evaluerte høgskolene vurderer gjeldende rammeplan likt. Det blir hevdet at dagens rammeplan mest av alt minner om en fagplan med detaljerte innholdsbeskrivelser. Disse beskrivelsene av innhold er kalt målområder. Det er problematisk at det er så lite rom for fordypning for studentene, og høgskolene føler seg sterkt begrenset i sitt handlingsrom. Det er blitt uttalt at dagens rammeplan virker sementerende på *gårsdagens* løsninger og setter en stopper for lokal kvalitetsutvikling siden selv vurderingsordninger i mange fag er bestemt i rammeplanen. ”Planen er for detaljert og rigid med tanke på å utvikle nye arbeidsformer.”

Komiteen deler høgskolenes oppfatning av at rammeplanene for de enkelte studieenheter er for styrende og gir lite rom for lokal handlefrihet og kreativitet. Den enkelte høgskole og allmennlærerutdanning bør i større grad enn i dag kunne spisse og profilere seg på utvalgte områder. Det er imidlertid komiteens inntrykk at dagens rammeplan ofte tolkes unødvendig rigid av lærerutdannerne og at det handlingsrommet som fins, ikke utnyttes. Samtidig som høgskolenes tilsatte uttaler at planen virker svært styrende for deres virksomhet, ser vi at vesentlige mål for fag er valgt bort. Dette tyder på at dagens rammeplan ikke fungerer som styringsverktøy etter intensjonen.

Institusjonene er ikke fornøyd med nåværende rammeplan, men ønsker fortsatt å ha en rammeplan for virksomheten. Den bør

være mindre detaljert enn gjeldende plan og gi rom for lokal tilpasning som kan ta vare på særtrekk ved regionen og faglig kreativitet. Komiteen deler denne oppfatningen. Rammeplanen bør slå fast prinsipielle og generelle mål som skal gjelde allment for allmennlærerutdanningen. Det er også nødvendig at rammeplanen fastsetter et minimumsomfang av praksis. Praksisopplæringens omfang er på et minimum i dag og må ikke bli en salderingspost. En rammeplan må også inneholde overordnede prinsipper for all lærerutdanning, gi rammer for ulike type utdanning og regelverk for hva de utdanner for. Kompetansekrav må fastsettes på nasjonalt nivå: ”Overlat til institusjonene å gi en lærerutdanning som passer til kompetansemålene.”

Av hensyn til studentenes mobilitet bør fagplaner inneholde noen prinsipielle føringer og noen innholdsmomenter. Ut over dette bør fagmiljøene ved den enkelte institusjon selv utvikle innholdet. Den enkelte institusjon bør bestemme organisering av praksis. Hver institusjon må utvikle sin egen praksisplan. Rammeplanen bør formulere overordnede mål for helhetlig lærerkompetanse og andre områder som lett kan falle mellom alle stoler. Aktuelle områder kan være studentenes kompetanse i tverrfaglig arbeid, vurdering, tilpasset opplæring, skolebasert vurdering, IKT, prosjektarbeid, drama som metode og andre arbeidsformer. Den enkelte institusjon bør pålegges å utvikle en plan for profesjonsinnrettingen i hele utdanningsløpet.

Høgskolene har i svært lite omfang utviklet egne mål for virksomheten med utgangspunkt i de sentrale målene. Rammeplanen beskriver så detaljerte mål at det ikke blir behov for enda et nivå med målformuleringer. Slik komiteen ser det, er dette beklagelig fordi institusjoners arbeid med å operasjonalisere en rammeplans mål kan være et viktig bidrag til å gi lærerutdannerne et eierforhold til utdanningsprogrammet og utvikle en felles forståelse internt på institusjonen.

Høgre utdanning i Norge står overfor store endringer.

Kvalitetsreformen som Stortinget vedtok våren 2001, legger vekt på bedre veiledning, studieavtale mellom student og studiested, mer studentaktive undervisningsformer, jevnlig tilbakemeldinger gjennom studieåret, nye og varierte evalueringsformer og mindre bruk av store eksamener ved semesterslutt. Videre er det besluttet å forenkle rammeplanene; noen skal fristilles fra rammeplaner. Der de beholdes, skal rammeplanene gjennomgå med tanke på en betydelig forenkling. Disse beslutninger ser ut til å samsvare med de ønsker om endring institusjonene har hatt.

### **3.4.2 Innhold i rammeplanen**

Det er allmenn enighet om at dagens allmennlærerutdanning ikke kan utdanne for alle fag og kompetanseområder som trengs i grunnskolen fra 1.–10.-klasse. Nåværende modell utdanner lærere mest for mellomtrinnet og gjeldende rammeplan, R98, oppleves på flere områder som et tilbakeskritt i forhold til R92. Det er bred enighet om at det er viktig å videreføre en lærerutdanning der fagstudier, fagdidaktikk, pedagogikk og praksis er integrert.

Det vil alltid komme til å være en diskusjon om bredde versus dybde i lærerutdanningen og om klasselærere versus faglærere i grunnskolen. Evalueringskomiteen vil hevde at det ikke lenger er slik at den enkelte lærer alene kan ivareta alle skolens behov. De ulike lærerutdanningsprogrammene må utformes slik at lærerkorpset på en skole samlet sett kan ha en bredest mulig relevant kompetanse. Allmennlærerutdanningsprogrammet er i dag preget av fagtrengsel og gir for lite rom for fordypning. Allmennlærerutdanningen blir stadig stilt overfor nye krav. I dag arbeider stadig flere lærere i team, og de aller fleste skoler har muligheten til å organisere seg på en slik måte. Det må åpnes for flere valg både ut fra å kunne dekke skolens tiltrengte kompetanse på flere områder, gi mulighet for fordypning og gjøre utdanningen mer attraktiv og interessant for studentene. Innføring av bachelorgrad med minst ett fag med fordypning (20 vektball), vil forsterke presset på å foreta valg.

Dagens breddemodell har gjort engelsk, natur- og miljøfag,

samfunnsfag og til dels de praktiske og estetiske fagene til tapere. Pedagogikkfaget beholdt fra forrige rammeplan (R92) sitt beskjedne omfang. Vinnerne ved siste revisjon var KRL og matematikk. Det stilles spørsmål om 10 vekttall KRL for absolutt alle er en riktig prioritering innenfor det fireårige utdanningsløpet. 10 vekttallskurset i matematikk oppfattes som problematisk på høgskolene både av faglærere og studenter: ”Står resultatene i forhold til den voldsomme innsatsen vi legger for dagen?” ”10 vekttall i matematikk kan forsvares i og med at det er et stort fag i skolen, men de 10 vekttallene er feil brukt. Innholdet bør vært annerledes, mer rettet mot grunnskolens behov.” Det første kullet med studenter etter R98 er ennå ikke uteksaminert, så det vil være lenge før vi kan si noe om virkningen av denne styrkingen ute i grunnskolen. Men siden dette kurset oppfattes av mange som et problem etter at noen kull har vært gjennom kurset, vil komiteen anbefale en kritisk gjennomgang av rammeplanen for dette faget.

I ulike dokumenter i den pågående prosess frem mot ny lærerutdanning og i den politiske debatt for øvrig, er rekruttering realfagslærere et stadig tilbakevendende problem. I våre intervjuer ble det uttrykt bekymring om dette både fra lærerutdanner- og grunnskolehold. Det er svært mange gode grunner til at utdanningen bør åpne for flere valg for studentene. Skolens og samfunnets behov for den nødvendige faglige bakgrunnen i alle skolens fag må sikres gjennom noe styring av valg og/eller ved et mye mer forpliktende tilsetningsreglement når det gjelder den enkelte skoles samlede kompetanse.

Det er fint med ulike veier frem til arbeid i skolen. De ulike veiene gir skolen en tiltrengt bredde i tilført kompetanse. I tillegg tiltrekker de ulike veiene seg ulike studentgrupper og øker dermed rekrutteringen til læreryrket. Men også innenfor profesjonsutdanningen ønsker studentene seg større valgmuligheter, og de mener at ensrettingen av allmennærerutdanningen er negativt for rekrutteringen.

Komiteen har ikke fått noen entydige råd om hvordan en ny lærerutdanning bør se ut. Kanskje skal den heller ikke organiseres likt over hele landet? Det bør skisseres flere ulike modeller med klare regler når det gjelder tilsettingskompetanse. Dette vil gjøre det mulig å ta hensyn til de fådelte skolene uten at alle høgskoler må utdanne i bredden. Modellene trenger ikke å være like over hele landet.

Det er enighet om at dersom allmennlærerutdanningen deles opp på trinn, må det være mulig via videreutdanning å få lærersertifisering på tilstøtende trinn. Dette vil kunne gi større variasjon i lærerbakgrunn på de ulike trinnene, noe som betraktes som en stor fordel. Et forslag kan være å dele allmennlærerutdanningen i to: en lærerutdanning for 1.–7. trinn med stor bredde og med fokus på begynneropplæring og en lærerutdanning for 5.–10. trinn sammensatt av fag på 10 eller 20 vekttallsnivå, men med fag, fagdidaktikk, pedagogikk og praksis integrert som i gjeldende allmennlærerutdanning.

### **Tilrådinger**

Evalueringskomiteen oppfatter rammeplanen som for detaljstyrende med for mange mål på for mange nivåer. En rammeplan må fokusere helheten og ikke detaljstyre.

- Det må lages en ny, veiledende rammeplan med klarere og mer entydige begreper. Planen må inneholde prinsipielle og generelle mål som skal gjelde allment for utdanningen.
- Institusjonene må få større lokal handlefrihet.
- Allmennlærerutdanning med 60 bundne vekttall for alle bør ikke videreføres. Det er imidlertid viktig å modellere en lærerutdanning der fagstudier, fagdidaktikk, pedagogikk og praksis er integrert. Det må åpnes for fleksible løsninger som ivaretar de ulike trinn og regionale behov.
- Det bør utvikles nye modeller med økte valgmuligheter. Skolens og samfunnets behov for fagkompetanse i alle skolens fag må sikres gjennom utdanning og tilsettingsregler.



## 4. Nasjonal tilråding

Dette kapitlet er et sammendrag av de tilrådingene som ble drøftet i kapittel 3.

*Når det gjelder ledelse og kvalitetssikring, vil komiteen anbefale at følgende sentrale spørsmål drøftes:*

- Tydeligere ledelse og enklere organisasjon. I arbeidet med å finne en balanse mellom flere tilsynelatende motstridende krav til organisasjonen, er det noen spørsmål vi mener er av stor betydning å få avklart: Skal institusjonene fortsatt ha todelt ledelse? Fører todelt ledelse til større klarhet, større forutsigbarhet og bedre sammenheng i utdanningen? Skal den faglige ledelsen være valgt eller ansatt? Kan valgt ledelse være så tydelig, profesjonell og formell som nødvendig og ønskelig? Uansett ledermodell for høgskolen som helhet, må *utdanningsprogrammet* sikres en klar ledelse.
- Systemer for veiledning og støtte. Dette utfordrer særlig den pedagogiske ledelsen ved institusjonen og handler i stor grad om personalutvikling. Evalueringskomiteen har ikke registrert at dette er et arbeid som prioriteres høyt ved institusjonene. Vi tenker her på utvikling av systemer for pedagogisk oppfølging av den enkelte faglig ansatte, ordninger med kollega-veiledning, medarbeidersamtaler og jevnlig møter hvor fokus er på den faglig-pedagogiske komponenten i utdanningen, snarere enn på administrative spørsmål.
- Systemer for kvalitetsutvikling. Institusjonene bør satse på strategi- og utviklingsplaner, og utvikle systemer for hvordan man skal evaluere måloppnåelse og bruke de data man får frem gjennom dette arbeidet. Det bør dessuten satses mye på å utvikle en helhetlig, tverrgående kompetanse hos de ansatte i lærerutdanningen. Med det tenker vi på en profesjonskompetanse eller en form for metabevisssthet om hva det vil si

å være *lærerutdanner* (ikke bare faglærer). Institusjonene skal innen høsten 2003 ha utviklet systemer (rutiner) for kvalitetssikring (kvalitetsreformen).

- Systemer for kvalitetssikring. Institusjonene mangler i dag et *system* for kvalitetssikring. Dette medfører at de også har overflattisk og tilfeldig kunnskap om studentenes læring og utvikling – de tror og antar en del, men *vet* lite. Dette fører igjen til at kunnskapen om institusjonens læringsmiljø blir fragmentert og tilfeldig. Mye av det som foregår, er privatisert og personavhengig. Komiteen vil til slutt understreke behovet for at institusjonene innfører et system for å evaluere organisasjonens læring.

*Når det gjelder profesjonsretting av utdanningen, anbefaler evalueringskomiteen følgende spørsmål tas opp til drøfting:*

- Ordningen med ansatte eller engasjerte øvingslærere erstattes med en modell for skolebaserte avtaler om praksisopplæring.
- Lærerutdanningsinstitusjonene må snarest ta initiativ til et tverrfaglig og flerfaglig arbeid hvor spørsmål om forholdet mellom fag, fagdidaktikk og pedagogikk drøftes. Dette kan skje gjennom ulike modeller for teamorganisering. Helhet og sammenheng i programmet må være det overordnede målet for arbeidet, som må organiseres slik at det er profesjonsinnrettingen som gjennomsyrrer utdanningen
- Skolenes satsing på FoU-arbeid kan med fordel styres inn mot de utfordringer utdanningen har.
- En utvidelse av pedagogikkfagets omfang bør vurderes. Pedagogikkfaget må gjennomgå kritisk med tanke på innhold og organisering slik at det kan fremstå med større relevans for dagens og morgendagens skole. Alternativt må større vektlegging av utvikling av den pedagogiske kompetansen sikres på andre måter.

*Evalueringskomiteen oppfatter rammeplanen som for detaljstyring med for mange mål på for mange nivåer. En rammeplan må fokusere helheten og ikke detaljstyre.*

- Det må lages en ny, veiledende rammeplan med klarere og mer entydige begreper. Planen må inneholde prinsipielle og generelle mål som skal gjelde allment for utdanningen.
- Institusjonene må få større lokal handlefrihet.
- Allmennlærerutdanning med 60 bundne vekttall for alle bør ikke videreføres. Det er imidlertid viktig å modellere en lærerutdanning der fagstudier, fagdidaktikk, pedagogikk og praksis er integrert. Det må åpnes for fleksible løsninger som ivaretar de ulike trinn og regionale behov.
- Det bør utvikles nye modeller med økt valgmuligheter. Skolens og samfunnets behov for fagkompetanse i alle skolens fag må sikres gjennom utdanning og tilsettingsregler.



## 5. Oppsummering og vurdering av den enkelte høgskole

### 5.1. Høgskolen i Finnmark

#### 5.1.1. Sammendrag av selvevalueringsrapporten

##### **Utdanningsprogrammets mål**

Når det gjelder å utvikle studentenes faglige, didaktiske og sosiale kompetanse, opplever utdanningen at dette arbeidet er i gang, mens utvikling av yrkesetisk og endrings- og utviklingskompetanse bør vektlegges mer. Fagplanene synliggjør de overordnede målområdene gjennom forskjellige undervisnings-, organiserings- og arbeidsformer. Aktiv studentdeltagelse vektlegges. I undervisningen benyttes basisgrupper og problembasert læring. Det er ikke definert egne mål for utdanningen utover dem som gis i rammeplanen.

