

Evaluering av praktisk- pedagogisk utdanning 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 vært en rekke avisoppslag om utdanningen, dens sterke og svake sider, dens innretning 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.

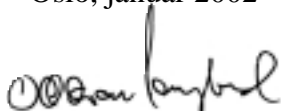
Hovedmålet for evalueringen har vært å skape et grunnlag som kan bidra til en aktiv og god kvalitetsutvikling innenfor norsk lærerutdanning. Prosjektet har ellers tatt sikte på å evaluere dagens lærerutdanning i forhold til samtidige og framtidige

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.

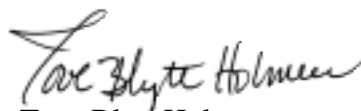
Det er utarbeidet tre separate rapporter; en for førskolelærerutdanningen, en for allmennlærerutdanningen og en for praktisk-pedagogisk utdanning.

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 fram 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 fram til tilbakemeldingene på rapportutkastene fra de eksterne komiteene.

Oslo, januar 2002



Oddvar Haugland
direktør



Tove Blytt Holmen
avdelingsdirektør

Innhold

1 Innledning	9
1.1 Mandat	10
1.2 Tolkning av mandatet	11
1.3 Møteplan	12
2 Sammenfatning av en evaluering av programmene for praktisk-pedagogisk utdanning ved fem institusjoner. Hovedtrekk og konklusjoner	15
2.1 Innledning	15
2.2 PPU: Mangfold og fellesskap.....	16
2.2.1 <i>Institusjonelle variasjoner</i>	16
2.2.2 <i>Programvariasjoner</i>	19
2.2.3 <i>Studiedeler og studieenheter – bidrag til oppsplitting</i>	22
2.3 Nærmere om institusjonenes oppfølging av målområdene	23
2.4 Sammenheng, progresjon og fokus	29
2.5 Praksis	32
2.6 Forskning og FoU-arbeid	34
2.7 Samarbeid med eksterne brukere	36
2.8 Kvalitetssikring av PPU-programmene	38
2.9 Konklusjoner og anbefalinger	42
3 Utvärdering av program for praktisk-pedagogisk utbildning av lärare vid Institutionen för lärarutbildning och skolläring vid Universitetet i Oslo ..	47
3.1 Inledning	47
3.2 Utbildningsprogrammets organisation och genomförande.....	48
3.3 Rammeplaner och fagplaner	50
3.4 Institutionens uppföljning av nationella och egna mål	51
3.5 Undervisnings- och inlärningsmiljö.....	53
3.6 Kompetens, forskning og FoU-arbeid	54

3.7	Samarbete med externa brukare.....	55
3.8	Kvalitetssikringssystem och deras användning	56
3.9	Organisation och uppföljning av självvärderingen ..	58
3.10	Sammanfattning av kommitténs förslag.....	59
4	Evaluering av program for praktisk-pedagogisk utdanning ved Institutt for praktisk pedagogikk ved Universitetet i Bergen	63
4.1	Innledning – bakgrunns materialet for evalueringsrapporten	63
4.2	Egne mål og studieoppbygging	63
4.3	Institusjonens oppfølging av nasjonale og egne mål....	65
	4.3.1 PPU-programmet – generelle vurderinger	65
	4.3.2 Nærmere om de ulike målområdene	69
4.4	Forskning og FoU-arbeid	72
4.5	Studievurdering og kvalitetssikring	73
4.6	Samarbeid med eksterne brukere	74
4.7	Kvalitet og systemplassering	75
4.8	Oppsummering av komiteens anbefalinger	76
5	Evaluering av program for praktisk-pedagogisk utdanning ved Høgskolen i Sogn og Fjordane	79
5.1	Innledning	79
5.2	Rammeplaner, fagplaner og arbeidsplaner.....	80
5.3	PPU-programmets mål, innhold og organisering.....	80
5.4	Undervisning og læringsmiljø	82
5.5	Praksis	83
5.6	Forskning og FoU-arbeid	84
5.7	Kvalitetssikringssystemer	85
5.8	Samarbeid med eksterne brukere	85
5.9	PPU ved HSF: evalueringskomiteens vurdering og anbefalinger	86
5.10	Oppsummering av komiteens anbefalinger	91

6	Evaluering av program for praktisk-pedagogisk utdanning ved Program for lærerutdanning ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet	93
6.1	Innledning	93
6.2	Trondheimsmodellen	93
6.3	Studiets mål, organisering og læringsmiljø	94
6.4	Studentvurdering	97
6.5	Forskning og FoU-arbeid	98
6.6	PLUs forhold til og samhandling med brukere og etterspørrere	99
6.7	Kvalitetssikringssystemer	99
6.8	PPU ved NTNU i dag: evalueringskomiteens analyse og vurdering	100
6.9	Oppsummering av komiteens anbefalinger	104
7	Evaluering av program for praktisk-pedagogisk utdanning ved Høgskolen i Akershus	107
7.1	Innledning	107
7.2	PPU-programmets mål, innhold og organisering.....	107
7.3	Undervisnings- og læringsformer	109
7.4	HiAks vurdering av PPU-studiet	109
7.5	Praksis	110
7.6	Forskning og FoU-arbeid	111
7.7	PPUs forhold til og samhandling med brukere og etterspørrere	112
7.8	Kvalitetssikringssystemer	112
7.9	PPU ved Høgskolen i Akershus: Evalueringskomiteens analyse og vurdering	113
7.10	Oppsummering av komiteens anbefalinger	117
8	Summary in English	119
8.1.	Introduction	119
	8.1.1 Methodology	119
	8.1.2 External panel.....	120
8.2	Mandate	120
8.3	The ETP programmes	122

8.4	Specific competence areas	123
8.4.1	<i>ICT</i>	123
8.4.2	<i>Social competence</i>	124
8.5	Teaching practice – as partnership, part-time and full-time	124
8.6	Research and development work	126
8.7	Cooperation with external stakeholders	127
8.8	Quality assurance of the ETPs	128
8.9	Conclusions and recommendations	129

1. Innledning

Norgesnettrådet fikk i desember 2000 i oppdrag fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet å evaluere programmet for praktisk-pedagogisk utdanning. Det ble lagt opp til en tradisjonell prosedyre for evalueringer der en startet opp med en *selvevaluering* (institusjonens egen evaluering av programmet), som så ble fulgt opp av en *ekstern evaluering* med institusjonsbesøk av evalueringskomiteen. Selvevalueringen ble gjennomført våren 2001. Institusjonsbesøkene foregikk i perioden september–oktober. Under institusjonsbesøkene møtte de eksterne komiteene representanter for ulike grupperinger tilknyttet programmene; faglig tilsatte, studenter, faglig og administrativ ledelse, øvingslærere og eksterne avtakere/brukere.

Det ble også foretatt en egen undersøkelse blant utdanningsdirektørene, som representanter for avtakere av nye lærere, rundt de problemstillingene i selvevalueringen som går på kontakt og samarbeid mellom institusjonen/programmet og avtakerne.

Den eksterne komiteen for evaluering av praktisk-pedagogisk utdanning ble oppnevnt av Norgesnettrådet i brev av 7. juni 2001.

Komiteen var sammensatt av to fagfeller/faglige eksperter fra Norge, en fagfelle/faglig ekspert fra Sverige, en student med bakgrunn i det aktuelle programmet og en representant for brukerne/avtakerne av nye lærerkandidater. Komiteene ble oppnevnt på bakgrunn av forslag fra hhv. Universitets- og høgskolerådet, Høgskoleverket, studentorganisasjonene og utdanningsdirektørene.

Komiteen for evaluering av praktisk-pedagogisk utdanning har vurdert PPU-programmene ved universitetene i Oslo, Bergen og Trondheim og ved høgskolene i Akershus og Sogn og Fjordane.

Komiteen hadde disse medlemmene:

førsteamanuensis Tove Aarsnes Baune	Høgskolen i Oslo
førsteamanuensis Tor Vidar Eilertsen	Universitetet i Tromsø
professor Christina Gustafsson	Universitetet i Uppsala
student cand. philol. Arnhild Løken	Stavanger
prosjektleder Tove Ness	Lier

Baune og Eilertsen delte på oppgaven med å være leder for komiteen.

Sekretariatsfunksjonen ble ivaretatt av rådgiver Sverre Redtrøen, Norgesnettrådets sekretariat.

1.1 Mandat

Den eksterne evalueringskomiteen fikk dette mandat:

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

Det viktigste datagrunnlaget for den eksterne komiteens arbeid er selvevalueringsrapportene og det som kommer fram i forbindelse med institusjonsbesøkene.

I evalueringen skal det legges vekt på:

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

Evalueringen skal videre

- beskrive hvorledes det aktuelle lærerutdanningsprogrammet vurderes av studenter, lærerutdannere og brukere
- vurdere kvaliteten og utviklingspotensialet i det aktuelle lærerutdanningsprogrammet bl.a. med fokus på praksisopplæring-

- en, 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 Tolkning av mandatet

Den eksterne evalueringskomiteens mandat er beskrevet i seks punkter. Slik komiteen forstår disse punktene, er evalueringsoppgavet tredelt. For det første blir komiteen bedt om å *beskrive* hvordan PPU-programmet vurderes av studenter, lærerutdannere og brukere. For det andre skal komiteen *vurdere* PPU-programmets kvalitet og utviklingspotensial med tanke på dagens og framtidens behov og utfordringer i skoleverket og samfunnet generelt. På denne bakgrunn skal komiteen – for det tredje – *fremme forslag* om tiltak for sikring og videreutvikling av kvaliteten og relevansen i PPU-programmet og i lærerutdanningen generelt.

Komiteen drøftet innledningsvis hva som menes med ”Det aktuelle lærerutdanningsprogrammet”. Det første kulepunktet kan tolkes som at dette skal forstås som PPU-programmet slik det manifesterer seg på den enkelte institusjon. En slik tolkning innebærer at komiteens viktigste datagrunnlag (selvevalueringen og det som kom fram på institusjonsbesøkene) skal brukes for å beskrive og vurdere PPU-programmet ved den enkelte institusjonen i forhold til den nasjonale rammeplanens mål, og at forslagene til tiltak skal gjelde programmet ved den enkelte institusjonen.

”Det aktuelle lærerutdanningsprogrammet” kan også tolkes i retning av praktisk-pedagogisk utdanning generelt. En slik

tolkning kan innebære at komiteens datagrunnlag skal brukes for å beskrive og vurdere generelle trekk ved PPU i Norge, dvs. ved den nasjonale rammeplanen og måten denne forsøkes realisert på ved de fem institusjonene. I dette tilfellet vil forslagene til tiltak hovedsakelig ha innretning mot nasjonalt nivå.

Den eksterne komiteen har valgt å legge begge disse tolkningene til grunn for sitt arbeid. Hovedvekten er imidlertid lagt på PPU-programmet på institusjonsnivå.

På denne bakgrunn har evalueringskomiteen valgt å lage seks rapporter: en sammenfattende rapport og fem programrapporter, en for hvert av de programmene som er evaluert. Den sammenfattende rapporten baserer seg på de funn, analyser og vurderinger som er gjort, og som framgår av rapportene fra de ulike programmene.

Rapportene er basert på evalueringskomiteens vurdering av selvevalueringsrapportene, spørreundersøkelsen besvart av utdanningsdirektørene, inntrykkene fra samtalene under institusjonsbesøkene og innhentet skriftlig tilleggs materiale om de ulike programmene.

Komiteen møttes første gang til oppstartseminar den 13. august 2001 og avleverte sin rapport 28. desember 2001.

1.3 Møteplan

Komiteen har fulgt denne møteplanen:

- 13.08.01 Oppstartseminar for den eksterne evalueringen
- 07.10.01 Komitémøte før første institusjonsbesøk
- 08.10.01 Institusjonsbesøk ved Institutt for lærerutdanning og skoleledelse ved Universitetet i Oslo
- 09.10.01 Komitémøte. Etterarbeid
- 17.10.01 Komitémøte før andre og tredje institusjonsbesøk

- 18.10.01 Besøk ved Institutt for praktisk pedagogikk ved Universitetet i Bergen
- 19.10.01 Besøk ved praktisk-pedagogisk utdanning ved Høgskolen i Sogn og Fjordane
- 22.10.01 Komitémøte før fjerde institusjonsbesøk. Etterarbeid
- 23.10.01 Besøk ved Program for lærerutdanning ved NTNU
- 24.10.01 Komitémøte. Etterarbeid
- 28.10.01 Komitémøte før femte institusjonsbesøk
- 29.10.01 Besøk ved praktisk-pedagogisk utdanning ved Høgskolen i Akershus
- 30.10.01 Komitémøte. Etterarbeid
- 18.11.–
- 19.11.01 Komitémøte. Arbeid med institusjonsrapportene og den sammenfattende rapporten.
- 20.11.–
- 28.12.01 Utveksling, bearbeiding og ferdigstilling av tekstene i de ulike rapportene.
Dette arbeidet har i hovedsak foregått ved hjelp av e-post, telefonkontakt og et lengre telefonmøte.

2. Sammenfatning av en evaluering av programmene for praktisk-pedagogisk utdanning ved fem institusjoner. Hovedtrekk og konklusjoner

2.1 Innledning

I denne sammenfattende vurderingen av den praktisk-pedagogiske lærerutdanningen har komiteen valgt å starte med et mer overordnet perspektiv der vi forsøker å vise spennvidden og variasjonene mellom de ulike institusjonene. Dette gjelder ikke bare selve programutformingen og måten de nærmer seg rammeplanens mål og føringer. Komiteen vil innledningsvis også knytte dette til de organisatoriske og fagkulturelle rammene disse er plassert innenfor. Komiteens grunnlagsmateriale består av tre universitetsbaserte og to høyskolebaserte program, og med store variasjoner både mellom de to hovedkategoriene og på tvers av disse når det gjelder organisering, institusjonstilknytning og fag- og institusjonskulturelle trekk. Det er etter vår oppfatning viktig å trekke opp dette bakteppet når man skal drøfte balansen mellom nasjonal styring og lokal frihet i PPU spesielt og lærerutdanningen mer generelt.

Med utgangspunkt i et slikt ”fugleperspektiv” skal vi deretter gå nærmere inn på rammeplanens sentrale målområder og hvordan de er forsøkt ivaretatt i de ulike programmene. Komiteen vil her også ta for seg arbeidsmåter, organiserings- og vurderingsformer som vil være viktige bidrag til å kvalifisere kommende lærere til dagens og morgendagens skole. Deretter ser vi på institusjonenes forsknings- og utviklingsarbeid (FoU) med særlig vekt på sammenhengen med og synligheten i utdanningene. FoU-virkomheten er også et sentralt anliggende i samspillet mellom PPU-enhetene og de ulike brukergruppene, som er neste kapittel i denne oppsummeringen. Siste kapittel for komiteens sammen-

fatning av sine konklusjoner og anbefalinger er en sammenfattende analyse av enhetenes ordninger for programvurdering og kvalitetssikring.

2.2 PPU: Mangfold og fellesskap

2.2.1 Institusjonelle variasjoner

Ved de tre universitetene som er representert, har ett av programmene, PLU ved NTNU, vært organisert direkte under kollegiet, men er nå foreslått lagt inn i fakultetsstrukturen. I Oslo har ILS blitt del av Det utdanningsvitenskapelige fakultetet, mens Bergen (IPP) har vært et institutt under Psykologisk fakultet. Et fellestrekk ved alle tre er at det er lite helhet i *universitetenes* rolle som lærerutdanningsinstitusjon. Lærerutdanningen er i all hovedsak PPU-enhetenes ansvar, og det skolefaglige perspektivet er bare i liten og tilfeldig grad ivaretatt i de fagstudier som bygger opp til PPU. Et unntak her er Trondheim, som lenge har praktisert en følgemodell der fagdidaktikken i første studiedel har vært gitt på de respektive faginstitutt. Også denne modellen har vist seg sårbar og personavhengig, og har i liten grad bidratt til større skoleorientering i fagmiljøene. Tilbudene har, slik både studenter og PLU-tilsatte opplever det, i for stor grad blitt knyttet opp mot studiefaget og ikke skolefaget og de mer praktisk-metodiske perspektivene.

Variasjonene i institusjonell tilknytning innebærer i større og mindre grad varierte rammevilkår for den faglige virksomheten. Dette blir også poengtert i det utredningsarbeid som nå pågår i forbindelse med kvalitetsreformen og ny gradsstruktur. I Bergen har dette ført til et forslag om å fristille IPP fra sin fakultets-tilhørighet i det framtidige arbeidet med å utvikle mer allsidige og integrerte modeller for lærerutdanning i samarbeid med fagmiljøene. Fagpersonale og ledelse opplever fakultets-tilhørigheten som en hovedårsak til en større ressursknapphet enn de øvrige universitets-PPUene. Veiledere og brukere ser på sin side denne tilhørigheten som et bidrag til akademisering og

distansering i forhold til praksis. I Trondheim har personalet ønsket å beholde sin frittstående status med et eget, tverrfaglig styre i en tid med fornyet satsing på lærerutdanning. Samtidig mener man at NTNUs nye giv i forhold til lærerutdanning og det grunnlaget som er lagt gjennom perioden, med eget programstyre, skal være et bærekraftig grunnlag for videreføring og fornyelse.

ILS er nylig blitt del av et stort utdanningsvitenskapelig fakultet, og selv om det foreløpig ikke synes å gi uttelling i form av faglig samarbeid og ressursutnyttelse i særlig grad, er dette potensialer som på sikt kan utnyttes i en fornyet satsing på lærerutdanning.

Vi ser at det i kjølvannet av reformarbeidet er klare utviklings-
trekk i retning av å ta et mer helhetlig ansvar for lærerutdan-
ningen og gå bort fra den tradisjonelle isoleringen av denne til
PPU-programmene, også gjennom nye organiseringsformer.
Komiteen vurderer dette som positivt. Det kan på sikt bidra til å
motvirke mange av de negative trekkene ved dagens modell for
lærerutdanning ved universitetene. Vi har allerede nevnt
avstanden mellom studiefag og skolefag. Et annet problem som
også blir framhevet av avtaker- og brukergruppene, er
studentenes lite bevisste fagvalg, som for eksempel resulterer i en
opphoping av studenter med overlappende og dels lite relevante
samfunnsfag. På den andre siden er svikten i realfagsrekrut-
teringen et velkjent problem som også kan imøtekommes
gjennom sterkere skolefokus, mer styring og bedre veiledning.
Samtidig ser komiteen det som viktig å beholde og videreutvikle
dagens ettårige PPU som et samlet løp etter endt fagutdanning
fordi det legger bedre til rette for å knytte sammen de sentrale
fagområdene og praksis.

De to høyskolebaserte PPU-programmene som er inkludert i
materialet, er også plassert innenfor ulike organisatoriske og
fagkulturelle kontekster. Den ene, Høgskolen i Sogn og Fjordane
(HSF), er plassert i en avdeling for lærerutdanning som har hatt

grunnskolen og førskolen som fokus. Styrken her er at man vil kunne ivareta det helhetsperspektiv på skole og utdanning som læreplanreformene på 1990-tallet har hatt som målsetting. HSF har i noen grad forsøkt dette gjennom PBL-orienterte arbeidsformer i alle programmene og felles skoleovertakelse mellom ALU- og PPU-studentene. Samtidig har den tradisjonelle før- og grunnskoleorienteringen gitt et svakt grunnlag for å ivareta særtrekkene ved yrkes- og allmennfagene i videregående skole. Dette blir kompensert gjennom timetilsatte lærere fra dette skoleslaget for undervisning i fag- og yrkesdidaktikk, en løsning som ikke er optimal i forhold til fagmiljø, helhet og sammenheng og forskning/FoU. Høgskolen i Akershus (HiAk) har sin tradisjon innenfor det yrkesfaglige feltet og gir tilbud både på PPU- og hovedfagsnivå. Her er det utviklet en studieprofil med utstrakt vekt på induktive arbeidsmåter, veiledning og praksisnærhet, tilpasset en studentgruppe som i utgangspunktet har en svakere tradisjon for pedagogisk teoretisering. Også her er det imidlertid liten overlapping og samarbeid mellom personalet på PPU og det mer forskningsorienterte hovedfagsmiljøet. I det hele ser vi at institusjonene i liten grad utnytter de synergi- og miljøfordelene som ligger i PPU-programmenes nære og institusjonelle omgivelser, med et visst unntak for HSF.

Høgskolene har også mindre ressurser til forskning og FoU-arbeid, de fleste er høgskolelektorer som har sin faglige lojalitet primært hos studentene og i undervisningen. Likevel er det klare ambisjoner om å styrke det forskningsmessige grunnlaget for virksomheten også her. Men også i de tre universitetsprogrammene finner vi variasjoner i stillingsstrukturen som gir ulike betingelser for de to hovedaktivitetene forskning og undervisning. PLU har i større grad enn de øvrige satset bevisst på en mer ”komplementær” sammensetting av sitt personale, med relativt flere universitetslektorer enn de øvrige. Selv om det også her drives mer tradisjonell undervisning enn avdelingen selv ønsker, ser vi at dette gir større rom for basis- og seminargrupper, oppfølging og veiledning, også i praksisdelen av studiet (partnerskapsmodellen).

Det er ut fra det samlede materialet ikke mulig å gi en entydig "kvalitetsrangering" av de ulike programmene og knytte dette til stillingsstrukturen. Universitetsprogrammene er preget av sin institusjonelle tilhørighet der idealet er forskningsbasert undervisning. Dette har i den senere tiden særlig bidratt til å bygge opp det teoretiske grunnlaget for den nyeste av de to vitenskapelige disiplinene, fag- og yrkesdidaktikken. Eksempelvis har PLU for tiden to toppstillinger i fagdidaktikk, men ingen i pedagogikk. Samtidig opplever studentrepresentantene i vårt materiale jevnt over de fagansattes egen forskning som lite synlig både i de teoretiske og praktiske delene av studiet, også i universitetenes PPU.

En stillingsstruktur med en blanding av topp-/mellomstillinger og lektorater kan se ut til å gi bedre albuerom for å drive en framtidsrettet, eksemplarisk lærerutdanning. Det betyr ikke at vi vil renonsere på kravet om en forskningsbasert lærerutdanning uten videre. Vi ser det som svært viktig at det både på nasjonalt nivå og institusjonsnivå legges til rette for lærerutdanningsrelevant forskning, samtidig som man gir betingelser for å ivareta målsettingene i kvalitetsreformene. Komiteen mener derfor at det er nødvendig med en mer gjennomgående drøfting og vurdering av personalsammensettingen i PPU og de kvalifikasjons- og kvalitetskrav som bør legges til grunn. Dette er særlig viktig på universitetene, der det i noen sammenhenger kan synes å være en motsetning mellom relativt ensidige vitenskapelige kompetansekrav og behovene i en profesjons- og praksisrettet utdanning som PPU. Samtidig er det viktig å styrke og stimulere det forskningsmessige grunnlaget for høyskolenes PPU, inkludert et sterkere fokus mot videregående og voksenopplæring.

2.2.2 Programvariasjoner

Det institusjonelle mangfold vi finner innenfor PPU-utdanningene innebærer også store variasjoner i programutforming. Alle har fulgt opp de nasjonale forutsetninger om et deltidstilbud i forbindelse med utvidelsen av PPU til et ettårig løp, med unntak av IPP, som ikke har maktet dette av

ressurssmessige grunner. I Trondheim er dette organisert ved at deltidstilbudet bare omfatter yrkesfag, mens det i Sogndal inkluderer – og integrerer – begge fagområdene. HiAk har et rent yrkesfaglig løp, selv om det i de senere år har fått betydelige innslag av høgskole- og langtidsutdannede, særlig innenfor helse- og sosialfagene. Komiteen ser det som viktig at de to fagkategoriene – og kulturene – som skal samarbeide i videregående skole, blir integrert allerede i lærerutdanningene, og vil anbefale en sterkere nasjonal styring for å realisere en slik integrasjon.

ILS ved Universitetet i Oslo er i en overgangsfase der man ved hjelp av relativt betydelige eksterne prosjektmidler prøver ut et IKT-basert PPU, PLUTO (Prosjekt LærerUtdanning med Teknologisk-pedagogisk Omstilling), med et utvalg av heltids- og deltidsstudenter og på deltid. Mens det ordinære programmet fortsatt er dominert av forelesinger (særlig i pedagogikk) og tradisjonelle eksamensformer, er undervisningen i PLUTO organisert mer gjennomført i basis- og seminargrupper, og med bruk av casearbeid og mappevurdering. Også IPP har eksterne midler til å prøve ut en lignende modell knyttet til to av fagene (fremmedspråk og realfag). Et sentralt innslag i PLUTO er en oppbygging av partnerskoler som rustes opp til å ivareta praksisdelen av IKT-skoleringen. PLU er i ferd med å bygge opp et nettverk av partnerskoler med et noe annet utgangspunkt: å sikre stabile praksismiljø mer enn tilfeldige enkeltveiledere, som er et mer gjennomgående trekk ved noen av de øvrige institusjonene. Deltidstudentene har sin praksis ved egne skoler, men også her er det varierende ordninger for lokal veiledning og institusjonsoppfølging. Som vi skal komme tilbake til, er praksisdelen av studiet ett av områdene med størst utviklingsbehov.

Vi finner også variasjoner i form og kvalitet på fag- og studieplaner for PPU-programmene, med uklare begrepsbruk og uklare grenser mellom plantyper og nivå. Institusjonene har i varierende grad utviklet egne mål og prioriteringer for studiet

som helhet, og egne fagplaner for de ulike studieenheter. Komiteen finner ikke dette tilfredsstillende i en utdanning som skal utdanne kandidater med profesjonell læreplankompetanse, og vi spør også hvordan man i en slik situasjon er i stand til å kommunisere lokale og nasjonale mål på en tydelig måte.

Selv om institusjonene jevnt over finner rammeplanens målsettinger i overkant ambisiøse og detaljerte, finner komiteen likevel at rammeplanens fem kompetansemål synes å balansere forholdet mellom idealer og realisme på en god måte. Vi har allerede vært inne på den faglige kompetansen, der misforholdet mellom studiefag og skolefag, og det skjeve rekrutteringsgrunnlaget er den mest påfallende svakheten, slik det vurderes både av fagtilsatte og brukere. De øvrige kompetanseområdene, didaktisk, sosial, utviklings- og yrkesetisk kompetanse, er like mye en frukt av arbeids- og vurderingsformer som av selve innholdet. Mangfoldet til tross, ser vi på tvers av materialet en klar bevegelse mot større metodevariasjon og større vekt på studentaktive arbeidsformer. Alle institusjonene opererer med mer eller mindre permanente basis- og seminargrupper, i noen tilfeller også med tverrfaglig perspektiv og oppgaver. Vi ser også sporadisk utnyttelse av studentenes ressurser i undervisningen ut over gruppesamarbeid, selv om dette kan og bør gjøres mer systematisk. I den grad det fortsatt er en uønsket ensidighet i undervisningsform, gjelder det i større grad pedagogikk enn fagdidaktikk. Fire av de fem institusjonene har innført mappevurdering, selv om det er varierende avstand mellom ideelle kriterier og strukturelle realiteter. Komiteen innser at det innenfor et krevende studieløp, og med studenter med ulike skriveferdigheter og motivasjon, kan være vanskelig å realisere ambisjonene om en omfattende tekstproduksjon ut over de tekstene som skal inngå i den formelle vurderingen. Det bør likevel være visse muligheter for valg og bearbeidelse av ulike teksttyper, og der tekstene ivaretar sentrale målsettinger og knyttes tettere opp til undervisning, lærer- og kollegaveiledning. Når dette i relativt liten grad skjer, henger det for det første

sammen med at man i mange sammenhenger har knyttet mappevurdering til ett av semestrene, slik at tidsrammen blir for knapp. Dette skyldes etter komiteens oppfatning den uheldige semesteroppdelingen med formelle vurderingskrav også etter første semester, et resultat av utvidelsen fra et halvt til ettårig PPU. Dette ble gjort dels fordi det nye semesteret skulle kunne inngå i graden, og dels for å gi mulighet til overgang fra en institusjon til en annen etter halvgått løp. For det andre henger dette sammen med den uheldige oppdelingen i eksamensrettede studieenheter, som gjør det vanskelig å legge opp til tverrfaglige tekster og mapper. Dette er tema for neste avsnitt.

