

# Evaluering av førskulelærerutdanninga ved fem norske institusjonar

Rapport frå ekstern komité



norgesnettrådet

Norgesnettrådet's rapporter  
ISSN 1501-9640



# Forord

Lærerutdanningen er kanskje den utdanning som de senere årene har vært mest diskutert i det offentlige rom. Det har i den sammenheng vært en rekke avisoppslag om utdanningen, dens sterke og svake sider, dens 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.

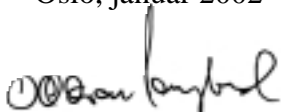
Hovedmålet for evalueringen har vært å skape et grunnlag som kan bidra til en aktiv og god kvalitetsutvikling innenfor norsk lærerutdanning. Prosjektet har ellers tatt sikte på å evaluere

dagens lærerutdanning i forhold til samtidige og fremtidige utfordringer for lærerprofesjonen i barnehage, skole og lærebedrift. Forhåpentligvis vil evalueringen vise seg nyttig for de institusjonene som er blitt evaluert, i deres videre arbeid med utviklingen av lærerutdanningsprogrammene. Vi regner også med at de som i denne omgang ikke har deltatt, vil kunne hente ideer og inspirasjon til sitt arbeid med utvikling av sine programmer.

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

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

Oslo, januar 2002



Oddvar Haugland  
direktør



Tove Blytt Holmen  
avdelingsdirektør

# Innhold

<b>1. Innleiing</b> .....	9
1.1 Oppdraget – mål, organisering og plan for arbeidet..	9
1.2 Mandatet for evalueringa og forståinga vår av oppdraget .....	12
1.3 Metode .....	14
1.4 Arbeidet i evalueringskomiteen .....	18
1.5 Førskulelærerutdanninga i Noreg.....	22
1.6 Avslutning .....	29
<b>2. Utdanningsprogrammet</b> .....	31
2.1 Måla for utdanninga .....	31
2.2 Rammeplanar og fagplanar .....	34
2.3 Fysiske rammefaktorar.....	45
2.4 Undervisnings- og læringsmiljø.....	46
2.6 Samla konklusjon.....	56
<b>3. Studentene</b> .....	57
3.1 Studentens rolle og plass i evalueringsarbeidet .....	57
3.2 Studentrolle og studentfokus i utdanningen.....	58
3.3 Studentenes læringsresultater/studentevaluering .....	60
3.4 Studentgjennomstrømning og frafall .....	61
3.5 Skikkethet.....	63
3.6 Mannlige studenter.....	64
3.7 Internasjonalisering .....	66
3.8 Studenttiltak, studentvelferd .....	66
<b>4. Dei tilsette</b> .....	69
4.1 Dei vitenskapleg tilsette: Kvalifikasjonar og erfaring ..	69
4.2 Manglande praksiserfaring.....	69
4.3 Utviklingspotensial med omsyn til praksiskunnskap .....	70
4.4 Rekruttering .....	71
4.5 Utviklingspotensial i høve til rekruttering .....	72

4.6	Etter- og vidareutdanning av dei fagtilsette – eit spørsmål for den einkilde eller for leiinga? ....	72
4.7	Utviklingsbehov og utviklingspotensial.....	73
4.8	Forskning og FoU-aktivitet: omfang og retning.....	74
4.9	Utviklingspotensial gjennom kompetanseheving, styring, organisering og høve til påverknad frå fleire grupper .....	76
<b>5.</b>	<b>Samhandling .....</b>	<b>79</b>
5.1	Organisatorisk plassering .....	79
5.2	Samarbeidsstrukturer .....	82
5.3	Kontakt med praksisfeltet .....	83
5.4	Eksterne aktører .....	84
<b>6.</b>	<b>System for kvalitetssikring .....</b>	<b>87</b>
6.1	Omgrepet kvalitet.....	88
6.2	Kvalitetssikring som tema i høgskulane .....	88
6.3	Kvalitetssikring som tema i førskulelærarutdanningane.....	89
6.4	Konkrete tiltak i kvalitetsarbeidet .....	89
6.5	Førsteårsstudenten i sentrum .....	91
6.6	Om leiing .....	91
6.7	Utfordringar .....	93
<b>7.</b>	<b>Oppsummering .....</b>	<b>95</b>
7.1	Oppsummering knytt til punkta i mandatet .....	95
7.2	Framlegg til tiltak.....	106
<b>8.</b>	<b>Tilbakemelding til institusjonane.....</b>	<b>113</b>
8.1	Tilbakemelding til Høgskolen i Agder .....	113
8.2	Tilbakemelding til Dronning Mauds Minne Høgskolen .....	117
8.3	Tilbakemelding til Høgskolen i Vestfold .....	123
8.4	Tilbakemelding til Høgskolen i Stavanger .....	128
8.5	Tilbakemelding til Høgskolen i Hedmark .....	133