##### **Rammeplan og fagplaner**

Planrevisjoner foretas i avdelingsstyrene. Den fortløpende faglige fornyelsen ivaretas i årstrinnsråd og fagråd hvor alle aktører, øvingslærere, studenter og faglærere deltar. Det ønskes egne fagplaner for den desentraliserte virksomheten. Flere stiller spørsmål ved KRL-fagets størrelse i utdanningen i forhold til skolens/praksisfeltets behov for kompetanse.

##### **Fysiske ramme faktorer**

Høgskolen har i all hovedsak gode fysiske rammevilkår for allmennlærerstudentene. For å realisere endrede arbeidsformer, ønsker man å øke antallet PC-er for studentene, etablere grupperom med PC og utvide bibliotekets areal.

### **Studentgjennomstrømning**

Frafallet ved HiF er på 30 %. Institusjonen sier at den tar denne problematikken alvorlig, følger med på situasjonen, men ikke har et fast system for å registrere frafallsårsakene. De viktigste årsakene til at studentene slutter er ifølge HiF at de enten flytter til en annen høyskole eller finner ut at lærerutdanning ikke er noe for dem. Noen få blir aktivt veiledet ut.

### **Undervisnings- og læringsmiljø**

Høyskolen vektlegger at det er nødvendig med god sammenheng mellom fag, pedagogikk, didaktikk og praksis. Studentene opplever at det er mangel på didaktikk i matematikkundervisningen, og at pedagogikk er lite relatert til praksis. Med bare 2,5 vektall pedagogikk de to første årene er det meget vanskelig å få faget synlig. Fag med mange vektall blir dominerende.

Studentene etterlyser en tydeligere synliggjøring av didaktikken i fagene og i pedagogikken. Dessuten etterlyser de mer pedagogikk. Studentene mener det er en skjevdeling av arbeidsinnsats i fagene og ønsker bedre samsvar mellom fag og arbeidskrav. Praksiskontakt er særlig viktig i utdanningsløpet innen yrkesutdanninger. Hittil har det vært individuelle øvingslærerkontrakter, men HiF ser en fremtidig praksisorganisering som mer skolebasert. Da kan studentene sikres en helhetlig praksisopplæring i samtlige fag og på alle årstrinn i grunnskolen. Det er et mål at alle faglærere knyttes opp mot praksisgrupper og at de skal ha ansvar for veiledning og oppfølging både i studiet og i praksis. IKT integreres i samtlige fagplaner våren 2001. Strategiplanen prioriterer innføring av IKT i studiene og utvidet FoU-virksomhet rettet mot grunnskolen. Dette krever en kontinuerlig kompetanseheving av personalet.

De vitenskapelig tilsattes kvalifikasjoner og erfaring

På de fleste fagområder har det vært lett å rekruttere godt kvalifisert personale. Alle som underviser i allmennlærerutdanningen, er høyskolelektor eller har høyere kompetanse. Den gode rekrutteringen i Finnmark antas å skyldes særlige ordninger

staten har etablert for Finnmark og Nord-Troms. Den formelle pedagogiske kompetanse og/eller erfaring fra praksisfeltet kunne vært bedre blant det faglige personalet. For å bøte på dette stilles det nå krav om pedagogisk utdanning/pedagogisk praksis ved tilsetting. Dessuten ønsker høgskolen å tilby kurs i høgskolepedagogikk.

### **Etter- og videreutdanning av de fagtilsatte**

Høgskolen i Finnmark har en egen permisjonsordning (særskilt permisjon med ett års betalt permisjon etter seks års arbeid) og gir sine fagansatte rimelig gode muligheter til faglig videreutvikling. Det arrangeres årlige personalseminar. Ansatte på allmennlærerutdanningen ønsker mer reisemidler. Høgskolens beliggenhet medfører lange og dyre reiser, og dette gir begrensede muligheter til å delta på fagkonferanser.

### **Forskning og FoU-aktivitet, omfang og retning**

Det er etablert et FoU-nettverk gjennom prosjektsamarbeid med grunnskoler, regionalt skolesamarbeid og Statens utdanningskontor. Mye av den FoU som gjennomføres, har høy kvalitet og relevans. HiF ønsker at FoU i større grad følger de føringer som strategi- og virksomhetsplanen legger opp til. Det er ønskelig å videreutvikle et mentorsystem der ansatte kan bli veiledet, ettersom flere ansatte ikke driver med FoU-virksomhet.

### **Utdanningsprogrammets studentorientering**

Ved Høgskolen i Alta opplever de ansatte at det er nærhet til studentene. Studentene har mulighet til å delta i beslutninger på alle nivå. Studentene ved de desentraliserte studiene har ikke samme nærhet til institusjonen, men knytter seg mer til enkeltlærere og koordinator.

### **Utdanningens forhold til og samhandling med andre aktører, brukere og etterspørere**

Høgskolen mener å ha god kontakt med Statens utdanningskontor og kommunenes opplæringssetater.

### **Studentenes læringsresultater/studentvurderingen**

Det oppleves som et problem at slutteksamensformen i en del tilfeller ikke speiler læringsform og læringsresultat. Nye evalueringsformer som veiledning, mappevurdering og lignende er tidkrevende og dermed kostnadskrevende. For å sikre at studentvurdering tas på alvor, er det ønskelig i større grad å aktivisere årstrinnsråd.

### **Kvalitetssikringssystemer og bruken av dem i utviklingen av studiet**

Kvalitetssikringen skjer i årstrinnsråd med alle aktører representert. Integrasjon av FoU-resultat fra høgskole og grunnskole inn i programmet utgjør en kvalitetssikring. En mer systematisk skriftlig oppfølging av evalueringer i fagene er ønskelig. Det er ønskelig at også deltidsstudentene deltar i dette kvalitetsforbedringsarbeidet.

### **Organisering av selvevalueringen**

Selvevalueringssprosjektet er organisert etter intensjonen med alle aktører involvert. Det ble nedsatt en prosjektgruppe som arrangerte en fagdag for undervisningspersonalet, studenter og øvingslærere.

## **5.1.2 Institusjonen vurdert i forhold til mandatet**

### **Hvordan institusjonene følger opp mål/målområder i rammeplanene og egne mål for virksomheten**

Selvevalueringen har fungert positivt og gitt viktige innspill i strategiplanen som styret ved HiF nettopp har utformet. Det er nedsatt et studiekvalitetsutvalg på høgskolenivå. Fagkritisk råd for studentene er på trappene. Hver student skal ha sin individuelle studieavtale, og studieutvalget arbeider med å få til et system for dette. Høgskolen har i dag ikke noe *system* for kvalitetssikring. Faglærerne har ulike måter å evaluere egen undervisning på. Det er ingen rutiner for rapportering til faglig ledelse. Høgskolen har personaleseminar en gang i året på tvers av avdelingene. Utdanningen mangler et forum ”som kan hjelpe oss å løfte blikket opp og få perspektiv ovenfra”.



På spørsmål om hvordan organisasjonen går frem for å få kunnskap om organisasjonen, og hva som gjøres med den informasjonen som kommer frem, fikk komiteen vite at det er studentenes karakterer som fortsatt utgjør hovedtilbakemeldingen. Høgskolen har også hatt brukerundersøkelser. Tilbakemeldingene var ikke utelukkende positive, men institusjonen har ikke grepet skikkelig tak i denne informasjonen. Det hevdes at det kan være noe tilfeldig om negative tilbakemeldinger av ulik art følges opp eller ikke. Planen er nå at det nyopprettede studiekvalitetsutvalget skal arbeide videre med brukerundersøkelsen. Det er stor forskjell fra fag til fag når det gjelder hvilken plass fagdidaktikken har fått i fagene.

### **Hvordan studietilbudet samsvarer med dagens og fremtidens behov og utfordringer i skoleverket og samfunnet generelt**

Det er full enighet om at den nåværende rammeplanen er for omfattende og for styrende på detaljplan. Høgskolen ønsker fortsatt en rammeplan, men med større lokal autonomi. For å sikre det faglige nivået, er det viktig med en nasjonal plan for allmennlærerutdanningen. En mindre omfattende rammeplan med en del overordnede mål for utdanningen hadde vært ønskelig. Utvidet lokal autonomi kan ivareta de spesielle flerkulturelle utfordringene som Finnmark har, gi utdanningen ”mer smak og farge av distriktet”. Finnmark har en spesiell utfordring ved at fylket har mange fådelte skoler, mange med bare tre–fem lærere. Disse trenger allmennlæreren i en helt annen grad enn større skoler. Når det gjelder planene for fagene, foretrekkes det at institusjonen selv i større grad kan konkretisere innholdet.

Det er enighet om at allmennlærerutdanningen ikke klarer å kvalifisere godt for hele utdanningsløpet fra 1.–10. klassetrinn. ”Man blir ikke god hvis man bare er passelig flink på en rekke fagområder.” Det er særlig ungdomstrinnet dette går ut over. Kanskje bør lærere ha to grunnfag for å kunne undervise på ungdomstrinnet? Det er ulike meninger om utdanningen bør

deles opp etter fag eller etter trinn. Men, uansett hvordan lærerutdanningen kommer til å se ut, påpekes det at den vil komme til å bestå av deler og at noen må ha ansvaret for helheten.

HiF mener at lærerutdanningen fortsatt bør være fireårig, selv om dette fører til problemer med ny gradsstruktur. En viktig oppgave videre blir å ta vare på de ulike studentgruppene. Studieopplegget må tilrettelegges både for de med realkompetanse og for ”de unge”. Videre må etterutdanningsmulighetene for lærere i jobb økes. ”Det er ikke mulig å utdanne for et helt yrkesliv i løpet av studietida på fire år.”

### **Beskrive hvordan det aktuelle lærerutdanningsprogrammet vurderes av studenter, lærerutdannere og brukere**

*Ledelsen ved høgskolen* trekker frem den desentraliserte virksomheten som det beste ved allmennlærerutdanningen i Finnmark. Finnmark er det fylket som etter krigen har hatt størst lærermangel. Høgskolen (1973) har i stor grad bidratt til å rette opp denne situasjonen. Når det gjelder hovedsvakheten, trekkes de stadige endringene i planer og pålegg frem. Stadige endringer sliter på faglærere og administrasjon.

*De som har ansvar for implementering av allmennlærerutdanningsprogrammet* fremhever årstrinnsrådene som en vellykket nyetablering som fremmer tverrfaglighet og samarbeid. Videre fremheves igjen den desentraliserte virksomheten. Den har tvunget frem bruk av ny teknologi, noe som har kommet hele utdanningen til gode. Hovedsvakheten er at studentene ikke alltid får relevant praksis. Gjeldende praksisordning bør avløses av en ordning med skolekontrakter.

*Praksisfeltets representanter* fremhevet at studentene med et så vidt spekter av pedagogikk og fag, lettere kan se helheten i det å være lærer. Den muligheten studentene har til å ha praksis ved forskjellige skoler, ses på som positiv. Som svakhet nevnes at faglærerne ikke i tilstrekkelig grad er involvert i studentenes praksisperioder.

*Studentene* delte seg i to grupper: de som går på fulltid i Alta, og de som følger de desentraliserte tilbudene. Det fine med utdanningen i Alta er små klasser, at lærerne klarer å lære navnene på studentene og gi en mer personlig veiledning. Svakheten i utdanningen er at det er altfor liten kommunikasjon mellom de ulike fagene. Studentene i Alta synes de har for liten påvirkning på hva som tas opp i årstrinnsrådet. Studentene som følger de desentraliserte tilbudene, er svært fornøyd med at det finnes desentraliserte tilbud. Det hevdes at flesteparten av studentene ikke hadde tatt denne utdanningen dersom den ikke var lagt til rette på denne måten. Men studentene sliter når det gjelder kommunikasjon med lærere og administrasjon i Alta. Avgjørelser blir tatt over hodene på dem, siden de verken deltar i årstrinnsråd eller i fagplanarbeid. Studentene ønsker egne, skreddersydde fagplaner.

*Faglærerne* fremhever permisjonsordningen de har hatt, som en styrke ved utdanningen i Alta. Denne ordningen har gitt gode muligheter til å drive FoU-virksomhet. Departementet har høsten 2001 gitt melding om at særskilt permisjon ikke lenger blir en individuell rett fra februar 2002. Høgskolen vil imidlertid lage en egen ordning. En svakhet er at FoU-tildeling er ulikt fordelt fra avdeling til avdeling, noe som er uheldig siden kolleger på samme utdanningsprogram tilhører tre ulike avdelinger. I det hele tatt er det uheldig at utdanningen er splittet på flere avdelinger.

*De eksterne brukerne* fremhever også den desentraliserte virksomheten. Høgskolen bør gjøre avtaler med hele skoler, helst de mest utviklingsorienterte, som erstatning for gjeldende praksisordning. Det har skjedd en blomstring på fagområdene, men denne blomstringen har skjedd på bekostning av pedagogikkfaget.

### **5.1.3. Evalueringskomiteens vurderinger og tilrådinger**

**Vurdering av kvaliteten og utviklingspotensialet i det aktuelle lærerutdanningsprogrammet, blant annet med fokus på praksisopplæringen, læringsmiljøet, vurderingsordninger og grenseflaten mellom det evaluerte programmet og andre lærerutdanningsprogram som institusjonen tilbyr**

#### **Praksisopplæringen**

Praksisopplæringen bør være bygd på skolebaserte avtaler i stedet for individuelle. Dette vil gi en bedre og mer fleksibel måte å løse praksis på. Øvingslærerne ønsker ikke at faglærerne kommer på besøk; de ønsker en mer likeverdig dialog mellom ulike kategorier lærerutdannere. Når skoleovertakelse har vært praktisert, er oppfatningen at den har fungert godt. Det er ønskelig med regionalt særpreg på praksisopplæringen, med deler i fådelte skoler. Lærerne trenger opplæring i det å kalle inn til og organisere et foreldremøte, hevdes det fra eksternt brukerhold. Dette kan arbeidsgiverne godt ivareta, men det må gjøres en avklaring av hvem som har ansvar for hva.

#### **Læringsmiljøet**

Studentene i Alta trives godt i studentmiljøet. Studentene er organisert i basisgrupper på tre–fire med faglærere knyttet til disse. Det er ulike meninger om hvordan denne organiseringen fungerer. Faglærere er usikre i sin veilederrolle, og studenter synes for mye er overlatt til basisgruppen.

#### **Vurderingsordninger**

Institusjonen ønsker at vurderingsordninger kan bestemmes på institusjonsnivå. I dag styres altfor mye av rammeplanen eller av økonomien på grunn av gjeldende krav om ekstern sensor.

#### **Grenseflaten i forhold til andre lærerutdanningsprogram**

Det er ikke samarbeid mellom de ulike utdanningsprogrammene (PPU, ALU og FLU). Flere av de ansatte arbeider imidlertid på flere av utdanningene ved høgskolen.

### **Hva fremmer og hemmer kvalitetsarbeidet og god kvalitet i utdanningen?**

Utdanningen har faglig dyktige tilsatte og visjoner om å utvikle en lærerutdanning med regionalt preg. Organiseringen med årstrinnsråd der studenter, faglærere og øvingslærere møtes, oppleves som svært positiv av alle parter. Årstrinnsrådene kan imidlertid ofte bli dominert av oppgaver av praktisk art og bør utvikles videre til å bli forum også for drøftinger av mer fagovergripende og prinsipiell art. Det anses som viktig at studieleder er til stede. Studentene synes de har for liten påvirkning på årstrinnsrådet. Faglærerne etterlyser et sterkere organisatorisk grep slik at man i større grad kan ha et felles ståsted. Det er for få anledninger til å utvikle fagovergripende og/eller grunnleggende problemstillinger knyttet til lærerutdanningen eller drøfte utdanningspolitiske mål. Personalseminar på tvers av avdelingene et par dager i året blir for lite.