2.2.3 Studiedeler og studieenheter – bidrag til oppsplitting

I den grad dagens ettårige PPU vil forsette å være en alternativ vei til lærerkompetanse, vil det etter komiteens oppfatning være viktig å sikre at dette organiseres som et *helhetlig* ettårig løp. Med variasjoner i studieforløp, oppgave- og vurderingsordninger er det allerede i dag betydelige problemer knyttet til det å skifte lærested underveis. Erfaringsmessig er det også svært få kandidater som gjør dette. Dette vil gi bedre muligheter for å praktisere tekstarbeid og mappevurdering mer gjennomført og sikre bedre muligheter for *mappelæring* gjennom å integrere tekstene i undervisning og læring mer gjennomført. Samtidig unngår man å stykke opp studiet gjennom formaliserte vurderingsprosedyrer.

Komiteen ser også at rammeplanens idealer om helhet og sammenheng kolliderer med den samme planens forskriftsfesting av atskilte eksamener i de tre studieenhetene praksis, fag-/yrkesdidaktikk og pedagogikk. Også her ser vi en ulik praksis der man for eksempel har en integrert mappevurdering i første semester, mens man har egne eksamener i pedagogikk og fagdidaktikk i andre (IPP). HiAk opplever skillet mellom pedagogikk og yrkesdidaktikk som problematisk, et skille som for dem ble innført i og med den nye rammeplanen. Institusjonen har likevel fulgt dette opp gjennom egne eksamener i de to studieenhetene. HSF har en mer integrert eksamen selv om man

har en individuell, skriftlig hjemmeeksamen i første studiedel, med vekt på pedagogikk og praksis. Denne teller 40 % av samlet slutt karakter, som for øvrig består av en skriftlig oppgave i pedagogisk utviklingsarbeid (20 %) og muntlig eksamen basert på mappe fra første del (fire mindre tekster), utviklingsoppgaven og en praksisrapport om tilpasset opplæring.

Disse to eksemplene viser hvordan oppdelingen dels i studiedeler/semestre og dels i studieenheter/fag kan bidra til et fragmentert læringsmiljø og uhensiktmessige og stressende vurderingsordninger, i strid med intensjonene om helhet og eksemplariske lærings- og vurderingsordninger.

Dette til tross; studentene opplever jevnt over å ha stort utbytte av studiet og opplever på mange måter PPU som et positivt kulturbrudd i forhold til arbeidsmåter og læringsmiljø de har vært vant til fra sine fagstudier. De trekker særlig fram organiseringsformene, der mer eller mindre faste basisgrupper gir gode vilkår for bearbeidelse og refleksjon, selv om resultatene i noen grad varierer i takt med lærernes oppfølging. Arbeidsmåtene bidrar til å utvikle faglige og sosiale fellesskap i studentgruppen, og alle fem institusjonene har varianter av innføringskurs, gjerne tverrfaglige, som både sikter mot studentsosialisering og introduksjon til studiet. Studentene er relativt samstemmige i sin positive vurdering av institusjonenes lydhørhet og mulighetene for å påvirke sin egen studiesituasjon.

2.3 Nærmere om institusjonenes oppfølging av målområdene

Vi har vært inne på hvordan institusjonene gjennom organiserings- arbeids- og vurderingsmåter imøtekommer viktige sider ved sitt mandat, særlig den didaktiske og sosiale kompetanseutviklingen. Vi skal i det følgende gå noe tettere inn på noen hovedtrekk ved institusjonenes måte å nærme seg fire av de fem kompetanse-

områdene på. Det femte, *faglig kompetanse*, har vi allerede berørt i forbindelse med det pågående arbeidet med tilpasning av lærerprofesjonsutdanningen til den nye gradsstrukturen. Vi vil derfor ikke gå nærmere inn på dette området her.

Innenfor det *didaktiske* kompetansefeltet har komiteen særlig konsentrert oppmerksomheten om de to områdene *IKT* og *tilpasset opplæring* (TPO). Når det gjelder *IKT*, er det store variasjoner mellom institusjonene og dels også mellom de ulike fagene, og ansatsene til mer helhetlige opplegg finner vi bare i de unntakstilfellene der dette er knyttet til eksternt finansierte prosjekter, som PLUTO i Oslo og det beslektede forsøket i Bergen. Men også her etterlyser både studentene og tilsatte en større helhet i tilnærmingen til *IKT*, særlig når det gjelder mer sosialiseringsteoretiske og kritiske perspektiv på de nye mediene. Når det gjelder den mer didaktiske siden av *IKT*, varierer også denne med praksisskolenes forutsetninger. PLUTO-samarbeidet med partnerskolene viser at også disse trenger tid, ressurser og skoloring for å kunne bidra til å realisere et godt og helhetlig tilbud. Mer allment går det fram at skolenes kompetanse og utstyr er svært ujevn, og dette vil også prege studentenes praktiske *IKT*-opplæring. Også lærerutdanningsinstitusjonene er for dårlig rustet teknisk og rommessig, dels også når det gjelder kompetanse og støttesystemer, til å gi studentene optimale muligheter for å bruke *IKT* i sitt studiearbeid.

Alle institusjonene har innføringskurs for å gjøre studentene i stand til å utnytte *IKT* som kommunikasjons- og læringsredskap i lærerutdanningen, men her er det også varierende kvalitet og liten evne til å differensiere og utnytte studentenes kompetanse. Erfaringene så langt er jevnt over at den nye teknologien fungerer bedre til informasjon og kommunikasjon enn som læringsredskap, og er særlig nyttig i deltidsstudiene. I PLUTO har teknologien lettet tilgangen til læringsoppgaver og case, men forsøkene på nettbaserte diskusjoner av disse har vært mindre vellykkede. Det samme er tilfelle med lærer- og kollegabasert

veiledning i tilknytning til praksis og praksisbaserte oppgaver. Innslagene av mer IKT-kritiske, verdiorienterte perspektiv og opplegg er få og sporadiske, og særlig tverrfaglige sådanne. Samlet fører dette til at både brukerne, studenter og fagtilsatte vurderer IKT, som en av de svakeste sidene ved programmene, og den sistnevnte gruppen er også lite fornøyd med egen etterutdanning på dette feltet. De sentrale midlene som vært satt av for planmessig opprusting av fagpersonalets kompetanse, synes følgelig å ha satt relativt beskjedne spor så langt. Komiteen ser dette som et av de viktigste utviklingsområdene der det er nødvendig med så vel nasjonale og lokale innsatser, ikke bare i lærerutdanningen, men også i skolene.

Tilpasset opplæring er på samme måte ett av de områdene der utviklingsbehovet er størst, noe som særlig understrekes av brukerrepresentantene. Innenfor de teoretiske delene av studiet er området gjerne lagt til pedagogisk teori i form av generell læreplanteoretisk forankring og mer avgrensede, spesialpedagogiske tema. Det synes i liten grad å være koblinger mellom pedagogikk og fagdidaktikk, og studentenes muligheter for å observere og delta i god og systematisk TPO i praksis er også her tilfeldig. Evalueringen av Reform-94 dokumenterte behovet for å ruste opp skolenes TPO-kompetanse og førte til det omfattende, nasjonale Differensieringsprosjektet. Bruker- og systemrepresentantene etterlyser en større evne og vilje i PPU-institusjonene til å bidra i lokale skoleprosjekter både som veiledere og forskere. På denne måten kan de fagtilsatte videreutvikle sin egen kompetanse på området og samtidig bygge nettverk som kan sikre en bedre studentpraksis. Vi ser enkeltksempel på slike ”gode sirkler”, men de er relativt få og gjerne knyttet til enkeltpersoner mer enn til fagmiljø. Komiteen ser det som svært viktig at lærerutdanningsinstitusjonene både initierer og deltar i forskning og utviklingsarbeid for å utvikle egen og skolenes kompetanse innenfor området tilpassning-differensiering, og involverer studentene aktivt i dette arbeidet.

Vi registrerer videre at tilpasset opplæring og differensiering er begreper som gjerne nevnes i forbindelse med eksamensoppgaver og mappetekster, men etterlyser en mer forpliktende styring mot TPO. Særlig gjelder dette de sistnevnte, der studentenes egne caser kan være verdifulle innspill i læringsprosessen og på den måten markere temaet på tvers av studieenheter.

Selv om det organisatorisk legges godt til rette for å utvikle studentenes samarbeidsferdigheter og *sosiale kompetanse*, er det et gjennomgående trekk at institusjonene i for liten grad utnytter de praktiske samarbeidsferdighetene bevisst og i forhold til mer teoretiske perspektiver. Her ser det for komiteen ut til å være et skille mellom universitetene og de to høyskolene, der meta-perspektivet synes bedre ivaretatt i de sistnevnte. Dette kan dels henge sammen med at man her har mer gjennomførte studentaktive arbeidsformer enn i universitetenes program. I *praksisdelen* av studiet er det særlig viktig at studentene ikke bare samarbeider med studentkollegaer, men også får anledning til å delta i og observere kollegasamarbeid på klasseteam- og andre nivå. Her er vårt gjennomgående inntrykk at dette for lite, og for lite systematisk, blir gjennomført. Det avhenger i for stor grad av den enkelte skole og den enkelte veileders bevissthet om rammeplanens betoning av sosial og organisatorisk kompetanse, og forutsetninger for å følge dette opp. Situasjonen er naturlig nok bedre i de tilfellene der institusjonene har et nettverk av faste praksis- eller partnerskoler, men også her ser vi eksempler på svikt. I noen tilfeller skyldes dette også at institusjonene opererer med lite oppdatert praksisbegrep, for eksempel gjennom å måle praksis i timer à 45 minutter og knytte disse opp mot individuelle øvingslærere. Praksisrepresentanter og brukere opplever dette som et tegn på manglende kunnskap om utviklingstrekk i dagens og framtidens skole.

Dette gjelder i første rekke heltidsstudentene, men også på deltid er det behov for å styrke praksisdelen og dennes bidrag til å utvikle samarbeids- og organisasjonsferdigheter. Den

praksisbaserte deltidsutdanningen blir ofte definert som den ”gode” varianten, også av mange av våre informanter, nettopp fordi den er forankret i og kan spille vegg med praksis. Det er imidlertid komiteenes inntrykk at den lokale veiledningen er varierende, særlig når det gjelder den skolebaserte. HiAk har for eksempel svært få faste øvingslærere, men et stort nettverk av egenutdannede veiledere som følger opp deltidsstudentene både i forhold til praksis- og oppgaveveiledning. For øvrig er den lokale veiledningen sårbar i forhold til tilgang på kollegaer med relevante fag, deres vilje til å veilede og ikke minst til å inkludere det sosiale og kollegiale perspektivet i praksisveiledningen. I det pågående utredningsarbeidet omkring ulike organiseringsmodeller er det igjen reist spørsmål om å legge større deler også av heltidsutdanningene i praksis, slik det praktiseres i en rekke land. Komiteen registrerer at kvaliteten og bredden i den praktiske, veiledede delen av studiet er en generell utfordring i PPU, men der deltidsstudiet er spesielt sårbart fordi man enda mer enn på heltid er prisgitt de lokale forutsetningene.

Det *yrkesetiske* kompetansefeltet er løftet sterkere fram enn tidligere i den rammeplanen som ligger til grunn for denne evalueringen. Dette har også fått et mer forpliktende, institusjonelt uttrykk gjennom etableringen av nemnder og prosedyrer for særskilt skikkethetsvurdering. Det er komiteens inntrykk at disse ordningene er etablert på lærestedene, men igjen vil en iverksetting avhenge av gode koblinger mellom teori- og praksisdelen av studiet. Det er først og fremst i praksisfeltet at et ev. skikkethetsproblem blir synlig, og en tidlig og hensiktsmessig oppfølging krever en bevissthet om kriterier og prosedyrer som er vanskelig å ivareta i en situasjon med mange tilfeldige øvingslærere.

Når det gjelder yrkesetikk som *undervisningstema*, blir dette i de selvevalueringene som har tatt dette opp eksplisitt, gjerne definert som ett som er, og bør være, en rød tråd i alle studiedeler, mer enn å være eksplisitte undervisningsemner. Komiteen

slutter seg til en slik vurdering, men mener samtidig at en slik tråd bør gjøres eksplisitt og tydelig i kraft av den plass den har i rammeplanen. Studentene opplever ikke at dette er tilfelle, og undervisningsplanene viser at temaet i for stor grad er avgrenset til et fåtall forelesninger. I noen tilfeller finner vi yrkesetikk som hovedoverskrift for en teoriperiode, men der undertemaene i liten grad følger dette opp. En gjennomgang av mappekriterier og eksamensoppgaver viser også at temaet i liten grad er fulgt opp gjennom oppgaver, praksiscase og andre vurderings- og dokumentasjonsformer. Yrkesetikk vil være et sentralt tema i all lærerutdanning framover, uavhengig av modeller og organiseringsformer.

Samlet er det etter komiteens vurdering nødvendig at institusjonene markerer de yrkesetiske målsettingene i sine fag- og studieplaner på en bedre måte, særlig med utgangspunkt i skolens verdigrunnlag, menneske – og kunnskapssyn. Samtidig må det legges til rette for arbeids- og vurderingsformer som i større grad vektlegger yrkesetiske problemstillinger og dilemmaer knyttet til praktisk profesjonsutøvelse.

Som de andre kompetanseområdene er også *utviklingskompetanse* en frukt av mange bidrag. Vi har over nevnt den manglende synligheten av de fagtilsattes forskning i studieprogrammene. Dette betyr også at studentene i liten grad er trukket med i pågående forsknings- og utviklingsarbeid. Partnerskolene er så langt i liten grad involvert i felles FoU, og dermed arenaer for studentdeltakelse og ”situert læring”. Skoleutvikling er i varierende grad synlig som eksplisitte temaer i undervisningsplanene; som et ytterpunkt finner vi HSF som vier en stor del av andre studiedel til dette, og har begrepet som overskrift for praksisperioden her. I andre program ser vi at utviklingsperspektivet er lite vektlagt, for eksempel bare som enkeltforelesninger, og der dette også har forholdsvis liten plass i studentenes skriftlige arbeider. Vi ser her også en fare for at mappeordningen kan ende opp i mange og overflatiske bidrag

som gir lite rom for å gjennomføre og rapportere utviklingsarbeid.

Studentene opplever det som krevende innenfor et årsstudium både å tilegne seg det teoretiske, metodiske og organisatoriske grunnlaget for lærerarbeid og samtidig forholde seg ”overskridende” og utviklingsorientert. Det er derfor særlig viktig at utviklingsperspektivet ivaretas gjennom mange innsatser og ikke minst eksemplarisk, gjennom gode rollemodeller blant fagpersonale, øvingslærere og skolemiljø. Det å observere gode rutiner og prosedyrer for studievurdering og at disse følges opp, er et viktig bidrag til å fremme endringsvilje. Selv om det, som vi skal komme tilbake til, er noe varierende systematikk i oppfølgingen, føler studentene at det er stor lydhørhet for deres innspill og endringsforslag.

Rammeplanen har også fokusert temaer som voksenpedagogikk og det flerkulturelle perspektivet, og det er komiteens inntrykk at slike temaer bare sporadisk settes på dagsordenen. Vi har forståelse for at det kan være vanskelig i ivareta den relativt store bredden av delområder som ligger under de fem kompetansemålene. Det bør i større grad ses på arbeidsdelingen mellom grunn- og etter/videreutdanning, og på hvilke temaer som må overlates til studentenes egne prioriteringer og oppfølgingsmuligheter gjennom praksis, oppgavearbeid og på andre måter.

2.4 Sammenheng, progresjon og fokus

Det framgår både direkte og indirekte av det ovenstående at både komiteen og institusjonene selv er kritiske til måten man har ivare tatt kravet om helhet og sammenheng i studiet på, særlig mellom teori- og praksisenhetene. På den positive siden ser vi at flere av institusjonene organiserer studiet mer og mindre gjennomført i basis- og seminargrupper som dels arbeider med tverrfaglige tema. På den negative siden har vi pekt på at det er få koblinger mellom pedagogikk og fag- og yrkesdidaktikk i forhold til kompetansemål som IKT og tilpasset opplæring. Dette er

imidlertid eksempler på mer gjennomgående problemer med å få til sammenheng og god arbeidsdeling mellom studieenheter der dette er fornuftig og naturlig. Dette gjelder særlig innenfor det didaktiske feltet, men også til dels innenfor læringsteori, som har fått en større plass i fagdidaktikken i kjølvannet av den teori- og forskningsforankring denne disiplinen har fått i den senere tiden.

I noen tilfeller knyttes problemene til ressursmessige og strukturelle forhold som fører til bemanning og arbeidsformer som hemmer integrasjonsmulighetene. Store studentkull og for få stillinger tvinger fram tradisjonelle og lite integrerende arbeidsmåter, særlig i pedagogikk. Komiteen finner i noen tilfeller at man i for liten grad har forsøkt å utnytte det handlingsrom for variasjon og integrasjon som finnes også innenfor trange budsjett- og stillingsrammer. Ved en av institusjonene (HSF) har man hatt en fordeling av henholdsvis fag/yrkesdidaktikk og pedagogikk på hver sin studiedel som gir dårlige betingelser for sammenheng og helhet. Dette har institusjonen selv grepet tak i med tanke på endringer. Her har man også vært avhengig av innleide, og dermed løst forankrede forelesere fra videregående skoler til enkeltfag. I Trondheim bidrar følgestudiemodellen til oppsplittelse og store variasjoner i fagdidaktikkens innhold og form i første studiedel.

Vi har også sett at de nasjonale føringene i rammeplanene har bidratt til å vanskeliggjøre helhetstenkningen gjennom å knytte sertifiseringen til hver enkelt studieenhet.

Det er derfor etter komiteens syn behov for innsatser både på institusjonsnivå og på sentralt nivå. I den grad man fortsatt skal ha nasjonale føringer for lærerutdanningen, vil komiteen gå inn for en mer integrert rammeplanmodell som bygger ned skillene mellom fagene gjennom å vektlegge felles mål og innholds-komponenter i større grad enn nå. Disiplinene bør i større grad ses som redskaper til å fremme sentrale mål og kompetanse-områder, og det bør være opp til den enkelte institusjon å utvikle

organiserings- og arbeidsmåter som kan ivareta balansen mellom integrerte og differensierte løp.

Komiteen har videre vært opptatt av progresjonen i studiet, der et flertall av programmene innleder i didaktikken og det praksisnære feltet for derfra å bevege seg ut i skoleorganisatoriske og mer samfunnsmessige tema. Trondheim har, dels som en konsekvens av følgestudiemodellen og problemene med å få til en praksisnær forankring av fagdidaktikken som gis på fakultetene, gått motsatt vei. Her har man valgt et mer teoretisk "fugleperspektiv" innledningsvis, også i pedagogikk, med temaer som sosialisering og læringsteorier. Studentene opplever dette som lite relevante i forhold til den nært forestående praksisdebuten. HiAk skiller seg ut gjennom sitt mer konsekvente "funksjons- og oppgaveorienterte" studieprogram basert på et utvalg læringsoppgaver, stor grad av student- og praksisorientering og mindre vekt på teoriformidling.

Komiteen finner den nevnte hovedprogresjonen fornuftig, men ser at den i flere tilfeller er for dårlig gjennomført og at hovedoverskriftene for de ulike periodene dels kan være svært generelle og dels inneholde mange og usorterte undertema. Også studentene etterlyser en klarere progresjon, sterkere fokusering og større dybde, noe som framgår både av de egenvurderinger vi har fått tilgang til, og av uttalelser under besøkene. Unntaket er kanskje igjen HiAk, der studentene gir uttrykk for stor tilfredshet med progresjon og fokus, selv om det synes å være noen forskjeller i ønskene til studenter med en mer teoretisk yrkesbakgrunn og de øvrige. De førstnevnte ønsket noe mer teoretisk fordypning, gjerne i form av mer synlig lærerformidling.

Komiteens konklusjon er at det er behov for å utvikle en tydeligere lokal studieprofil og hvordan denne følges opp gjennom arbeids- og oppgaveformer gjennom studieløpet og innenfor de ulike studieenheter. HSF har kommet et stykke på vei gjennom å knytte praksisperioder og for- og etterarbeidet til disse til hovedområder som "tilpasset opplæring" og "skoleutvikling".

2.5 Praksis

Komiteen har i flere sammenhenger pekt på praksisdelen av studiet som gjennomgående den største utfordringen i arbeidet med å realisere målsettingene i studiet på en mer helhetlig måte. Det gjelder også eksemplet over fra HSF og vanskene med å sikre en oppfølging av de prioriterte områdene. Også her skyldes dette først og fremst den generelle ressursituasjonen og tilgangen til stabile øvingslærere og skolemiljø som er kjent med studiets mål og har en praksis som kan ivareta disse. Det er et dilemma mellom på den ene siden behovet for faste, kvalifiserte øvingslærere med både faglig utdanning og veilederutdanning, og på den andre siden behovet for fleksibilitet og tilpasning til studentenes fagbakgrunn.

Institusjonsrapportene viser at flere av institusjonene har lagt ned betydelig innsats for å imøtekomme praksisutfordringene. Trondheim har over flere år arbeidet med å utvikle en *partnerskapsmodell* der det satses på skoler mer enn enkeltveiledere. De faste veilederne har som oppgave å rekruttere øvingslærere i samarbeid med PLU, følge opp studentgruppene og delta og bidra på praksisseminarene som arrangeres i faste nettverk av partnerskoler, satt sammen på tvers av skolenivå. I en slik modell ligger det også ambisjoner om samarbeid omkring FoU og etterutdanning, selv om særlig det førstnevnte i liten grad har blitt realisert så langt. Vi har nevnt at ILS i tilknytning til PLUTO-forsøket er i ferd med å etablere partnerskoler etter lignende mønster. Bytteforholdet mellom å avgi veiledningsressurser og samtidig få faglige impulser via studenter, etterutdanning, muligheter for FoU-deltakelse og andre faglige stimuli synes å gjøre det attraktivt å delta som partnerskole. I en tid med økende kvalitetsbevissthet kan dette signalisere utviklingsvilje og faglig styrke, selv om institusjonene så langt i relativt liten grad har kunnet rekruttere skoler etter slike kriterier. Komiteen ser en slik utvikling som positiv, men vil samtidig peke på faren for uheldige kvalitetssorteringer. Det vil derfor være

viktig å tydeliggjøre ønsker og kriterier for partnerskoler og ha åpning både for nyrekruttering og ev. utskifting i tilfeller der læringsmiljøet er problemfylt.

Partnerskapsmodellen gjelder først og fremst heltidsstudiene, og praksisoppfølgingen er som påpekt over, kanskje enda mer sårbar i deltidsvariantene, både i forhold til lokal veiledning og til læringskvaliteten i organisasjonen som helhet. HiAk har som nevnt, utdannet et stort antall veiledere som fungerer som et stabilt, fleksibelt nettverk for veiledning og oppfølging både av hel- og deltidsstudentene. Vi ser en slik kompetanseutvikling som en viktig forutsetning for å sikre en kompetent og konsistent praksisopplæring som det bør legges til rette for mer gjennomgående, både faglig og økonomisk. Samtidig er det etter komiteens oppfatning viktig å se praksisveiledning, særlig i deltidstudiet, som et bidrag til å utvikle en mer kollegabasert lærings- og veiledningskultur på skolene gjennom å engasjere kollegaer og skoleledelse i oppfølging og veiledning, sammen med fag- og sertifiseringsansvarlige fra PPU. Det første praktiseres i noen grad, men jevnt over er skoleledelsen ikke trukket inn, noe komiteen ser som et naturlig bidrag både til kvalitetssikring og til å ansvarliggjøre bruker- og mottaker-systemet.

Flere av våre informanter understreker deltidsmodellens fortrinn i det å sikre praksisforankring og gode sammenhenger mellom teori og praksis. Komiteen har imidlertid også sett *begrensningene* i denne varianten, ikke bare i forhold til varierende veiledning og oppfølging, men også på grunn av at studentene som regel kombinerer grunnutdanning med fulltidsjobb. For mange blir det for krevende å kombinere slik utdanning, selv om den er på halv fart, med å etablere seg som yrkesutøver og gjerne også som familieperson. Dette kommer bl.a. til uttrykk gjennom store frafall og vansker med å følge opp de krav studiet stiller til lesing, varierte skriveoppgaver og refleksjon og modning mer generelt. Komiteen ser praksisbaserte

tilbud som viktige og verdifulle innslag i det nasjonale utbudet av grunnutdanninger. Ut fra de erfaringer som er høstet, vil komiteen anbefale at man i større grad krever og legger til rette for redusert stillingsomfang, for eksempel halv stilling, særlig for nyetablerte studenter. Her må det vurderes stipendordninger eller andre støttetiltak som helt eller delvis kan kompensere for bortfallet av inntekter. Dette kan også være et virkemiddel til å skaffe bedre rekruttering til læreryrket.

Komiteen synes videre å merke en viss tendens til at praksisoppfølgingen kan bli en salderingspost i økonomisk trange tider. For de fagtilsatte utgjør praksisperiodene lommer i et travelt undervisningsår der det er tid til forskning, skriving og fordyping. Hvis de sistnevnte aktivitetene i tillegg er lite skolerettet, kan dette i verste fall bidra til å øke avstanden mellom teori og praksis. Dette er også et argument for en forskningsprofil som vektlegger klasseromsforskning og skolerettet FoU, noe som er tema for neste avsnitt. Før det skal vi nevne at en av institusjonene, PLU, har system for hospiteringsordninger, der fagansatte kan gå inn i undervisningstillinger, primært i partnerskoler for oppdatering, forskning og FoU. Selv om dette så langt har omfattet bare et par av de tilsatte, ser komiteen dette som et verdifullt bidrag både til en bedre integrasjon mellom teori og praksis og til å utvikle partnerskap omkring forskning og utviklingsarbeid mer spesielt.

2.6 Forskning og FoU-arbeid

Det er, som vi har sett, store variasjoner mellom institusjonene når et gjelder ressurser og forskningsorientering, først og fremst mellom de to høgskolemiljøene på den ene og universitets-PPUene på den andre siden. Høgskolene har tradisjonelt hatt sin lojalitet rettet mot studenter og undervisning, og først i de senere årene orientert seg mer mot forskning og FoU. Vi ser denne tendensen klart i HSF, som har en egen strategiplan for utvikling av forskningsvirksomheten med relativt store

ambisjoner, for eksempel i form av et visst antall årsverk til dr.gradsstipendiater. HSF har videre knyttet til seg to professor II-stillinger som bidrag til å utvikle sin forskningsprofil. HiAk har en PPU-tradisjon med sterk vekt på undervisning og veiledning som del av den gjennomførte prosessorienteringen i studiet. Det synes å være et klart skille mellom de med PPU-ansvar og de som arbeider på hovedfagsnivå, når det gjelder forskningsaktivitet. Samtidig er PPU-lærerne svært aktive, og ettertraktede, når det gjelder etterutdanning og konsulentvirksomhet innenfor yrkesfaglig FoU.