<b>9. Summary in English</b> .....	139
9.1 Pre-school teacher education .....	139
9.2 Objectives, terms of reference and method .....	139
9.3 Summary addressing each of the points in the mandate .....	142
9.4 Proposals for quality assurance measures and for further development of the quality and relevance of the programmes concerned and of teacher education in general .....	151
<b>Vedlegg</b> .....	157
Vedlegg 1 Tema i sjølvevaleringa .....	157
Vedlegg 2 Studiemodellar for dei fem førskulelærarutdanningane som har vore grunnlaget for evalueringa .....	159





# 1. Innleiing

I dette innleiingskapitlet tek vi opp nokre viktige premissar for den evalueringa vi har gjennomført av førskulelærerutdanninga i Noreg. Vi går først inn på målet for evalueringa og organiseringa av oppdraget. Vidare gjer vi greie for mandatet for evalueringa og forståinga vår av mandatet, og vi skisserer metoden som har vore valt for evalueringa, og det konkrete arbeidsopplegget komiteen har gjennomført. Vi gir også ei kortfatta utgreiing om førskulelærerutdanninga si utvikling frå vi fekk den første utdanninga i Noreg i 1935 og fram til i dag.

## 1.1 Oppdraget – mål, organisering og plan for arbeidet

### Målsetjing

Basert på ein prosjektplan for evaluering av lærarutdanninga som vart vedteken i møte i Norgesnettrådet 28. september 2000, fekk Norgesnettrådet 14. desember 2000 i oppdrag frå Kyrkje-utdannings- og forskingsdepartementet å setje i verk evaluering av lærarutdanninga, avgrensa til programma for førskulelærerutdanning, allmennlærerutdanning og praktisk-pedagogisk utdanning. Når det galdt førskulelærerutdanninga, vart fem av dei i alt 19 programma i Noreg plukka ut for å vere med i evalueringa. Det var høgskulane i Agder, Hedmark, Stavanger, Vestfold og Dronning Mauds Minne Høgskolen.

Hovedmålet for evalueringa skulle vere å skape eit grunnlag som kan bidra til ei aktiv og god kvalitetsutvikling innafor lærarutdanninga. Dette skulle ein prøve å oppnå ved å skaffe fram og analysere kvalitative og kvantitative data med relevans for arbeidet med kvalitetsutvikling av utdanningsprogramma. Vi kan seie at dette var den overordna målsetjinga for evalueringa.

Vi konstaterer at dei førskulelærerutdanningane som er valde ut, har nokre felles kjenneteikn: Alle må seiast å vere i kategorien store utdanningar, alle ligg i Sør- eller Midt-Noreg (alle sør for Trondheim), og dei er plasserte i byar. Med andre ord manglar vi dei små utdanningane, dei som ligg utanom byane og som representerer dei typiske distriktsutdanningane (t.d. Stord, Sogndal, Vestfold og Nesna), og vi manglar utdanningar frå dei nordlege delane av Noreg. Dette er ein klar mangel i utvalet, som truleg også har hatt innverknad på kva fokus utdanningane har hatt både i sjølvevalueringane og under dei besøka vi har hatt til utdanningane. Med den situasjonen vi veit førskulelærerutdanninga er i akkurat no, med ei sviktande studentrekruttering, ville t.d. kampen for i det heile å overleve som utdanning, truleg vere eit viktig tema for desse utdanningane. Like eins ville dei praktiske, økonomiske og pedagogiske utfordringane som resultat av det å vere distriktsutdanning, også kome i klarare fokus.