Lærerutdanningen har vært representert på tre forskjellige avdelinger. Nå har høgskolen vedtatt at allmennlærerutdanningen skal legges til to avdelinger. Det ble påpekt at det ikke er antallet avdelinger som hindrer samarbeid, det er personene som samhandler som skaper limet i utdanningen. Andre påpeker at ulik ressurstildeling til fagtilbudene på forskjellige avdelinger er uheldig fagene imellom. Pengesekken fordeles avdelingsvis, og fordeles internt på avdelingene. Det er ingen enhetlig løsning for allmennlærerutdanningen. Høgskolen har selvfølgelig flere hensyn å ivareta enn allmennlærerutdanningsprogrammet. Komiteen stiller spørsmål ved om den nye organiseringen er tilstrekkelig for å kunne gi allmennlærerprogrammet en klar ledelse. Det anbefales at den nye organiseringen evalueres etter en viss periode.

## **Forslag til tiltak for sikring og videreutvikling av kvaliteten og relevansen i det aktuelle programmet og i lærerutdanningen generelt**

I selvevalueringsrapporten har høgskolen laget en prioritert liste over oppgaver den vil gripe fatt i for å utvikle utdanningen videre. Komiteen anbefaler at utdanningen går videre i dette viktige arbeidet, men vil spesielt fremheve punkt 4.

Kvalitetssikringsrutiner må utarbeides og implementeres slik at det videre forbedringsarbeidet blir målrettet.

Organiseringen i basisgrupper er en spennende del av utdanningstilbudet. Studenter og faglærere bør i fellesskap arbeide med forventningsavklaring i forhold til hva som skal oppnås gjennom denne organiseringen. Slike inkluderende drøftinger kan ha stor overføringsverdi til studentenes fremtidige lærergjerning.

Det desentraliserte tilbudet er det første mange trekker frem når det skal sies noe positivt om allmennlærerutdanningen i Finnmark. De problemer som kommer frem i rapport og samtale, er etter det komiteen erfarer, av en slik art at utdanningen vil kunne løse dem. Det anbefales at de ulike parter som er involvert i den desentraliserte virksomheten, møtes for å utvikle en forpliktende plan for løpende evaluering av tilbudet.

## **5.2. Høgskolen i Bodø**

### **5.2.1 Sammendrag av selvevalueringsrapporten**

#### **Utdanningsprogrammets mål, rammeplan og fagplaner**

Høgskolen opplever at utdanningsløpet fremtrer som fragmentert fordi det er vanskelig å finne igjen studieprogrammets fem hovedområder (faglig, didaktisk, sosial, yrkesetisk og endrings- og utviklingskompetanse) i de enkelte fagplanene. Studentene synes det er vanskelig å se sammenhengen mellom fag og praksis og mellom fagene. For å skape sammenheng, arrangeres årlige personalsamlinger der man på ledelsens initiativ tar opp sentrale

tema knyttet til de overordnede målene. Ved skolen finnes en nyskaping, *profesjonsdidaktikk*, som det knytter seg store forventninger til.

Planverket revideres årlig ved at studieleder koordinerer og samordner initiativ fra studenter, fagseksjoner, øvingslærere og sensorrapporter som sendes fagseksjonene. Høgkolen oppfatter det yrkesteoretiske grunnlaget i allmennlærerutdanningen som svakt, og foreslår en fagdidaktikk på tvers av fagene, enten ved at pedagogikkfaget utvides til 15 vekttall eller ved å utvikle et nytt fag på 20 eller 30 vekttall som kan kalles *profesjonskunnskap for lærere*.

### **Fysiske rammefaktorer (bibliotek, laboratorier, øvingsrom, IKT etc.)**

Undervisningen foregår på to steder, og høgskolen gir desentralisert allmennlærerutdanning. Klasserommene er for små (skolen er bygd for 350 studenter, i dag er det 750 registrert), ventilasjon og akustikk er dårlig, og det er for få datamaskiner og rom for formingsaktiviteter. Kontorforholdene er kritikkverdige. Det fremheves som positivt at biblioteket er gjort om til et læresenter der studenter kan arbeide i grupper rundt en datamaskin. Planer om nybygg er vedtatt.

### **Studentgjennomstrømning, undervisnings- og læringsmiljø**

Allmennlærerutdanningen har rundt 30 % studentfracfall og antar at det først og fremst er private årsaker til frafallet. De fleste slutter i første semester, noen består ikke eksamen. "Forkurs" i matematikk ser ut til å ha god effekt. Deltidsstudentene som studerer IKT-basert, har høyere gjennomføringsgrad. Intervju ved opptak kan veilede noen bort fra en krevende utdanning.

Studentene etterspør bedre samarbeid mellom pedagogikk og fag. Det blir imidlertid nevnt at studentene kan oppfattes som veldig pensumorienterte og lite motiverte for det som kalles eksperimenterende undervisning. De oppfatter *teoristudier* som pugging til eksamen og *praksis* som metodikk og gode tips.

Høgskolen mener at det trengs mer helhetlig tenkning, og at studentene bør få mer trening i å gå inn i en profesjon. Det man kaller "helheten i profesjonen" bør være overordnet fagene. Høgskolen ønsker derfor å prioritere praksisrelevante prosjekter og oppfordre faglærerne til å gjennomføre FoU-arbeid knyttet til sin egen undervisning.

Rapporten diskuterer forholdet mellom høgskolen og praksisskolene: "Praksisfeltet betrakter de ansatte ved høgskolen som teoretikere uten forankring i 'virkeligheten'." Høgskolen vet for lite om hvordan øvingslærerne underviser. En god modell kan være partnerskapsskoler med ansvar for studentenes realistiske, varierte og helhetlige praksis.

### **De vitenskapelig tilsattes kvalifikasjoner og erfaring, etter- og videreutdanning, forsknings- og FoU-aktivitet**

Høgskolen sier (våren 2001) at den har for få ansatte med førstekompetanse (1,86 årsverk). Samtidig blir det fremhevet at "de beste lærerne" er de som selv har undervist i grunnskolen. Annum tildeles individuelt og kollektivt (en viss sum per ansatt, samt en andel i felleskasse). Høgskolen arrangerer årlige personalseminar hvor de ansatte blant annet diskuterer satsingsområder og profil. FoU-aktiviteten reguleres gjennom søknader. Høgskolen har behov for å føre noen av sine ansatte gjennom hovedfag og doktorgrad. Den ønsker videre å arrangere tilbud for ansatte i vitenskapelig skriving, og vil arbeide med å etablere en *mastergrad i læring og undervisning*. De ansatte ved høgskolen inngår i mange forskjellige nettverk: europeiske, nordiske og nasjonale. En oversikt over FoU-aktiviteten de siste tre årene viser 103 forskjellige prosjekter. Høgskolen sier selv at forskningskompetansen ved avdelingen samlet sett er for dårlig, og at kulturen vektlegger undervisning mer enn forskning. Forskningsbasert undervisning anses som det å referere til andres forskning, og forskning betraktes som noe en blir pålagt "ovenfra".



### **Utdanningsprogrammets studentorientering (sosiale tiltak, velferd, fadderordninger, sosialisering og rådgivning i forbindelse med studiene)**

Studieveiledningen kan ifølge studentene bli bedre. Fadderordningen og introduksjonsuken fungerer bra. Studentene gir gode tilbakemeldinger på de sosiale tiltakene for studenter.

### **Utdanningens forhold til og samhandling med andre aktører, brukere og etterspørere**

Det har ikke vært gode rutiner på samarbeidsmøter mellom studentene og staben. Ellers er det ikke gjennomført systematiske tilbakemeldinger på programmet fra sentrale brukere. Avdelingen ønsker å videreutvikle rutiner og nettverk slik at eksterne brukere i større grad enn i dag kan påvirke avdelingens strategiske planer. Høgskolen kommenterer ellers at de faglig/didaktiske vurderinger som må gjøres når studieprogrammet IKT-baseres over tid, vil føre til endringer i arbeidsmåter/tilnæringsmåter også i det ordinære programmet.

### **Studentenes læringsresultater/studentvurderingen**

Alle fag i ALU har skriftlig, individuell eksamen med arbeidskrav som må gjennomføres før studenten kan gå opp til eksamen. Studentene mener at bestått/ikke bestått medfører at de ikke yter sitt optimale. Arbeidskrav bør derfor enten få karakter eller være valgfrie.

### **Kvalitetssikringssystemer og bruken av dem i utviklingen av studiet**

Kvalitetsarbeid er ifølge høgskolen et høyt prioritert område. Studentene evaluerer kursene hver høst (skjemaevaluering, egenvurdering og vurdering av faglærerne). Høgskolen i Bodø utlyser hvert år en pris for god undervisning og midler til FoU-prosjekt for utvikling av nye læringsformer.

### **Oppfølging av selvevalueringen**

Selvevalueringen utgjør grunnlaget for den eksterne evalueringen av programmet. Den faglige ledelsen vil også ta initiativ til at

sider ved evalueringen blir tema for et personalseminar høsten 2001. Dette vil bli fulgt opp med en studiekvalitetsdag for studentene i vårsemesteret, og synspunkt som kommer frem, vil bli tatt med i planleggingen av neste års studieprogram.

### **Organisering av selvevalueringen**

Studieleder har ledet en prosjektgruppe med studiekonsulent, praksisleder, studentrepresentant og med høgskolens studiekvalitetsutvalg som referansegruppe.

## **5.2.2. Institusjonen vurdert i forhold til mandatet**

### **Institusjonens oppfølging av mål/målområder i rammeplanene og egne mål for virksomheten**

Den desentraliserte virksomheten, DALU, har hatt positiv innvirkning på organisering og arbeidsformer. Det er nå mer bruk av IKT også i ordinær undervisning. Flere fag har utviklet digitale læremidler, og det jobbes mye med utgangspunkt i tverrfaglige prosjekter. Teknologien tvinger lærerne til å tenke nytt og sammen.

Ledelsen sier at den "har som intensjon å bevisstgjøre skolen om en felles plattform". Dette skjer gjennom utvikling av profesjonsbegrepet i samarbeid med journalistikk, sykepleie og barnevern. Høgskolen skal også utvikle en *mastergrad i læring og undervisning*. Ledelsen fremhever som systemsvakhet rammeplanens bredde og manglende valgfrihet, at alle føler de har for liten plass til faget sitt, men likevel mener "at vi holder oss trygt innenfor rammeplanen". Ledelsen tar initiativ til å ta opp spørsmål av prinsipiell karakter i årvisse personalseminar og forsøker å lage møteplasser for å jobbe frem en fellesskapskultur der folk identifiserer seg med målene. Ellers foregår mye faglig aktivitet i uformelle fora. Pedagogikkfagets beskjedne omfang oppleves som et problem av alle gruppene. Intensjonen er at pedagogikken skal ivaretas i fagenes didaktikk. Dette har høgskolen "overlatt til fagseksjonene" med variabelt utfall, selv

om de fleste fag har ”vist evne og vilje til å omstille seg”. Ifølge ledelsen er det et problem at ”studentene ikke alltid oppdager pedagogikken og didaktikken i fagene, selv om den er der”. Studentene er imidlertid av en annen oppfatning og sier at pedagogikken skal ivaretas i fagene, men at det skjer.

### **Hvordan studietilbudet samsvarer med dagens og fremtidens behov og utfordringer i skoleverket og samfunnet generelt**

Rammeplanen oppleves som for stram og detaljert. ”Vi vil ha en plan som satser på sluttkompetanse. Vi må kunne få lov til å profilere oss.” Institusjonene må få større handlingsrom. En ny plan bør ha noen sentrale mål om hva man skal oppnå, hvilken kompetanse studiet skal gi og noe om progresjon. Signaler om at KUF arbeider med å definere kjernekompetanseområder i lærerutdanningen, karakteriseres som lovende. En ny rammeplan bør være mindre detaljert både innholdsmessig og med hensyn til modell. 10 vekttall matematikk første studieåret er tøft for mange av studentene. På DALU prøver høgskolen nå ut et forsøk med norsk over ett år og matematikk over tre semestre for å bedre på dette. Høgskolen er fornøyd med prosjekter med teknologi i skolen og arbeid med entreprenørskap.

Det såkalte praksissjokket henger sammen med måten vi organiserer praksis på, hevdes det. Studentene blir knyttet for tett til én lærer. De får ikke se skolen slik den er med lærere som arbeider i team og der voksensamarbeidet er veldig viktig. Det foreslås at et nødvendig politisk grep er å sanere øvingslæreravtalen og bygge opp noe helt nytt når det gjelder praksisopplæring. Høgskolen jobber nå med øvingsskoler i stedet for individuelle avtaler. Dette har provosert organisasjonene, men øvingslærerne har vært positive.

De fleste gruppene som uttaler seg, påpeker at sammenhengen mellom teori og praksis er for dårlig. Øvingslærerne begrunner det med at studentene ikke er forberedt på de nye læreplanene i skolen og reformrelaterte problemstillinger. En av studentene sier: ”Det samsvarer ikke, det som jeg lærer på høgskolen og det

vi holder på med i praksis.” En av de eksterne representantene sier at de får tilbakemeldinger på ”treghet når det gjelder å tilpasse seg til nye arbeidsmåter, at de ikke har fått inn i utdanningen hva som er den nye lærerrollen”. Det ble også påpekt at studentene ikke blir forberedt på at de skal fungere som lærere i en *organisasjon*. I en skolehverdag som legger stor vekt på skole-hjem-samarbeid, er det for eksempel problematisk at studentene ikke vet mer om det.

### **Hvordan lærerutdanningsprogrammet vurderes av studenter, lærerutdannere og brukere**

*Studentene* er positive til fadderordningen og velkomstordningen. Studentene er fornøyd med trinnmøtene når de fungerer etter intensjonene. Som negativt opplever de at samarbeidet på tvers av fagseksjonene fungerer dårlig. De mener det er store kvalitative forskjeller på lærerne, at det er for mange ”småkonger”, og at ”de fagansatte blir de som bestemmer”. Studentene sier at de ikke kjenner til at høyskolen har et system for kvalitetssikring eller et studiekvalitetsutvalg. Trinnmøter kan fungere som arena for problemløsning, men *om* de gjør det, er ”veldig personavhengig”. Studentene gir uttrykk for at det er mye administrativt rot knyttet til utdanningen. Studentene ønsker seg en ”mer realistisk praksis”.

*Faglig ansatte* mener at studentene leser for mange fag og får liten anledning til å gå i dybden når de må kvalifisere seg i bredden. Utdanningen har blitt for teoretisk og for fragmentert, mener lærerne: ”studentene kommer inn, de sitter og sitter og leser og leser.” Det hadde vært bedre om utdanningen var mer praktisk rettet. Alle lærerne peker på at et av de største problemene i utdanningen slik den er i dag, er forholdet mellom undervisningen og studentenes praksis. En teammodell kan være interessant, men de mener at det også kan være aktuelt å diskutere et ”mellomår” eller praksisår for studentene.