Selvevalueringene dokumenterer en relativt omfattende forskningsvirksomhet, særlig på universitetene, og de speiler en stor faglig og tematisk bredde. De bekrefter også at den fagdidaktiske forskningen er på frammarsj, tydeligst i Oslo, der man over flere år har hatt velrenommerte fagdidaktiske hovedfagstilbud i sentrale skolefag. Komiteens inntrykk er at det synes å være en viss overvekt mot akademisk orientert forsknings-tradisjon, noe som avspeiles både i at forskningen er lite synlig for studentene og det inntrykk øvingslærere og eksterne brukere formidler. Som nevnt opplever brukerne at innspill om deltakelse, evaluering og forskning i tilknytning til aktuelle og relevante utviklingsprogram, for eksempel det nasjonale Differensieringsprosjektet, gjerne får liten respons i fagmiljøene.

Spørsmål om styring og prioritering av forskning og definisjoner av hva som er profesjons- og skolerlevant, er vanskelige, og det framgår også av internvurderingene at institusjonene har problemer med både definisjoner og styring. Det synes som om akademias ideal om frihet og individualisme styrer prioriteringene, sammen med de føringer som legges gjennom nasjonale og internasjonale forskningsprogram og andre kilder. Mot dette ser vi en mer eller mindre tydelig fokusering mot klasseroms- og skolerettet forskning og FoU som ambisjon, og dermed en bedre balanse mellom mer tradisjonell akademisk og mer aksjonsorientert forskning i og i samarbeid med skolene.

Komiteen finner det vanskelig å gi entydige vurderinger og anbefalinger når det gjelder såpass kompliserte spørsmål som forskningsprioriteringer og -profil. Til det ville vi trenge et mer omfattende datagrunnlag enn det vi har hatt tilgang til i vårt arbeid. Vi støtter oss derfor hovedsakelig på institusjonens egne vurderinger både når det gjelder behovet for et romslig og inkluderende forskningsbegrep, men samtidig en oppjustering av skole- og aksjonsorientert forskning, som også er tverrfaglig. Det er først og fremst slik forskning som kan bidra både til å integrere de ulike studieenheter og til å åpne opp for og inkludere studentene som ”lærlinger” og bidragsytere. Et slikt forskningsbegrep har imidlertid stått svakt i akademia, og det er viktig at aksjonsforskning gis status og uttelling i nasjonale program og prioriteringer.

Vi finner også interessante eksempler på lærerutdannings- og følgeforskning knyttet til nyvinninger i PPU-programmene, tydeligst i de IKT-relaterte prosjektene i Oslo og Bergen. Forskning på egen virksomhet har vært relativt lite vektlagt i lærerutdanningene, og her ser vi også behov for sterkere innsats.

2.7 Samarbeid med eksterne brukere

Vi har allerede vært inne på noen sentrale sider og utfordringer ved PPU-programmenes relasjoner til noen sentrale brukergrupper. Dette gjelder først og fremst skolenivået, der mange både er bidragsytere i grunnutdanningen og mottakere av kandidatene derfra. I motsetning til flere andre nasjoner har lærerutdanningen i Norge primært vært institusjonenes ansvar, og i mindre grad praksisfeltets. Med innføringen av desentraliserte tilbud både innenfor PPU og de øvrige lærerutdanningene har dette strukturelt forandret seg ved at kandidatene i hele eller store deler av tiden har stilling i skolen. Det er imidlertid et langsiktig arbeid å utvikle en profesjonell, kollegial *kultur* for mentoroppfølging, kollegaveiledning og et mer institusjonelt helhetsansvar for sine rekrutter. Dette kommer bl.a. til uttrykk i

samtalene med de ulike brukergruppene, som i noen tilfeller framfører kritikk som rammer ”dem selv”, dvs. praksisfeltet, like mye som institusjonene. Dette gjelder for eksempel områder som differensiering og tilpasset opplæring, der praksisfeltet må ha et hovedansvar når det gjelder å synliggjøre og inkludere kandidatene i god og lærerik praksis. Det er følgelig en tendens til ”de-vi”-holdning som må bearbeides for å kunne fremme den helhetlige kvaliteten i PPU og lærerutdanningene mer generelt. Komiteen vil derfor understreke behovet for en tydeligere ansvarsfordeling mellom praksis- og teorifeltet i framtidig opplæringsprogram.

Partnerskapsskoler og andre systematiske og kontinuerlige samarbeidsnettverk er gode ansatser til å endre denne situasjonen. Også her vil det være viktig å koble inn nivåene over de enkelte skoler for å sikre en mer bevisst rekruttering av slike skoler og utnytte koblingene til lærerutdanningen i skoleutvikling og kvalitetssikring. Fra systemperspektiv, særlig skoleeiere på ulike nivå, blir det følgelig etterlyst et bedre og mer forpliktende samarbeid også på disse nivåene. Dette gjelder ikke bare i forhold til grunnutdanningen og praksisskolene, men også og kanskje i enda større grad når det gjelder helhetlig og langsiktig arbeid og samarbeid omkring forsøks- og utviklingsarbeid og etter- og videreutdanning. I noen tilfeller vet ikke skoleeier om samarbeidsprosjekter mellom institusjon og enkeltskoler, og vil derfor ikke kunne utnytte og spre denne kompetansen til andre skoler. Vi finner et godt eksempel på velutviklet samarbeid på systemnivå ved HSF, der det er etablert en stilling som dels er tilknyttet høgskolen og dels Statens utdanningskontor. Denne ordningen har avstedkommet et omfattende samarbeid, særlig i forhold til etter- og videreutdanning, men stillingen har også initiert og fulgt samarbeid omkring forskning og utviklingsarbeid.

Slike og andre ordninger kan være virkemidler til å få til den langsiktighet og systematikk som er nødvendig for at

institusjonene skal bli bedre rustet til å møte omgivelsenes ønsker og behov for forskning, utviklingsarbeid, etter- og videreutdanning. En mer ”responderende” høgskole- og universitetskultur vil også kreve mer fleksible og varierte tilsetningsordninger og stillingsstruktur, med større risikovillighet for oppdrags-hjemler og markedsfinansiering. Den økende vektleggingen av etter- og videreutdanning og markedstilpasning vil kreve slike løsninger, og mer systematiske samarbeids- og kontaktrutiner med de ulike interessentene. Komiteen ser farer i en slik utvikling, men også at det er nødvendig å finne fram til bemannings- og organiseringsformer som gjør institusjonene bedre i stand til å imøtekomme brukergruppens behov. Etter- og videreutdanning, evaluerings- forsknings- og utviklingsarbeid vil være viktige bidrag til en intern kompetanseutvikling som også vil komme grunnutdanningene til gode.

2.8 Kvalitetssikring av PPU-programmene

Den eksterne evalueringsgruppens mandat er beskrevet i seks punkter. Ingen av punktene fokuserer direkte på kvalitetssikring, som er et viktig aspekt når det gjelder å opprettholde og utvikle kvalitet i utdanning. Dermed er også kvalitetssikring en del av mandatet. Idealet er at lærestedet ut fra egne forutsetninger skal gjennomføre og videreutvikle sitt arbeid og samtidig drive fortløpende kvalitetssikring gjennom egenkontroll. En del av evalueringsgruppens undersøkelse har gått ut på å finne ut hvilke rutiner som finnes for å kvalitetssikre PPU-virksomheten, men også hvilken betydning man tillegger kvalitetssikringsarbeidet. Å vurdere kvalitet i høyere utdanning er en kompleks oppgave uansett om vurderingen foregår internt eller eksternt.

Evalueringskomiteen har hatt tilgang til skriftlige dokumenter som er utarbeidet på ulike tidspunkt, og gruppen har gjennomført endagsbesøk. Dokumentasjonen avspeiler på ulike måter at kvalitetssikringsarbeidet har vært ujevnt både innenfor og mellom utdanningene, noe som vanskeliggjør beskrivelse og

analyse. Det er likevel klart at det innenfor de evaluerte PPU-programmene pågår mye arbeid for å kvalitetssikre utdanningen. Dette er også et område der utdanningens egenart og mangfold får albuerom. Derfor er det vanskelig å gi en kort sammenfatning av kvalitetsarbeidet som gjør at alle de fem PPU-enhetene kjenner seg igjen. Komiteen har likevel identisert noen allmenne trekk:

Innenfor samtlige fem utdanninger drives det kvalitetssikring som på en eller annen måte omfatter innholdet i utdanningen (inkludert vurderingsordningene), arbeidsmåter og arbeidsformer samt eksterne interessenters, fortrinnsvis prakisskolenes, oppfatning av utdanningen.

Innenfor alle de evaluerte utdanningene gjennomføres en stor del av kvalitetssikringen gjennom spørsmål som besvares muntlig og skriftlig (ofte knyttet til den konkrete undervisningens innhold og gjennomføring).

Det framføres mer eller mindre tydelig (jf. selvevalueringene) selvkritikk mot eget kvalitetssikringsarbeid. Vanskeligheter med å kvalitetssikre praksisdelen uttrykkes på en eller annen måte av alle.

Med et par unntak synes man ikke direkte å se sin egen selvevaluering og reaksjonene på den som et ledd i den kontinuerlige kvalitetssikringen.

Alle fem utdanninger viser sine særtrekk både i forhold til punktene ovenfor og i andre kvalitetssikringstiltak. For eksempel har mappevurdering blitt gjenstand for separate vurderingstiltak der denne eksamensformen forekommer (IPP i Bergen og ILS i Oslo). I forbindelse med PBL har gruppeprosesser blitt vurdert ved Høgskolen i Sogn og Fjordane, som også er det eneste lærestedet som har vedlagt en handlingsplan for kvalitetsarbeidet. Ved ILS i Oslo har temaet "helhet og sammenheng i studiene"

blitt undersøkt. Alle utdanningene har interne rutiner for å bestemme innhold og nivå på eksamensoppgavene. Sensorsystemet innebærer at det på nasjonalt nivå finnes forutsetninger for å sikre standarden på studentene som uteksamineres. Lærerutdannernes kompetanse blir også kvalitets-sikret. På ILS i Oslo skjer dette gjennom IKT-kurs og motivering til å delta i FoU-arbeid. Ved IPP i Bergen har man tilbudt veilederkurs, og Høgskolen i Sogn og Fjordane setter av to dager i året til oppdatering av personalet.

Evalueringskomiteens oppfatning er at alle PPU-programmene har gode rutiner for kvalitetsarbeid i deler av utdanningen, men alle uttrykker i noen grad selvkritikk av det de gjør eller det de ikke klarer å gjennomføre. IPP i Bergen, som har klare kvalitets-sikringsrutiner, stiller spørsmål ved om man evaluerer for mye. Høgskolen i Akershus vurderer å endre de utmerkede instrumentene som er blitt brukt blant annet for å finne ut i hvilken grad studentene opplever at de når sine mål. ILS i Oslo uttrykker en generell usikkerhet, og NTNU ser behov for mer systematikk i sine kursvurderinger. Tre PPU-enheter har ikke tydelig vist hvordan vurderingstiltak styres og i hvilke fora man diskuterer spørsmål om hvem som har ansvar for å samle inn og sammenstille informasjon, hvem som skal analysere og tolke samt hvor eventuelle beslutninger om endringer skal tas (IPP i Bergen er et unntak, og Høgskolen i Sogn og Fjordane har et meget tydelig handlingsprogram som komiteen foreløpig ikke kan bedømme virkningen av).

Alle, spesielt IPP i Bergen, berører forholdet til den tredje parten – skolen og elevene. Fra institusjonenes side oppleves som tidligere nevnt, praksisdelen som vanskelig å kvalitetssikre. Den eneste måten å sikre gjensidige krav på, er at høgskolene og universitetene etablerer møtesteder for å diskutere og finne kontrollpunkter som begge parter kan bli enige om.

Evalueringskomiteen ser avtalene med partnerskapskoler og ulike måter å skaffe kunnskaper om øvingslæreres, veilederes og skolelederes synpunkter på som et arbeid i riktig retning.

Høgskolen i Sogn og Fjordane og NTNU er de som tydeligst gir uttrykk for at kvalitetssikringen hviler på rammeplan, fagplaner, lover og reglementer. Komiteen hadde gjerne sett at det ble gjort flere vurderinger av større deler av eller hele PPU. Likeledes savner evalueringskomiteen oppfølging av studenter som har vært ute i yrkeslivet. Ved NTNU planlegges dels en alumniforening, dels en oppfølgingsundersøkelse, selv om planene for det siste er løse. Derimot finnes det mengder av muntlige og skriftlige kursvurderinger dokumentert i referater og sammenstilling av informasjon innhentet gjennom spørreskjemaer. Vurderinger av enkeltkurs synes i hovedsak å være rettet mot læreren og undervisningen. Selv om det har vært vanskelig å gjennomskue om og ev. hvordan resultatene er blitt brukt i organisasjonen, kan man stille spørsmål ved om ikke størstedelen av denne formen for kvalitetssikring bør være et anliggende for den enkelte undervisningsgruppe og de involverte lærerne. Ser man det slik, kan kanskje denne formen forenkles, og mer energi kan legges i å vurdere hele kurs eller større deler av PPU-programmet i en fast syklus.

Evalueringskomiteen har også merket seg at selvevaluering og diskusjonen som oppstod ved to av utdanningene, ble sett på som et ledd i kvalitetsutviklingen. Høgskolen i Akershus har utarbeidet selvevalueringsrapporten som et ledd i sitt arbeid med kvalitetsutviklingen. Ved NTNU var selvevalueringsrapporten solid forankret, og det ble gitt eksplisitt uttrykk for hvilke aspekter som skulle følges opp. De øvrige PPU-enhetene gir uttrykk for at det har vært nyttig, og at de har verdsatt selvevalueringens brede perspektiv. Med større delaktighet og tyngre forankring burde arbeidet med et slikt dokument og etterfølgende diskusjoner kunne bli en god plattform for å identifisere problemområder og prioritere videre tiltak for kvalitetsutvikling.

Som det framgår av rapporten, drives det mye utviklings- og forbedringsarbeid, og som en del av dette aktiviteter som kan

kalles kvalitetssikring. Sensorsystemet er en stabil del av kvalitetssikringen. Fakultet, institusjonsledelse m.fl. medvirker til en viss grad til mer organiserte innslag av kvalitetssikring. Men regnet i tidsbruk er nok vurderinger av enkeltkurs den aktiviteten som dominerer. Evalueringskomiteens oppfatning er at det neppe pågår for lite arbeid i tilknytning til kvalitetssikring, heller tvert imot. Men altfor ofte mangler en tydelig systematikk (for eksempel periodisering, systematiske og transparente spredningsformer etc.). Ved alle de evaluerte institusjonene synes det å være behov for å fremskaffe en oversikt over rutiner som finnes, samt kartlegge informasjonskanaler og foreta en ansvarsfordeling. Det er ikke evalueringskomiteens mening at slike forslag skal detaljstyres fra sentralt nivå, men det bør stilles krav om at det finnes brukbare systemer på ulike nivåer i organisasjonen og at disse systemene eller deler av dem kan kobles til hverandre slik at man ikke gjennomfører dobbelt arbeid. Heller ikke resultater av rene holdningsundersøkelser bør publiseres uten at de på en eller annen måte er analysert i forhold til rammebetingelsene.

2.9 Konklusjoner og anbefalinger

Selv om komiteen har registrert mange områder der det er behov for tiltak og endringer, er det likevel et positivt bilde som trer fram gjennom det samlede materialet. På den positive siden vil vi særlig framheve den klare bevegelsen mot endrede arbeids- og vurderingsformer som på mange måter er i takt med dagens og morgendagens skole. Studentene opplever jevnt over PPU som et positivt kulturbrudd i forhold til de mer tradisjonelle undervisnings- og vurderingsformer som de har erfart i sine fagstudier. Alle institusjonene organiserer undervisningen gjennom ulike varianter av basis- og seminargrupper i tillegg til de mer tradisjonelle forelesningene. Noen av disse har også et tverrfaglig utgangspunkt og fungerer både i teori- og praksisperiodene som redskap for erfaringsutveksling og teoridrøftinger. Mappevurdering i ulike varianter finner vi ved de fleste institusjonene selv om gjennomføringsgraden preges i for stor

grad av et todelt studieløp. Dette betyr også at mappe- og vurderingsordningen i for liten grad gir rom for en mer helhetlig mappelæring gjennom hele studiet, der tekstene integreres bedre i læringsarbeidet og gir bedre rom for de ulike kompetansemålene. Praksisdelen av studiet har vært og er fortsatt et sårbart punkt i forhold til å sikre kontinuitet og sammenheng, men også her er det oppløftende eksempler på tiltak som på sikt kan bidra til at praksis mer systematisk kan ivareta studiets målsettinger. Selv om institusjonene gir uttrykk for at rammeplanens målsettinger kan være vel ambisiøse, er komiteens samlede inntrykk at man gjennom programmenes innhold, arbeids- og vurderingsmåter langt på vei ivaretar de sentrale kompetanseområdene. De største utfordringene er knyttet til temaer som tilpasset opplæring og IKT, som preges av for lite helhet og sammenheng gjennom studiet og i de ulike enhetene.

Komiteen er også noe kritisk til kvaliteten i de lokale fag- og studieplanene, både når det gjelder å profilere den enkelte institusjons profil og egenart, som styringsinstrument for mer helhetlig målrealisering og den mer formelle strukturen. Dette henger dels også sammen med den vekt og detaljeringsgrad som den nasjonale rammeplanen har. Komiteen vil derfor gå inn for at dette nivået blir tonet ned, gjerne i form av sentrale mål/kompetanseområder slik vi allerede finner det i dagens plan. Det bør i stedet legges større vekt på den lokale planprosessen der den enkelte institusjon kan utnytte og videreutvikle sin profesjonelle læreplankompetanse.

To av komiteens medlemmer; representanten for brukerne, Tove Ness, og studentrepresentanten, Arnhild Løken, kan ikke slutte seg til setningen “Komiteen vil derfor gå inn for at dette nivået blir tonet ned, gjerne i form av sentrale mål/kompetanseområder slik vi allerede finner det i dagens plan”. “Dette nivået” refererer slik de ser det, til detaljeringsgrad i den nasjonale rammeplan. De har foreslått ovennevnte setning strøket nettopp med bakgrunn i de foregående setninger, og fordi de slutter seg til anbefalingen i

avsnittets påfølgende setning. Så lenge komiteen er noe kritisk til kvaliteten på de lokale fag- og studieplanene både når det gjelder å profilere den enkelte institusjonens egenart, og når det gjelder anvendelsen av planene som styringsinstrument for en mer helhetlig målrealisering, kan komitémedlemmene Ness og Løken ikke se at tiden er moden for å tone ned vekt og føringer fra nasjonalt nivå.

Komiteen står ellers samlet bak anbefalingene og er av den oppfatning at kvaliteten på studieprogrammet vil kunne videreutvikles ved

- at det legges til rette for et mer helhetlig PPU-program med større vekt på lokal planutforming og basert på nasjonale, overordnede målsettinger/kompetanseområder
- å bedre helhet og sammenheng i oppfølgingen av sentrale delmål som IKT og tilpasset opplæring
- å videreutvikle studentaktive arbeidsformer med større vekt på fag- og praksisintegrasjon
- en mer gjennomført bruk av mappevurdering og -læring, også for å gi bedre rom for viktige kompetansemål som tilpasset opplæring, yrkesetikk og utviklingskompetanse
- å etablere og styrke samarbeidet med faste praksis-/ partnerskoler for å sikre sammenheng og kontinuitet i studiet, og arbeide for å utvikle en mer kollegabasert veilednings- og læringskultur i praksisskolene
- en bedre oppfølging og kvalitetssikring av deltidsstudentenes praksislæring og veiledning
- ved å tilrettelegge for redusert arbeidsplikt for deltidsstudentene

Komiteen er videre av den mening at kvaliteten og relevansen av forskning og utviklingsarbeid kan styrkes

- ved en bedre balanse mellom den frie/individuelle forskningen og mer miljøbaserte, tverrfaglige program rettet mot skole- og klasseromsforskning
- gjennom å utnytte potensialene i partnerskoleordningen på en bedre måte til forsknings- og utviklingsarbeid

- ved en sterkere synliggjøring og utnyttelse av egen forskning i undervisningen, og større vekt på å inkludere studentene i forskning og utviklingsarbeid
- gjennom hospiteringsordninger for fagtilsatte for å legge til rette både for forskning og skolefaglig oppdatering
- ved sterkere nasjonale prioriteringer av skole- og klasseromsforskning og aksjonsforskning

Komiteen mener også det er viktig å legge til rette for et bedre samarbeid mellom institusjonene og avtakerne/brukerne av nye lærerkandidater

- gjennom å etablere mer langsiktige og systematiske rutiner for samarbeid med de ulike systemnivåene og med aktuelle bransjeorganisasjoner i forbindelse med forskning, etter-/videreutdanning og faglig oppdatering
- gjennom å vurdere bruk av mer fleksible prosedyrer for tilsetting av personale som kan sikre større imøtekommenhet overfor ønsker og behov hos brukere, spesielt i forhold til prosjekter som kan styrke PPU-institusjonenes kjerneoppgaver

Komiteen mener at kvalitetssikringen av PPU-programmene vil tjene på

- at vurderinger og annet arbeid som fyller en funksjon i kvalitetssikringen i dag, granskes kritisk med utgangspunkt i hvilken funksjon og nytte det har i den sammenhengen det fungerer i, slik at man kan foreta en prioritering av tiltak
- at kvalitetssikringssystemet knyttes til organisasjonens struktur på en måte som effektiviserer arbeidsinnsats og tydeliggjør informasjonskanaler og beslutningsnivåer
- at kursvurdering og annen vurdering sees i forhold til gjeldende rammebetingelser
- at større deler av programmene evalueres og at det gjennomføres oppfølgingsundersøkelser
- at det utvikles ulike former for eksternt samarbeid for å sikre at utdanningen er i takt med utviklingen i skolen og samfunnet for øvrig

I denne forbindelse anbefaler komiteen at

- det tas et sentralt initiativ for å oppmuntre PPU-enhetene til å finne rimelige og håndterbare metoder for systematisk kvalitetssikring av utdanningenes innhold, utforming og resultat
- kvalitetssikringstiltak i større utstrekning tar utgangspunkt i et systemperspektiv der systemet like gjerne kan bestå av det enkelte kurs som av utdanningen som del av institusjonen eller samfunnsutviklingen

3. Utvärdering av program för praktisk-pedagogisk utbildning av lärare vid Institutionen för lärarutbildning och skolledning vid Universitetet i Oslo

3.1 Inledning

Följande beskrivning och värdering tar sin utgångspunkt i granskning dels av Institutionen för lärarutbildning och skolledning (ILS) sin självvärdering (selvevaluering) och övriga skriftliga dokument som har ställts till evalueringskommitténs förfogande (se lista över dokument), dels i ett platsbesök vid institutionen under en dag (2001-10-08) då samtal med ledning, personal, studenter och externa intressenter ägde rum¹.

ILS – en av tre institutioner vid Det utdanningsvitenskaplige fakultet (UV) vid Universitetet i Oslo (UiO) – har sina rötter i det Pedagogisk seminar i Oslo och har varit en del av Oslo universitet i drygt tio år. Just nu är institutionen inne i en förändringsperiod där gamla traditioner möter nya krav. Sedan tre terminer tillbaka driver man inom lärarutbildningen ett projekt – PLUTO (Prosjekt Lærer Utdanning med Teknologisk-pedagogisk Omstilling). Projektet syftar till att utnyttja arbetsformer/skapa inlärningssituationer baserade på IKT, att förstärka samarbetet med skolan (partnerskapsskolor) samt att utnyttja ett problemorienterat arbetssätt med nya examinationsformer (mappevurdering). Våren 2001 genomgick ca 50 studenter sin lärarutbildning inom PLUTO parallellt med dem som följer en reguljärt upplagd utbildning på heltid (ca 240 studerande). ILS

¹ Samtal genomfördes med följande grupperingar: faglig ledning, administrativ ledning, tre studenter, faglig/vetenskaplig personal, övningslärare/praktikhandledare samt centrala brukare och samarbetspartners. Besöket uppsummerades tillsammans med faglig ledning.

driver också en deltidstudie som har inslag från PLUTO-modellen. Våren 2001 hade man 129 deltidstudenter.

ILS' självvärdering berör samtliga tre utbildningar (heltids-, deltid- och PLUTO-utbildningen) men beskrivningar och värderingar i relation till PLUTO överväger. Samtidig som PLUTO är en verksamhet som beskrivs positivt, är det ett projekt som har tilldelats extraresurser och det finns inom ILS olika uppfattningar om i vilken form PLUTO kommer att få genomslag de närmaste åren. Yttre omständigheter såsom en eventuell nationell förändring av lärarutbildningen och ekonomiska förhållanden påverkar också utvecklingen av framtidens PPU. Evalueringskommitténs mandat har varit att granska den praktisk-pedagogiska utbildning som äger rum 2001 vid fem enheter. Det innebär att all PPU som bedrivs vid ILS ligger till grund för bedömningen. Alla samtal vid platsbesöket har omfattat samtliga tre utbildningsalternativ.

3.2 Utbildningsprogrammets organisation och genomförande²

Den praktisk-pedagogiska utbildningen är ettårig på 20 vektall och omfattar ämnesdidaktik (fagdidaktikk, 5+5 vektall), pedagogik (10 vektall) samt praktik omfattande 12 veckor. Första studietermen består av en teoriperiod, en praktikperiod omfattande 4 veckor och ytterligare en teoriperiod. Andra termen är upplagd enligt samma mönster med praktikperiod på 8 veckor.

² Beskrivningen bygger huvudsakligen på information hämtad från <http://www.uio.no/sthb/uv/ils/ppu/ppu-innledning.html> (2001-10-31), <http://www.uio.no/sthb/uv/ppu/organisering.html> (2001-10-31), <http://www.uio.no/sthb/uv/ils/ppu/teori.html> (2001-10-31), <http://www.uio.no/sthb/uv/ppu/praksis.html> (2001-10-31), <http://www.uio.no/sthb/uv/ppu/praksisopplæring.html> (2001-10-31), <http://www.uio.no/sthb/uv/ppu/eksamen.html> (2001-10-31), <http://www.uio.no/sthb/uv/ppu/ppu.html> (2001-10-31)

Pedagogik och ämnesdidaktik ingår i alla teoriperioderna som bygger på fyra temaområden – Läraren i klassrummet, Eleven – skolan – samhället, Ämne – kultur – bildning (danning) samt Lärarens profession i etiskt perspektiv. Vid ILS utgår man från rammeplanens mål och menar att undervisningsplanerna är en implementering av rammeplanens intentioner. Tilpassat opplæring ingår som en integrerad del i pedagogik, ämnesdidaktik och praktik med 5 veckotill enligt rammeplanen. Alla målområdena (ämneskunskap, didaktisk kompetens, social kompetens, yrkesetisk kompetens och utvecklingskompetens) behandlas båda terminerna.

Första terminens praktik genomförs i grupp på en ungdoms- eller videregående skola och varje student får bara pröva på ett skolslag. Andra terminens praktik genomförs individuellt eller i par. Under denna praktikperiod får studenten två besök, varav ett från ILS.

Utöver föreläsningar och handledning har man inom framför allt PLUTO organiserat seminariegrupper som består av flera basgrupper/praktikgrupper. De tvärvetenskapligt sammansatta seminariegrupperna ledda av ämneslärarna, skall utgöra en miljö med stor studentaktivitet, där reflektion skall stimuleras och arbetet med helhet och integration av ämnesdidaktik, pedagogik och praktik skall ske. Praktikgrupperna organiseras ämnesmässigt och är inte lärarstyrda.

Rammeplanens fem kompetensområden är inte synliga i målen för alla ämnen, men ILS anser att de tematiska studierna och de tvärvetenskapliga seminariegrupperna konkretiserar hur kompetensmålen skall nås.

Varje student följs upp kontinuerligt genom studierna. Under första terminen genomför studenterna ett projektarbete i anslutning till praktik- och seminarieverksamheten. De studenter

som har ämnesdidaktik endast i ett ämne har en skrivuppgift i relation till sin första praktikperiod. För att gå upp i slutexamen måste alla obligatoriska delar av studierna vara godkända och genomförda. Slutexamen består av tre delar – skriftlig, individuell ämnesdidaktisk examen i ett ämne, ämnesdidaktisk terminsuppgift i det andra ämnet samt skriftlig, individuell examen i pedagogik.

3.3 Rammeplaner och fagplaner

”Ved ILS er som tidligere nevnt rammeplanen identisk med studieplanen” (Självvurderingen, avsnitt 2.1) I departementets förordningstext kan man läsa: ”Rammeplanene forutsetter imidlertid en nærmere konkretisering av bl.a faglig innhold, organisering, arbeidsformer, vurderingsordning, pensumlitteratur og andre kunnskapskilder ved den enkelte institusjon. Lærerutdanningsinstitusjonene skal derfor utarbeide egne fagplaner.” (Rammeplan og forskrift for praktisk-pedagogisk utdanning, 1999, s. 31). ”Rammeplan og fagplaner utgjør til sammen det forpliktende grunnlaget for utdanningsinstitusjon, lærere og studenter.” (a.a., s. 32) ILS använder inte termen fagplan inom PPU. Vid kommitténs samtal framkom att man menar att rammeplanen redan har rätt konkretiseringsnivå. ILS har valt att göra sina operationaliseringar i studieplaner. Samtidigt räknar man med att rammeplanen framöver skall ändras och antar att större handlingsutrymme kommer att ges den enskilda institutionen.

Evalueringskommittén anser att ILS använder en oprecis terminologi i anslutning till grundläggande styrdokument. Kommittén frågar sig vad det är för skillnad mellan ”ordinære studieplaner”, ”nye studieplaner” och studieplaner som är ”identisk med rammeplanen”. Det finns också, som framgår ovan, ett centralt uttalat krav på att rammeplanene skall konkretiseras. Samtalen med såväl ledning som lärare tydde på att man ansåg att rammeplanens mål var tillräckligt konkreta. Kommittén vill

hävda att grundtanken är att någon form av bearbetning av rammeplanens mål ska ske samt att fagplanen också skall beskriva utbildningen till lärare som helhet. Kommittén anser vidare att lärarutbildningens styrdokument och hanteringen av dessa utgör en parallellsituation till skolans styrdokument och hanteringen av dessa på klassrumsnivå. Användningen av tre olika beteckningar på ett styrdokument kan således påverka studenternas förhållningssätt till styrdokument, samtidigt som de i sin utbildning inte möter den stegvisa ”översättning” av dokument som de förväntas behärska i sitt framtida yrke. Ett internt upprättat styrdokument som visar ILS’ egna prioriteringar och hur man avser realisera rammeplanens mål skulle också underlätta för de vikarier som tjänstgjort vid ILS. Sålunda föreslår evalueringskommittén att ILS tydliggör konkretiseringen av rammeplanens mål i ett separat dokumentet och ger dokumentet en beteckning som ligger i linje med departementets anvisning.

3.4 Institutionens uppföljning av nationella och egna mål

Fokus/profil, progression och integration i utbildningen har utgjort bedömningsaspekter för kommittén. Alla fem kompetensområden uppfattas som relevanta och aktuella, men didaktisk kompetens blir grundstenen i PPU. Kommittén finner att det sociala kompetensmålet mer explicit skulle kunna knytas till den verksamhet som sker i bas- och seminariegrupper. Arbets- och examinationsformer inom PLUTO utgör sannolikt en bas för utvecklingskompetensen, men strävan att uppnå detta mål borde i övrigt framträda tydligare. Yrkesetiken synes få liten plats i utbildningen. Tillpassat opplæring har behandlats inom momentet specialpedagogik, men verkar inte heller ha fått någon framträdande roll. Kommittén har också haft svårt att se hur det mångkulturella perspektivet kommer till uttryck i utbildningen. I självvärderingen förs en diskussion om måloppfyllelse, men kommittén anser att den ger en otydlig bild av var man har utbildningsfokus och huruvida man anser sig uppnå målen.

Representanter för PPU, som kommittén träffat, menar att undervisningsplanens fyra teoretiska teman täcker en grundläggande färdighetsnivå över till mer överordnade utbildningsperspektiv. Innehåll och form skall på så sätt successivt bidra med färdigheter för att möta praktiken under och efter utbildningen. Den administrativa ledningen tillstår dock att PPU i nuvarande form är ett ”påhäng” som mer kännetecknar en organisation vid ett disciplinorienterat universitet än en utbildning som motsvarar kraven på en professionsinriktad utbildning.

Vid ILS finns uppfattningen att rammeplanen är för ambitiös vad gäller helhet och integration i utbildningen. Men undervisande personal medger att både integrationen mellan teori och praktik och mellan pedagogik och ämnesdidaktik kunde bli bättre. Likväl anser de att användningen av tvärvetenskapliga seminarier och case (ett elevcase, ett klasscase och ett skolcase, inom PLUTO) har gjort att pedagogiken har fått en praktikförankring och att pedagogik därmed har blivit viktigt. Vad gäller relationen mellan ämnesdidaktik och pedagogik så tycks det fungera olika inom olika ämnen. Tvärvetenskaplig planering sker i liten grad och bättre struktur och samverkan skulle behövas för att helheter bättre skulle framträda. Personalen menar också att en del är lojala mot de teman som formulerats, trots att det innebär överlappningar i pedagogik och ämnesdidaktik. Sannolikt har avsaknaden av en fagplan, som beskriver studierna vid ILS som en helhet, bidragit till att studenterna har uppfattat de tre delarna av studierna som skilda från varandra. Uppfattningen är ändå att mycket har hänt och att pedagogik och ämnena har närmat sig varandra på senare år. Ytterst anser man emellertid att universitetet på sikt måste acceptera en professionsutbildning, d.v.s. en mer integrerad utbildning.

Evalueringskommitténs åsikt är att avsaknad av fagplaner också innebär svårigheter att se sammanhang och struktur. Programmet framstår som fragmenterat och kommittén har haft svårt att

identifiera profil, progression och helhet i den ettåriga utbildningen. Delvis har detta bekräftats vid platsbesöket. Såväl ledning och övrig intern personal som externa intressenter tycks vara medvetna om problematiken, men kommittén vill ändå rekommendera att ILS även fortsättningsvis diskuterar och försöker identifiera de svagheter som oklart fokus, oklar progression och bristande integration kan innebära, så att utbildningen kan utvecklas på ett framgångsrikt sätt.

3.5 Undervisnings- och inlärningsmiljö

ILS betraktar de fysiska ramarna (arbetsrum, undervisningslokaler, lokalisering inom campusområdet och datorer) som otillräckliga. På campus finns ett nytt och modernt bibliotek som man i självvärderingen säger att studenterna inte använder.

Evalueringskommittén har inte haft några möjligheter att på plats studera de fysiska ramarna, men konstaterar att den fysiska studie- och undervisningsmiljön är ganska sammanhållen och ifrågasätter orsaken till att vare sig studenter eller personal utnyttjar miljön och etablerar fler kontakter över ämnesgränser. För kommittén framstår dock datortillgången som liten. Kommittén menar också att studenternas låga utnyttjande av biblioteket kan tyda på att de klarar sitt studiearbete bra utan användning av biblioteksresurser.

Inom det reguljära PPU-programmet genomför studenterna ungefär hälften som självstudier. Man arbetar bl.a. i basgrupper som tillsammans bildar tvärvetenskapliga seminariegrupper. För PLUTO-studenterna skall undervisningen/inläringen vara IKT-baserad samt bygga på att praktik genomförs i partnerskapskolor, d.v.s. i miljöer där det finns ett kollektivt ansvar för kandidaterna och deras utbildning.

I stort finner evalueringskommittén undervisnings- och inlärningsmiljön tillfredsställande. Studenterna förefaller vara

ganska nöjda; PLUTO-studenterna är mycket nöjda. Mappevalueringen framstår som bra, om än otydlig för studenterna inledningsvis. Detta är anmärkningsvärt med tanke på att det nu är den tredje generationen som är inne i PLUTO-projektet. Kommittén förstår att IKT är en viktig del, framför allt inom PLUTO, men är osäker på i vilken utsträckning studenterna får inblick i utbudet av datoriserade hjälpmedel och möjligheter att träna sig i att använda dem som förberedelse för sin lärarroll. IKT-undervisningen tycks ännu inte ha givit några framträdande resultat. Det framstår också som oklart i vilken utsträckning partnerskapsskolornas personal tar ett kollektivt ansvar.

Evalueringsskommittén rekommenderar att ILS tydligare formulerar innebörden i IKT-basen och partnerskapsskolornas roll inom PLUTO-projektet och att ILS utreder varför studenterna inte använder biblioteksresurserna.

3.6 Kompetens, forskning og FoU-arbeid

Generellt har ILS' personal hög formell kompetens, men få har egen skolerfarenhet som inte är äldre än 10 år. Ovan har kommittén pekat på bristande sammanhang mellan teori och praktik. ILS menar själva att partnerskapsskolorna nu kan bli ett led i att bättre överbrygga relationen mellan teori och praktik.

Dokumentation i anslutning till kompetensutveckling saknas. Men det framgår av självvärderingen att ILS försöker genomdriva att personalen kontinuerligt får möjlighet till kompetenshöjning, t.ex. i anslutning till IKT och deltagande i FoU-projekt för fortlöpande utveckling uppmuntras. Även övningslärare har involverats i kompetenshöjande åtgärder i anslutning till IKT-kurs.

Antalet forsknings- och FoU-projekt som förtecknas i självvärderingen är många och speglar en viss bredd. Det gäller såväl ämnesdidaktiska som mer allmäntdidaktiska. ILS anser att

forskningsprofilen harmonierar med utbildningsutbudet, även om realfagsprojekt och en akademisk forskningstradition dominerar, vilket man ser som otillräckligt med tanke på den aktuella professionsutbildningen.

Evalueringskommittén har utifrån dokumentation och samtal haft svårt att skaffa en bild av hur väl förankrat pågående forsknings- och FoU-arbete är i PPU-studenternas studiemiljö. Studenterna tycks emellertid inte bli involverade i projekten. Därför ser kommittén behov av att ILS i större utsträckning främjar och uppmuntrar praktisknära projekt, gärna med studentmedverkan, än ökar satsningen på internationella måtinriktade forskningsprojekt inom det naturvetenskapliga området.

Kommittén rekommenderar att ILS utifrån den självkritik som finns i självvärderingen, helst i samarbete med externa brukare, arbetar vidare på att skapa ett åtgärdsprogram för hur man skall stimulera och underlätta sådan forskning och skolrelaterat FoU-arbete som gagnar PPU-miljön och att ILS utreder möjligheterna att bättre utnyttja partnerskapsskolorna för att erbjuda institutionens lärare tillfällen att uppdatera sina skolkunskaper och förankra forsknings- och utvecklingsarbete.

3.7 Samarbete med externa brukare

ILS uppger i självvärderingen att man har ett gott samarbete med externa parter. I kommitténs samtal uttrycktes stor tilltro till partnerskapsskolorna vad gäller att förbättra relationen mellan teori och praktik inom utbildningen. Övningslärare har erbjudits handledningskurser och IKT-kurs samt anlitas som föreläsare och seminarieledare. Inom PLUTO-projektet har lärare från ILS blivit en resurs i skolan. Sammankomster/organiserade möten har uppskattats av externa brukare och det vill dessa ha mer av. De externa brukare som kommittén träffade efterlyser dock en bättre systemkunskap, liksom man önskar ”nyttig” forskning och menar att kraftfullare forskningsinsatser skulle kunna etableras om

samråd mellan ILS och externa parter skedde på systemnivå. ILS' ledning å sin sida anser att kortsiktiga fort- och vidareutbildningsbehov som kommer från brukarna är svåra att tillgodose just då önskemålen uppstår. Ledningen bedömer att det skulle behövas pengar för att bygga upp en kunskap för skolan, gärna med inslag av klassrumsforskning.

Evalueringskommittén kan endast konstatera att ILS' ledning är införstådd med vikten av ett gott samarbete med externa intressenter samt att man inser vissa problem samtidigt som man vidtagit åtgärder som kan underlätta samverkan. Komitten föreslår därför att ILS fullföljer och utvecklar de kontakter med externa intressenter som har förekommit för att mer systematiskt diskutera t.ex. avnämarnas inställning till utbildningen, rekrytering samt frågor rörande fort- och vidareutbildning som på sikt kan leda till utvecklingsarbete och i sin förlängning till forskningsinsatser och att samarbetet mellan skolans personal och institutionens personal och de konsekvenser detta har för relationen mellan pedagogik, ämnesdidaktik och praktik blir föremål för särskild granskning.

3.8 Kvalitetssäkringssystem och deras användning

Vid ILS har man ingen övergripande modell för kvalitetssäkring där olika delar samordnas och följer någon periodiseringsprincip. Ändå genomförs mycket arbete som kan karaktäriseras som kvalitetssäkring. Examensformer och evalueringsformer förändras kontinuerligt. Institutionen genomför systematiska utvärderingar vad avser PPU genom att använda referensgrupper och enkäter till skolledare och övningslärare. Varje termin görs kursevalueringar på olika sätt (skriftligt, muntligt och dagböcker) och resultaten inrapporteras för att dokumenteras i den formella studentevalueringen. Vid fakulteten är examination just nu i fokus och en utvärdering av mappevalueringen pågår i anslutning till PLUTO-projektet. Examensuppgifternas likhet och kvalitet säkras genom en examenskommitté. En stor del av personalen fungerar som

sensorer på andra lärarutbildningar och har därför ett jämförelseunderlag när man säger att kvaliteten i utbildningen är hög.

I sin egen summering uttrycker ILS att man är nöjd med de studentevalueringar som görs och de konsekvenser de får. Men man vill vidareutveckla de kvalitetssäkringsåtgärder som finns. Självvärderingen belyser väl olika problem som man identifierat. Men ILS är i sin beskrivning generell om hur man utvärderar och kvalitetssäkrar förhållandet mellan studenternas utfall i förhållande till interna och externa mål och behov. Det verkar som man i sina utvärderingar och kvalitetssäkringssystem är mycket inriktade på lärarna och deras undervisning. Evalueringskommittén kan inte bedöma hur man vet att man vidtar rätt åtgärder, om man inte vet vad brister i undervisningen eller läraren beror på och har heller inte kunnat identifiera hur information från kursevalueringar når högre nivåer i systemet eller studenterna. Problematiken bekräftas i en intern rapport: ”Det som dette materialet ikke sier noe om er hvordan evalueringresultatene brukes som verktøy for kvalitetsutvikling.”³

Evalueringskommittén finner det positivt att en mångfald av tekniker för kursvärderingar används och det är även positivt att man i självvärderingen reflekterar över ytterligheterna i utvärderingsteknikerna. Problemet är möjligen att man inte tycks ha ställt sig de mest naturliga frågorna – Varför utvärderar vi? Vad utvärderar vi? Vem kan bäst bidra med viss information? Vem skall samla in informationen? Av vem och hur skall den information som insamlats användas? Kontinuerliga studentvärderingar innebär inte i sig någon kvalitetssäkring. Kommittén har också svårt att förstå hur kontinuerliga studentutvärderingar säkrar brukarnas behov.

Evalueringskommittén föreslår därför att ILS inventerar vilka olika kursvärderingssystem och andra system (t.ex. enkäter,

³ Elstad, Eyvind: 2000: *Studentevaluering av undervisningen ved ILS – et forsøk på en systematisering*. ILS, 15.12.2000.

uppföljningar) som används för att skaffa information samt gör en analys av varför evalueringen gjorts, vad som avgjort evalueringens innehåll och tillvägagångssätt samt vem som varit avnämare, så att system och informationskanaler på sikt kan samordnas, effektiviseras och bli en bas i kvalitetsarbetet.

3.9 Organisation och uppföljning av självvärderingen

Självvärderingen har genomförts av en arbetsgrupp, i vilken studenterna inte har varit representerade. Enligt ILS beror det på att det är svårt att engagera studenterna i kommittéer och liknande. PPU-personal har informerats om evalueringen, en nästan färdigställd rapport har skickats ut och på ett gemensamt möte har enskilda avsnitt diskuterats. Kommittén mötte flera som fått den färdiga rapporten nyligen och inte hunnit läsa den.

Enligt ILS har självvärderingen inte inneburit några överraskningar, men uppfattas som nyttig och har givit anledning till systematisk reflektion och en helhetsvärdering av verksamheterna vid ILS. Arbetsgruppen konstaterar att man står inför stora utmaningar (förändringar inom utbildningen samt satsning på skolrelaterad forskning), men vill inte välja ut något som mer viktigt att prioritera än något annat. I stället vill man arbeta brett för att säkra kvalitetsutvecklingen inom alla centrala verksamheter.

Evalueringskommittén finner det förvånande att ILS avstår från att antyda någon form av prioritering när man inser att man står inför stora utmaningar. Exempelvis borde erfarenheterna av PLUTO utgöra en utvecklingspotential. I vilka avseenden PLUTO fyller denna funktion framgår inte av självvärderingen. I texten framgår en vilja att arbeta brett (på många fronter), medan styrning och ansvar för ett sådant arbete inte alls berörs. En orsak till att utveckling och åtgärdsförslag får litet utrymme kan vara, att de interna data som använts i självvärderingen är ganska begränsade. ILS nämner att en utmaning är att balansera goda

intentioner så att rambetingelser utnyttjas optimalt. Men analys av rambetingelser, som kanske behövs för att förstå och förklara, får egentligen inget utrymme.

Evalueringskommittén har inte funnit någon samlad ansats för att ta itu med framtiden, trots att ILS redan för ett par år sedan presenterade en viljeinriktning i en långtidsplan.⁴ De utmaningar som nämnts i självvärderingen och vid platsbesöket var alla viktiga, men rörde stort och smått på ett sätt som tyder på att ILS som organisatorisk enhet inte har strukturerat problembilden och formulerat gemensamma visioner. Inget tyder heller på att någon övergripande åtgärd för att skapa sådana planeras.

Därför rekommenderar evalueringskommittén att ILS med självvärderingen som bas påbörjar ett samlat utvecklingsarbete som mynnar ut i en målbeskrivning och ansvarsfördelning för den utbildning som inom de närmaste åren skall ge samhället kvalificerade och utvecklingsbenägna lärare.

3.10 Sammanfattning av kommitténs förslag

Flera av de råd och rekommendationer som evalueringskommittén givit ovan fokuserar dokumentation och uppföljning. Kommitténs uppfattning är att mycket värdefullt arbete i anslutning till PPU-programmet genomförs vid ILS. Man har på olika sätt visat att man har en förmåga att distansera sig, att analysera och vara självkritisk. Huvudproblemet torde vara att detta, i sig energikrävande arbete, oftare stannar vid konstateranden än resulterar i beslut och åtgärder. Generellt anser evalueringskommittén att den arbetsinsats som ägnas åt utvecklingsarbete, evalueringar och kvalitetssäkring i vid mening tydligare bör struktureras och kanaliseras mot konsekvensdiskussioner och genomarbetade kort- och långsiktiga planer för

⁴ *Langtidsplan 2000–2004 for Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling.*
Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

PPU. Mer specifikt vill evalueringskommittén rekommendera följande.

ILS har medvetet valt att låta rammeplanerna för ämnena fungera som fagplaner. Rammeplanens mål, som enligt ILS styr verksamheten, har inte operationaliserats, eftersom målen betraktas som tillräckligt detaljerade. Inte minst som modeller för blivande lärare bör dock tydliga styrdokument finnas, varför evalueringskommittén anser

- att ILS bör reda ut terminologin för olika slag av styrdokument och tydliggöra sambandet mellan rammeplanen och övriga styrdokument.

Utbildningen, särskilt PLUTO, vid ILS har enligt information som kommittén haft tillgång till värderats positivt. Eftersom man saknar tydliga rutiner för att dels jämföra och koppla olika informationsmängder till varandra, dels sprida erfarenheter, är det svårt att bedöma vems uppfattningar som föranleder åtgärder och på vilka nivåer i systemet man fattar sådana beslut. Evalueringskommittén rekommenderar därför

- att ILS skaffar överblick över de evalueringsinsatser som görs i syfte att strama upp och systematisera dem, så att fler kan delta i och ta del av dessa processer och deras resultat samt låta dem bli en grund för förändringsarbete.

Vid ILS finns flera positiva utvecklingstendenser. Mest framträdande är prövningen av en modernare utbildningsvariant (PLUTO), vars intentioner med bl.a. praktik förlagd till partnerskapsskolor och mappevurderingsordningen å ena sidan synes kunna bidra till en kvalitetshöjning. Å andra sidan finns det inte tillräckligt många skolor som kan ta emot studenter som följer denna utbildningsmodell. ILS ger i dagsläget ingen övertygande bild av om och hur man tänker sig att PLUTOS erfarenheter skulle kunna tas tillvara. Evalueringskommittén anser

- att ILS intensifierar påbörjat arbete i form av punktstudier/specialstudier i syfte att snarast skaffa en *samlad* bild av styrkor och svagheter i PLUTO-projektet samt bedöma i vilken utsträckning erfarenheterna kan tas tillvara i ett framtiden utbildningsutbud med *reguljära* rambetingelser.

Ett huvudproblem, som ILS inte är ensamma om, är att det ekonomiska resursläget kräver prioriteringar, som i sin tur kräver tydliga informations- och beslutsstrukturer. ILS framhåller själv de ekonomiska utmaningarna, men evalueringskommittén vill också fästa uppmärksamheten på att innehållsmässiga och organisatoriska faktorer kan stå i vägen för en kvalitetshöjning. En faktor antyds, nämligen rammeplanen som uppfattas som för konkret och detaljerad, vilket naturligtvis påverkar organisation samt val av undervisningsinnehåll och arbetssätt. Ett arbete i riktning mot en kvalitetshöjning av utbildningen vid ILS bör enligt evalueringskommittén starta i

- att ILS gör sina ambitioner till föremål för analys genom att utifrån sina speciella förutsättningar analysera och precisera vilka faktorer som främjar och vilka faktorer som är reella hinder för en god utveckling.

Det är, som framgår ovan, evalueringskommitténs uppfattning att PLUTO-projektet har en potential för att utbilda professionella lärare som bör ha förutsättningar att bemästra sin yrkesroll såväl i dagens som i morgondagens skola. Kommittén har emellertid bibringats uppfattningen att PLUTO-projektet inte självklart övergår i reguljär drift. Den ekonomiska situationen, ojämn studentrekrytering och eventuell omstrukturering av examina gör situationen svårt att överblicka. Till detta kan nämnas att den egna självvärderingen, där denna problematik och osäkerhet kommer fram, inte ses som ett naturligt led i en utvecklingsdiskussion. Verksamheten genomsyras inte heller av en offensiv attityd med tydliga och övergripande visioner för framtiden. Evalueringskommittén rekommenderar därför

- att ett samlat arbete med framtidsfrågor (visioner, kort- och långsiktiga mål) påbörjas. I ett sådant arbete bör rena verksamhetsfrågor knytas till organisatoriska och ekonomiska frågor, så att väl övervägda prioriteringar kan göras och förankras.

Skriftliga dokument som har ställts till evalueringskommitténs förfogande:

- Rammeplan og forskrift for praktisk-pedagogisk utdanning
- Selvevalueringsrapport
- Langtidsplan 2000–2004 for Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling
- Nyhetsbrev om studiekvalitetsarbeidet ved UV-fakultetet april 2001
- Studentevaluering av undervisning ved ILS – et forsøk på systematisering
- Studentevaluering – studenter som sluttet våren 2001 og studenter som går 2. semester høsten 2001
- Gjennomlysning av et forsøk med mappevurdering som formell evaluering av studenter ved praktisk-pedagogisk utdanning, ILS, Universitetet i Oslo
- Evaluering av mappevurdering ILS: PLUTO: 2000/2001
- Tid for læring – et diskusjonsnotat om lærerutdanning ved Universitetet i Oslo
- Eksamensoppgaver i fagdidaktikk, vår/høst 2000 og vår 2001
- Semesterplaner/timeplaner PPU deltid, vår/høst 2001
- Undervisningsplaner vår/høst 2001
- Semesterplan for PPU andre semester – pedagogikk, fagdidaktikk, forsøk med IKT m.v.
- Semesterrute og timeplan vår/høst 2001
- ILS' uttalelse til utkast til rapport

4. Evaluering av program for praktisk-pedagogisk utdanning ved Institutt for praktisk pedagogikk ved Universitetet i Bergen

4.1 Innledning – bakgrunnsmateriale for evalueringsrapporten

I tillegg til selvevalueringsrapporten (SE) og institusjonsbesøket bygger denne rapporten på et forholdsvis omfattende dokumentasjonsmateriale. (Se vedlagte liste.)

Dette materialet har sammen med SE vært utgangspunkt for de samtalene som komiteen gjennomførte 18. oktober 2001 med følgende grupperinger:

- faglig og administrativ ledelse på institutt- og fakultetsnivå, der også den sentrale ledelsen var representert ved prorektor for utdanning
- studentene, representert med to fra delfaget og to fra påbyggingsstudiet
- de fagansatte med åtte personer, inkludert seksjonslederne og visebestyrer
- tre praksisveiledere
- brukerne representert ved to rektorer og to fra henholdsvis Statens utdanningskontor (SU) og fylkesutdanningsetaten

4.2 Egne mål og studieoppbygging

I studieplanen, kapittel 2.1. ”Studiets formål og egenart”, beskrives hovedprinsippene i studiet:

”Studiet er praksisbasert.

Studiet søker å ivareta helhet og sammenheng mellom studiets deler og i forhold til utdanningssamfunnets totale dannelsingsprosjekt.

Studiet sikter mot en undersøkende og utviklingsorientert virksomhet.”

Det er disse målsettingene som i tillegg til rammeplanenes fem kompetanseområder er utgangspunktet for evalueringen av utdanningsprogrammet.

Institutt for praktisk pedagogikk (IPP) har organisert sitt PPU i to studiedeler: delfaget, som er første semester, og påbyggingsstudiet, som er andre. Det er undervisning i både pedagogisk teori og fagdidaktikk i begge studieenheter. Studiet har maksimumstallet 14 uker til praksis, med seks–sju uker i begge studiedeler. I *delfaget* er praksis h-2001 for eksempel delt i to ukers observasjon og fem uker egenpraksis, og studentene er organisert i basisgrupper med praksis på samme skole. Gruppene etableres ved studiestart gjennom innføringskurset i første uke (nærmere om dette under) og føres videre gjennom det obligatoriske mappearbeidet i delfaget.

I påbyggingsstudiet er det en sammenhengende praksisperiode på seks–sju uker, og i begge studiedeler er det tre–fire ukers teoriundervisning på begge sider av praksisperiodene.

Teoribolkene er gjennomgående organisert i totimersøkter både i pedagogisk teori og fagdidaktikk, men med noen innslag av integrerte og mer helhetlige opplegg. Dette gjelder særlig i *delfaget* med det nevnte innføringskurset som går over 14 timer første uka, og seminaruken som avslutter semesteret.

Innføringskurset består bl.a. i å gjøre studentene kjente med hverandre og studiet, gruppeetablering, undervisningsøvelser og introduksjon av sentrale pedagogisk-didaktiske problemstillinger. Seminaruken er knyttet til innføringen av mappevurdering i delfaget fra høsten 2001. Her legger basisgruppedeltakerne fram sine mappearbeider for hverandre og for gruppeleder. Det har også vært praktisert ”undervisningsverksteder” der studentene legger fram praksisrelaterte problemstillinger. *Påbyggingsstudiet* er hovedsakelig basert på disiplinære totimersøkter.