*Brukere* fremhever forsøket som nylig er gjennomført med en hel

uke skoleovertakelse som positivt. Utdanningen oppfattes også som mer lydhør enn tidligere og med en forbedret evne til å ”lytte til oppdragsgivers behov” når det gjelder etter- og videreutdanning. Et program for skoleledelse i høgskolens regi blir også fremholdt som svært positivt. Av forhold som kan rettes på, blir det nevnt at man kunne ha ønsket seg ”mer fleksibilitet i forhold til å bruke egen FoU-ressurs inn i samarbeidsprosjekter”. Brukerne gir dessuten uttrykk for stor bekymring når det gjelder i hvilken grad studentene er ”å jour med nye arbeidsformer og organiseringsmåter i skolen”. Det skorter på ”helhetstenkning i forhold til læreplanen, sammenheng, tverrfaglighet, prinsipper og sentrale områder i læreplanverket, der mangler det kompetanse, slik vi ser det”.

### **5.2.3 Evalueringskomiteens vurderinger og tilrådinger**

**Kvaliteten og utviklingspotensialet i lærerutdanningsprogrammet, med fokus på praksisopplæringen, læringsmiljøet, vurderingsordninger og grenseflaten mellom det evaluerte programmet og andre lærerutdanningsprogram som institusjonen tilbyr**

#### **Praksisopplæringen**

Øvingslærerne sier at studentene føler at det de får ”på huset” og det de opplever ute i praksisperiodene, er to forskjellige verdener. Studentene bekrefter dette og hevder at mange av lærerne vet for lite om forholdene ute i skolen. Høgskolen gjør en innsats for å skape bedre sammenheng mellom undervisningen i utdanningen og praksisperiodene ved å prøve ut en ordning med praksisskoler. Her ser evalueringskomiteen gode utviklingsmuligheter.

#### **Læringsmiljøet**

Studentene er godt fornøyd med de sosiale tiltakene som er satt i gang ved høgskolen. Undervisningstilbudet beskrives derimot som noe tilfeldig og personavhengig, og studentene sier at de opplever samarbeidet på tvers av seksjonene som dårlig.

Evalueringskomiteen mener at skolen bør prioritere tilretteleggingen av og dialog med studentene om arbeidet rettet mot læringskulturen.

### **Vurderingsordninger**

Høgskolen eksperimenterer blant annet med mappevurdering og får tilbakemeldinger i sensorrapporter om at det gjøres ”en del spennende ting”. Man prøver for eksempel muntlige presentasjoner som evalueringsform. Grupper av studenter legger frem sine prosjektoppgaver og får tilbakemelding fra andre studentgrupper. Dette arbeidet er positivt og bør videreutvikles.

### **Grenseflaten**

Profesjonsdidaktikk utvikles i samarbeid med andre program.

### **Hva hemmer og fremmer kvalitetsarbeidet og god kvalitet i utdanningen?**

Det er mye ved utdanningen som gir inntrykk av å være ”på vei”. Blant annet signaliserer institusjonen en klar ambisjon om å bli universitet, et ønske om profilering og markedsrettet arbeid. Samtidig er det mye som beskrives som personavhengig, uformelt og i for stor grad overlatt til tilfeldighetene. Høgskolens utfordring blir på den ene siden å holde fast ved de store ambisjonene og på den andre siden å ta de grepene som er nødvendige for å innfri ambisjonene. Når det gjelder hva som hemmer kvalitetsarbeidet, vil evalueringskomiteen fremheve at det ikke arbeides tilstrekkelig systematisk med kvalitetssikring. Med det mener vi en jevnlig og systematisk vurdering av arbeidet som gjøres på alle nivåer i organisasjonen. Lærerne vet at det finnes et studiekvalitetsutvalg, men de vet ikke så mye om det. De blir imidlertid evaluert hvert semester: ”Undervisningen vår evalueres av studentene, og de evaluerer sin egen innsats. Skjemaene samles inn av tillitsstudent og leveres til studieleder, og vi får sammendraget.” Dette beskrives imidlertid som en rent faglig evaluering som ikke fanger opp forhold som går på tvers av fagene.

## **Forslag til tiltak for sikring og videreutvikling av kvaliteten og relevansen i programmet**

Et svakt punkt ser ut til å være kontakten mellom utdanningen og den skolehverdagen det utdannes for. Studentene sier at de lærer lite om sentrale trekk ved de reformene som er gjennomført i skoleverket på 1990-tallet, som tilpasset opplæring og skolebasert vurdering. Representanter for faglig ledelse påpeker at ”teknologien tvinger lærerne til å tenke nytt og sammen” ved innføring av IKT-baserte læringsformer i den desentraliserte lærerutdanningen. Evalueringskomiteen antar at det vil være et stort potensial i slik felles nytenkning på flere områder.

Som en oppsummering av de samtalene som ble gjennomført med de forskjellige grupperingene under besøket ved institusjonen, vil komiteen fremheve at høgskolen har mange gode intensjoner og har tatt svært interessante initiativ på viktige områder som profesjonsdidaktikk. Komiteen vil etterspørre et mer samlende grep om satsingsområdene, noe som går ut over intensjoner og retter seg mer mot handling i hele organisasjonen – ikke bare horisontalt, men også vertikalt.

## **5.3 Høgskolen i Telemark**

### **5.3.1 Sammendrag av selvevalueringsrapporten**

#### **Utdanningsprogrammets mål, rammeplan og fagplaner**

Enkelte fag orienterer seg klarere enn andre fag i retning av noen av de fem kompetanseområdene som rammeplanen fremhever, og har en tydeligere fagdidaktisk profil. Institusjonen har ikke definert egne mål for utdanningen ut over rammeplanens. I debatten som er reist rundt selvevalueringen, har det kommet frem at nettopp måldebatten har vært fraværende. Det er ”lettere å ha en diskusjon gående i det enkelte fagmiljøet rundt fagets egenart, omfang og posisjon i utdanningen og rundt detaljer i fagplanen, enn å løfte den til overordnet måldebatt for hele utdanningen”. Det påpekes at mindre valgfrihet gjør at rammeplanen fungerer

dårligere enn tidligere planer med hensyn til ønsket om å skape en utdanning med bredde og fordypning i ulike fag. Et annet moment som påpekes, er rammeplanens detaljeringsgrad som ”gjør den mer til en fagplan”. Utdanningen anses som svært styrt og fasttømmret. Bredspektret mål og i stor grad enspektret arbeids- og eksamensform oppleves som svært vanskelige sider ved utdanningsprogrammet. Det sies også at ”profesjonaliseringen kan oppleves å harmonere dårlig med ’hverdagsmålene’”, som synes å være: studentgjennomstrømming, ressursøkonomisering og akademisering.

Studieveismøtene som ble etablert fra høsten 2000, bør være et egnet forum som ”kan legge til rette for overordnede måldebatter”, sies det. Fra våren 2001 ble det startet opp et ”prosjekt allmenn” som har to deler. Den ene delen fokuserer på hva som kan gjøres for å få bedre sammenheng i studiet, og den andre delen går ut på å lage en søknad om et forsøk som skal legge spesiell vekt på integrering av praksis. Det sies at studentene har behov for mye tettere oppfølging i en del fag enn det som er mulig innen dagens ressursituasjon, og at det på sikt bør vurderes hvordan ”lærertettheten per student kan økes, slik at det kan gis økt tilbud om undervisning, kollokvier og ikke minst veiledning”. Videre sies det at ”når studentene ikke har noen faglig bakgrunn, kan de bare i liten grad være *studenter*. De er og blir *elever*”. Det oppleves som et problem at undervisningen i liten grad er obligatorisk for studentene, og at det varierer fra fag til fag hva som defineres som obligatorisk. Fagplanrevisjoner er satt i gang bl.a. med den hensikt å få inn retningslinjer for obligatorisk undervisning.

### **Fysiske rammefaktorer (bibliotek, laboratorier, øvingsrom, IKT etc.)**

Relativt nye/nyrenoverte lokaler kan sies å være blant de sterke sidene ved utdanningsprogrammets fysiske rammer. Til nå er det ikke blitt utviklet gode nok fleksiløsninger som gjør det mulig innen en kort tidsramme å endre romstruktur for å tilpasse til skiftende behov.



### **Studentgjennomstrømming, undervisnings- og læringsmiljø**

Et studentfracfall på ca. 25 % karakteriseres som akseptabelt. Studenter bare uteblir og oppgir ikke grunn til at de ikke ønsker å gjennomføre utdanningsprogrammet. Det er altfor mange som jobber ved siden av studiene, noe som medfører mye fravær. Det sies at det er for enkelt å si at lærerne ikke er dyktige nok, de må også ha en motpart (studentene) som yter. Det anses som en sterk side at utdanningsprogrammet nå er samlet i samme avdeling. Fire avdelinger med fellestjeneste organisert under felles-administrasjonen fører til at det lett blir konflikter om hvem som har ansvar for å dekke de behov avdelingen har, ikke minst IKT-tjenester. Bruk av ”storforelesning” har vært opplevd som uheldig. Overgang til en annen undervisningsform, der studentaktivitet står i sentrum og studentene blir organisert i faste basisgrupper, har vært forsøkt. Fem–seks basisgrupper utgjør en seminargruppe. Basisgruppene har faste veiledere, og undervisningen blir i større grad prosjektorganisert. Veilederordningen vurderes som god, men er avhengig av personen som har vervet. Våren 1999 vedtok avdelingsstyret at PBL (problembasert læring) skulle bli hovedstrategi for læring og undervisning. Våren og høsten 1999 ble brukt til å skolere fagpersonalet i veilederrollen.

### **De vitenskapelig tilsattes kvalifikasjoner og erfaringer, etter- og videreutdanning og forskning og FoU-aktivitet**

I selvevalueringsrapporten påpekes det at det ikke alltid er fagpersonale med den høyeste akademiske utdanningen og stor vitenskapelig produksjon som er mest opptatt av perspektivet på helhet og sammenheng. Erfaringsbakgrunn fra grunnskolen verdsettes ikke nok ved nytilsettinger. De med ”bare” høgskolelektorkompetanse og interesse for undervisning og fagets didaktikk kommer til kort i forhold til de med høyest faglig kompetanse og vitenskapelig produksjon i tildelingen av FoU-midler, vikarstipend og dr.gradsstipend. I tillegg til tildelt FoU-tid har de tilsatte 170 timer (10 %) til faglig fornyelse på arbeidsplanen. Det eksisterer likevel en tyngde på profesjonsforskning og didaktisk forskning. I og med at avdelingen har et

knutepunkt i realfagdidaktikk med vekt på naturfag, jobbes det også mye med problemstillinger rundt naturfag i skolen og naturfag og IKT. Fagdager for kollegiet og dertil hørende ressurser har gjerne vært knyttet til allmenne, brede, tverrfaglige temaer som praksisfeltet, endrede arbeidsmetoder, IKT osv. Dette har gitt færre midler til rene fagkurs. For øvingslærerne holdes det stadig kurs i veiledningsmetodikk, både som kortere etterutdanningskurs og som 10 vekttalls videreutdanning.

### **Utdanningsprogrammets studentorientering (sosiale tiltak, velferd, fadderordninger, sosialisering og rådgiving i forbindelse med studiene)**

Opplegg av trivselsmessig karakter knyttet til studiestart anses å fungere godt. Hver seminargruppe (ca. 30 studenter) har en veileder som primært skal veilede studentene i emner som læring gjennom samarbeid, ansvar for egen læring, grupperelasjoner, konfliktløsning, for og etterarbeid i forbindelse med praksis osv. Studieveiledningen oppleves totalt sett som utilstrekkelig.

Administrasjonen og studieadministrasjonen er for usynlig og har uklare roller. Altfor mange studenter har problemer som ikke blir fanget opp av institusjonen. Studentsamskipnaden gir tjenester knyttet til sosial og personlig veiledning. Studentene etterspør mer engasjement, lojalitetsfølelse og vilje til å ta tillitsverv blant medstudenter. Høgskolen har utarbeidet egne retningslinjer for dokumentasjon av studenttillitsverv.

### **Utdanningens forhold til og samhandling med andre aktører, brukere og etterspørere**

Høgskolen driver med: utprøving av ordning med praksisskoler (Notodden-prosjektet), samarbeid med en nærmiljøskole om fritidstilbud, samarbeid med Telemarksforskning om ulike FoU-prosjekt, samarbeidsprosjekt med Statens utdanningskontor, Norsk lærerlag, enkelte skoler i Telemark: "Veiledning av nyutdannede lærere" og er involvert i "Samarbeid skole-næringsliv," et entreprenør- og partnerskapsprosjekt i Telemark i regi av LO og NHO.

### **Studentenes læringsresultater/studentvurderingen**

Prøveformene støtter for lite opp om bred kunnskapsproduksjon. Underveisevalueringer tas ikke seriøst nok av studentene hvis det bare gjelder å få bestått for å få fremstille seg til eksamen.

### **Oppfølging av selvevalueringen**

Følgende tiltak gis prioritet: 1. Mer variert undervisning, arbeidsformer, vurdering og praksis. 2. Større lærertetthet. 3. Kompetanseoppbygging gjennom 1. lektorprogram, FoU-midler og lærerutveksling. 4. Økt studentengasjement, for eksempel gjennom ulike studiestartkurs og uteuke. 5. Økt vekt på studieveiledning. 6. Utnytte samarbeidet med sensorene på flere områder.

### **Organisering av selvevalueringen**

Avdelingsstyret oppnevnte en høgskolelektor (leder), en førstelektor og kontorsjef som prosjektgruppe. Faglig/-administrativ ledelse fikk fullmakt til å oppnevne en representant og oppnevnte en høgskolelektor. Avdelingsstyret oppnevnte referansegruppe bestående av dekan, fire instituttledere, studiekoordinator, undervisningsleder PPU, to representanter for studentene, studiedirektør og en representant fra rektorene i grunnskolen. Ukentlige møter (13 møter) + 2 møter med referansegruppen.

## **5.3.2 Institusjonen vurdert i forhold til mandatet**

### **Institusjonens oppfølging av mål/målområder i rammeplanen og egne mål for virksomheten**

Ledelsen påpeker behovet for mer gjennomgående drøfting av studiekvalitet og fora for å se helheten i utdanningen. Alle har en travel hverdag, og det er vanskelig å få folk engasjert i kvalitetsdebatten. Instituttstrukturen er ny, og de ansatte strever med å finne sine roller. Rektor sier at de diskuterer med dekanene, og ellers er filosofien at ”hvis det er bestemte ankepunkt, skal det være et varslingsystem oppover. Den organisatoriske rammen er

på plass, instrumentene ligger der og kan brukes”. Det blir imidlertid ”mer å fange opp det som kommer” enn at ”systematikken preger det”. En ting er å ha et system, noe annet er hvordan det brukes.

Faglig ledelse uttrykker at sett i forhold til et universitetsideal, oppleves organisasjonen som lite utdanningsvennlig, og det blir problematisk å organisere seg funksjonelt. Etter kritikk fra studentene ble ”prosjekt allmenn” opprettet. Studieutvalg/ fagutvalg blir trukket frem som de ”beste foraene til samsnaking om studiekvalitet og fagkvalitet”. I gruppen for faglig ledelse uttrykkes behovet for å legge vekten mer på årstrinnet og årstrinnsledelsen. Årstrinnmøter med representanter fra studenter, faglærere og øvingslærere, samt studieleder, blir gjennomført en gang per måned. Det er nettopp vedtatt en plan for studiekvalitetsarbeidet. Tidligere har de undervist i veldig store grupper. Dette ble på det nærmeste borte av seg selv da de begynte med desentralisert og nettbasert undervisning, og det ble færre studenter. Studentene er delt inn i basisgrupper, og hver basisgruppe blir veiledet av en faglærer.

### **Hvordan studietilbudene samsvarer med dagens og fremtidens behov og utfordringer i skoleverket og samfunnet generelt**

Det hersker enighet om at høgskolen har solide fagmiljø. Høgskolens ledelse fremhever også fagmiljøets bredde som en viktig ressurs. Øvingslærerne fremhever at noen fagseksjoner får skryt av studentene. Faglig ledelse føler at studentene ”får for lite om for mye”, de får for lite undervisning i de sentrale fagene. De påpeker at undervisningen ikke greier å ta igjen det som gjøres ute i skolen, og at samarbeidet lærerne imellom må ligge langt fra det L97 står for. Studentene bør få velge tverrfaglige kombinasjoner, sies det. ”Prosjektuken blir bare en kulisse av det å jobbe tverrfaglig, et alibi som blir veldig feil for studentene”. Det sies også at ”tanken om at det skal være mulig å utdanne en lærer som kan alt, er en håpløs idé som er utdatert”, og at ”den

såkalte virkeligheten som finnes ute i skolen, og som alle snakker så varmt om hele tiden og det å kunne et fag – det er en kritisk motsetning”. ”Sett fra én synsvinkel er det for lite teori, fra en annen synsvinkel kan en si at det er for mye. En slags identitetskrise, og vi er i ferd med å forskreve oss,” sies det. Videre uttrykkes det at ”det er noe fundamentalt galt med lærerutdanningen slik den er, en begynner å tvile på om det er noen mening i det en gjør”. Alle har sine områder som de ønsker å ta vare på, og det er vanskelig å ivareta alle hensyn som skal tas innen denne ”vanvittig spente rammeplanen”. Studentene påpeker at den teoretiske delen er bra, men at den pedagogiske ikke er så bra. Øvingslærerne sier at det trengs mer pedagogikk og mer didaktikk i fagene. Slik det er nå, varierer det veldig fra fag til fag. Eksterne brukere sier at det er ”en frykt for å ikke være akademisk nok som har kommet inn i høgskolesystemet”. Det stilles spørsmål ved om det blir tid nok til refleksjon i denne utdanningen.

### **Hvordan lærerutdanningsprogrammet vurderes av studenter, lærerutdannere og brukere**

*Studentene* fremhever som positivt at utdanningen er en pioner som forsøker å utprøve nye ting. De opplever lærere som er imøtekomne og tar seg tid. Negativt er at det blir lang tid mellom hver gang de har pedagogikk, og at faget oppleves usystematisk. Nivået på forkunnskapene til studentene fremheves som et annet negativt trekk. Det tar mye tid å ta opp igjen kunnskaper studenter skulle hatt før de kom dit. Noen har ikke hatt matematikk ”siden ungdomsskolen”. Studentene synes at undervisningen er for lite skolerettet og vil heller ha diskutert problemstillinger og hatt mer case-undervisning. Den mest vanlige undervisningsformen er forelesning, i tillegg til en del skriftlige oppgaver og at de ”sitter i basisgrupper og jobber”. De mener at undervisningen oppleves veldig forskjellig for dem som har og ikke har praksis fra før, og at ”enkelte føler at her lærer vi litt om alt og mye om ingenting”. Studentene mener at høgskolen er veldig opptatt av å inkludere dem i systemet, men at det er ”vanskelig å få studenter til å stille opp”. De mener at de har fått

”kastet på seg en hel del” uten å ha oversikt over hvordan ting fungerer. Dette har blitt forbedret i senere tid ved at funksjonen i slike verv er forklart i skriftlig informasjon. Trinnmøtene fremheves som et sted der de får delta og bestemme hva som skal skje.

*Faglig ansatte* tror at de har fått i gang et brukbart tverrfaglig samarbeid på årstrinnene, slik at de ”kan unngå en del frustrasjoner”. De sier at de har jobbet med tverrfaglig samarbeid i mange år, mer eller mindre vellykket, og ”ikke har den samme dragkampen lenger mellom fag som de hadde for fem–seks år siden”. Som negativt fremhever de at det er mangel på faglig demokrati ved høgskolen, at høgskolen er et tungrodd system der ledelsen er langt unna og at det ikke er lett å få satt i verk ideer. Den jevne lærer vet lite om hva som foregår i avdelingsstyret, og personalet identifiserer seg i for liten grad med de beslutninger som blir tatt. Studentene får undervisning i didaktikk etc., men er veldig opptatt av fagstoffet og av å stå til eksamen. En av dem mener at det trengs mer differensiering av lærerutdanningen og mer fordypning i fag. Differensieringen må gjelde hele grunnskolen. Det eksisterer uenighet om trinndeling, men alle er enige om at en spesialisering må til på en eller annen måte. En av faglærerne påpeker at det er nødvendig med større vekt på pedagogikk.

*Øvingslærerne* påpeker at lærerutdanningen bør bli mer praksisnær, men tror at det blir arbeidet med saken fra utdanningens side.

*Brukere* fremhever som positivt at innsikten i L97 er blitt betydelig bedre. De fremhever også studentovertakelse av skoler som positivt. Det anses som positivt at ”øvingskoletenkningen er i ferd med å slå rot”. De påpeker som en svakhet at lærerne er for opptatt av sine egne fag og sier at det er viktig at faglærerne diskuterer hva det ligger i å arbeide med en profesjonsutdanning. De sier at ”skoler som lykkes, er de som har lærere som klarer å

avprivatisere sin egen lærerrolle”. Det påpekes at pedagogisk ledelse er viktig.

### **5.3.3 Evalueringsgruppens vurderinger og tilrådinger**

**Kvaliteten og utviklingspotensialet i lærerutdanningsprogrammet, med fokus på praksisopplæringen, læringsmiljøet, vurderingsordningen og grenseflaten mellom det evaluerte programmet og andre lærerutdanningsprogram som institusjonen tilbyr**

#### **Praksisopplæringen**

Studentene hevder at det ikke er samsvar mellom det de lærer i mange fag ved høgskolen, og det de holder på med ute i grunnskolen. De sier at de lærer mye teori de kunne ha tatt som grunnfag hvor som helst. Samtidig sier de at dette oppleves noe forskjellige avhengig av om de har praksiserfaring fra før de begynte på allmennlærerutdanningen. De forsøkene høgskolen har gjort med øvingsskoler, bør videreføres. Likedan gir prosjektet med oppfølging av nyutdannede lærere en kompetanseheving for flere parter på samme tid.

#### **Læringsmiljøet**

Studentene føler seg godt mottatt ved høgskolen og synes det er lett å ta kontakt med de enkelte lærerne. De synes at pedagogikkfaget er for spredt utover, og at det bør være mer sammenheng mellom emner som tas opp i pedagogikkfaget og i fagdidaktikken. Faglig ledelse påpeker at tverrfaglige opplegg kan bli ”en kulisse av det å jobbe tverrfaglig”. Begge disse utsagnene peker på nødvendigheten av et tettere og mer fleksibelt samarbeid mellom fagene, noe som synes å være en viktig utfordring for all lærerutdanning.

#### **Vurderingsordninger**

Som høgskolen selv påpeker i sin selvevalueringsrapport, er vurderingsordningene av sentral betydning for å utvikle

læringsprosesser som setter studentenes refleksjoner i sentrum. For at arbeidet med at studenten skal ha eiendomsfølelse til egen læring, skal lykkes, trengs iverksetting som griper inn i den helheten som alle fagene utgjør til sammen, evalueringsformer som harmonerer med målene i undervisningsprosessene og representativ deltakelse i fora som er innforståtte med de prosessene som er i gang. Tiltakene som høgskolen selv gir prioritet som en følge av selvevalueringen, peker i denne retning.

### **Grenseflaten**

Den faglige bredden som eksisterer ved høgskolen kan være en ressurs for profesjonsutdanningen og bør utnyttes målrettet.

### **Hva hemmer og fremmer kvalitetsarbeidet og god kvalitet i utdanningen?**

Høgskolen har etablert nødvendige fora for systemgjennomgripende prosesser, men det mangler *systemer* for oppfølging av slike prosesser. Det uttrykkes forståelse for at lærerutdanningen bør bli mer profesjonsrettet. Høgskolen er bevisst egne svakheter og de store utfordringer den står overfor når det gjelder for eksempel studentrekruttering. Denne bevisstheten er et godt utgangspunkt for det videre kvalitetsarbeidet. Høgskolen sliter imidlertid med de mange dilemmaer den må forholde seg til i arbeidet med profesjonsrettingen. Målsettingen om profesjonsretting synes å stå i motsetning til mange andre forhold som skal vektlegges. Oppmerksomhet rettet mot organisering i faglige institutter, kan da lett bli stående i et motsetningsforhold til samarbeid om større profesjonsprofil i utdanningen. Som en av instituttstyrerne påpekte, trenger utdanningen fokus mot en kjerne som er knyttet til hva det vil si å være lærer. I arbeidet med å forholde seg til både fag, tverrfaglighet og praksistilknytning må det sannsynligvis gjøres valg med hensyn til systemgjennomgripende hovedlinjer i satsningen. Høgskolen synes imidlertid å være ”på vei” med organiseringen i trinnmøter, interne kurs i veiledning, IKT og PBL, forsøk med praksisskoler, oppfølging av nyutdannede lærere o.l., og har satt i gang flere utviklingsprosjekter på viktige områder. Utfordringer med



problembasering og variasjon i undervisningen stiller store krav til innsikt i grunnskolens undervisning og til tilrettelegging av læringsprosesser som gir personlig og praksistilknyttet læring. Slik læring må sannsynligvis prege helheten i den enkelte studentens utdanningsprogram for at det samarbeidet og de refleksjonsprosessene dette representerer, skal lykkes fullt ut.

### **Forslag til tiltak for sikring og videreutvikling av kvaliteten og relevansen i programmet**

Det synes nødvendig å komme frem til felles vedtak i organisasjonen om hvordan lærerutdanningen kan profesjonsrettes. Vektlegging på arbeid i systemgjennomgripende fora rettet mot valgte tiltak, synes nødvendig som ledd i den faglige ledelsen. I tillegg til tydeligere valg av studievei, trengs et tett samarbeid mellom faglig ledelse, faglærere og studenter i utviklingen mot større profesjonsretting. Faglærere og studenter må stå i en kontinuerlig dialog om denne.

## **5.4 Høgskolen i Østfold**

### **5.4.1 Sammendrag av selvevalueringsrapporten**

#### **Utdanningsprogrammets mål, rammeplan og fagplaner**

Høgskolen mener at deres arbeidsmåter ivaretar de mål for utdanningen som rammeplanen fastsetter, og at den fyller begreper som sosial og yrkesetisk kompetanse med innhold, selv om disse begrepene ikke brukes så ofte. Avdelingens egne mål uttrykkes enten direkte gjennom vedtak som fattes i avdelingsstyret, eller på grunnlag av avdelingsstyrevedtak.

Avdelingen er organisert i fagseksjoner som går på tvers av avdelingens tre utdanninger – førskolelærer, allmennlærer og PPU. Fagseksjonene er fora for faglig og pedagogisk debatt og diskurs. Det holdes faglige ledermøter med dekan, prodekan, studieledere (en for hver utdanning) og seksjonsledere.

Studentene har sine valgte organer som fremmer egne forslag og uttaler seg om forslag som legges frem for vedtaksorgan.

Allmennlærerutdanningen oppleves som sterkt begrenset i sitt handlingsrom gjennom eksternt pålagte rammer. Det er vanskelig å utdanne lærere med ønskelig faglig og pedagogisk fordypning. Institusjonene bør selv få frihet til å utforme programmer for fremtidig allmennlærerutdanning. Ny allmennlærerutdanning må baseres på større faglig og dermed pedagogisk konsentrasjon og didaktisk innretning.

De enkelte fagseksjoner har ansvaret for årlig å utarbeide forslag til nye fagplaner som så vedtas av avdelingsstyret. Gjennomsnittstudentens faglige grunnlag ved opptak til studiet er ikke særlig godt. Store deler av studiet må konsentreres om å sikre et faglig minstemål, og det blir ikke rom for det didaktiske arbeidet som forutsetter et visst faglig grunnlag. Når fagstudiene hver for seg har så lite omfang, vil didaktikken fordrives.

Utdanningen forsøker å bygge broer mellom teori og praksis ved å involvere øvingslærere mer i ordinær undervisning, organisere praksis ved mer kontinuerlig kontakt mellom studenter og grunnskoleklasser, og ved faglige møteplasser mellom øvingslærere og faglærere i utdanningen.

### **Fysiske rammefaktorer**

Studenttallet ved avdelingen ligger høyt over det bygningene er dimensjonert for. Det er mangel på rom som er tilpasset ulike fags spesielle behov samt stor mangel på grupperom. Avdelingen håper på et nybygg om fem år. Studentfracfall på ca 20 % oppleves ikke som et stort problem. De viktigste grunnene til at studenter avbryter studiet, er at de ikke består eksamen i ett eller flere fag, at de oppnår svake studieresultater og ikke makter å følge normal studieprogresjon eller har personlige (ofte samlivsrelaterte) vansker.

En omlegging av studie-/arbeidsformene er i gang. Innenfor et lærerårsverk flyttes vekt *fra* undervisning i store grupper *til* veiledning og rådgivning i mindre studentgrupper og til individuell veiledning. HiØ driver det mest omfattende IKT-

prosjektet innen allmennlærerutdanningen i Norge. Det henvises til <http://ruff.hiof.no/www/LU/iktprosjekt/>.

### **De vitenskapelig tilsattes kvalifikasjoner og erfaring, etter- og videreutdanning og FoU-aktivitet**

HiØ opplever akseptabel søkning til de fleste områder når stillinger blir utlyst. Minst 12 av de 44 lærerne i utdanningen er selv utdannet allmennlærere med opptil 15 års grunnskoleerfaring. Én person har avlagt dr. art.-grad i år, flere er godt i gang med doktorgradsprojekter. Fagpersonalet blir oppfordret til å delta i, og gitt fri deltakelse i kurs i høgskolepedagogikk og kollegaveiledning. Fast ansatte som kan legge frem konkrete planer for eget FoU-arbeid, vil normalt få avsatt 20 % av sitt årsverk til dette (for ansatte med opprykk til førstestillinger, 30 %). Forskingen er rettet mot kategoriene didaktisk forskning og grunnlagsforskning. Man mener det bør rettes mer forskningsinnsats mot forhold som angår skole og utdanning enn tilfellet er i dag.

### **Utdanningsprogrammets studentorientering**

Studentenes organisasjoner arrangerer i samarbeid med avdelingen innføringsdager og fadderordning. Ordningene videreføres bare unntaksvis over lengre tid. Faglig ledelse har ikke vært dyktige nok til å etablere og opprettholde stabile ordninger for gjensidig informasjonsutbytte mellom ledelse og studenter. Ordninger for å bedre på dette, med fast kontakt mellom studentrepresentanter og lærergrupper, har blitt innført i inneværende år. Avdelingen ber om og tar imot bidrag fra andre institusjoner og personer. Eksempler er skolehelsetjenesten, Redd Barna, Telenor (IKT-prosjekt), ungdomsskoler i Fredrikstad (Seierstenprosjektet). ”Vi ser at det er mye vi burde gjort for å øke kontakten med skoleverket som tar i mot studentene vi utdanner.”