I delfaget kan studentene velge tre av fem oppgitte oppgaver eller tekster som integrerer de tre studieenhetene. Det gis ikke en egen vurdering av mappene, men tekstene og framleggene av dem er et nødvendig grunnlag for å kunne gå videre til påbyggingsstudiet. I tillegg til tilbakemeldingene i gruppene gis det noe veiledning i skriveprosessen. Avsluttende eksamen i andre semester består av en seks timers skoleeksamen i pedagogikk med 48 timers forberedelsestid, en prosjektoppgave i det ene og muntlig eksamen i det andre faget.

4.3 Institusjonens oppfølging av nasjonale og egne mål

4.3.1 PPU-programmet – generelle vurderinger

IPP sier i sin SE at det praktisk-pedagogiske studiet har gjennomgått betydelige endringer de siste 10–15 årene gjennom kontinuerlige drøftinger av profil, sammenheng, arbeids- og vurderingsmåter. Framstillingen over viser noen sentrale resultater av denne prosessen, og SE summerer opp tilbakemeldingene fra studenter og praksisfelt som et uttrykk for at de er ”gjennomgående tilfredse” med studiet. Det samlede materialet som komiteen har tilgang til, bekrefter dette, men med en del modifikasjoner. En av de viktigste innvendingene mot studieopplegget knytter seg til *arbeidsform* og *organisering*. Både studenter og lærere er enige i at studiet har *for lite variasjon i arbeidsmåtene*, særlig i pedagogikk. Totimersforelesningene gir dårlige kår for læring: ”for store grupper, for lite refleksjon, for mye forelesninger,” som en av studentene uttrykte det. Dette gjelder særlig påbyggingsstudiet; studentene er jevnt over mer fornøyd med delfaget og arbeidsmåtene der, selv om den skriftlige studentvurderingen også her etterlyser mer variasjon. Innføringskurset får ganske entydig godt skussmål. Studentene ser dette som et viktig bidrag til å motivere for PPU og enda ett år på tampen av et langt studium.

I fagdidaktikken er gruppene mindre, og undervisningen har mer preg av diskusjon og studentmedvirkning. Likevel synes

studentevalueringen i de siste semestrene å vise at pedagogikken gjennomgående har hatt noe bedre vurdering enn fagdidaktikken, når de ulike fagene ses under ett.

Studentene opplever også at det er *for lite sammenheng i studiet*, særlig mellom fagdidaktikk og pedagogikk, men også mellom de ulike studiedelene. Komiteen ser dette som delvis konsekvens av arbeidsmåtene og dominansen av totimersforelesningene, særlig i pedagogikk. Den skriftlige studentvurderingen av påbyggingsstudiet våren 2001 viser at studentene er mer kritiske til pedagogikkfaget nå enn i delfaget. De etterlyser tydeligere fokus, større fordypning og tydeligere progresjon. En av studentene hadde erfart uhensiktmessig gjentakelse av generell pedagogikk i fagdidaktikken. Den manglende eller utydelige sammenhengen mellom fagdidaktikk og pedagogikk blir av en av studentene knyttet til det faktum at pedagogikken går over hele semesteret, mens fagdidaktikken blir avsluttet før praksis. Dette kan være mer enkeltstående tilfeller eller nødløsninger, knyttet til engasjement av eksterne lærerkrefter i fag der IPP ikke har fast ansatte.

Komiteen vil påpeke at det synes å være et behov for en gjennomgang av studieprogrammet for å få til en bedre sammenheng og kontinuitet mellom de to teoretiske studieenhetene. Studieprogrammet for andre studiedel viser at det legges stor vekt på prosjektarbeid i den første uken. Dette er et tverrfaglig opplegg der fagdidaktikk og pedagogikk integreres. Slike og andre koblingsmuligheter mellom fagenhetene bør kunne gjennomføres senere i studiet i større grad, både i første og andre studiedel.

Personalet og ledelsen erkjenner utfordringene knyttet til variasjon og sammenheng, men forklarer dette først og fremst ut fra *bemannings- og ressursituasjonen*. IPPs egen undersøkelse av ressursituasjonen viste at IPP lå til dels betydelig lavere enn de øvrige PPU-er regnet ut fra sum pr. student. I tillegg har studiet tapt personressurser både på toppstillings- og stipendiat-

nivå ved at det er etablert et hovedfag i praktisk pedagogikk. I pedagogikk står man igjen med tre stillinger som skal dekke et måltall på 120 studenter. Begge disse forholdene tilskrives instituttets innplassering under Det psykologisk fakultet, noe vi skal komme tilbake til.

Komiteen ser at IPP opplever at det er et misforhold mellom ressurser og mulighetene for å justere programmet mot mer varierte og integrerende arbeidsmåter. Vi etterlyser likevel tanker om alternative måter å utnytte de eksisterende ressursene, for eksempel gjennom mer varierte tidsrammer og dermed også arbeidsmåter. Studentene etterlyser også en bedre og mer systematisk utnyttelse av deres kompetanse i undervisningen, noe slike variasjoner kan legge bedre til rette for.

Komiteen vurderer omleggingen av *eksamen* i retning av mappevaluering i delfaget som et viktig skritt i retning av å gjøre vurderingsformene i PPU mer i pakt med utviklingstrekk i dagens skole. IPP har selv evaluert forsøksfasen høsten 2000, og den viser at studentene er noe delte i sine vurderinger. Alle synes at læringsutbyttet har vært godt eller svært godt, selv om flertallet synes at arbeidsmengden er for stor. Det kan være en medvirkende årsak til at samarbeidet og læringsprosessen i basisgruppene ikke har fungert godt nok. Både i mappereportene og i intervjuet kommer det fram at studentene opplever at mappentensjonene bare i noen grad oppfylles. De opplever at valgmulighetene er begrenset ved at to av tre teksttemaer er bundet opp, og idealet om mer kontinuerlig arbeid, veiledning og læring blir vanskelig å ivareta. Basisgruppene fungerer varierende i praksisperioden, og synes å avhenge dels av gruppeleder og dels av studentenes initiativ og overskudd. Det er en årsak til at arbeidet med mappetekstene i for stor grad har en tendens til å bli konsentrert til sluttfasen av delfaget.

Komiteen erkjenner at det er vanskelig å ivareta målsettingene med mappevaluering godt nok, og at ansvaret for at det skal

fungere ligger på begge sider. En mer kontinuerlig kombinasjon av skriving og læring, individuelt og i grupper, er et brudd med den læringskulturen studenter flest er sosialisert inn i. En slik omlegging vil derfor ta tid. Det bør vurderes om mappevurderingen kan strekkes over begge semestre og fungere både som underveis- og sluttvurdering. Det vil også kunne bidra til å forenkle de kriterieproblemene instituttet opplever når delfagsmappen, sammen med framlegget, skal godkjennes som grunnlag for å gå videre til del 2. En slik arbeids- og vurderingsmåte vil være godt i pakt med studiekvalitetsreformen.

Både rammeplan og lokal fagplan betoner plassen *praksis* har i studiet, som sentralt. Samtidig erkjenner SE at ”skolepraksisen er kanskje det største problemområdet fordi studentene møter så ulike vilkår for læring”. Dette bekreftes av våre studenter; i mange tilfeller er det tilfeldigheter og ikke bevisst rekruttering som avgjør kvaliteten på praksisdelen fordi instituttet er prisgitt rektorenes valg av veiledere. Rektorrepresentantene (brukergruppen) opplever på sin side det som vanskelig å skaffe veiledere. De tilskriver dette flere forhold, som manglende samsvar mellom behov og lærerressurser (for eksempel i samfunnsfag) og problemerfaringer med tidligere studenter. De økonomiske rammene, der det ifølge instituttledelsen heller ikke er justert for merkostnader ved økte lærerlønninger, har ført til at reduksjon i praksisomfang og IPP sin egen oppfølging av studentene. *Praksisveilederne* har opplevd en utvikling mot nedprioritering av praksis. De blir som gruppe mindre ivaretatt gjennom kontaktmøter og oppdatering. Dette erkjennes også i SE. IPP gir fortsatt kompetansegivende kurs i veiledning, men praksisrepresentantene reagerer på at de nå er gjort til betalingsstudium. Personalet er i mindre grad synlige i praksisfeltet enn tidligere, noe som blant annet fører til manglende praktisk skolekunnskap. Dette gjelder for eksempel arbeids- og teamordninger i skolen som bryter med IPP sine føringer om et gitt antall undervisningstimer for sine kandidater.

Komiteen ser at IPP har mange utfordringer i arbeidet med å styrke og integrere praksisdelen av studiet, og at det kanskje største misforholdet mellom målsettinger og realiteter i programmet ligger her. Det vil være viktig å arbeide videre med en kombinasjon av mer faste partnerskapsskoler og enkelte ressurspersoner, slik man nå er i gang med innenfor IKT-satsingene. Instituttet bør også vurdere å trekke skolens ledelse sterkere inn i vurdering og veiledning av kandidatene. Dette vil gi en breiere oppfølging og forplikte skolene på en bedre måte i kvalitetssikringen av studiets praksisdeler.

4.3.2 Nærmere om de ulike målområdene

Det framgår av det ovenstående at studiet gjennom sine arbeids- og organiseringsformer på noen måter legger til rette for at studentenes *sosiale kompetanse* kan utvikles gjennom studiet. Innføringsseminaret er et viktig bidrag til å gjøre gruppene kjent med hverandre og å etablere de basisgruppene som skal arbeide sammen gjennom studiet. Det er dermed også et godt innledende virkemiddel for sosialisering av studentene, som følges opp gjennom det videre samarbeidet i basis- og fagdidaktikk-gruppene. En av studentene sier det slik: ”Før har jeg vært en av mange, her er jeg en med et navn.”

Det ligger altså gode ansatser til å utvikle studentenes sosiale kompetanse gjennom organiserings- og arbeidsmåtene, og det er allerede pekt på noen punkter som kan forbedre disse når det gjelder oppfølging og veiledning. Det bør vurderes om studentenes gruppe- og prosesserfaringer bedre kan utnyttes gjennom tematisering og vurdering av gruppeprosessen, og å knytte erfaringene opp mot teori. Dette kunne for eksempel kunne ut i en av mappetekstene. Det må være et mål at studentene i praksis kan inngå i kollegiale team og i skolens samarbeidsorganer mer gjennomført enn det som nå er tilfelle, jf. veiledergruppens vurderinger.

Den *didaktiske* kompetansen er en omfattende og sammensatt størrelse, og ivaretas gjennom alle studieenheter, tematisk,

gjennom arbeidsmåter og ”modellering”. Vi ser at den noe ensidige undervisningsorganiseringen ikke er eksemplarisk i forhold til dagens lærerrolle, samtidig som de får erfaringer, både på godt og vondt, med alternative arbeidsformer. *Brukernes* bilde, representert ved praksisveilederne, er at IPP er godt oppdatert på nye undervisningsmetoder, og at det kommer skole- ne til gode gjennom praksis og de nye rekruttene. I tillegg til å ivareta de metodiske sidene viser programmet at man er opptatt også av verdispørsmål, idéhistoriske og estetiske problem- stillinger, selv om personalet ifølge SE ønsker å gi slike temaer en enda sterkere plass. Flere av disse temaene er lagt før praksis i delfaget, og det faktum at studentene vurderer forelesningene som utbytterike selv med ”debuten” nær forestående, er et ekstra kvalitetsstempel.

Når det gjelder *IKT*, er institusjonen i startgropen med tre eksternt finansierte utviklingsprosjekter, ett i språkfag og to i realfag. To skal ivareta IKT både som redskap i lærerutdanningen og for elevers læring, og inkluderer samarbeid mellom flere av de vitenskapelig tilsatte, skoler og kollegaer i inn- og utland. Det tredje dreier seg om forsøk med nettbasert undervisning i realfag, knyttet til en stipendiatstilling. Studentenes IKT-kompetanse vil dermed i stor grad preges av hvilke fag de har, og hvor ”heldige” de er med sine skoler og praksisveiledere. Vi finner bare en ”eksplisitt” totimersøkt på slutten av delfaget i regi av de prosjektansvarlige. Ifølge SE ønsker man i større grad enn nå å fokusere mer IKT-kritiske perspektiver, og de ansatte etterlyser i samtalen et mer helhetlig og felles grep om IKT i PPU- programmet. Når det gjelder bruk av IKT i oppgaveveiledning, er studentenes erfaringer at de korte tilbakemeldingene de gjerne får, er lite utbytterike.

Tilpasset opplæring er sammensatt og omfattende tema, og her uttrykker studentene tilfredshet med den spesialpedagogiske delen og instituttets bruk av ekstern kompetanse. Samtidig opplever de differensiering som et vanskelig område der den

praktiske oppfølgingen igjen er sårbar og veilederavhengig. I retningslinjene for mappen ser vi at tilpasset opplæring er med som ett av flere stikkord i flere av tekstene. Det kunne vurderes å stille mer tydelige krav til dette perspektivet, for eksempel i en av tekstene. Dette kunne bidra til at studentenes egne eksempler og caser kunne bli viktige bidrag i det læringsarbeidet som er knyttet til mappetekstene.

Det samme kunne gjelde målområdet *yrkesetisk kompetanse*, der eksemplets makt også er stor. Å knytte en av tekstene mer eksplisitt til yrkesetiske dilemma kunne være *en* måte å synliggjøre målområdet i læring og vurdering. Samtidig kunne dette, sammen med de to forelesningsøktene i påbyggingsstudiet, gjøre temaet mer gjennomgående i studiet. SE poengterer imidlertid at man er opptatt av studentenes holdninger både gjennom diskusjoner og i praksismøtene. Studentene bekrefter hvordan det i påhør ”gripes fatt i deg som person”, med vennlighet og velvillighet som fortegn.

Utviklings- og endringskompetanse er også et resultat av mange innsatser. Det er ingen eksplisitte utviklingsoppgaver i mappen, selv om flere, kanskje særlig den didaktiske teksten om eget undervisningsopplegg, åpner for dette. De avsluttende eksamensoppgavene i pedagogikk og fagdidaktikk viser at utvikling gjerne er et tema som tas opp. Skoleutvikling er eksplisitt vektlagt i andre semester i fellesforelesninger, og studentene med fag som er involvert i IKT-prosjektene, vil ha gode rammer for å delta i utviklingsarbeid. Med utgangspunkt også i institusjonens egen prioritering av denne målsettingen foreslår komiteen at IPP i det videre arbeidet med vurderings- og arbeidsformene undersøker mulighetene for å markere FoU-perspektivet tydeligere.

For øvrig ser vi få referanser til de fagansattes egen forskning og FoU-arbeid i undervisningen. Her, som ellers, må det tas forbehold om at det er en liten gruppe som uttaler seg. I samtalen med de fagtilsatte nevnes eksempler på bruk av egen forskning i

undervisningen (realfag). Forskningen er heller ikke særlig synlig for øvingslærerne, og de viser også her tilbake til tiden da ressurspersoner på IPP trakk praksisfeltet med i FoU-arbeid i langt større grad enn nå.

4.4 Forskning og FoU-arbeid

Det foregående må ses i sammenheng med institusjonens forskningspolicy og -prioriteringer mer generelt. SE viser til at det er problematisk å definere begrepet forskningsbasert undervisning og sier at forskningen styres av styre og forskningsutvalg ut fra oppsatte prioriteringer. I tillegg ligger det styringselement i eksterne kilder og de temaer som vektlegges der.

Man opplever det som problematisk å styre forskningen ut fra relevanskriterier, både fordi slike er vanskelig å definere, og fordi det griper inn i den enkeltes individuelle prioriteringer. Dette til tross oppfatter IPP at det er godt samsvar mellom forskningsprofil og utdanningsprofil.

Komiteen finner det vanskelig å vurdere dette spørsmålet ut fra den stikkordmessige oversikten som er satt opp, og den inndeling i forskningskategorier som er lagt til grunn. Samtalene viste imidlertid hvordan spesielt de IKT-baserte prosjektene oppleves som relevante av de ulike gruppene. Disse er også gode eksempler på miljøbaserte, tverrfaglige prosjekter der flere fagpersoner deltar sammen med skoler og lærere.

Spørsmålet om forskningsprofil, styring og samarbeid er vanskelige størrelser som ikke bare avhenger av ressurser, men også av fag- og institusjonskulturelle forhold. I IPPs tilfelle har utskillelsen av det praktisk-pedagogiske hovedfaget både medført tap av den eneste toppstillingen i pedagogikk og av stipendiatstillinger, noe som klart har svekket seksjonens, og dermed IPPs forskningspotensial. Dette fører til at institusjonen i for stor grad må avvise faglig relevante forespørsler om forskning, evaluering og veiledning.

Komiteens generelle vurdering er at det er behov for en kontinuerlig debatt omkring disse spørsmålene for å finne en god balanse mellom felleskap og individualitet, mellom mer direkte og praksisnære forskningsprosjekter og forskning som er mer indirekte relevant, og hvordan forskningen kan inkludere praksisfeltet og studentene.

4.5 Studievurdering og kvalitetssikring

Komiteen har fått tilgang til studentevalueringer som, sammen med framstillingen av instituttet og UiBs system for kurs-evaluering, viser at det legges ned et stort og systematisk arbeid i studievurderingene. Hvert enkelt kurs vurderes, sammenfattes og formidles videre til leder i undervisningsutvalget, som formidler en samlet framstilling videre til fakultetets undervisningsutvalg. Her kan det gis merknader tilbake til instituttet. I bearbeidingen av kursevalueringene, som både er kvalitative og kvantitative, inngår også forslag til tiltak. Man evaluerer nye tiltak mer spesielt, for eksempel forsøket med mappevurdering. Evalueringene legges fram i seksjoner, personalmøter og formelle fora som undervisningsutvalg og instituttrådsmøter der studenter og praksisveilederne er representert.

Det er følgelig en helhet i vurderingsordningene som komiteen ser som eksemplarisk i forhold til den vurderingskompetanse studentene skal bringe med seg til sitt eget praksisfelt. De opplever også IPP som lydhør for sine vurderinger og innspill gjennom vurderingsordninger og andre kanaler.

IPP reiser likevel spørsmål omkring samsvaret mellom innsats og utbytte, og om prosedyrene kan blir viktigere enn resultatene. Komiteen har ikke grunnlag for å vurdere slike spørsmål, men vil oppfordre instituttet til å se på mulighetene til å redusere og ”effektivisere” virksomheten.

SE nevner praksisfeltet som en spesiell utfordring for kvalitets-sikring, i en situasjon med mangel på faste og stabile veiledere og skoler. Her har komiteen allerede vært inne på tiltak som kan bidra til forbedringer.

4.6 Samarbeid med eksterne brukere

SE framhever den omfattende kontakten lærerpersonalet har hatt med praksisfeltet som en styrke ved institusjonen. Samtidig har vi over sett at man i for liten grad har vært i stand til å imøtekomme skolene og skolesystemets ønsker og behov når det gjelder FoU og andre tjenester som kunne være gjensidig berikende.

Samtalene med brukerrepresentantene bekrefter misforholdet mellom behovet i praksisfeltet og IPPs kapasitet for oppfølging. De poengterer at det er god og stimulerende kontakt i enkeltprosjekter og i forhold til enkeltpersoner på instituttet. IKT-prosjektet i fremmedspråk er ett slikt eksempel, og et annet som trekkes fram er et samarbeid for å utvikle kompetanse omkring elevsamtalen. Det er både fordeler og ulemper med en mer systembasert kontakt; henvendelser til enkeltpersoner kan gi bedre sikring for at man får de rette tjenestene enn når man går systemveien. Likevel etterlyses det mer og bedre kontakt på *systemnivå*. Det gjelder initiering og spredning av forskning og FoU og system og planmessighet i etter- og videreutdanning. Også de eksterne brukerne er kritiske til IPP sin oppfølging av praksisveilederne.

Vi har sett at brukerne har et positivt bilde av de nye kandidatene, men det er samtidig signal fra skolene om mangler ved studentenes kompetanse. Dette kan synes særlig å gjelde IKT, der skolene kanskje har urealistiske forventninger til nye studenter som ”oppdateringsagenter”, jf. IKT-avsnittet over. Hovedkonklusjonen i brukersidens generelle vurdering av kvaliteten på IPP-kandidatene er imidlertid at den er god, noe som både

tilskrives den faglige fordypningen disse studentene har, og den metodiske og pedagogiske skoleringen.

4.7 Kvalitet og systemplassering

Både SE, utredningen om UiB som lærerutdanningsinstitusjon og samtalene knytter de ressursmessige problemene ved IPP til instituttets innplassering under Det psykologiske fakultet (PF). Det er dette de ansatte ser som hovedårsak til at man har vært nødt til å redusere måltallet fra 170 til 120. IPP er det eneste av de fire universitets-PPUene som ennå ikke er kommet i gang med et deltidstilbud, som forutsetningen var ved overgangen til ettårig.

Fakultetets aksept av utskillelsen av hovedfaget uten at dette har vært kompensert på ressursiden har vært ett av flere bidrag til å gjøre relasjonen mellom institutt- og fakultetsledelsen anstrengt. Det synes heller ikke som om de mulige faglige synergieffektene mellom psykologi- og pedagogikkmiljøene utnyttes. Mer allment ser personale og ledelse organiseringen som lite gunstig i forhold til institusjonens tverrfakultære rolle i universitetets lærerutdanning. Studentene opplever IPP som "et institutt for seg selv i et fremmed fakultet", der de er tapere i kampen om knappe lesesalsplasser og oppholdsrom. Også praksisveilederne oppfatter overgangen fra et frittstående pedagogisk seminar til et institutt under PF som en viktig årsak til nedprioriteringen av praksisfeltet. Det har ifølge disse ført til en oppfatning av akademisk kvalifisering som heller ikke alltid har ivaretatt praksisperspektivet godt nok.

Utredningen konkluderer med å foreslå en fakultetsuavhengig organisering av lærerutdanningen med utgangspunkt i dagens IPP, lagt direkte under Det akademiske kollegium. Ut fra våre samlede inntrykk synes en reorganisering å være en viktig forutsetning for å følge opp mange av de utviklingsbehov evalueringskomiteen og instituttet selv har satt fingeren på.

I den videre prosessen bør man også vurdere spørsmålet om stillingsstruktur og balansen mellom topp- og førstestillinger og lektorer og 1.-lektorer. Et større innslag av de sistnevnte kategoriene ville sikre større undervisningsressurser og bedre stabilitet i undervisningen. Det vil kunne bidra til en bedre praksisforankring og kanskje også styrke rekrutteringen til mellom- og toppstillinger.

4.8 Oppsummering av komiteens anbefalinger

Komiteen vil anbefale at IPP

- styrker og integrerer praksisdelen av studieprogrammet gjennom etablering og systematisk oppfølging av partnerskoler og individuelle ressurspersoner
- involverer skolelederne i oppfølging og evaluering av kandidatenes praksis
- innfører mer varierte undervisnings- og arbeidsformer
- søker å få til bedre sammenheng mellom studieenheter og klarere progresjon
- sørger for bedre utnyttelse av studentenes ressurser i undervisning og læring
- etablerer mappevurdering som mer gjennomgående arbeids- og vurderingsform
- bedrer oppfølgingen av sentrale målområder (utviklingskompetanse, yrkesetikk og differensiering/tilpasning) i mappevurdering og -læring
- følger opp basisgruppene mer systematisk og over hele studieløpet og i større grad utnytter prosesserfaringene i utviklingen av samarbeidsferdigheter
- utvikler grunnlag for en mer helhetlig IKT-skolering
- videreutvikler den tverrfaglige og miljøbaserte forskningen, med sterkere studentinvolvering og større synlighet i studieprogrammet
- bidrar til å etablere mer systemrettet samarbeid med eksterne brukere i forhold til forskning, veiledning, etterutdanning m.m.

- følger opp forslagene om nye organiseringsformer sammen med fakulteter og den sentrale universitetsledelsen som ledd i utviklingen av nye modeller for lærerutdanning ved UiB
- vurderer fordeler og ulemper ved en mer variert stillingsstruktur

Liste over dokumenter som komiteen har hatt tilgang på og nyttet i sitt arbeid:

- Rammeplan og forskrift for praktisk-pedagogisk utdanning
- Selvevalueringsrapport
- Utdanningsdirektøren i Hordaland sin evaluering av PPU og de øvrige lærerutdanningene (egen spørreundersøkelse)
- Studieplan for praktisk-pedagogisk utdanning med tilleggsskriv om ny eksamensform
- Eksempler på eksamensoppgaver i pedagogikk og fagdidaktikk
- Timeplaner for fagdidaktikk og pedagogikk for høstsemesteret 2001 i delfaget (første studiedel) og påbyggingsstudiet (andre studiedel)
- Retningslinjer for mappe, delfaget
- Eksempler på eksamensoppgaver i pedagogikk og fagdidaktikk
- Sammenfatninger av studentevalueringer for begge studiedeler fra høsten 2000 og våren 2001
- Tverrfakultær utredning om ny lektor- og adjunktutdanning ved Universitetet i Bergen
- IPPs uttalelse til utkast til rapport

5 Evaluering av program for praktisk-pedagogisk utdanning ved Høgskolen i Sogn og Fjordane

5.1 Innledning

Evalueringen bygger på institusjonens tilsendte materiale (se vedlegg) og besøk ved høgskolen 19. oktober 2001. Følgende grupper deltok ved besøket: representanter for faglig og administrativ ledelse ved Avdeling for lærerutdanning, høgskoledirektør, studentrepresentanter fra deltidsstudiet, faglig tilsatte, representanter for øvingslærerne og for eksterne brukere.

Høgskolen i Sogn og Fjordane (HSH) har ca. 2500 studenter, ca. 1000 av disse studerer ved Avdeling for lærerutdanning. HSF tar inn både yrkesfaglige kandidater og kandidater fra allmennfagene til felles løp i PPU. Avdeling for lærerutdanning består av tre utdanninger: førskolelærerutdanning, allmennlærerutdanning og praktisk-pedagogisk utdanning (PPU). PPU-studiet, som er relativt nytt (18 år), er organisatorisk plassert i pedagogikkseksjonen. Pedagogikkseksjonen er en felles seksjon for alle pedagogikklærere på Avdeling for lærerutdanning.

PPU tilbys på flere steder i en grisgrendt og kommunikasjonsmessig spredt region. For å kunne oppfylle måltallene og betjene brukerne, har man i tillegg til heltidsstudiet tilrettelagt for rullerende desentraliserte tilbud som går over to år. Dette innebærer at praksisskoler og undervisningslokaler er spredt over et stort geografisk område, noe som fører til ubekvem arbeidstid og stor reisevirksomhet for PPU-personalet.

Selvevalueringen (SE) ble gjennomført våren 2001. Ledelsen og faglig tilsatte deltok aktivt i dette arbeidet. Komiteens materiale tyder på at øvingslærerne ikke har vært involvert, og at

studentene har deltatt på en indirekte måte gjennom ulike former for studieevalueringer.

5.2 Rammeplaner, fagplaner og arbeidsplaner

HSF har utarbeidet retningslinjer for utarbeidelse av studieplaner, fagplaner og kursomtaler. Ifølge disse skal fagplanen gi en nærmere omtale av innhold og organisering i utdanninger som er omfattet av nasjonale rammeplaner. Fagplanen skal være mer omfattende enn kursomtaler.