Kun ett av 10 obligatoriske fag benytter utelukkende skriftlig, avsluttende eksamen som evalueringsform. Mappevurdering og praktiske prøver er utbredt.

## **Kvalitetssikringssystemer og bruken av dem i utviklingen av studiet**

Først og fremst foregår kvalitetssikring gjennom levende fagmiljøer og levende debatt. Avdelingen uttrykker en viss resignasjon knyttet til begrepet studiekvalitet og student-evaluering av undervisning. Det er ikke alltid så lett å gjøre noe med evalueringresultatene, og at tiltak på bakgrunn av evalueringresultater ikke er uten paradokser: Det som foreslås av ett studentkull, blir gjennomført, men evalueres av neste kull som lite ønskelig.

### **Oppfølging av selvevalueringen**

”Fordi vi har gjort viktige strategiske valg og satt oss egne mål som vi holder på å realisere, dreier de vurderingene vi legger frem for Norgesnettrådet, seg i stor grad om å peke på eksternt pålagte rammer som vi finner begrensende og hindrende for å realisere en god og fremtidsrettet allmennlærerutdanning.” Avdelingen har gjort en rekke strategiske valg som vil styre deres aktiviteter fremover.

### **Organisering av selvevalueringen**

Studieleder og studieveileder ved avdelingen har utformet rapporten. Disse anså seg kompetente til å utføre arbeidet, og vurderte det slik at det ville kreve ressurser som ikke var tilgjengelige, dersom man skulle lagt arbeid i å involvere andre grupper/personer. Alt arbeid med rapporten har blitt utført innimellom alt annet nødvendig arbeid.

## **5.4.2 Institusjonen vurdert i forhold til mandatet**

### **Institusjonens oppfølging av mål/målområder i rammeplanen og egne mål for institusjonen**

Høgskolens ledelse sier at de nå er i ferd med å utarbeide ”et system for hvordan sikre kvalitet i undervisningen. Nå ser vi på gjennomstrømning og studentevaluering.” De sier at de mangler et skikkelig godt system for å følge opp dette. Intensjonen er at

alle studentene skal evaluere sin undervisning, men det er i stor grad opp til den enkelte faglærer hvordan dette skal organiseres. Avdelingsledelsen fremhever IKT-prosjektet for 2000-kullet som videreføres i *Prosjekt ny lærerutdanning* for 2001-kullet. ”Disse prosjektene er jo i seg selv kvalitetsutviklingsprosjekter.” De mener at gjennom tverrfaglige faglærerteam, veksling mellom storforelesning og mindre basisgrupper med fast veileder, bredere praksisopplæring, større kontakt mellom faglærere på høgsolen og øvingslærere, samt utstrakt bruk av case og PBL vil målområder i rammeplanen følges opp. Et av institusjonens egne definerte mål er ”at studentene skal gå ut av grunnutdanningen med IKT-kompetanse tilsvarende de første ti vektallene i *IT for lærere*”. Dette ivaretas gjennom at alle studentene har sin egen bærbare PC, og at IKT er et bærende element i utdanningen. Det er definert konkrete læringsmål fra fagplanen for *IT for lærere* inn i prosjektet. Men ”selv om vi har innført mye teknologi, har vi styrket den menneskelige faktor!” Studentene på tredje trinn omfattes ikke av prosjektet, og lider muligens noe under det i dag. Oppmerksomheten rettes mot ”den bærbare lærerutdanningen”, og den nye organiseringen er et viktig redskap i kvalitetsutviklingen ved avdelingen. Rammeplanen oppleves som svært begrensende i sin nåværende form, og man stiller også spørsmål ved ”allmennlæreren” som sådan. ”Det er ikke i pakt med vår tid at man skal være en så bred generalist.” Den faglige ledelsen ved avdelingen uttrykker at ”rammeplanen er veldig stivbeint og fast i formen og begrenser mulighetene for å lage lokale tilpasninger”. Den har tro på noen nasjonale overordnede mål, men mener det er nødvendig med større grad av lokal autonomi.

### **Hvordan studietilbudet samsvarer med dagens og fremtidens behov og utfordringer i skoleverket og samfunnet generelt**

Sett i forhold til dagens og fremtidens behov i skoleverket, finner de fleste grupper svakheter ved dagens utdanningsprogram. Teori og praksis oppfattes tradisjonelt som to atskilte verdener.

Høgsolen har satt i gang en del tiltak for å bedre på dette, men de opplever at øvingslærervtalen er for rigid og stikker kjepper i hjulene for nytenkingen. Studenter fra alle trinn er enstemmige i

at pedagogikken og fagdidaktikken er altfor utydelig og at dette representerer et problem. ”Vi lærer oss fagene uten metodikk og didaktikk, i matematikk hadde vi nesten ikke noen ting, det blir opp til oss selv hvordan vi skal undervise,” sier en student på andre årstrinn. Savnet etter ”redskaper” er stort. Økt kunnskap om grunnleggende lese- og skriveopplæring savnes også. Studentene har høy kompetanse i bruk av IKT, noe som er viktig i dagens og fremtidens skole. Øvingslærerne påpeker imidlertid et problem i forhold til IKT-satsingen: ”Både studentene og høgskolen er veldig opptatt av form og ikke innhold, hvordan bruke disse nye tekniske virkemidlene, men det faglige innholdet, det blir ofte litt borte.” Avdelingens ledelse mener at behovet for mer profesjonsretting av utdanningen er stort, men møter en del motstand fra de faglig tilsatte som er mer opptatt av sitt fag enn å tenke helhetlig. Det synes å være enighet blant alle aktører om at allmennlærerutdanningen fra første til tiende klassetrinn favner for vidt. Det er nødvendig med en form for spesialisering enten mot trinn eller mot faglig fordypning.

### **Hvordan lærerutdanningsprogrammet vurderes av studenter, lærerutdannere og brukere**

*Studentene* på første og andre trinn fremhever IKT-prosjektet som det mest positive med deres utdanning. Den fleksible praksisordningen, der praksis blir spredt utover hele skoleåret og man ikke er i grupper, er også noe positivt. ”Vi får se en utvikling hos elevene og hos oss selv.” Ellers fremheves det gode studiemiljøet, og man mener det er synd at flere og flere pendler til og fra studiestedet. Det er negativt at man går tre år uten å måtte ha engelsk. Studentene på tredje trinn mener de lider noe under den enorme oppmerksomheten som rettes mot IKT-prosjektet på første og andre trinn. Ellers mener man at det er mye rot med informasjon, beskjeder og kontrabeskjeder, og det er vanskelig å vite hvem man skal henvende seg til. Det etterlyses en klarere struktur. Studentene er enstemmige i at undervisningen på høgskolen er for lite skolerettet. Forholdet mellom fag, fagdidaktikk og pedagogikk oppleves som svært utydelig. Man

mener at fagdidaktikk ikke er en vesentlig del av fagene, slik det burde vært. Studentene sier at høgsolen er flink til å legge til rette for studentmedvirkning i ulike fora og lignende, men mener de har liten reell innflytelse på sin utdanning. ”Vi har liten påvirkningsmulighet; det kommer litt an på lærerne,” sier de.

*Faglig ansatte* vil fremheve IKT-prosjektet og muligheten for å velge faget *teknologi i skolen* i tredje klasse (i stedet for NSM) som særlig positivt. De peker på meget stramme økonomiske rammer som det mest negative. ”Vi føler at vi får ikke anledning til å skape det læringsmiljøet vi ville ha skapt,” sier de. Rammeplanen vurderes som for stram og styrende. Studentene bør ha større valgfrihet. I dagens modell er det for mange fag og for lite dybde.

*Brukere* mener den nye organiseringen av praksis er meget positiv. Utdanningen har klart å gjøre praksis mer virkelighetsnær på tross av øvingslæreravtalen. En kraftig revisjon av denne er absolutt nødvendig. Faglærerne på høgsolen oppleves å være fjernt fra dagens grunnskole og burde hatt mer kontakt med det skoleslag de utdanner for. Brukerne er rimelig fornøyd med høgsolens videreutdanningstilbud, men prisene er høye.

### **5.4.3 Evalueringskomiteens vurderinger og tilrådinger**

**Kvaliteten og utviklingspotensialet i lærerutdanningsprogrammet, med fokus på praksisopplæringen, læringsmiljøet, vurderingsordninger og grenseflaten mellom det evaluerte programmet og andre program som høgsolen tilbyr**

#### **Praksisopplæringen**

Studentene på tredje årstrinn mener det er alt for stor avstand mellom det som skjer på høgsolen, og det som skjer ”ute i virkeligheten”, med praksis i treukersbolker, til sammen seks uker per år. Avdelingsledelsen og faglærerne mener at

praksisopplæringen er kraftig forbedret for første og andre trinn. Studentene og øvingslærerne bekrefter dette. Studentene legger sin egen plan for praksis i samarbeid med øvingslærer, de er ofte alene ute i praksis, og de møter sin praksisklasse gjennom en lengre tidsperiode. Den nye praksisordningen gjør også at faglærerne på høgskolen får bedre kontakt med grunnskolen. Høgskolen bør foreta en grundig evaluering og videreutvikle den nye måten å organisere praksis på.

### **Læringsmiljøet**

Læringsmiljøet beskrives stort sett som godt, selv om det ligger noen begrensninger i de fysiske rammene (bl.a. mangel på grupperom). Undervisningen beskrives imidlertid som veldig personavhengig, og studentene føler de får lite gehør for sine synspunkter på undervisningstilbudet. Både faglig ledelse og aglærere mener at samarbeidet på tvers av fagseksjonene er bedre enn noen gang, bl.a. på grunn av teamorganiseringen. Studentene sier derimot at de savner større grad av samarbeid og peker på mye uklare informasjon i forskjellige retninger fra forskjellige faglærere. Et tettere samarbeid på tvers av faggrensene synes å være en viktig utfordring for HiØ, som ved all lærerutdanning.

### **Vurderingsordninger**

HiØ har utstrakt bruk av mappevurdering, noe som kan gi studentene tettere oppfølging og tilbakemeldinger underveis i studiet. Slik kan vurderingen fremme utvikling og læring og ikke kun være reproduksjon av kunnskap. Dette arbeidet er positivt og bør videreutvikles.

### **Grenseflaten**

HiØ tilbyr både PPU, allmennlærer- og førskolelærerutdanning. Dette gir en faglig bredde ved høgskolen som bør komme profesjonsutdanningene til gode. Komiteen fikk lite inntrykk av hvorvidt denne bredden utnyttet til det beste for lærerutdanningsprogrammene.



### **Hva hemmer og fremmer god kvalitet i utdanningen?**

HiØ har etter komiteens oppfatning kommet langt med å tenke nytt innen allmennlærerutdanningen. Gjennom sine prosjekter har de sprengt noen grenser, innenfor pålagte rammer. I ”den nye lærerutdanningen” ligger et stort utviklingspotensial. Med noe større handlefrihet har HiØ potensial til å utvikle seg til en profilert og kvalitativt god lærerutdanningsinstitusjon. Den tradisjonelle fagseksjonstenkingen synes å hemme kvalitetsutviklingen i utdanningen noe.

### **Noen forslag til tiltak for sikring og videreutvikling av kvaliteten og relevansen i programmet**

- Studentmedvirkning bør tas mer på alvor. Studentevaluering av undervisningen bør systemiseres. Det synes i dag å være for store variasjoner fra faglærer til faglærer når det gjelder hvorvidt evaluering gjennomføres, og hvorvidt evalueringsresultatene blir tatt tak i. Studentene må oppleve at deres vurderinger blir tatt på alvor og får konsekvenser for virksomheten.
- Det bør satses på utvikling og videreutvikling av den tverrfaglige organiseringen i team. Det er komiteens oppfatning at dette vil føre med seg en mer profesjonsrettet utdanning.
- Det bør utformes og vedtas klare retningslinjer for de eksisterende fora, som årstrinnsråd, fagutvalg o.a.. Det hersker en del tvil om hvem som skal diskutere hva, og hva som skal skje med det man blir enige om på slike møter mellom studenter og fagpersonale.
- Den nye praksisordningen og samarbeidet mellom høgskolen og praksisfeltet bør videreutvikles. Målet må være å gjøre utdanningen mer skolerettet.

Som en oppsummering av samtalene som ble gjennomført med forskjellige grupperingene under besøket ved institusjonen, vil komiteen fremheve at HiØ har satt i gang interessante og viktige prosjekter med gode intensjoner. Avdelingen har tatt et viktig steg videre fra den tradisjonelle allmennlærerutdanningen gjennom prosjektet ”IKT som endringsfaktor i lærerutdanningen”. Dette

prosjektet berører sentrale områder i allmennlærerutdanningen, deriblant praksisopplæringen og innebærer en mer fagovergripende og profesjonsrettet tenkning blant fagpersonalet. Utdanningens faglige ledelse uttrykker klare mål og visjoner for virksomheten og gjennom IKT-prosjektet kommuniseres disse gjennom systemet. Samtidig synes forholdet mellom ”privatpraktiserende” faglærere og fagseksjoner på den ene siden og tverrfaglig arbeid og profesjonsretting på den andre siden å være et svakt punkt. Komiteen oppfattet fra flere hold at en del ansatte i stor grad privatiserer sin virksomhet, heller enn å trekke sammen mot felles mål.

## **5.5 Norsk lærerakademi – lærerhøgskolen**

Norsk lærerakademi er en privat, kristen institusjon som driver med hjemmel i privathøgskoleloven, (§ 11a, dvs. av religiøse og etiske grunner). NLA LH har en søsteravdeling, Norsk Lærerakademi Vitenskapelig Høgskole (NLA VH). NLA VH har rene fagstudier i kristendom og pedagogikk. Måltallet for allmennlærerutdanningsprogrammet er 300 og 150 for førskolelærerprogrammet. Skolen ligger i Åsane bydel i Bergen kommune.

### **5.5.1 Sammendrag av lærerhøgskolens selvevaluering.**

#### **Utdanningsprogrammets mål, rammeplan og fagplaner**

Norsk Lærerakademi LH (heretter kun kalt NLA) og VH har felles grunnregler. Blant annet slår de fast at institusjonene skal

*”gjennom forskning, utviklingsarbeid og undervisning bidra til teologisk og pedagogisk gjennomtenkning av oppdragelse og undervisning på de forskjellige trinn i skoleverket og innen de ulike skolefagene”.*

NLA vektlegger sterkt det de kaller dannelsesperspektivet. De

fremhever sin verdimeslige plattform og hadde ønsket en sterkere vektlegging av pedagogikkfaget gjennom hele studiet. Høgskolen diskuterer og behandler virksomhetsplanen i flere organer og mener at de på den måten har en forsvarlig behandling av skolens måloppnåelse.

Rammeplanen er preget av fagtrengsel og gir for mye overflatekunnskap samtidig som profesjonsutdanningen, den ”reflekterte lærerpraktikeren”, blir den tapende part. NLA er opptatt av Mjøsutvalgets tilrådinger og ser utvalgets forslag som fremtidsrettet. Høgskolen ønsker å avvikle den sterke nasjonale styringen som rammeplanen representerer.

NLA har en sterk faglig orientering, og fagseksjonene er sterke og har mest innflytelse på utformingen av studietilbudet. De arrangerer fagdidaktiske dager hvor en prøver å knytte praksisfeltet og teorifeltet nærmere, men opplever fremdeles for stor avstand mellom teori og praksis. Høgskolen mener det er et stort behov for en mer profesjonsnær utdanning og har etablert samtalebaserte veiledningsgrupper for å bøte på dette. Høgskolen har også et sterkt ønske om å endre på hele eksamenssystemet som de mener henger dårlig sammen med vurderings- og arbeidsformene som brukes i utdanningen ellers.

### **Fysiske ramme faktorer (bibliotek, laboratorier/øvingsrom, IKT etc.)**

De fysiske rammevilkårene for NLA LH er gode. Problemet er først og fremst ressurstilgangen. Siden starten har høgskolen vært under kontinuerlig ombygging. Per i dag er lånegjelden om lag 45 millioner kroner.

### **Studentgjennomstrømning og undervisnings og læringsmiljø**

NLA har en frafallsprosent på mellom 15 og 20 %, noe de mener er til å leve med. De er opptatte av studentenes manglende forutsetninger og deres lave studiemotivasjon. Strykprosenten i flere fag er høy, slik det er ellers i landet. Ved allmennlærerutdanningen dominerer forelesninger med relativt store grupper

som arbeidsform, og IKT brukes lite i opplæringen, men PBL er i økende grad i bruk. Det er dårlig studentoppmøte til undervisning og i stor grad ”pugger” studentene seg opp til eksamen.

### **De vitenskapelig tilsattes kvalifikasjoner og erfaring, etter og videreutdanning og forsknings- og FoU-aktivitet**

Det er viktig for NLA at de ansatte har en kristen forankring. Dette er prioritert fremfor deres faglige utdanning. Over 25 % av de ansatte mangler hovedfag, og de har få lærere med forskningskompetanse. Høgskolen har lav FoU-aktivitet og har prioritert oppbyggingen av institusjonen og utviklingen av fagene i høgskolens begynnerfase.

### **Utdanningsprogrammets studentorientering (sosiale tiltak, velferd, fadderordninger, sosialisering og rådgivning i forbindelse med studiene)**

NLA LH er en liten institusjon med knapt 500 studenter. Dermed har en også en nær og god kontakt med hver student. Den obligatoriske samtalebaserte veiledningen sikrer at den enkelte student får tid og oppmerksomhet, blir sett og hørt. Studenter som sliter med ulike ting, prøver akademiet å hjelpe på en fagprofesjonell måte.

### **Utdanningens forhold til og samhandling med andre aktører, brukere og etterspørere**

NLA har et godt etablert etterutdanningstilbud og har ellers på lokalplanet et godt samarbeid med Åsane bydel og med skoler i Bergen om etter- og videreutdanning av lærere.

### **Studentenes læringsresultater/studentvurderingen**

Eksamensformene avspeiler i liten grad skolehverdagen, yrkessituasjonen og utfordringene der, som evne til å lede, organisere og oppnå resultater på en faglig og didaktisk forsvarlig måte. Den sterke eksamensfokuseringen måler ikke de kvalitetene en ønsker å dyrke frem hos dyktige lærere.

## **Kvalitetssikringssystemer og bruken av dem i utviklingen av studiet**

Alle fagplaner må godkjennes sentralt fordi høgskolen er privat. Dette gir til en viss grad en større grad av kvalitetssikring. NLA har etablert arenaer som årstrinnsråd og fagutvalg, men kulturen er preget av mange uformelle relasjoner som de mener fanger opp det meste. Ellers har de et tolærersystem som de mener er en god kvalitetssikring.

## **Oppfølging av selvevalueringen**

Evalueringen har tydeliggjort strukturelle feller høgskolen må gjøre noe med, som at allmennlærerprogrammet

- blir mer praksisorientert og praksisnært
- i større grad blir preget av formative evalueringsformer
- vrir fokuset fra undervisning mot læring, dvs. i retning av mer studentaktive læringsformer
- får et større FoU-innslag
- og førskolelærerprogrammet blir slått sammen til et nytt temaorganisert utdanningsprogram, innrettet mot førskole- og småskoletrinnet

## **Organisering av selvevalueringen**

NLA har en plangruppe som har ledet arbeidet. Prorektor har vært sekretær. Seksjoner, årstrinnsgrupper, øvingslærere, studenter og administrasjon har blitt utfordret, og mange har bidratt i prosessen. Selv om høgskolen er liten og oversiktlig, har flaskehals, misnøye og ”akilleshæl” blitt avdekket i evalueringsprosessen.

### **5.5.2 Institusjonen vurdert i forhold til mandatet**

Som en oppsummering av samtale som ble gjennomført med forskjellige grupperinger under komiteens besøk ved institusjonen, vil komiteen fremheve at en ved allmennlærerutdanningen har kommet godt i gang ved en relativt ny institusjon. Den har både en endringsvillig ledelse og et personale som ser ut til å ville utvikle en høgskole som kan

konkurrere om de studentene som har de beste forutsetningen for å bli gode lærere.

I en så ny institusjon vil en være på vei innenfor mange områder. Vår vurdering har til en viss grad tatt høyde for dette. Samtidig er det viktig å velge rett kurs på et så tidlig tidspunkt som mulig på reisen mot målet.

### **Institusjonens oppfølging av mål/målområder i rammeplanen og egne mål for institusjonen**

Ledelsen sier at de har tiltak de synes fungerer bra, og at de har opprettet de nødvendige arenaer, men at skriftliggjøringen er for dårlig. Institusjonen er preget av den uformelle stilen og mangel på formelle rutiner. Høgskolen gjennomfører vurderinger av studentenes læringsutbytte underveis både mht. teori og praksis, og evaluerer ulike sider ved læringsmiljøet, men høgskolen mangler systemer for vurdering av organisasjonens læring og utvikling. Det er ingen årlig sammenfatning og vurdering av måloppnåelsen. Ledelsen påpeker at de har mange gode intensjoner og tror mye, men har for liten visshet. ”Vi har ikke flua på veggene som kan stille de kritiske spørsmålene til oss.” Ledelsen får vite det meste fordi de har en uformell organisasjon, men dessverre er det slik at skal dette fungere, må den enkelte ansatte eller student selv ta initiativ til disse møtene. Den faglige ledelsen påpeker at opprettelsen av plangruppen kan bli et nyttig redskap i kvalitetsutviklingen ved høgskolen.

NLA er svært misfornøyd med rammeplanen. Den oppleves som en effektiv stopper for lokal kvalitetsutvikling og virker sementerende på gårdsdagens løsninger. Den faglige ledelsen opplever rammeplanen som svært fragmentert og at det er vanskelig å skape den helheten som er ønskelig.

Institusjonens egne målsettinger (jf. selvevalueringen pkt. 1) er det ulike oppfatninger om, både mht. hva de betyr, og hvor problematiske de er. Ledelsen mener de lokale målsettingene knyttet til kristent livssyn og teologisk tilnærming er uproblematisk. Den faglige ledelsen mener det kan være en

feilformulering, mens enkelte av de faglig tilsatte sier de velger pensumlitteratur som underbygger deres kristne livssyn. Studentene mener det kristne livssynet og den teologiske tilnærmingen til tider kan oppleves som problematisk.

### **Hvordan studietilbudet samsvarer med dagens og fremtidens behov og utfordringer i skoleverket og samfunnet generelt**

De fleste aktørene finner store svakheter ved dagens utdanning. Rammeplanens sterke styring gir for lite rom for fremtidsrettede løsninger. ”Det blir for mye opp til studentene å skape helheten og sammenhengen,” sier en av de faglige lederne. Pedagogikken og fagdidaktikken har smuldret bort, og det er blitt vanskelig å se sammenheng mellom teori og praksis. Det blir fremhevet av mange parter at praksisopplæringen er for dårlig, at øvingslæreravtalen er en foreldet ordning og at en må gå over til skolebaserte løsninger hvor studentene finner sin naturlige plass i hverdagen. Den enkelte student får for lite praksis, og studentene blir for mye tilskuere i løpet av praksisperiodene. De peker på at de får for lite undervisning om den første lese- og skriveopplæringen og at de i stor grad mangler mulighet for faglig fordypning. ”Jeg er kanskje i stand til å begynne et sted midt på, sånn i femte klasse,” uttalte en av studentene. Flere av de faglig ansatte påpeker at profesjonsutdanningen blir for dårlig, samtidig som de føler at den skolefaglige utdanningen blir for overfladisk. De ulike aktørene ved høgskolen er rimelig samstemte i at utdanningen må bli mer spesialisert, at det er vanskelig å kunne dekke 1–10, mens de eksterne brukerne er mer splittet i sitt syn. Noen ønsker å bevare allmennlæreren, men dyktiggjøre læreren i relasjonstenkning, klasseledelse og veiledning. Andre ser mer behov for spisskompetanse for ulike trinn.

### **Hvordan lærerutdanningsprogrammet vurderes av studenter, lærerutdannere og brukere**

*Studentene* mener det er positivt at NLA har et godt rykte for sitt faglige nivå og at miljøet er lite og oversiktlig. Det er bra at institusjonen prioriterer veiledning så sterkt. De trives med korte skoledager fra ni til to, og at det er et godt forhold mellom

studenter og lærere. Lærerne er virkelig opptatt av at studentene skal være fornøyde. Det var store forventninger til de samtalebaserte veiledningsgruppene, men de ble ikke alltid innfridd. De samtalebaserte veiledningsgruppene er blitt for personavhengige. ”Det er altfor stor forskjell mellom de ulike gruppene, og det må stilles sterkere krav til veilederne,” sier studentene. Studentene opplever det også som negativt at institusjonen ikke ligger så sentralt. De føler at det sosiale livet på akademiet blir for dårlig, og for mange er for opptatt av å komme seg fort hjem. Forelesningene har også for mange deltakere, og det er for liten forpliktelse knyttet til å delta i gruppearbeidet. Høgskolen er altfor dårlig oppdatert på datafronten. ”15 PC-er fordelt på 500 studenter holder ikke,” sier studentene.

*Faglig ansatte* mener det er bra at det er tett oppfølging av den enkelte student. Studentene arbeider mye i grupper og har god tilgang på grupperom. Det er en liten høgskole med få på hver seksjon, noe som gjør at alle kan ha nær kontakt med hverandre. Lærerne arbeider sammen i et tolærersystem og synes den samtalebaserte veiledningen fungerer bra.

Hovedsvakheten ved utdanningen er at det å være liten også kan være negativt. ”Det blir litt små fagmiljø, og vi må være overalt på en gang,” sier en av de faglig ansatte. De ansatte mener også at høgskolen har altfor dårlig med PC-er og datautstyr og at det er mangel på læremidler for andre fag.

*Brukere* påpeker at de ikke kjenner NLA godt nok og har mest med institusjonen å gjøre gjennom etterutdanningstiltak og kompetanseutvikling. De fremhever som positivt at nivået har vært godt og at høgskolen er svært lett å samarbeide med.



### **5.5.3 Evalueringskomiteens vurderinger og tilrådinger**

#### **Kvaliteten og utviklingspotensialet i lærerutdanningsprogrammet, med fokus på praksisopplæringen, læringsmiljøet, vurderingsordningen og grenseflaten mellom det evaluerte programmet og andre lærerutdanningsprogram som institusjonen tilbyr**

NLA – Lærerhøgskolen har et stort utviklingspotensial. Med litt større handlefrihet fra Statens side, har høgskolen potensial til å utvikle seg til å bli en kvalitativt god lærerutdanningsinstitusjon. Høgskolens ledelse er svært bevisst, og det er en klar og tydelig ledelse ved NLA som ser ut til å være klar over noen av de svakhetene institusjonen har. Høgskolen føler at den lider under rammeplanens gammelmodige vurderingssystem, som har for lite fokus på at vurdering skal bidra til læring, og ikke være reproduksjon av kunnskap. Øvingslæreravtalen har hittil satt en effektiv stopper for å bedre praksisopplæringen. Muligens har høgskolen i for stor grad latt seg styre av dette. Som en privat institusjon må høgskolen også være opptatt av inntektsiden og de krav en kan stille til studentene. Førskolelærerutdanningsprogrammet virker spennende, og her ligger et potensial for fremtidig samarbeid knyttet til småskoletrinnet.

#### **Hva hemmer og hva fremmer god kvalitet i utdanningen?**

Bevisstheten rundt kvalitetssikring og det at de nødvendige arenaene er opprettet, gjør det lett for institusjonen å gjennomføre de nødvendige tiltakene. Det er mulig å skape en lærende organisasjon som forbilde for studentene og lære dem i praksis hvordan de skal vurdere en organisasjon. Dette kan de dra med seg som nyttige redskap inn i yrkeslivet når de skal delta i den skolebaserte vurderingen. De samtalebaserte veiledningsgruppene hadde komiteen stor sans for. Dette må videreutvikles og kvalitetssikres slik at studentene ikke opplever ordningen som så sterkt personavhengig. Samtidig er den samtalebaserte veiledningen noe sårbar for høgskolelærere som ikke har den relasjonelle kompetansen en dyktig lærerutdanner må ha.

Komiteen er også overbevist om at varierte arbeidsformer og bevissthet om egne læringsstrategier har overføringsverdi til grunnskolen for studentene. Faglærernes noe manglende pedagogiske kvalifikasjoner kan også synes å være en viktig hemmende faktor for god kvalitet i lærerutdanningen.

Kvaliteten på undervisningen henger til en viss grad sammen med læremidler og annet utstyr. Som privat institusjon har skolen mulighet for å øke sin inntjening, noe som i sin tur kan bidra til å bedre utstyrssiden, spesielt når det gjelder datautstyr.

### **Noen forslag til tiltak for sikring og videreutvikling av kvaliteten og relevansen i programmet**

NLA har selv pekt på noen forbedringsområder som komiteen vil støtte. Opprettelse av et system for kvalitetssikring og -utvikling, vil utvilsomt kunne heve høgskolens kvalitet. Greier en samtidig å ha fokus på utvikling av den lærende organisasjonen på den ene siden og studentenes læring og utvikling på den andre, vil en oppnå enda mer. Høgskolen må holde fast ved den fine trenden den er inne i og fortsette utviklingen av organisasjonen.

Komiteen vil oppfordre høgskolen til å vurdere en team-organisering av lærerne. Dette vil kanskje løse noen av de problemene NLA peker på med for små arbeidsfellesskap. Komiteen vil også utfordre høgskolen til å se på hvordan den kan øke studentenes innflytelse, spesielt mht. utformingen av undervisningstilbudet og valg av arbeids- og vurderingsformer. Det er viktig at det blir laget et bedre system for håndtering av de klagene studentene kommer med. Ved gjennomføring av evalueringer ligger det forventninger om at det skal gjøres noe med de svakhetene som blir avdekket.

Høgskolen bør også vurdere hvordan den skal styrke lærernes pedagogiske kvalifikasjoner. Den bør vurdere om ikke alle ansatte bør ha praktisk pedagogisk utdanning. Det vil også være ønskelig, slik høgskolen selv påpeker, at en øker omfanget av FoU-arbeid, og at dette blir mer rettet inn mot skolehverdagen.

Under komiteens besøk var det flere aktører som påpekte at både ansatte og ledelse kunne bli tydeligere i sine krav. I små miljø kan en lett bli konfliktvikende og litt vel snille med hverandre.



## 6. Summary in English

### 6.1. Introduction

#### 6.1.1 Background

In December 2000 the Ministry of Education, Research and Church Affairs asked the Network Norway Council to conduct an evaluation of teacher education in Norway, including the 4-year programmes in General Teacher Education (GTEs).