Fagplanen for PPU gir en kort oversikt over studiets mål, innhold, praksis, vurdering og pensum, men den gir ingen eksplisitt beskrivelse eller drøfting av hvilken kompetanse studiet sikter mot å oppnå, noe som også påpekes i selvevalueringen (s. 9). Fagplanen inneholder heller ingen redegjørelse eller begrunnelse for faglige og prinsipielle valg og prioriteringer, som for eksempel problembasert læring (PBL). Derimot finner vi noe av dette i ulike kursomtaler, bl.a. i arbeidsplaner.

5.3 PPU-programmets mål, innhold og organisering

Rammeplanens kompetanseområder oppfattes ifølge selvevalueringen som sentrale, men omfattende. I fagplanen for PPU har man derfor valgt å legge hovedvekten på didaktikk. HSF ønsker også å vektlegge perspektiver på oppdragelse og omsorg, i tillegg til å utvikle et reflektert pedagogisk grunnsyn.

I PPU-studiet ønsker man å se de ulike innholdskomponentene i studiet (pedagogikk, generell didaktikk og fag/yrkesdidaktikk og praksis) i sammenheng med hverandre, og man har derfor ikke foretatt noen vekttilsfordeling mellom dem. I det første semesteret/studieåret (heltid/deltid) har hovedvekten vært lagt på pedagogikk og generell didaktikk, i det andre semesteret/studieåret på generell didaktikk og fag-/yrkesdidaktikk.

Målområdet tilpasset opplæring skal ifølge studieplanen være gjennomgående gjennom hele studiet. Pedagogisk utviklingsarbeid utgjør en stor del av studiearbeidet det andre semesteret.

Gjennom PBL søker man å integrere ulike mål- og kompetanseområder, og dessuten pedagogisk og didaktisk teori og praksis. Gjennom PBL-arbeidet ønsker man også å fremme tverrfaglig samarbeid og kritisk refleksjon, lære studentene å stille spørsmål og lære dem hvordan en innhenter kunnskap. Det understrekes at bruk av IKT og bibliotek er en forutsetning for å kunne følge studiet.

I praksis oppleves PPU-studiet, særlig heltidsstudiet, som hardt presset på grunn av rammeplanens krav. En måte å unngå presset på er ifølge selvevalueringen å gi klarere retningslinjer for hva av teoristoffet studentene skal tilegne seg gjennom selvstudier og hva de vil få undervisning i.

Komiteen er usikker på i hvilken grad PBL reelt sett har bidratt til å skape helhet og sammenheng mellom pedagogikk, generell didaktikk og fag- og yrkesdidaktikk. I selvevalueringen framholdes det at problemorienterte oppgaver vesentlig er knyttet til pedagogikkfaget, og at det er usikkert i hvilken grad slike oppgaver gis i andre fag. Undervisningen i fag- og yrkesdidaktikk gjennomføres dels som fellesundervisning i beslektede fagdidaktiske tema, delvis som fagspesifikk undervisning.

Vurdering av studentene skjer gjennom ulike arbeidskrav og eksamen. Gjennom arbeidskravene skal studentene dokumentere erfarings- og teoribasert kunnskap om gruppeprosesser og samarbeidslæring i student- og elevgrupper. Arbeidskravene består bl.a. av ulike skriftlige arbeider som gjennomføres i løpet av studiet, og som skal legges i mappe. Eksamen gjennomføres både ved avslutningen av første semester/studieår (skriftlig hjemmeeksamen over fem dager) og ved avslutningen av studiet (pedagogisk utviklingsarbeid i gruppe, som skal gjennomføres i

praksis, og muntlig). Eksamensformene skal bygge på ulike mål fra rammeplanen. HSFs intensjon er at evalueringsordningen ikke bare skal være dokumentasjon, men at den også skal bidra til å utvikle studentenes kompetanse og personlige lærerrolle innenfor de krav som rammeplanen setter.

Selvevalueringen tyder på at vurderingsformene fungerer etter intensjonen. Eksamensformene diskuteres med alle involverte parter, inkludert sensor, og dette har ført til dokumentasjonsformer og eksamensordninger som man foreløpig er fornøyd med.

5.4 Undervisning og læringsmiljø

Problembasert læring (PBL) skal være en gjennomgående arbeidsform gjennom hele studiet. Studiemodellen legger ellers opp til veksling mellom forelesning, seminar og basisgrupper. Pedagogikk legger vekt på at mesteparten av undervisningen skal foregå med studentaktive arbeidsmåter og PBL. Av selvevalueringen framgår det at 10 % av samlet arbeidstid brukes til selvstudium (SE, tabell 5-2).

HSF mener å ha fått verdifulle erfaringer med å utvikle PBL i ulike varianter. I selvevalueringen framholdes det at arbeidsformen har bidratt til samarbeidslæring, og at hyppige evalueringer av gruppeprosesser samt tett oppfølging av veileder i 1. semester har ført til ”mye læring for studenter og lærere” (SE, s. 18). Spesielt studenter fra yrkesfag, som er vant til en slik arbeidsform, sies å være tilfredse med PBL. Studenter med universitets- og ”teoristyr” bakgrunn gir imidlertid uttrykk for at de kan tenke seg noe mindre gruppearbeid og tilsvarende mer forelesninger.

Denne måten å arbeide på vurderes som spennende, men ressurskrevende. Av selvevalueringen framgår det at faglig tilsatte mener at arbeidet krever mye tid til forberedelse og veiledning i

studentgrupper. Samtalene under besøket kan tyde på at arbeidsformene også vurderes som tidkrevende av øvingslærerne. Komiteens inntrykk er at øvingslærerrepresentantene har fungert som oppgaveveiledere i tillegg til å være praksisveiledere, fordi studentene arbeider med oppgaver også når de er ute i praksisskolen.

Komiteens oppfatning er imidlertid at det som praktiseres under navnet PBL, neppe kan kalles PBL ("problembasert læring") i streng forstand. Dette påpekes også av PPU-personalet. I selvevalueringen defineres PBL som "problemorienterte arbeidsmetoder", der utgangspunktet er praksis, og i samtalen med faglig tilsatte ble det presisert at PBL-arbeidet ikke var PBL i "ren" form. Man benyttet ulike problemorienterte arbeidsformer. Studentrepresentantene var usikre på hva som var prosjektarbeid, og hva som var PBL.

Arbeidet med de problemorienterte oppgavene har ført til at biblioteket nå spiller en sentral rolle i studentenes læringsprosess. I selvevalueringen karakteriseres biblioteket som en "krumtapp i utdanninga" (SE, s. 11). Samtalene under besøket bekrefter inntrykket av at biblioteket ikke bare fungerer som et utlånssted i tradisjonell forstand, men at det også på en bevisst og gjennomtenkt måte gir undervisning og veiledning til studentene.

Selvevalueringen påpeker at man har vært lite spesifikk i satsing på IKT. Dette inntrykket ble bekreftet under besøket. Man bruker e-post og foretar litteratursøk på Internett, men ellers synes IKT i liten grad å være tema i undervisningen. Studentene har tilgang til undervisningsrom med IKT, men begrenset tilgang til IKT-arbeidsplasser.

5.5 Praksis

Praksis har et omfang på 12 uker, som er organisert i fire perioder. Praksisperiodene er delt inn i forhold til målene for de

ulike periodene. I den siste praksisperioden skal studentene gjennomføre et pedagogisk utviklingsarbeid i skolen.

HSF har en fast stab av øvingslærere, som kan brukes i de tilfeller der studentenes fag og fagkrets passer med øvingslærernes. Man er i ferd med å utvikle et system der man ikke lyser ut, men tildeles praksisplasser ved et samarbeid mellom videregående skole og HSF.

Øvingslærerne brukes ikke i undervisningen ved PPU. Kontakten mellom øvingslærere og PPU søkes opprettholdt gjennom faglig/pedagogiske fora og gjennom informasjonsmøter og regionale praksissamlinger på de videregående skolene. Ifølge selvevalueringen gjøres det et systematisk arbeid for å skolere øvingslærere.

Komiteen har et inntrykk av at man ikke er helt fornøyd med praksisopplæringen. Man ønsker et tettere samarbeid med øvingslærerne både i teoriundervisningen og i praksisskolen, og enkelte øvingslærere, spesielt de nye, trenger en bedre oppfølging. Endelig kan samtalen med øvingslærerne tyde på at høgskolens føringer på hva studentene skal lære i praksis, ikke alltid er i samsvar med skolens arbeidsplan for perioden.

5.6 Forskning og FoU-arbeid

Ifølge selvevalueringen skal forskningsbasert undervisning sikres gjennom arbeidsplaner, praksisplan og plan for pedagogisk utviklingsarbeid. Krav til teori stilles også gjennom planer og pensum i fag-/yrkesdidaktikk.

HSFs FoU-strategier utvikles på avdelingene, og alle avdelingene har egne FoU-planer. Ved avdeling for lærerutdanning har alle tilsatte minst 15 % av årsverket til faglig utvikling og forskning. Høgskolelektorer kan tildeles ytterligere 5 % hvis man framlegger en plan for hvordan FoU-ressursen skal brukes. Alle

med førstestilling får automatisk 35 % av årsverket til FoU.

Det meste av FoU-arbeidet ved PPU er rettet mot grunnskolen. Lite av arbeidet er rettet mot videregående skole, noe man ønsker å gjøre noe med. I samtalene under besøket framkom det at avdelingens og PPU's ledelse kan tenke seg å styre FoU i retning av områder man ønsker å styrke, og at man ønsker å skape en motvekt mot en ensidig "akademisert" og individualisert FoU.

5.7 Kvalitetssikringssystemer

HSFs ambisjon er å fungere som en lærende organisasjon, og en handlingsplan for kvalitetsutvikling er utviklet. I 1999 ble Høgskolen tildelt Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementets 2. pris for studiekvalitetsarbeidet ved Avdeling for lærerutdanning. Mange kvalitetssikringstiltak gjennomføres: Fagplaner revideres hvert år, og eksamensformene diskuteres med alle involverte parter. Studentenes forventninger til og gruppeprosesser i PBL diskuteres jevnlig. Kvaliteten bedømmes altså kontinuerlig og justeres samtidig som svake studieresultater blir tatt opp i studiekvalitetsutvalget. En del av kvalitetssikringen er en diskusjon om hvor stor del av undervisningen som skal være obligatorisk.

I fagutvalgene har studentene anledning til å ta opp spørsmål som har med undervisningen å gjøre, og representanter for øvingslærerne sies å være med i alt arbeid med å utvikle og forbedre studiet.

5.8 Samarbeid med eksterne brukere

Statens utdanningskontor (SU) har etablert et organisatorisk og faglig samarbeid med høgskolen gjennom en stilling med delt finansiering mellom SU (75 %) og høgskolen (25 %), og som er lokalisert på høgskolen. SU har også opprettet et samarbeids-

organ for kompetanseutvikling, hvor utdanningsdirektøren og HSF i tillegg til representanter fra kommunenivået og organisasjonene deltar. En kompetansekatalog for Sogn og Fjordane er utarbeidet, og det er dannet nettverk skolene imellom.

Samtalene under besøket tyder på at brukerne er meget fornøyd med HSFs utadrettede virksomhet, men at PPU er orientert mot grunnskolen mer enn mot videregående skole. Inntrykket fra samtalene er at HSF fungerer som et faglig ressurscenter i regionen, og at PPU-studenter oppfattes som en ressurs for skolen. Komiteens inntrykk etter samtalene er at den SU-ansatte på høgskolen i stor grad bidrar til at kontakten mellom HSF og brukerne oppleves som god og nyttig.

5.9 PPU ved HSF: evalueringskomiteens vurdering og anbefalinger

En hovedutfordring ved PPU i Sogndal synes å være størrelse og beliggenhet: Få lærere, få studenter, spredt virksomhet samt mangel på kvalifiserte øvingslærere og fagdidaktikere i videregående skole gjør institusjonen sårbar. Innenfor disse rammene virker det som om man likevel makter å tilrettelegge et PPU-studium som av deltakere og brukere oppleves som meningsfylt og lærerikt. Ikke bare det: Den eksterne komiteen har gjennom det skriftlige materialet og under institusjonsbesøket møtt et engasjert og innsatsvillig personale, som oppsummerer selvevalueringen slik: ”Ein ting er vi heilt sikre på: Vi kan verte betre til alt dette.” (SE, s. 32).

Som PPU-personalet selv tydeligvis har sett, vil et nærmere samarbeid med de øvrige utdanningene i Avdeling for lærerutdanning kunne bidra til å redusere PPU-sårbarhet. Med en felles pedagogikkseksjon burde forholdet ligge godt til rette for et slikt samarbeid, særlig mellom allmennlærerutdanningen og

PPUs heltidskurs. Arbeidet med en felles skoleovertakelse er allerede i gang. Det burde også være mulig å tenke seg fellesundervisning og fellesoppgaver for allmennlærerstudentene og PPU-studentene i temaer av mer allmennpedagogisk art. Mulighetene for et samarbeid mellom allmennlærerutdanningen og PPU om flerfagsdidaktikk og enkeltfagsdidaktikk bør også undersøkes. Tverrfaglige seminarer, med studenter og lærere fra begge utdanningene, kan være fruktbare – også med tanke på å minske ”kulturforskjellene” mellom de to studentgruppene. Endelig bør mulighetene for fellespraksis for allmennlærerstudenter og PPU-studenter (parpraksis eller praksis i gruppe) på grunnskolens ungdomstrinn vurderes.

Slik PPU-studiet ved HSF framstår i komiteens samlede materiale, gir det et umiddelbart positivt inntrykk. Det synes å være basert på et bevisst og begrunnet syn på hvordan lærerutdanningen bør legges opp med sikte på å realisere rammeplanens intensjoner. Studiet virker målrettet i den forstand at undervisning, arbeidsformer og eksamensformer søkes tilrettelagt med utgangspunkt i ulike mål fra rammeplanen. I særlig grad synes rammeplanens krav om studentaktive arbeidsformer å være tatt på alvor. Gjennom arbeidet med ulike gruppeoppgaver får dessuten studentene samarbeidstrening og førstehåndsinnsett i gruppeprosesser. Det er også positivt at basisgruppene settes sammen på en slik måte at studenter med allmennfaglig bakgrunn gis muligheter for å samarbeide med studenter med yrkesfaglig bakgrunn.

Komiteen vil likevel peke på en del sider ved PPU-programmet som ikke synes å fungere etter sin hensikt. Et første spørsmål som reises av vårt materiale, er forholdet mellom fagplan og arbeidsplan. Ifølge rammeplanen skal fagplanen både beskrive studiet som helhet og de enkelte studieenheter i utdanningen. Komiteen kan ikke se at en slik fagplan foreligger for PPU-studiet ved HSF, og vi undres over at arbeidsplaner og kursomtaler inneholder mer eksplisitte formuleringer om mål- og

kompetanseområder enn fagplanen. Selv om en arbeidsplan kan fungere som et juridisk dokument, vil vi likevel anbefale at HSF utarbeider en fagplan, der studiets profil og fokus kommer tydelig til syne, og der valg og prioriteringer drøftes eksplisitt. Fagplanen er et prinsipielt styringsdokument, som skal kunne gjøres til gjenstand for analyse og diskusjon – også i PPU-studiet. Fraværet av fagplan kan gjøre det vanskeligere for studentene å forholde seg til studiet som helhet, og det vil kunne påvirke deres holdning til de styringsdokumenter de senere vil møte i skolen.

Komiteen vil også reise spørsmålet om PPU har et ambivalent forhold til rammeplanens kompetanse- og målområder. På den ene siden synes man å ha en realistisk oppfatning av muligheten for å realisere rammeplanens intensjoner innen gjeldende tidsrammer. Ved HSF har man derfor valgt å prioritere didaktikk. Det skriftlige materialet tyder på at også pedagogisk utviklingsarbeid har en stor plass, mens for eksempel historiske perspektiver på skole og utdanning ser ut til å være valgt bort. Det er prisverdig at man slik forsøker å skape muligheter for konsentrasjon og fordypning, noe som ellers kan være vanskelig innenfor en tidsramme på ett år.

På den andre siden virker det som om man vegrer seg for å ta konsekvensene fullt ut av de innholdsmessige avgrensninger som er gjort. Teoristudiet oppleves som ”presset”, og man ser at det er vanskelig å gå inn på alle områder av rammeplanen. Av selvevalueringen framgår det at man mener løsningen er å gi klarere retningslinjer for hva studentene skal lese på egen hånd, og hva de får undervisning i.

Komiteens oppfatning er at slike retningslinjer kan være fornuftige, men det kan diskuteres i hvilken grad de vil være tilstrekkelige til å redusere opplevelsen av press i teoristudiet. Vi vil også anbefale at PPU drøfter studiet som helhet med sikte på å fokusere og profilere det på en slik måte at man kan foreta hensiktsmessige innholdsmessige valg. Siktemålet bør være å

komme fram til en felles forståelse av PPU som et helhetlig studium, og at dette nedfelles i en fagplan for PPU.

Komiteen har et inntrykk av at studiets uklare fokus også har sammenheng med at forholdet mellom innhold og arbeidsmåter i studiet ikke er tilstrekkelig avklart. På den ene siden synes problemorienterte arbeidsmåter å være det karakteristiske kjennetegnet ved studiet. Studiet sies å bygge på arbeidsformen problembasert læring (PBL), der utgangspunktet er praksis. Slik komiteen forstår dette, skal lærerens yrkesoppgaver og yrkesfunksjoner være utgangspunkt for studentenes teoretiske studier. Dette forutsetter et nært samarbeid mellom de ulike faglige komponentene i studiet, fordi praktiske problemer og utfordringer krever en tverrfaglig belysning.

På den andre siden presenteres studiet som et temaorganisert studium, med hovedvekt på didaktikk. Arbeidsplanene gjenspeiler dessuten i stor grad en fagdelt, ikke tverrfaglig undervisning. Et særpreg ved studiet, slik det beskrives i arbeidsplanene komiteen har hatt tilgang til, er nemlig at fagdidaktikk og pedagogikk hovedsakelig er fordelt på hvert sitt semester. Det kan dermed se ut som om tverrfaglig samarbeid mellom pedagogikk og fag- og yrkesdidaktikk i liten grad finner sted i praksis.

Komiteen antar at dette skyldes intern uenighet om hvordan studiet best kan tilrettelegges. Vi er imidlertid kjent med at denne måten å organisere studiet på, har vært tatt opp til vurdering, og at studiet er eller vil bli endret for å få til et bedre samarbeid mellom pedagogikk og fagdidaktikk. Vi anbefaler derfor at man forsøker – med utgangspunkt i fagplanens valg og prioriteringer – å strukturere studiet i klarere fagspesifikke og tverrfaglige komponenter og/eller perioder. Vi vil også anbefale at PPU videreutvikler flerfagsdidaktikken, og at man vurderer muligheten for å ta i bruk andre tverrfaglige, praksissentrerte og studentaktive undervisnings- og arbeidsformer enn de

problemorienterte oppgavene som er knyttet til pedagogikk. Slike oppgaver er svært ressurskrevende, og vårt materiale tyder på at de i dag tar mer tid og krever mer veiledning enn det som synes å være forsvarlig ut fra studiet som helhet. Til sammenligning bruker studentene for eksempel bare 10 % av tiden til selvstudium. Endelig reiser vi spørsmålet om benevnelsen ”PBL”, som referer til en bestemt studiemodell, bør tas ut av avdelingens plandokumenter.

PPU ønsker å videreutvikle samarbeidet med øvingslærerne, noe som er positivt. Slik situasjonen er ved HSF, hvor øvingslærerne er spredt ut over et stort geografisk område, vil komiteen anbefale at man vurderer å ”dyrke fram” praksisskoler i tillegg til enkeltlærere der dette er praktisk mulig. Flere øvingslærere på samme skole vil kunne både være mer praktisk og mer formålstjenlig med tanke på en god (skole-) praksis for studentene.

HSF har utarbeidet en omfattende plan for kvalitetsutvikling som gjelder generelt, og komiteens inntrykk er at denne i stor grad etterleves: En rekke elementer som kan inngå i et kvalitets-sikringssystem er utarbeidet. Det er for eksempel positivt at det settes av to dager hvert år til oppdatering av personalet ved PPU, og det er interessant at øvingslærerne deltar i arbeidet med å utvikle PPU-studiet. Alle gruppene gjennomfører kursvurderinger. Komiteen har imidlertid ikke kunnskaper om hvordan dette materialet brukes videre og hvilke konkrete resultater/endringer det fører til.

Komiteens materiale tyder på at det brukes betydelige ressurser på etter- og videreutdanning for lærerne og øvingslærerne. Vi har imidlertid ikke hatt tilgang til rapporter som sier noe om hva som kommer ut av innsatsen, hvem som benytter seg av/ikke benytter seg av tilbudene og hvilke effekter det har for miljø, undervisning og faglig engasjement og samarbeid. Komiteen anbefaler at høgskolen arbeider videre med dette.

Til slutt vil komiteen igjen understreke at PPU ved HSF synes å drives at et engasjement og en vilje til forbedringer som er svært prisverdig innenfor de gitte, lokale rammene. Eller som representanten for ledelsen ved HSF sa i møtet med komiteen: “Vår sterkaste side er at vi er søkande etter noko som er betre enn det vi i dag driv med.”

5.10 Oppsummering av komiteens anbefalinger

Komiteen vil anbefale at PPU ved Høgskolen i Sogn og Fjordane

- innleder et nærmere samarbeid med de øvrige utdanningene i Avdeling for lærerutdanning, som også inkluderer undervisningen ved PPU
- utarbeider en fagplan for PPU, der studiet beskrives som helhet, og der prinsipielle valg og prioriteringer løftes fram
- klargjør forholdet mellom innhold og arbeidsmåter i studiet med utgangspunkt i fagplanen
- utarbeider arbeidsplaner hvor forholdet mellom fagspesifikke og tverrfaglige komponenter er klarere presisert, og hvor den faglige progresjonen i de fagspesifikke temaene/periodene kommer klarere fram
- vurderer muligheten for å knytte til seg utviklingsorienterte praksisskoler, også videregående skoler
- følger opp ambisjonen om mer fokusert FoU

Liste over dokumenter som komiteen har hatt tilgang på og nyttet i sitt arbeid:

- Rammeplan og forskrift for praktisk-pedagogisk utdanning
- Selvevalueringsrapport
- Utdanningsdirektøren i Sogn og Fjordane sin evaluering av PPU og de øvrige lærerutdanningene (egen spørreundersøkelse)
- Eksamensoppgaver for de siste to årene
- Undervisningsplaner, inneværende og forrige år

- Semesterplaner, inneværende og forrige år
- Notat om kriterier for pedagogisk utviklingsarbeid
- Retningslinjer for utarbeiding av studieplanar, fagplanar og kursomtalar
- Handlingsplan for studiekvalitet 2000/2001
- Resultat spørjeundersøking blant øvingslærarar PPU
- Diverse oversikter over FoU-arbeid, publikasjoner m.v.
- HSFs uttalelse til utkast til rapport

6. Evaluering av program for praktisk-pedagogisk utdanning ved Program for lærerutdanning ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

6.1 Innledning

Norgesnettrådets eksterne evalueringskomité for PPU, som besøkte Program for lærerutdanning (PLU) ved NTNU tirsdag 23. oktober 2001, møtte representanter fra følgende grupper: faglig og administrativ ledelse, faglig/vitenskapelig tilsatte, studenter, øvingslærere og sentrale eksterne brukere og samarbeidspartnere. Samtalene med disse gruppene utgjør sammen med PLUs selvevaluering og annet tilsendt skriftlig materiale (se vedlagte liste) grunnlaget for komiteens rapport. Rapporten er i likhet med selvevalueringen avgrenset til heltidsstudiet.

Evalueringen av PPU i Trondheim foregår i en periode hvor virksomheten ved NTNU omorganiseres. Dette innebærer bl.a. at PLU ikke lenger skal være en frittstående enhet på nivå 2, underlagt Det akademiske kollegium, men en grunnenhet ved SVT-fakultetet. Hvilke konsekvenser dette vil få for styring og organisering av praktisk-pedagogisk utdanning ved NTNU, er foreløpig uklart. En tverrfakultær komité er nedsatt for å vurdere den framtidige lærerutdanningen ved NTNU. Gruppen leverer sin innstilling høsten 2001, men spørsmålet om modell holdes åpent inntil ny stortingsmelding om lærerutdanning foreligger våren 2002.

6.2 Trondheimsmodellen

Ansvar for og styringen av den ettårige praktisk-pedagogiske utdanningen ved NTNU er fordelt mellom fakultetene ved

faginstittene og Program for lærerutdanning: Faginstittene har ansvaret for å gjennomføre fagdidaktikken i første del av studiet (PPU1), mens PLU har ansvaret for å gjennomføre praksisopplæringen og pedagogikkundervisningen i PPU1 og hele studiet i PPU2 (Trondheimsmodellen).

Trondheimsmodellen ble utviklet for ca. 15 år siden ut fra et ønske om å sikre helhet og sammenheng mellom fagstudier og fagdidaktikk. I dag fastslår PLU at fagdidaktikken ved PLU (i PPU2) fungerer godt, mens fagdidaktikken ved et flertall av faginstittene (i PPU1) ikke fungerer etter intensjonene – til tross for at temaet har vært satt på dagsordenen av lederen av PLUs tverrfakultære styre med jevne mellomrom i alle disse årene. PLUs vurdering er at Trondheimsmodellen er selve hovedproblemet med PPU ved NTNU, og at problemet ikke vil bli løst uten at PLU eller en annen enhet får fullmakt til å overta styringen av hele PPU-programmet.

Samtalene med studenter og faglig tilsatte ved PLU støtter inntrykket av at det delte ansvaret for fagdidaktikken ikke fungerer godt. Et sentralt ankepunkt mot ordningen er rekkefølgen av temaer i fagdidaktikk. Av praktiske grunner har man prioritert målområder som gir et ”fugleperspektiv” på faget i PPU1, og målområder som er mer direkte knyttet til virksomheten i klasserommet i PPU2. Verken studentrepresentanter eller faglig tilsatte vurderer denne rekkefølgen som god, fordi temaene i PPU1 i stor grad oppleves som abstrakte og lite relevante for studentenes første praksis i skolen.

6.3 Studiets mål, organisering og læringsmiljø

Ifølge selvevalueringen har PLU foretatt en prioritering av de like målene i rammeplanen. Rammeplanens kompetanseområder oppfattes som svært relevante, men målområdene i de ulike fagplanene sees på som så omfattende og detaljstyrende at PLU ifølge selvevalueringen har valgt å prioritere målområder knyttet

til planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning og læring, samt målområder som fokuserer på tilpasset opplæring. Et viktig anliggende for PLU er å sikre studentene et best mulig fundament for å kunne fungere som lærer i starten av sin lærerkarriere, samt å gi studentene relevante kunnskaper og ferdigheter for å kunne utvikle seg som lærer over tid. For å nå disse målene ønsker man å fokusere på ”helhet og sammenheng” i studiet, ”praksisbasing” og ”refleksjon”.

Seminarene og partnerskapene, som ble utviklet etter innføringen av rammeplanen i 1998, har vært sett på som viktige arenaer for å realisere studiets intensjoner. Innholdet i seminarene skal være praksisnært og funksjonsorientert, og studentene har en stor del av ansvaret for planlegging og gjennomføring av seminarene. Seminarundervisningen går delvis parallelt med praksisperiodene. Partnerskapet med skolene innebærer at samarbeidet med praksisskolene i hovedsak er organisert innenfor partnerskap. Hvert partnerskap består av fem praksisskoler (grunnskoler og videregående skoler) som er valgt av PLU etter en totalvurdering. Sentrale målsettinger med partnerskapsmodellen er blant annet å bedre kontakten mellom skolen og PPU, og å legge forholdene til rette for FoU-arbeid i klasserom og verksted. Øvingslærere har anledning til å bruke øvingslærerressurs til FoU-arbeid. Partnerskapsmodellen har også åpnet muligheter for skoleovertakelse, og etter at partnerskapsmodellen ble innført, har PLU gjennomført hele skoleovertakelser på seks ungdomsskoler og delovertakelser på to videregående skoler.

I tillegg til seminarundervisningen gjennomføres undervisning i fagdidaktikk og pedagogikk. Pedagogikkundervisningen foregår i stor grad som plenumsforelesninger i store auditorier, mens undervisningen i fagdidaktikk foregår i mindre grupper.

Selvevalueringen og det som kom fram under samtalen med studenter og øvingslærere, tyder på at seminarundervisningen i stor grad fungerer etter intensjonene. Studentene uttrykte stor

tilfredshet med måten seminarerne fungerte på. Gjennom å fokusere på dilemmaer og utfordringer de møtte i sin egen praksis, ble diskusjonene opplevd som meningsfulle og relevante. I seminarerne fikk de også hjelp til å relatere teoristoffet til praktiske utfordringer.

Også partnerskapsmodellen framheves som en sterk side ved NTNUs PPU-program. PLUs vurdering er at den har bidratt til god kontakt mellom skole og utdanningsinstitusjon, en vurdering som ble støttet av alle de gruppene komiteen samtalte med. Fra øvingslærernes side ble stabiliteten i partnerskapene framhevet som et godt grunnlag for samarbeid, blant annet om skoleovertakelse og kursing av øvingslærere og veiledere. Representantene for øvingslærerne påpekte dessuten at partnerskapsmodellen hadde ført til en god kontakt mellom skolene i partnerskapet, noe som ble vurdert som svært positivt.

Det kan synes som om partnerskapsmodellen har ført til at studentene får et bedre innsyn i skolens indre liv enn de normalt får i en tradisjonell praksis, som hovedsakelig dreier seg om å undervise i fag. Inntrykket fra besøket er likevel at erfaringene i noen grad varierer.

I skoleovertakelser synes situasjonen å være annerledes. Praksis i form av skoleovertakelse synes å ha gitt studentene erfaringer med i hvert fall deler av skolens indre liv.

Partnerskapsmodellens muligheter for FoU-samarbeid mellom vitenskapelig ansatte og øvingslærere synes heller ikke å være utnyttet. Dette påpekes i PLUs selvevaluering. Fra brukernes side ble klasseromsforskning og skolering av øvingslærerne med sikte på deltakelse i FoU-prosjekter etterlyst.

PLU er ikke tilfreds med storforelesningene i pedagogikk. Inntrykket fra besøket er også at et klart og gjennomført skille mellom undervisningen i fagdidaktikk og pedagogikk kan bidra

til at studiet oppleves som oppdelt og lite helhetlig. PLU har gjennom flere år arbeidet for å legge studiet til rette på en slik måte at hensynet til helhet og sammenheng ivaretas uten at det går på bekostning av fagspesifikk kunnskap.

6.4 Studentvurdering

Vurdering av studentenes læringsarbeid skjer underveis i PPU-studiet og ved slutten av PPU1 og PPU2. Flere ulike vurderingsformer brukes: mappevurdering i pedagogikk (PPU1) og fagdidaktikk (PPU2), skriftlig eksamen (fagdidaktikk PPU1), skriftlig hjemmeeksamen (pedagogikk PPU2) og semesteroppgave (fagdidaktikk PPU2). I tillegg vurderes studentenes praksis til bestått/ikke bestått. Det er forsøkt å anvende eksamensformer som støtter opp under målsettingene for studiet. Et siktemål for de ulike vurderingsformene er å koble teori og praksis, og det legges stor vekt på refleksjon.

Et ankepunkt mot rammeplanens vurderingsordning er at den gir doble signaler med hensyn til avsluttende vurdering: på den ene siden åpner den for muligheten for integrerte oppgaver i pedagogikk og fagdidaktikk, på den andre siden krever den at hver studieenhet i PPU skal avsluttes med eksamen. Eksamensoppgaver som er gitt ved PLU, tyder imidlertid på at oppgavene i stor grad gir mulighet for å integrere kunnskaper fra pedagogikk og fagdidaktikk.

Et ankepunkt mot egen vurderingsordning er at mappen ikke fungerer som egentlig ”mappevurdering”, fordi studentene ikke kan velge ut hvilke dokumenter de vil legge fram for vurdering. I samtalen med studenter og øvingslærere ble det også reist spørsmål ved to av oppgavene i mappen: observasjonsrapporten og praksisoppsummeringen. Observasjonsoppgaven ble opplevd som lite klasseromsautentisk og for styrt av teorilærerne. Praksisoppsummeringen fungerte ifølge studentene i beste fall som et redskap for egenutvikling i PPU1. Men det var tilfeldig

om og på hvilken måte rapporten ble fulgt opp i PPU2, verken studenter eller øvingslærere mente det var klare rutiner for hvordan en slik oppfølging skulle skje.

En tredje innvending mot vurderingsordningen er at den er fragmentert og ressurskrevende, og at det er for stor vekt på sluttvurdering i forhold til vurdering underveis.

6.4 Forskning og FoU-arbeid

I selvevalueringen beskrives PLUs forskning historisk: Man har forsøkt å følge opp de intensjoner som ble framlagt i en utredning to år tidligere. Ved NTNU er fordeling av forskning og undervisning basert på en særavtale som innebærer at forskning i hovedsak skal forbeholdes ansatte i mellom- og toppgruppestillinger. Lektorstillinger regnes i hovedsak som undervisningsstillinger. PLU har imidlertid – gjennom en lokal tilpasning av særavtalen – foretatt en fordeling av FoU som innebærer at ansatte i mellom- og toppgruppestillinger får 45 % FoU-tid, mens lektorgruppen tildeles 25 % FoU-tid. Lektorgruppen får dessuten ett semesters forskningsfri hvert tiende år. PLUs begrunnelse for å tilsette universitetslektorer ved siden av personale med vitenskapelige kvalifikasjoner, er at man ønsker faglig tilsatte med praksiserfaringer fra skolen.

Mange av de tilsatte er engasjert med FoU-prosjekter knyttet til fleksibel praktisk-pedagogisk utdanning (FPPU), og partnerskapsavtalene med skoleverket gir muligheter for utviklingsarbeid i samarbeid med øvingslærere. Samarbeidet med partnerskapsskolene ønskes bedre utnyttet, samtidig som man er opptatt av bredde både i forskning og utviklingsarbeid, og dessuten at forskningen ikke må bli for instrumentell i forhold til lærerutdanningen.

6.6 PLUs forhold til og samhandling med brukere og etterspørrere

For PLU utgjør partnerskapene en viktig arena for kontakt og samarbeid med skoleverket. PLU har også en samarbeidsavtale med Sør-Trøndelag fylkeskommune, som initierer bytte av arbeidskraft mellom PLU og videregående skole.

Inntrykket fra besøket er at kontakten mellom partnerskapene og PLU vurderes som god. Kontakten med skoleverket for øvrig kan oppleves som mindre god. I den grad det foregår et samarbeid mellom PLU og skoler utenom partnerskapene, skjer det gjennom direkte kontakt. Samarbeidet er ikke systematisert fra fylkeskommunens side. Komiteen anbefaler at alle parter tar tak i denne utfordringen.

6.7 Kvalitetssikringssystemer

I selvevalueringen framheves betydningen av PLUs tverrfakultære styre for kvaliteten på lærerutdanningen. Kvaliteten sikres gjennom at styret holdes fortløpende orientert, og gjennom at man i styret diskuterer budsjettet og saker som angår utviklingen og gjennomføringen av programmet. Saker som ikke kan behandles administrativt, behandles etter behov i utvalg, seksjoner og råd ved enheten.

Kvaliteten sikres også ifølge selvevalueringen gjennom muntlige og skriftlige kursevalueringer, i fortløpende faglige diskusjoner, blant annet med øvingslærerne. Sensorene utgjør en annen del av kvalitetssikringssystemet, liksom seminarer for veiledere. Man har planer om å følge opp studenter som er ferdige med lærerutdanningen.

Både selvevalueringen og samtalene under besøket gir inntrykk av at PLU er ganske fornøyd med sitt system for kvalitetssikring

og måten dette etterleves på. Man mener at kvalitetssikrings-systemet fungerer rimelig godt, og at det har vært av vesentlig betydning for utviklingen av lærerutdanningsprogrammet ved NTNU.

6.8 PPU ved NTNU i dag: evalueringskomiteens analyse og vurdering

Generelt gir PLUs selvevaluering et godt inntrykk. PLU synes å ha et bevisst og edruelig forhold til rammeplanen og til hvordan den kan iverksettes innenfor gjeldende rammer og ressurser. Studiets mål framstår som praksisnære og yrkesrettet, og de er klart uttalt og avgrenset i forhold til gjeldende rammer og ressurser. Det synes å være en klar sammenheng mellom mål og virkemidler i den forstand at læringsoppgaver, læringsmiljø og studentvurdering søkes tilrettelagt med sikte på å nå målene for studiet. Utviklingen av partnerskapsmodellen og seminarundervisningen er basert på en bevisst og gjennomtenkt oppfatning av hva helhet og sammenheng i studiet skal bety og hvordan man vil gå fram for å skape et helhetlig studium.

PLU bør imidlertid ta stilling til om ikke slike valg og prioriteringer av prinsipiell karakter bør løftes fram i en egen fagplan/studieplan for PPU-studiet som helhet. Rammeplanen forutsetter at den enkelte lærerutdanningsinstitusjon utarbeider egen fagplan, som både skal beskrive vedkommende lærerutdanning som helhet og de enkelte studieenheter i utdanningen. Slik studiehåndbøkene for PPU1 og PPU2 er utformet, gir de mer inntrykk av å være skrevet med tanke på praktisk informasjon enn med tanke på kunnskap om NTNU-studiets egenart og profil. PPU-studiets fokus og profil, slik dette beskrives i selvevalueringen, kommer ikke til syne i studiehåndbøkene. Begge heftene gir kortfattede oversikter over studiets mål, innhold, organisering og vurderingsordninger i tillegg til informasjon av praktisk art: ordninger for fritak,

papirpenger, timeplaner osv. Selv om studiehåndbøkene virker bevisst utformet i den forstand at de er ryddige og informative, kan det diskuteres om ikke fagplanen, som er et prinsipielt styringsdokument, bør skilles fra praktiske styringsdokumenter på en klarere måte og utformes på en slik måte at den kan gjøres til gjenstand for analyse og diskusjon – også i undervisningen ved PPU. Fraværet av en slik fagplan kan også påvirke studentenes holdning til de styringsdokumenter de senere vil møte i skolen.

PLU ser ut til å ha et ambivalent forhold til dagens modell for lærerutdanning, Trondheimsmodellen. På den ene siden fastslår man at den ville vært en ideell modell for å sikre enhet og sammenheng mellom fagstudier og PPU. På den andre siden vurderes modellen som ”hovedproblemet” med PPU ved NTNU, fordi fagdidaktikken ikke fungerer etter intensjonene i PPU1. PLU synes å ha oppgitt muligheten for å få til endringer så lenge fakultetene har ansvaret for fagdidaktikken i PPU1, og en klarere styring av PPU-programmet etterlyses derfor.

Slik komiteen oppfatter problemet med Trondheimsmodellen, dreier det seg i liten grad om muligheten for å integrere fag og fagdidaktikk. Hovedutfordringen i Trondheimsmodellen synes å være at der modellen fungerer etter intensjonen, dvs. der det finnes gode koblinger mellom studiefag og fagdidaktikk, kan dette gå på bekostning av gode koblinger mellom fagdidaktikk, pedagogikk og praksis. Når fagdidaktikken i PPU1 knyttes til studiefaget og ikke til pedagogikk og praksis, oppleves det som abstrakt og akademisk. Dette vil gjelde uansett om fagdidaktikken i følgestudiet tas parallelt med fagstudiene, eller om fagdidaktikken tas samlet i det første semesteret av et ettårig PPU-studium (PPU1).

En bedre sammenheng mellom fagdidaktikk og praksis, som samtidig ivaretar behovet for sammenheng mellom fag og fagdidaktikk, kan muligens skapes gjennom å la faginstuttene ta

ansvaret for fagdidaktikken i PPU2 i stedet for PPU1. Hvis ikke andre hensyn taler imot en slik ordning, burde den være praktisk gjennomførbar så lenge PPU-studiet består av to helhetlige semestre.

Trondheimsmodellen til tross; selvevalueringen og evalueringskomiteens øvrige datamateriale tyder på at PLU langt på vei har lyktes i å realisere intensjonene om en praksisbasert, helhetlig og yrkesrettet PPU. Læringsmiljøet synes i stor grad å være preget av engasjement og aktiv studentdeltaking, noe som også viser seg gjennom at studentene arbeider med å opprette en alumniforening.

Våre data indikerer at dette i stor grad skyldes seminarundervisningen og partnerskapsmodellen. Slik seminarundervisningen legges opp, gir den mulighet for å drøfte praksiserfaringer i lys av teori, og også til å forholde seg kritisk og bevisst både til egne erfaringer og til vitenskapelige teorier. Seminarundervisningen gir dessuten mulighet for å utvikle studentenes sosiale kompetanse og yrkesetiske bevissthet. PLU bør derfor vurdere i hvilken grad en større del av teoriundervisningen – særlig i pedagogikk – kan organiseres som seminarundervisning eller andre studentaktive arbeidsformer.

Også partnerskapsmodellen, slik den er utviklet ved NTNU, synes å være fruktbar med sikte på å skape gode forbindelser mellom skole og utdanningsinstitusjon, mellom læreryrke og lærerutdanning. Både selvevalueringen og komiteens samtaler på besøksdagen tyder på at modellen har bidratt til å heve kvaliteten på lærerutdanningen ved NTNU, og at den har utviklingsmuligheter med tanke på morgendagens behov for lærerkompetanse.

PLU er selv klar over at partnerskapene bør kunne utnyttes bedre med tanke på FoU. Siden personalet ved PLU synes å ha gode muligheter for forskning/FoU, anbefaler komiteen at arbeidet med å planlegge og gjennomføre FoU-prosjekter i samarbeid med partnerskapene videreføres. Også muligheten for FoU-prosjekter

som gis gjennom samarbeidsavtalen med Sør-Trøndelag fylkeskommune (hospiteringsordningen), bør kunne utnyttes.

Det er positivt at PLU er opptatt av at personalet som helhet skal ha en rimelig arbeidsbyrde, og at det ikke er forskningsdelen som skal reduseres til fordel for andre arbeidsoppgaver. PLU har bevisst valgt å tilsette universitetslektorer som har hovedvekten av sin arbeidsplikt lagt til undervisning. Komiteen ser at dette har bidratt til å styrke både undervisningen og veiledningen i studiet. Selv om også disse stillingsinnehaverne har et visst rom for forskning/FoU og muligheter for forskningsfri, er det viktig å forebygge en todeling i personalet mellom de som har mye tid til forskning, og de som i hovedsak underviser. Komiteen vil derfor anbefale at PLU følger opp og vurderer konsekvensene av en slik todeling.

Selvevalueringen gir inntrykk av at PLU er seg PPU-programmets svake sider bevisst. Oppfølgingsprosessen er også startet. Gjennom to oppfølgingsseminarer har PLU satt søkelyset på de utfordringene man står overfor når det gjelder å videreutvikle og forbedre studieopplegget, og flere tiltak er iverksatt. Komiteen kan imidlertid ikke se at utfordringene og forslagene til forbedringer drøftes i sammenheng med mulige modeller for ny lærerutdanning ved NTNU.

Sett under ett, synes PLU å ha gode rutiner for kvalitetssikring, og særlig interessant er det at øvingslærerne trekkes inn i arbeidet med å utvikle utdanningsprogrammet. I selvevalueringen foreslås imidlertid en del tiltak for å forbedre kvalitetssikringssystemet, blant annet vil man gjennomføre mer systematiske evalueringer fra studentenes side. Komiteen har imidlertid ikke hatt tilgang til kursvurderinger som viser hvilke spørsmål som stilles, heller ikke til sammenstillinger av kursvurderinger. Vi kan derfor ikke vurdere forslagene til forbedringer som påpekes i selvevalueringen. Heller ikke er det klart for komiteen hvordan man tenker seg å iverksette foreslåtte tiltak for å forbedre kvalitetssikrings-

systemet. Derfor foreslår komiteen at PLU arbeider videre med de planer for kvalitetsforbedring som finnes og systematiserer dem slik at et system for kvalitetssikring kan forankres og gjennomføres innenfor ulike hovedområder med rimelig arbeidsinnsats.

6.9 Oppsummering av komiteens anbefalinger

Komiteen vil anbefale at PLU ved NTNU

- utarbeider en egen fagplan for PPU-studiet som helhet
- vurderer om fakultetene kan ta ansvaret for fagdidaktikken i PPU2 i stedet for i PPU1
- vurderer om en større del av pedagogikkundervisningen kan integreres i fagdidaktikken og i seminarundervisningen
- utarbeider klare og hensiktsmessige retningslinjer for hvordan oppgavene i studentenes mapper skal gjennomføres og følges opp
- følger opp og vurderer konsekvensene av den ulike fordelingen av FoU-tid i personalet
- bidrar med sitt til å bedre samarbeidsrutinene med brukerne på systemnivå
- utarbeider en plan for når, av hvem og på hvilken måte ulike kvalitetsforbedringstiltak skal iverksettes innenfor ulike hovedområder

Liste over dokumenter som komiteen har hatt tilgang på og nyttet i sitt arbeid:

- Rammeplan og forskrift for praktisk-pedagogisk utdanning
- Selvevalueringsrapport
- Utdanningsdirektøren i Sør-Trøndelag sin evaluering av PPU og de øvrige lærerutdanningene (egen spørreundersøkelse)
- Evaluering av PPU1, høsten 1998
- Oversikt over eksterne kontakter
- Praktisk-pedagogisk utdanning for studenter ved

Musikkonservatoriet i Trondheim

- Eksamensoppgaver i faglige fordypningsemner ”Klassemiljø og sosiale prosesser” og ”Datamaskinen i undervisningen”
- Eksamensoppgaver i pedagogikk i PPU2
- Eksamensoppgaver i pedagogisk teori 1
- Studiehefter for PPU1 – høst 1999, høst 2000 og høst 2001
- Studiehefter for PPU2 – vår 2000 og vår 2001
- Undervisningsstrategi for NTNU fram mot 2010
- PLUs uttalelse til utkast til rapport

7. Evaluering av program for praktisk-pedagogisk utdanning ved Høgskolen i Akershus

7.1 Innledning

Evalueringen, som utføres av Norgesnettrådets evalueringskomité for PPU2001, bygger på en selvevalueringsrapport fra Høgskolen i Akershus (HiAk), skriftlig materiale som er stilt til komiteens disposisjon (se vedlagte liste) og komiteens besøk ved HiAks Avdeling for yrkesfaglærerutdanning på Stabekk den 29. oktober 2001. Ved institusjonsbesøket møtte komiteen representanter fra administrativ og faglig ledelse, faglig og vitenskapelig tilsatte, øvingslærere/praksisveiledere, studenter, og sentrale eksterne brukere og samarbeidsparter (i dette tilfellet rektorer, fagtillitsvalg og representant fra bransjeorganisasjon).

Høgskolen i Akershus består av fire avdelinger, som er spredt over et stort geografisk område. Den største av disse er Avdeling for yrkesfaglærerutdanning, som ligger på Stabekk. PPU er et eget studieområde innenfor avdelingen, med egen studieleder.

Høgskolen har i mange år vært i en særstilling i forhold til andre høgskoler, idet en stor gruppe av studentene ved PPU har vært tatt inn uten formell studiekompetanse. I dag er denne gruppen betydelig mindre. De fleste av dagens studenter på PPU har høyere utdanning. Andre særpreg ved studentgruppen er at det normalt er flere studenter over 50 år enn under 30 år, og at de har en variert yrkesbakgrunn.

7.2 PPU-programmets mål, innhold og organisering

I HiAks selvevaluering og fagplan beskrives PPU-studiets mål, organisering, innhold og arbeidsmåter. Prinsippet om målstyring

ligger til grunn for studieopplegget. Siktemålet er å utvikle den sluttkompetanse som angis i rammeplanens mål- og kompetanseområder gjennom å legge hovedvekten på de prosesser og arbeidsoppgaver studentene møter i studiet. Yrkesetisk kompetanse sees på som overordnet de andre kompetanseområdene, og HiAk vektlegger i særlig grad endrings- og utviklingskompetanse.

I fagplanen beskrives studiet som et funksjons- og oppgaveorientert studium i motsetning til et fagorientert studium. Mer konkret betyr dette at sju obligatoriske studiearbeider (læringsoppgaver) knyttet til lærerens yrkesfunksjoner og yrkesoppgaver, utgjør hovedinnholdet. Studiet skal også organiseres rundt disse læringsoppgavene, som sees på som det viktigste virkemiddelet for å sikre enhet og sammenheng i studiet.

Læringsoppgavene skal ifølge selvevalueringen i stor grad styres av studentene selv. Dette fordi man ønsker å legge avgjørende vekt på prosesser og sammenheng mellom teori og praksis hvor studentene utvikler sin egen praksisteori, framfor ren ”påfyll” og kontroll av kunnskap.

I praksis innebærer dette at det undervises i ”prinsipper og strategier”, mens studentene i stor grad velger innholdet selv. Litteraturen skal velges i tilknytning til læringsoppgavene og godkjennes av faglærer. Litteraturliste, som kan tilpasses den enkelte klasse og den enkelte student, finnes som vedlegg til fagplanen.

Rammeplanene definerer sluttkompetanse og det studentene skal vurderes opp mot. Vurderingen av studentene skal foregå underveis og ved studiets slutt. De sju obligatoriske oppgavene i studiet skal være godkjent for å kunne gå opp til eksamen i pedagogikk og yrkesdidaktikk. Eksamen i pedagogikk består av refleksjonsnotat (obligatorisk oppgave) og en individuell, muntlig prøve. Eksamen i yrkesdidaktikk består av prosjektarbeid i yrkesdidaktikk og individuell muntlig prøve.

7.3 Undervisnings- og læringsformer

Arbeidsformene i studiet skal være varierte, med stor grad av studentaktivitet. Prinsippet er at ”arbeidsformene er pensum” i like høy grad som emnene som behandles. En yrkespedagogisk kompetanse utvikles ifølge fagplanen gjennom handling, opplevelse, observasjon og refleksjon. Følgende prinsipper ligger til grunn for valg av arbeidsformer: praksisorientering, problemorientering, erfaringslæring, opplevelsesorientering, verdiorientering, studentdeltakelse, medinnflytelse og medansvar.

Ifølge selvevalueringen ønsker PPU å praktisere en induktiv undervisning, hvor studentenes praksiserfaringer brukes som utgangspunkt for erfaringsutveksling og refleksjon. Dette betyr blant annet at ”etterlesninger”, hvor studentene i stor grad bestemmer tema og problemstillinger, tilstrebes i stedet for forelesninger.

7.4 HiAks vurdering av PPU-studiet

Selvevalueringen og samtalene under besøket gir inntrykk av at man i stor grad er fornøyd med det prosess- og oppgaveorienterte studiet, og at man ønsker å videreutvikle dette. I særlig grad framheves betydningen av erfaringslæring og erfaringsutveksling for å utvikle kompetanse til læreryrket. Man mener at disse læringsformene fremmer sosiale og yrkesetiske mål, og at de bidrar til å utvikle studentenes endringskompetanse. Man mener også – innenfor dagens regelverk – å ha utviklet gode, integrerte eksamenformer som fremmer en målrettet arbeidsinnsats.

Også studentene synes å være fornøyd med PPU-studiet. Komiteen møtte studentrepresentanter som var uvanlig positive til studieopplegget. Komiteen har også hatt tilgang til to kursvurderinger som viser at disse studentkullene opplever at opplæringen i stor grad har bidratt til å utvikle deres

klasseromskompetanse. I tillegg til praksis er det først og fremst arbeidsmåtene og samarbeidet i studiet som har ført til denne kompetanseutviklingen, mener disse studentkullene.

På bakgrunn av sine positive erfaringer med det funksjons- og oppgaveorienterte studiet har høgskolen innvendinger mot visse sider ved rammeplanen. Den oppleves for det første som for detaljert styrende. For det andre mener man at rammeplanens oppdeling i pedagogikk og yrkesdidaktikk er problematisk, og at det er vanskelig å vekttalesfeste disse fagområdene i et integrert studium. Et tredje ankepunkt mot rammeplanen er kravet om atskilt eksamen og atskilt karakter i pedagogikk og yrkesdidaktikk. Høgskolen mener imidlertid å ha utviklet eksamensformer som ivaretar hensynet til fagintegreerte oppgaver uten å bryte med rammeplanens krav om fagdelte eksamener.

Det er uklart for komiteen hvor langt arbeidet med å integrere IKT i læringsprosessen er kommet. Selvevalueringens vurdering er at ”det skjer en del på individuell basis i klassene og også noe opplæring blant studenter og lærere”. Kapasiteten er likevel ikke etter PPU's vurdering god nok, verken for deltidsstudentene eller heltidsstudentene, men de ansatte er stort sett fornøyd med IKT-utstyr på kontorene.

7.5 Praksis

I selvevalueringen tillegges kontinuitet i praksis avgjørende betydning for studentenes utvikling. Studentene skal derfor være i praksis flere uker på samme skole, og de kommer vanligvis tilbake etter en periode. Utdanningens tilknytning til ”det doble praksisfeltet” framheves i ulike sammenhenger, og studentenes aktive bruk av relasjonene til praksisfeltet oppmuntres.

Praksisopplæringen organiseres fra høgskolens side. Heltidsstudenter og deltidsstudenter som ikke er tilsatt i skoleverket, tildeles en praksisveileder som har egen klasse.

Deltidsstudenter som har egen praksis i skolen, blir tildelt en veileder som kommer inn i studentens egen klasse. Høgskolens lærere skal i løpet av studietiden besøke praksisplass/øvingsskole minst to ganger.

Komiteens samlede materiale tyder på at praksisopplæringen ikke vurderes som tilfredsstillende. I selvevalueringen antydes det at veilederne i noen tilfelle ikke er gode nok, og at de er avhengige av besøk fra pedagogikk lærer for å kunne gjennomføre en praksis som gir grunnlag for refleksjon og faglig vekst. Samtalen med studentene støtter inntrykket av at veiledningen i enkelte tilfelle ikke fungerer etter hensikten. Praksislærernes bakgrunn og erfaring er så varierende at høgskolens videreutdanningstilbud i veiledningspedagogikk ønskes styrket. Høgskolen arbeider også med å knytte til seg praksisskoler der samarbeidet fungerer godt.

Fra brukernes og øvingslærernes side ble det etterlyst klarere rutiner for og mer informasjon om organiseringen av praksis. Veilederne ønsket også mer kontakt med høgskolen og med hverandre.

7.6 Forskning og FoU-arbeid

I selvevalueringen gis det en oversikt over FoU-arbeid ved Avdeling for yrkesfaglærerutdanning. Det framgår imidlertid ikke hvor mange av disse prosjektene som drives av de tilsatte ved PPU. Heller ikke er det klart for komiteen hvor stor andel av PPU-lærerne som er involvert i FoU-arbeid. Under besøket ble det opplyst at alle tilsatte ved PPU, uansett stillingskategori, tildeles 25 % til FoU.

Komiteen har et inntrykk av at PPU-tilsatte i praksis vurderer forskning som mindre viktig enn undervisningsoppgavene, og at undervisningsoppgavene kan gå på bekostning av FoU-arbeidet. I selvevalueringen understrekes det at ”undervisningen er den

viktigste delen av jobben vår” (SE, s. 31). Videre heter det at ”mange får mye undervisning, spesielt de knyttet til heltidsstudier” (s.st., s. 26). Inntrykket av at undervisningsoppgavene kan gå på bekostning av FoU-oppgavene, forsterkes av uttalelser som falt under samtalene med faglig ledelse og faglig tilsatte.