GTEs qualify for teaching all school subjects in elementary and lower secondary schools and are regulated through national Curriculum Guidelines. Basic elements in the programmes are educational theory, a number of compulsory school subjects, a choice of optional school subjects, some cross-curricular topics and teaching practice. Subject-related didactics is integrated in each school subject. General Teacher Education is provided by most state-owned (and one private) colleges.

During the 1990s general teacher education was revised twice through National Guidelines reforms. The new Guidelines of 1992 extended the programmes from 3 to 4 years and gave compulsory subject studies a larger share than before. Another revision in 1998 further extended the compulsory part, leaving only 60 of the 240 ECTS credits open for student choice. In addition a limited element of choice remains inside the categories 'practical' and 'aesthetic' (art) subjects. The first candidates to follow the 1998 Guidelines will take their final exams in the summer of 2002.

The State Colleges Reform of 1994 brought further changes. The former, rather small teacher training colleges now became parts of larger, multi-purpose higher education institutions. Then in

1996 a new law of higher education brought these new state (or 'regional') colleges and the universities under the same legal framework, which particularly affected steering and management systems and the procedures of student assessment in teacher training. These reforms and tighter budgets were the causes of considerable change in the way teacher training is organised and provided, with obvious effects on teaching methods.

### **6.1.2 Methodology**

Like most other evaluations of higher education programmes, this project included a self-assessment and an external evaluation, with a site visit, at each of the participating institutions. Programmes at the following institutions were evaluated: Finnmark College, Bodø College, Telemark College, Østfold College and the NLA College of Teacher Education.

Self-evaluations were carried out in the spring of 2001, while the site visits took place during October-November 2001. At the site visits, the external panel met representatives of the various groups connected with the programmes: faculty, students, academic and administrative management, practice teachers and external stakeholders.

A separate survey was conducted among regional directors of education, representing the future employers of teacher candidates. This survey mainly addressed those topics in the self-evaluations that relate to contact and cooperation between schools and the teacher training programme.

### **6.1.3 External panel**

One external panel was appointed by the Network Norway Council to evaluate the five participating GTEs. The members of the external panel were:

Associate professor Hilde Harnæs (leader), Oslo College  
Associate professor Elsa Løfsnes, Nesna College  
Associate professor Sølvi Lillejord, University of Bergen

Student Morten K. Strand, Sør-Trøndelag College  
Manager Sven Eirik Nilssen, Gjøvik  
Vice-rector Astrid Petterson, Stockholm College of Teacher  
Training

Adviser Kristin M. Bugge, Network Norway Council, acted as  
secretary to the panel.

#### **6.1.4 Mandate**

The panel received the following mandate for its work:

*The evaluation must relate to the 1998 curriculum guidelines for GTEs. The aim of these guidelines is to direct teacher training programmes towards the new teaching plans for public education and to make them adaptable to future demands and challenges.*

*The panel's chief sources of information will be the five participating institutions' self-evaluation reports and interviews made during the site visits.*

*The evaluation should focus on*

- *the way in which the institutions follow up the aims of the national Curriculum Guidelines and other (chosen) aims.*
- *the way in which the individual programmes respond to the educational needs and challenges of a changing society.*

*The evaluation should also*

- *describe how the programmes are assessed by students, educators and stakeholders*
- *assess the quality and potential for development in GTE programmes, e.g. concerning practical training, total educational environment, methods of student assessment and links between the GTE and other teacher training programmes provided by the institution*
- *indicate what furthers and what hampers high quality and quality development in the programmes*

- *propose measures with the aim of assuring and enhancing the quality and relevance of GTEs and of teacher training in general.*

The panel offer separate descriptions and assessments of the five participating programmes. On this background, we also venture to give our overall appreciation of general teacher education in Norway under the present national Guidelines. The main emphasis, though, is on the individual programmes. The panel will therefore present six reports: one for each participating institution's GTE and a final report that sums up and concludes on the basis of the programme reports.

## **6.2 Main findings according to the mandate**

### **6.2.1 The programmes as seen in relation to stated (central and local) aims**

The overriding aim of all teacher education is to develop the students' competence in five key areas, i.e. academic, didactic, social and developmental competence, plus competence in relation to professional ethics. The Curriculum Guidelines for GTE also identify several aims that are categorised under topics rather than competence areas. Under various compulsory topics in the three first years the Guidelines list more than two hundred separate aims. Programmes in the institutions that we visited contained few aims other than those mentioned in the Guidelines.

The attainment of knowledge aims is assessed through exams and expressed formally through marks. The institutions' systematic use of external examiners is therefore an important quality assurance measure. Various types of course evaluations also occur, but their use largely depends on the individual teacher. Course evaluations typically focus on the teacher-student relationship. At one of the participating institutions these evaluations are followed up in 'development dialogues'. All institutions organise various types of set meetings to monitor



and discuss course progress and quality-related issues. Special committees for each subject and for each year-group in the programme, staff councils and programme quality committees generate suggestions for various action plans at institutional, faculty and department levels. Also, most colleges have begun to address the task of developing quality assurance systems.

### **6.2.2 The programmes as seen in relation to present and future needs**

School rectors, practice tutors and representatives of the State Educational Offices make their assessments of the programmes' relevance on the background of perceptions of today's situation in schools. They emphasise practical teaching skills and criticise the programmes for not developing these competencies well enough: those qualities in a teacher that will make a class function well, familiarity with regulations and organisational structures, the ability to create a good learning environment, the ability to assess pupils. Less criticism is directed against the candidates' academic competence, although some practice tutors felt that the students had insufficient knowledge of their school subjects. Teacher training is too academic, according to some. There is too little correspondence between programme content and educational reality. Several informants maintain that students know too little about the first and fundamental steps of teaching reading and writing.

Answers are more guarded from representatives of the teacher training institutions. They express general frustration about the task of educating teachers in accordance with the present Guidelines. Some argue that teacher candidates ought to have sufficient knowledge to start a teaching career and that certain competencies are best developed in real job situations at the employing school.

A main weakness of today's teacher education is a general lack of school teaching experience among college teaching staff, which leads to an academic orientation at the expense of professional

competence. More cooperation and contact between the teacher training institution and the professional field is asked for, sometimes even an entirely different attitude to professional realities on the part of the institution.

Most informants find that the present programmes have major weaknesses. In particular, a general lack of correspondence between the theory and practice elements is criticised. The detailed and over-ambitious Curriculum Guidelines are seen as a main reason for this, as they cause fragmentation rather than cohesion in the training programme and make it difficult for the institutions to create programmes with individual profiles. Far too much, it is left to the individual student to turn the programme into a meaningful whole.

### **6.2.3 The programmes as assessed by students, staff and stakeholders**

*The students* generally take a critical attitude when asked to assess the totality and coherence of their programmes. Some argue that English ought to be a compulsory subject, while others want more choice. Educational quality is seen as too much depending on individuals and the student group as too heterogeneous in terms of motivation and starting levels. Some students complain about the dominance of traditional lectures, while others express doubts about the effectiveness of ‘basis’ groups, where students may be left too much to themselves. On the negative side, too, are frequent critical remarks about a general lack of professional orientation and too little emphasis on educational theory and didactics. Year-group committees and similar fora are regarded as positive arenas for student involvement, although they often feel they have too little influence in real terms. There are also frequent complaints about failing communication between separate groups of staff.

Positive assessments by the students often concern activities that were initiated and given special priority by the institution itself. Students involved in ICT projects were much more satisfied with

their general situation than other students at the same institution. Also, student mentor arrangements for first-term students meet with general satisfaction. One institution makes systematic use of small-group tutorials and students are generally glad to be given personal guidance. Many students mention academic quality and friendly, welcoming teachers as positive elements, although they believe that there are significant internal variations at their institution. Decentralised – or in-service – programmes for unqualified teachers are viewed as positive.

*The teaching staff* point to the restrictions that are imposed by tight budgets. Meagre resources make it difficult to create a good learning environment. Also, the Curriculum Guidelines impose too many detailed regulations and force students to involve themselves in too many subjects simultaneously. The consequence of this is a fragmented study programme. Too little active cooperation with the school sector and insufficient internal communication across subject borders are also mentioned. Like the students, the teachers have a more positive attitude to single projects that have originated locally than to the general features of the programme. ICT projects and decentralised programme variants are frequently mentioned. Of the more general features, the establishing of year-group committees, the use of ‘basis’ groups and experiments with new practice training models are seen as positive elements.

*Stakeholders* too are critical but admit that the institutions are trying to make their programmes more school-oriented. The institutions are on the right track but there is still a long way to go. Contacts with schools must be extended and deepened. Students are generally out of touch with everyday school reality. Torpor and conservatism are major roadblocks to innovation and some informants argue that the institution allows their students to cruise far too easily through their programmes, particularly in practice training. Stakeholders mention the same positive elements as students and teachers, e.g. various types of projects,

decentralised programmes and development work in cooperation with practice schools.

#### **6.2.4 Potential for quality development in GTE programmes**

Many informants regard the detailed Curriculum Guidelines and limited resources as the main obstacles to quality improvement. But even inside the existing framework there is room for development. Institutional management could be more explicit and decisive. Quality assurance could be more systematic and the type of projects that are mentioned above may be extended in number and scope. Better cooperation with the practice field, across subjects and with other teacher training programmes at the institution is also feasible without increased resources.

Still, informants stress the fact that limitations outweigh opportunities under the present conditions. For one thing, the funding of teacher training programmes (and the colleges that provide them) must be better. But the individual institution must also be given greater freedom to formulate priorities and to act according to these. If GTEs are to prosper and develop qualitatively, vital decisions must be taken at the institutional level to a larger extent.

There is also a need to update the methods of student assessment, with more autonomy for each institution to find its own ways. Furthermore, the room and role given to educational theory has to be reconsidered. Contracts with the practice field ought to be made with whole practice schools rather than with individual practice tutors. This might also help making the programmes more professionally oriented. Finally, programmes must be more coherent.

#### **6.2.5 Quality assurance of General Teacher Education**

Factors outside as well as inside the providing institution are mentioned as determinants of programme quality. The high level of academic (subject) competence among the teaching staff that

was documented by the colleges is a vital prerequisite for good quality. Various other internal factors have already been mentioned and could be summed up by quoting one of the rectors: “The Curriculum Guidelines and the rules of student assessment are killing quality work.”

The panel find that multi-subject, sequenced education programmes for specific professions have qualities that ought to be taken well care of. The programmes are provided by institutions whose staff have a sense of educational purpose and commitment, but who want more local freedom to create a good learning environment for their students. The frequent reforms affecting teacher training in the colleges during the last decade have taken their toll on staff energy and enthusiasm. However, those changes that actually have been carried out demonstrate that these organisations have the ability to respond and adapt to new challenges. Demands for more project work, for instance, have met with different solutions in different colleges and subjects, but all over these demands have inspired necessary and enriching discussions among teacher trainers. A new General Teacher Education must preserve the best elements of today’s programmes but there is general agreement that the present type of programme should not any longer qualify for teaching all subjects and competence areas in schools, from the first to the tenth grade.

## **6.3 Recommendations**

### **Management and quality assurance**

- *Clearer leadership and simpler organisational structures*  
The programmes must have a clearly visible internal leadership, irrespective of the general organisational structure of the college.
- *Systematic support and guidance for the teaching staff*  
Teachers on the programmes should have better and more

systematic support of management and colleagues, for instance through mentor arrangements, regular contact with one's nearest leader and permanent fora where relevant pedagogical topics are discussed.

- *Quality development systems*  
Efforts must be made to enhance the teaching staff's awareness of the professional competencies related to being a teacher trainer - not just a subject teacher.
- *Quality assurance systems*  
As of today, the institutions lack proper systems of quality assurance. As a consequence, they only have superficial and random information about the students' learning process. All higher education institutions are supposed to develop quality assurance systems by the autumn of 2003. (Requirement of the national "Quality Reform" of higher education.)
- *Making the programmes more profession-oriented*  
The students' teaching practice in schools should be based on contracts with entire partnership schools rather than with individual practice tutors.

Teacher training institutions must initiate cross-curricular development work to discuss and improve interconnections between general subjects, subject-related didactics and educational theory.

More R&D work might preferably be directed towards the challenges facing teacher education itself.

There are good reasons to consider an extension of the space given to educational theory in the programmes. However, the content and structure of this meta-subject should be re-examined in order to make it more professionally relevant and up to date. Alternatively, other ways must be found to increase the students' professional competence.

- *Less detailed Curriculum Guidelines*

The panel find the present national Curriculum Guidelines too detailed, with too many separate learning aims at too many levels. The terminology is also lacking in precision and consistency. National Curriculum Guidelines should only spell out general aims and principles that all programmes must adhere to.

Accordingly, institutions must be given greater freedom to design profiled and coherent teaching plans locally.

The present arrangement that ties up 180 identical and compulsory credits in all general teacher education programmes should be abolished. The Guidelines must secure, though, that single subjects, subject-related didactics, educational theory and teaching practice are truly integrated in local programmes. There must also be sufficient flexibility to allow for special regional needs and needs relating to the different school levels.

New programme models must have greater scope for student choice. Taken together, programmes for general teacher education should secure competent teachers in all school subjects and at all school levels.





## 7. Litteratur

- Selvevalueringsrapporter fra Høgskolene i Alta, Bodø, Telemark, Østfold og Norsk Lærerakademi, Lærerhøgskolen.
- Clark, C & R.J. Yinger (1979): "Teachers' Thinking" i Peterson, P. L og H. J. Walberg (red.): *Research on Teaching. Concepts, Findings and Implications*. Mc Cuthan Publ. Corp., Berkeley, California.
- Dalin, P. og Rolff, H. (1991): *Organisasjonslæring i skolen*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Etzioni, A. (1982): *Moderne organisasjoner*. Tano, Aschehoug, Oslo.
- Fuglestad O.L. og S. Lillejord (red.) (1997): *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Fagbokforlaget, Bergen.
- Fullan, M. (1993): *Change Forces*, The Falmer Press, London.
- Hansen, N.B. (2000): *Pædagogiken treklang. Et oppgjør med dualismen i dansk skoletenkning*, Gyldendals Uddannelse, København.
- Hargreaves, A. (1994): *Lærerarbeid og skolekultur*, Ad Notam, Gyldendal, Oslo.
- Lillejord, S. (1999): "Skolevurdering er skoleutvikling og organisasjonslæring" i: Fuglestad, O.L., S. Lillejord og J. Tobiassen (red.): *Reformperspektiv på skole- og elevvurdering*, Fagbokforlaget, Bergen.
- Løfsnæs, E. (upubl. materiale): Læreres tenkning og planlegging i samfunnsfag på fådeltskolers mellomtrinn. Doktorgradsarbeid NTNU.
- Metz, P. (1995): "Interpretations of Herbart's Pedagogical Tact" i Hopmann, S. og Riquarts, K. (red.): *Didaktikk and/or Curriculum*, Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel, Kiel.

- Pettersen, R.C. (1997): Problemet først: *Problembasert læring som pedagogisk idé og strategi*. Pedagogikk for høyskoler og universitet, Tano Aschehoug, Oslo.
- Schutz, A. (1982): Collected papers 1: The Problem of Social Reality. Innledning av Van Breda, forord av Natason M. Hague, Martinus Nijhoff, Netherlands.
- Schwab, J.J. (1978): *Science, curriculum and liberal education: selected essays*. Redigert av Westbury, I. og N.J. Wilkof, University of Chicago press, Chicago.
- Sivertsen, J. (1996): *Vitenskap og rasjonalitet*, Ad Notam Gyldendal, Oslo.