7.7 PPU's forhold til og samhandling med brukere og etterspørrere

PPU utgjør et av flere studieområder innen Avdeling for yrkesfaglærerutdanning, men ifølge selvevalueringen er det lite samarbeid mellom PPU og de øvrige studieområdene. Et nærmere samarbeid med andre grupper innen institusjonen ønskes. De viktigste samarbeidspartene for PPU i dag er praksisskolene og praksisveilederne. PPU ønsker derfor å være med på å utvikle praksisskoler samtidig som man vil gjenoppta samarbeidet med næringslivet. En nær tilknytning til dette ”doble praksisfeltet” (dvs. skolen og næringslivet) sees på som nødvendig for å kunne videreutvikle PPU-studiet.

HiAk har et ansvar for hele østlandsregionen når det gjelder yrkesfaglærerutdanning. Kontakten mellom HiAk og skolene i regionen skjer imidlertid gjennom personlige kontakter på skolenivå; det er ikke utviklet rutiner for samarbeid og kontakt på kommune- eller fylkesnivå. Av samtalene under besøket framgikk det at heller ikke kontakten mellom HiAk og Statens utdanningskontor i Oslo og Akershus er systematisert.

7.8 Kvalitetssikringssystemer

Selvevalueringen betraktes som et ledd i den interne kvalitetssikringen ved PPU. Kvalitetssikring skjer også gjennom regelmessige og systematiske kursvurderinger, og gjennom studentenes logger og refleksjonsnotater.

Kvalitetssikringen av undervisningen og studentenes kunnskaper skjer gjennom vurderinger underveis i studiet og gjennom bruken av eksterne sensorer ved eksamen. Også øvingslærere trekkes aktivt inn i kvalitetssikring.

Ifølge selvevalueringen er det imidlertid visse sider ved kvalitetsarbeidet som ikke fungerer godt nok. Man ønsker å forenkle evalueringsskjemaene, og man mener at praksisopplæringen ikke er tilstrekkelig kvalitetssikret.

7.9 PPU ved Høgskolen i Akershus: Evalueringskomiteens analyse og vurdering

HiAks selvevaluering er svært kortfattet, på enkelte områder så kortfattet at den gir et uklart bilde av virksomheten ved PPU og av HiAks vurdering av den nasjonale rammeplanen. Enkelte utsagn er etter komiteens vurdering så stikkordsmessige at de kan være vanskelige å forstå. Enkelte termer (for eksempel ”prosess”) brukes i flere ulike sammenhenger uten at man forklarer hva man mener. Det kan også være vanskelig å se hva HiAk baserer sine uttalelser og vurderinger på, for selvevalueringen (utenom innledningen) nøyer seg i stor grad med å konstatere framfor å analysere.

Komiteens *samlede* skriftlige materiale gir imidlertid et tydeligere bilde av PPU-studiet og dets ideologiske plattform. Generelt sett gir dette materialet et positivt inntrykk. HiAk synes å ha et bevisst, konsistent og realistisk syn på målene for PPU, på hvordan studiet bør tilrettelegges for å nå målene, og på hvordan eksamen bør gjennomføres for å vurdere graden av mål-oppnåelse. PPU-studiet er klart profilert og avgrenset i den forstand at det er funksjons- og oppgaveorientert, og at visse mål vektlegges framfor andre. Dette gir mulighet for konsentrasjon og fordypning, som er nødvendig innenfor en tidsramme på ett år. Organisering og arbeidsformer synes å være godt tilpasset

rammeplanens krav til helhetlige og integrerte studieopplegg. Studentene deltar aktivt i planlegging og gjennomføring av studiet (revisjon av fagplaner, valg av pensumlitteratur, ”etterlesninger”, studentframlegg, prosjektoppgaver osv.). Mangfoldet i studentgruppen (for eksempel alder og yrkesbakgrunn) utnyttes på en bevisst og god måte, og man er seg studentenes doble praksiskompetanse bevisst. Vurdering oppfattes som veiledning mer enn kontroll, og læringsoppgaver og eksamensoppgaver er utviklet på grunnlag av og vurderes i forhold til målene for utdanningen. Kursvurderingene som komiteen har hatt tilgang til, var utformet på en målrettet og god måte. Alt i alt tyder det skriftlige materialet vårt på at studiet i stor grad gjennomføres i tråd med sentrale intensjoner i rammeplanen og med institusjonens egne mål.

Gjennomgangen av fagplanen og selvevalueringen gir likevel grunn til å spørre om utdanningen som helhet kan stå i fare for å overdimensjonere betydningen av praksis: at erfaringslæring i form av arbeidsmåter, prosesser og praktiske undervisningsoppgaver overbetones på bekostning av teori. En første indikasjon på dette er at enkelte sensorer ifølge selvevalueringen har rettet kritikk mot studentenes eksamensbesvarelser, fordi de har manglet den ønskelige teoretiske bredde og dybde. Mot dette kan det innvendes at andre sensorer har uttalt seg positivt om PPU-studiet: at studentene gjennom dette utvikler og dokumenterer pedagogisk kunnskap og forståelse. Det kan også innvendes at betydningen av refleksjon understrekes i selvevalueringen og fagplanen.

Komiteen vil imidlertid anbefale HiAk å vurdere kritikken. Vårt materiale gir grunn til å spørre om den pedagogiske kunnskap og forståelse studentene tilegner seg, for en stor del er *praksis-generert* kunnskap. Likeledes gir materialet grunn til å spørre om ”refleksjon” primært forstås som *erfaringsutveksling* og diskusjon av *erfaringsbaserte* oppfatninger; det er uklart for komiteen i hvilken grad teoretiske perspektiver på og analyser av

pedagogisk praksis kreves i situasjoner der man ”reflekterer”.

Også den ideologi som synes å ligge til grunn for PPU-studiet, kan tyde på at pedagogisk praksis muligens får en for stor vekt i forhold til pedagogisk teori. Denne ideologien kommer eksplisitt til uttrykk i selvevalueringen og fagplanen. PPU-studiet ved HiAk synes å være basert på et bevisst, konsistent og enhetlig syn på hvordan man best kvalifiseres til læreryrket. Dette er positivt. Men slik komiteen forstår dette materialet, kan HiAks syn på lærerutdanning tolkes i retning av en oppfatning som går ut på at man hovedsakelig lærer å bli lærer gjennom å handle og å samhandle, og gjennom å observere og diskutere egne og andres erfaringer og pedagogiske praksis. Med andre ord: Kompetanse til læreryrket oppnås hovedsakelig gjennom erfaringsbasert kunnskap og praksis, i mindre grad gjennom teoretiske kunnskaper.

Komiteen mener at erfaringsbasert kunnskap utgjør en viktig og nødvendig del av innholdet i lærerutdanningen, men erfaringsbasert kunnskap bør ikke vektlegges på bekostning av teori. For å kunne utvikle et bevisst og reflektert syn på læring, bør studentene få tilgang til forskningsbaserte teorier og rapporter. Slike teorier kan for det første hjelpe studentene til å klarlegge de antakelsene som ligger til grunn for deres oppfatninger om praksis og de slutninger de trekker om årsaker og sammenhenger i klasserommet. For det andre kan forskningsbaserte teorier være til hjelp for dem når de skal finne ut, eller se hva som foregår i klasserommet. Pedagogisk teori kan med andre ord gi lærerne mulighet for kritisk å vurdere eget og andres syn på undervisning, og dessuten gi dem et rikere arsenal av forståelsesmåter og løsningsalternativer.

At hovedvekten i PPU-studiet ved HiAk ble lagt på prosesser og erfaringsbasert kunnskap i en tid hvor lærerkandidatene manglet formell studiekompetanse, virker forståelig og fornuftig. Komiteen har imidlertid forstått det slik at dagens studenter har

en bakgrunn som i større grad legger grunnlag for å tilegne seg forskningsbasert kunnskap. Komiteen vil derfor anbefale at de som er ansvarlige for utviklingen av PPU-studiet, drøfter sine prioriteringer og selve studieopplegget i lys av komiteens merknader.

Komiteen stiller seg også spørrende til HiAks praksis med å la studentene velge innholdet i studiet selv. Dette kommer til uttrykk blant annet gjennom at den enkelte klasse og student har frihet til å sette opp sin egen litteraturliste. En slik praksis er for så vidt logisk ut fra det syn på lærerutdanning som kommer til uttrykk i komiteens materiale, og som er problematisert ovenfor. Komiteens syn er imidlertid at forskningsbasert teori utgjør en nødvendig (om enn ikke tilstrekkelig) del av innholdet i en god lærerutdanning, og at det faglige innholdet bør velges ut fra et bevisst og faglig fundert syn på hvorfor det er viktig og relevant for blivende lærere.

Dette betyr ikke nødvendigvis at hele litteraturlisten skal være felles for alle og bestemt av faglærerne. Et alternativ kan for eksempel være en pensumliste hvor temaer eller nærmere konkretiserte målområder – ikke bøker – er pensum. Et annet alternativ er en kombinasjon av fellespensum og selvvalgt pensum. Begge disse alternativene forutsetter imidlertid at målene for utdanningen er presisert i en slik grad at de kan gi retning til valg av innhold (temaer og litteratur), og at forholdet mellom innhold og arbeidsformer er avklart. Komiteen mener at forholdet mellom mål, innhold og arbeidsformer i PPU-studiet ved HiAk ikke er tilstrekkelig avklart og anbefaler derfor at dette gjøres. Vi vil også anbefale at nærmere retningslinjer for valg av litteratur utarbeides.

Evalueringskomiteen mener at en mer målrettet bruk av pedagogisk teori i studiet ikke nødvendigvis vil være i strid en funksjons- og oppgaveorientert tilnærming, slik selvevalueringen synes å mene. Vi kan heller ikke se at målrettet bruk av teori

nødvendigvis fører til en undervisning som innebærer ”påfyll” og ”kontroll” av kunnskap i stedet for en prosessorientert undervisning. Tvert imot mener vi at studentaktive arbeidsmåter kan bidra til å skape sammenheng mellom pedagogisk teori og praksis, og vi vil derfor oppfordre HiAk til å videreutvikle studiet som et funksjons- og oppgaveorientert studium og å videreføre det gode arbeidet som nedlegges med studentenes læringsoppgaver (”prosesser”).

PPU-personalet synes å ha en svært positiv og ansvarsbevisst holdning til undervisning, og dette er prisverdig. Men hvis undervisningsoppgavene opptar mer enn normalt tid, og hvis dette fører til at man ikke involveres i FoU-arbeid, kan dette på sikt få uheldige konsekvenser også for undervisningen. Avdelingen bør derfor vurdere på hvilken måte FoU-arbeidet på PPU kan stimuleres. Avdelingen bør også vurdere hvordan samarbeidet mellom PPU og hovedfaget i yrkesdidaktikk kan styrkes slik at en unngår et skille i personalet mellom de som underviser og de som forsker.

Til slutt vil komiteen reise spørsmålet om HiAks rutiner og retningslinjer for utplassering og veiledning av studenter i praksis er tilstrekkelig gjennomarbeidet. Møtet med øvingslærere og veiledere tyder på at disse gruppene kan ha ulik forståelse av hva som forventes av dem som veiledere. Det vil være en fordel for både studenter og veiledere at retningslinjene oppfattes noenlunde likt fra skole til skole.

7.10 Oppsummering av komiteens anbefalinger

Komiteen vil anbefale at Avdeling for yrkesfaglærerutdanning/studieområdet PPU

- foretar en nærmere avklaring av forholdet mellom PPU-studiets mål, innhold og arbeidsmåter
- utarbeider og fagplanfester en oversikt over PPU-studiets innhold i form av prioriterte målområder og/eller faglitteratur

- vurderer på hvilken måte FoU-arbeidet kan stimuleres
- vurderer på hvilken måte samarbeidet mellom PPU og hovedfaget i yrkesdidaktikk kan styrkes
- utarbeider klare retningslinjer for veiledning av studentenes praksis i skolen

Liste over dokumenter som komiteen har hatt tilgang på og nyttet i sitt arbeid:

- Rammeplan og forskrift for praktisk-pedagogisk utdanning
- Selvevalueringsrapport
- Fagplan med litteraturliste
- Undervisningsplaner
- Semesterplaner
- Obligatoriske oppgaver, inkludert eksamensoppgaver
- Studentevalueringer
- Evalueringsskjema
- Praksisplasser i videregående skole – invitasjon til samarbeid
- HiAks uttalelse til utkast til rapport

8 Summary in English

8.1 Introduction

In December 2000 the Ministry for Church, Education and Research Affairs asked the Network Norway Council to conduct an evaluation of teacher education in Norway, including the one-year programmes in educational theory and practice (ETPs).

ETPs are normally taken on top of an academic degree – usually made up of 1–3 subjects studied in depth, or a vocational diploma, to qualify for teaching these subjects at the upper levels of elementary school, in secondary school and in adult education. Nearly all teachers in upper secondary schools are subject specialists with this type of teacher training. The programmes are regulated through national Curriculum Guidelines and include educational theory, subject- or vocation-related didactics and teaching practice.

8.1.1 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: the University of Oslo, the University of Bergen, the Norwegian University of Science and Technology (Trondheim), Akershus College and Sogn og Fjordane College.

Self-evaluations were carried out in the spring of 2001, while the site visits took place during September – October 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 education programme.

8.1.2 External panel

One external panel was appointed by the Network Norway Council to evaluate the five participating ETPs. The panel consisted of two peers/experts from Norway, one peer/expert from Sweden, one ETP student and one member representing receiving schools.

The members of the external panel were:

Associate professor Tove Aarsnes Baune	Oslo College
Associate professor Tor Vidar Eilertsen	University of Tromsø
Professor Christina Gustafsson	University of Uppsala, Sweden
Cand. phil. Arnhild Løken	Stavanger (ETP student)
Project manager Tove Ness	Lier

Baune and Eilersten shared the task of leading the panel.

Adviser Sverre Redtrøen, Network Norway Council, acted as secretary to the panel.

The panel met for the first time for an introduction seminar on 13 August 2001 and presented its final report on 28 December 2001.

8.2 Mandate

The panel received the following mandate for its work:

The evaluation must relate to the 1998 curriculum guidelines for EPTs. 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 ETP programmes, e.g. concerning practical training, total educational environment, methods of student assessment and links between the ETP 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 ETPs and of teacher training in general.*

The panel identify three main tasks in the mandate: to *describe* how the programmes are assessed by students, educators and stakeholders; to *assess* their quality and potential for adapting to changing needs; and to *recommend* measures aimed at assuring and enhancing the quality and relevance of ETPs and teacher training generally.

The panel offer descriptions and assessments of the five participating programmes separately. On this background, we also venture to give our general appreciation ETP training 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 ETP and a final report that sums up and concludes on the basis of the programme reports.

8.3 The ETP programmes

The panel find considerable variation among the five programmes as to the quality and format of the teaching plans. Specific aims and priorities are unevenly developed and there is often a lack of precision in the use of terminology and in the handling of the different plan levels. The panel find this somewhat unsatisfactory in programmes under national Guidelines, whose aim is to produce competent candidates for the teaching profession.

Although the institutions tend to regard the aims of the national Curriculum Guidelines as rather over-ambitious, the panel would still maintain that the five core competence aims of the guidelines (academic, didactic, social, developmental and related to professional ethics) strike a reasonable balance between ideals and realism.

Across the five programmes, the panel observed a significant move towards greater methodological variation and increased use of student-active methods. All five institutions make use of more or less permanent 'basis' or seminar groups, some of them cross-curricular. More rarely, students are used as a teaching resource (beyond their active participation in seminar groups), a practice that we would like to encourage. To the extent that a uniform (lecturing) method of presentation is still a problem, this seems to affect educational theory more than subject-related didactics. Four of the five institutions have introduced portfolio assessment of the students, albeit with considerable variation as to how actual performance reflects the ideal criteria.

Students generally express satisfaction with their learning

situation and often experience the ETP as a positive break with the culture and study methods of more traditional academic subjects. In particular, they mention the way in which the learning process is organised, with formal lectures being followed up in set discussion groups. Although the benefits of this may vary with the degree of teacher involvement, the use set groups always helps develop a sense of social and educational community among the students. All five institutions also run some sort of introductory course for new students. By and large, students express satisfaction with the institutions' responsiveness to student demands and views.

8.4 Specific competence areas

8.4.1 ICT

All five institutions run introduction courses in order to familiarise students with the use of ICT as a tool for learning and communication. But there are great variations in the quality of these courses. Great variations are also found in the staff's readiness to make use of the students' own competence and their ability to differentiate their teaching in accordance with competence variations in the student group. The new technology seems to work better for information purposes than as a tool for learning, and is particularly useful in part-time studies.

Information technology gives students easy access to assignments and cases, while attempts at net-based discussions have been less successful. The same applies to the individual tutoring in connection with teaching practice and practice-related assignments. Critical perspectives on the use of ICT were rare and crude, and hardly concerned more general, cross-curricular aspects at all.

Educators, students and stakeholders alike seem to agree that the use of ICT is one of the least developed aspects of the programmes. Teaching staff are generally dissatisfied with their own opportunities for developing personal competence in this

vital field, which indicates that national efforts to strengthen the use of ICT in teacher training have carried little fruit so far. The panel regard this as an area where considerable national and local efforts are needed in the future, not only in teacher training, but in the schools as well.

8.4.2 Social competence

Although much is done to organise good settings for the students' development of social and cooperative skills, the institutions generally make too little conscious use of this, particularly in a theoretical perspective. The two colleges in the project showed greater awareness of this meta-perspective, which may have to do with the fact that colleges are more consistent in their use of student-active learning methods. Students in teaching practice should not only cooperate with fellow students, but also be given opportunities to observe how qualified teachers cooperate at various levels, like in class teams. The panel have the impression that this element is given too little systematic attention.

8.5 Teaching practice – as partnership, part-time and full-time

All the participating institutions have made considerable efforts to meet the challenges connected with practice training. At the Norwegian University of Science and Technology a partnership model has been developed over several years, where entire practice schools – rather than individual practice tutors – are linked to the teacher education programme. Permanent practice tutors at these schools help recruit other tutors, monitor student groups during their practice sessions and work in tight networks with the university and other practice schools. There are also ambitions of establishing joint projects in R&D and in-service training, although little has been achieved in the R&D field so far. The University of Oslo is also about to establish partnerships with a network of schools along similar lines. Both the teacher

training institution and the partnership schools seem to reap benefits from this arrangement.

Practice training presents more of a problem in part-time provision, where the partnership model is more difficult to apply. Akershus College has trained a large number of practice tutors who work as a stable, flexible network for guiding and instructing both full- and part-time students. Systematic measures for the training of practice tutors are absolutely vital in order to secure quality and consistency in the students' practice sessions. The teacher training institutions ought to increase their efforts to train competent practice tutors.

Practice training should not only be the concern of individual and isolated practice tutors. Responsibility must be shared between the teacher training institution itself and the entire practice school through its involvement of management and fellow teachers. For the schools, therefore, activities connected with practice tutoring should be seen as a potential benefit: a tool for developing a culture that is characterised by collegial cooperation, mentor guidance and competence enhancement. The major hindrance here seems to be a general failure to engage school management actively. In the panel's view, a more active involvement on the part of school managements would strengthen quality assurance and institutional responsibility for the training programme.

Several members of the panel would like to underline the benefits connected with part-time provision, where students are employed in ordinary teaching jobs and are thus secured a solid platform of professional practice. But the panel are also aware of the weaknesses of this variant. The quality of guidance is often poor and the fact that many students actually work in full-time jobs has a negative effect on their study effort. Combining studies and regular teaching jobs – even half-time – is very demanding and often results in higher drop-out rates and general difficulties in handling the work-load, with too little time for reading, essay

writing and for digesting study content through reflection and discussions with fellow-students. The panel recommends that the institutions insist more strictly that their students have reduced jobs, for instance half-time.

8.6 Research and development work

There are great variations in the institutions' allocation of resources for R&D work, particularly between the two state colleges on the one hand and the universities on the other. The main loyalty of the colleges has traditionally been towards students and teaching, with a new orientation towards R&D developing only in recent years.

The self-assessments give evidence of much research activity, particularly in the universities, and show great thematic variation. Research in subject-related didactics seems to be gaining ground. But there is still a general preference for traditional "academic" research, which makes the research activities less visible for students, practice tutors and external stakeholders.

The steering of research activity, which among other things involves making priorities and defining what is professionally relevant, is a difficult task. These problems are clearly reflected in the self-assessments. It seems that the ideal of academic freedom for the individual researcher still weighs heavily internally, modified only by the conditions imposed by external providers of research means, like national and international research programmes. On the other hand, there is also a noticeable ambition to focus more on research based directly on classroom and school experience.

8.7 Cooperation with external stakeholders

Relations with external stakeholders, in particular the school sector, present a crucial challenge. Schools are expected to influence teacher education programmes and are of course the chief recipients of ETP candidates. Contrary to what is the case in many other countries, teacher training in Norway has primarily been the responsibility of higher education institutions alone, with weak formal links to the professional field. The introduction of decentralised – or part-time – provision has modified this to a certain extent, as students on these programmes hold regular jobs at the same time. To develop a collegial and professional (i.e. rather than ‘academic’) *culture* of teacher training, however, is a long-term process and would require a new role for the practice schools as responsible partners in the training programme. This was expressed in interviews with schools’ representatives, some of whom criticise “themselves” as much as the teacher training institution. It is crucial, for instance, that practice schools take responsibility in areas like differentiated and individually adapted teaching, where students must be given the opportunity to experience and learn from real situations under the guidance of competent teachers. The panel wish to stress the need to divide responsibilities between the theory and practice fields in ways that are clearer and that do not exclude the schools from being responsible partners.

Partnership schools and other systematic and long-term networks represent good starting-points for improving this situation. But more involvement on the part of school owners – i.e. the local authorities – must also be encouraged, as this would help in the establishing of partnerships and the setting up of long-term cooperative arrangements for school-based R&D work, continuing education and in-service training. There is a good example of such an initiative at Sogn og Fjordane College, where a position created jointly by the College and the Regional Educational Office has given promising results in the fields of continuing education and R&D.

8.8 Quality assurance of the ETPs

The documentation of quality assurance work that was presented to the panel varies in scope and quality, both inside each institution and among them, which makes accurate description and analysis difficult. It is however obvious that much useful work is being carried out within all the evaluated programmes. The panel has identified the following general features:

All programmes have quality assurance mechanisms that in some way or other cover the content (including exams), the study methods and the external stakeholders' (in particular the practice schools') opinions of the programme.

In all five programmes a major part of the quality assurance work takes the form of written answers to set questions, often with a clear emphasis on actual teaching performance.

The self-assessments express only vague criticisms of the institution's internal quality assurance work, whereas they all stress the problems connected with the quality assurance of teaching practice.

With a couple of exceptions, there is little inclination to regard one's own self-assessment – and the panel's reaction to it – as part of a continuing quality assurance process.

All participating institutions express concern about relations with the schools and problems connected with the quality assurance of practice training. In order to meet demands both ways, meeting-places must be established where the teacher training institution and the practice schools may discuss and agree on indicators and procedures of quality control. The panel regard the partnership model as a promising way forward, and so is any other measure for acquiring systematic information about the views of practice tutors and school leaders.

Much improvement and development work is going on, some of which may be labelled as quality assurance activities. The systematic use of external examiners is a stable factor in this. To some extent, faculties and departments contribute to a more organised approach. But single and isolated course evaluation is still the dominating element. In the panel's view, there is hardly too little quality assurance work going on, but much too often this work is lacking in systematic coherence. For all five institutions, therefore, there would be much to gain from taking a fresh look at all existing measures and routines and to arrange these – and new ones – in more systematic way, with clear channels of information and defined divisions of responsibility.

8.9 Conclusions and recommendations

Although the panel have identified several areas in need of change and improvement, the main picture that emerges is a positive one. We would particularly like to draw attention to a general shift towards new study and exam methods that are more in line with the realities of today's and tomorrow's schools. On the whole, students experience the ETP as a stimulating break from their previous experience with traditional academic subjects. All five institutions organise their students' work through various forms of 'basis' or 'seminar' groups in addition to the traditional lectures. Some of these are cross-curricular and function as stable fora for theoretical discussions and the exchange of experiences. Portfolio assessment has been introduced in a majority of the programmes, but portfolios still reflect too much the separation of the programmes into a theory and a practice part. The task of integrating teaching practice in a continuous and coherent whole remains a major challenge, but we have seen several examples of single measures that may contribute to better integration over time. Although the institutions generally find the Curriculum Guidelines too ambitious, the panel still has the impression that the programmes succeed quite well in reaching the basic aims of these Guidelines.

The most demanding challenges seem to lie in the fields of ICT and individually adapted teaching, where there is a general lack of coherence in the programmes and even in the separate programme units.

The panel also find that the local study plans for the ETPs are in general need of improvement. They usually fail to identify a profile for the programmes beyond the basic demands of the national Curriculum Guidelines. They are also weak tools for steering activity towards the fulfilment of overriding, holistic goals.

The panel would like to recommend the following measures in order to enhance programme quality:

- A general revision of the programmes, still according to broad national aims and guidelines but with more scope for local choice and priorities, and with an emphasis on a holistic programme conception.
- Conscious efforts to improved programme coherence. In particular, this applies to the pursuit of strategic aims in the fields of ICT and individually adapted teaching.
- Continued and increased stress on student-active learning methods that integrate theory and practice elements.
- More systematic use of portfolios for learning and assessment purposes, partly in order to reach important competence goals in fields like individually adapted learning, professional ethics and general educational development.
- The establishing and strengthening of partnerships with practice schools in order to secure coherence and continuity in the training programme.
- Increased efforts to develop a culture of collective responsibility for guidance and learning in the practice schools.
- Increased efforts to follow up and assure the quality of the students' practice sessions.
- The introduction of guidelines to regulate the workload in regular jobs for part-time students.

The panel would also like to see further efforts to strengthen the quality and relevance of R&D work around teacher training programmes. This could be done:

- by shifting the balance somewhat from ‘free’, individual research to more collective, cross-curricular research projects directed towards the schools and the classroom
- by better exploiting the potential for R&D work in practice schools
- by stimulating the teaching staff to make more use of their own research in their teaching and to include students more in their R&D projects.
- by organising better opportunities for teacher trainers to work part-time or periods in ordinary schools in order to increase their familiarity with the school arena and as a means of preparing for research.
- through the channelling of more national research means into the areas of school- and classroom-based research.

Conditions for increased cooperation between teacher training institutions and external stakeholders must be improved

- by establishing more long-term and systematic routines for external contacts
- through flexible procedures for hiring new personnel in order to be more able to respond to external demands in areas that are particularly relevant to the ETP.

The quality assurance of ETPs would benefit from the following measures:

- to examine existing evaluation and quality assurance activities critically for their functionality and usefulness within the total picture, so that fresh priorities could be made
- to systematise quality assurance work and link it to the institution’s organisational structure. This would increase the effect of isolated quality assurance efforts and clarify channels of information and levels of decision-making
- to relate course assessments to existing resource and infrastructure conditions

- to evaluate or examine more elements in the programmes regularly and to carry out follow-up analyses
- to develop procedures for systematic cooperation with external stakeholders in order to ensure that the programme keeps abreast of continuous developments in schools and in society at large.

In this connection the panel recommends

- that central initiatives are made to encourage ETP units to find sensible and manageable forms of systematic quality assurance that assess the content, organisation and outcomes of the programmes
- that quality assurance efforts are made in accordance with a systematic approach, defined by the ETP itself or by the whole the institution.