### **Organisering av oppdraget**

Norgesnettrådet har vore ansvarleg for at evalueringane vart gjennomført etter planane. Dei to andre aktørane i evalueringa har vore dei institusjonane som vart valde ut til å vere med i evalueringa, og ein ekstern evalueringskomité for kvar av utdanningane. *Norgesnettrådet* har utarbeidd plan, leia og administrert evalueringsprosjektet. Vidare har dei nemnt opp dei eksterne komiteane og utforma mandatet for komiteane. Norgesnettrådet har også hatt sekretærfunksjonen for dei eksterne komiteane og organisert vitjingane til institusjonane. *Institusjonane* har teke del i utarbeiding av sjølvevalueringshandboka, organisert og gjennomført sjølvevalueringa i tråd med føresetnadene. Institusjonane har også vore med og lagt til rette for den eksterne komiteen si vitjing. *Dei eksterne komiteane* har gjennomført evalueringa av programma ut frå mandatet og den dokumentasjonen som vart samla inn.

I løpet av våren og sommaren 2001 vart evalueringskomiteane sette saman. For førskulelærerutdanninga vart dette samansetjinga: Leiar har vore førsteamanuensis Svein Ole Sataøen, Høgskulen i Sogn og

Fjordane. Komiteen har elles desse medlemmane: professor Peder Haug, Høgskulen i Volda; student Stein Are Sellevoll, Studentenes Landsforbund; avdelingssjef Ingebjørg Solvig, Sola kommune; dosent Ingegerd Tallberg-Broman, Högskolan i Malmö. Norgesnettrådet har hatt sekretariatsfunksjonen. Sekretær for komiteen har vore Margrete Gundersen. Sekretæroppgåvene har i hovudsak bestått i tilrettelegginga av dei praktiske rammene rundt arbeidet i evalueringskomiteen og sluttredigering av evalueringsrapporten.

Alle dei tre i komiteen som arbeider i høgskule-/universitets-systemet, arbeider innafør fagfeltet pedagogikk. Kanskje kan det for nokon oppfattast som ein veikskap ved samansetjinga av komiteen at ingen direkte representerer dei fagleg-pedagogiske studia i utdanninga. Komiteen meiner at dette kan seiast å vere kompensert for gjennom at medlemmane har svært lang og variert røynsle frå ulike arbeidsområde innafør førskulelærerutdanninga.

### Framdriftsplan

Norgesnettrådet hadde lagt opp framdriftsplanen slik det går fram av oppstillinga under. Planen har i grove trekk vore gjennomført etter intensjonane.

Aktivitet/milepæl	Tidsrom for forberedelse/ aktivitet	Frist for ferdigstillelse
Utarbeiding av håndbok for selvevaluering	mars–november	31.01. 2001
Oppstartseminar for selvevalueringen	desember–januar	09.02. 2001
Gjennomføring av selvevalueringen – inkludert innhenting av synspunkter fra eksterne samarbeidsparter	februar–mai	31.05. 2001
Oppnevning av eksterne evalueringskomiteer	februar–mai	31.05. 2001
Oppstartseminar for den eksterne evalueringen	mai–juni	medio august
Gjennomføring av den eksterne evalueringen med institusjonsbesøk og utarbeidete rapporter	september–november	30.11. 2001
Oppsummeringskonferanse	des. 01–jan. 02	primo februar
Ferdigstillelse/rådsbehandling		NNRs første møte februar 2002

## 1.2. Mandatet for evalueringa og forståinga vår av oppdraget

### Mandatet

Mandatet for den eksterne evalueringskomiteen var formulert slik:

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

*I evalueringen skal det legges vekt på*

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

*Evalueringen skal videre*

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

Det er grunn til å merke seg at det i mandatet står at evalueringa skal ta utgangspunkt i rammeplanane for lærarutdanninga som vart utarbeidd i 1998. Dette er problemfritt for allmennlærer-

utdanninga og praktisk-pedagogisk utdanning, men for førskulelærerutdanninga stiller det seg annleis. Ny rammeplan for førskulelærerutdanning vart godkjend i januar 1995 og gjort gjeldande frå studieåret 1995/-96. Fordi denne utdanninga alt var justert, vart ikkje førskulelærerutdanninga inkludert i mandatet for lærarutdanningsutvalet då dette vart nedsett i 1995, bortsett frå at det innleiande felles kapitlet i alle rammeplanane òg skal gjelde for førskulelærerutdanninga. Førskulelærerutdanninga er såleis den einaste lærarutdanninga som har ein rammeplan med mangelfull samanheng mellom kapittel 1 og resten av rammeplanen. Rammeplanen frå 1995 er difor omgrepsmessig og kategorielt ikkje tilpassa dei nye rammene. Den er heller ikkje justert i høve til rammeplanen for barnehagen (1996).

KUF sette i 1999 ned ei arbeidsgruppe som skulle lage framlegg til ein avgrensa revisjon av rammeplan for førskulelærerutdanning. Gruppa seier det er behov for større endringar i rammeplanen og er særleg bekymra for den signaleffekten eit mangelfullt planverk kan ha for utdanninga framover. Planen frå 1995 har aldri vore trykt opp som rammeplan med eiga offisiell omslagsside. Einaste versjon å få tak i er ei kopilefse som verserer rundt om på høgskulane. Heller ikkje på offisielle nettstader som t.d. Odin er planen å oppdrive. Fleire av utdanningane vi har med i evalueringa, peikar også på dette misforholdet i sjølvevalueringane sine.

### **Tolking av mandatet**

I mandatet for evaluering finn ein nokså klart formidla kva som er forventa av evalueringa, men det er noko meir uklart kor langt ein skal gå i høve til dei mange momenta i mandatet. I starten av arbeidet prøvde vi å nærme oss avklaringar rundt desse spørsmåla:

- kva evaluering er reint generelt, og korleis det skal forståast i vår samanheng
- kva oppdraget er
- korleis vi best kan løyse oppdraget

Vi har tolka oppdraget slik at evalueringa vår skal innehalde ein deskriptiv og ein verdsetjande dimensjon. Tilhøvet mellom desse har vi forstått og utvikla i tråd med Peder Haug sin gjennomgang av dette området under oppstartseminaret til evalueringa:

*”Det som er enklast, er å beskrive feltet, korleis det ser ut, ut frå dei informasjonane ein har tilgjengeleg. Det er også relativt overkomeleg å gi ei verdsetjing, det vil seie å vurdere om situasjonen samsvarar med det som er intensjonen. Det avheng sjølvst av at det som er intensjonen, er relativt klargjort, noko som ikkje alltid er tilfelle. Eller for å seie det litt tydelegare. I dei tilfella der ein skal vurdere om ei utdanning samsvarer med intensjonane i læreplanen, vil definisjonen av intensjonane i læreplanen vere ganske så vage og uklare. Difor blir debatten om kriteriesettet for vurderinga nokså sentral. Ein må rett og slett bestemme seg for kva for aspekt ved utdanninga ein skal konsentrere seg om, og kva for kriterium som høyrer til.”*

Vi kjem attende til kva område av utdanninga vi har valt å leggje størst vekt på, og kva kriterium vi legg til grunn for vurderingane vi gjer av desse områda.

I tillegg krev mandatet at vi også byggjer inn ein tiltaksdimensjon i evalueringa. Dette er den mest krevjande oppgåva i arbeidet. Vi kan seie at spørsmåla som er formulerte i mandatet, finst att i rapporten som ein meir eller mindre klar gjennomgåande tråd. I oppsummeringskapitlet tek vi så tak i mandatet meir eksplisitt og prøver i oppsummerande kortform å gi klare svar på spørsmåla som vert stilte.

### **1.3 Metode**

Komiteen som har gjennomført evalueringa, har i svært liten grad hatt innverknad på val av evalueringsmetode. Hovedstrategien i form av institusjonane si eiga sjølvevaluering og besøk på kvar av dei fem førskulelærarutdanningane var lagt av andre.

## **Sjølvevaluering**

Det vart lagt opp til ein tradisjonell prosedyre for evalueringar ved at ein tok til med ei *sjølvevaluering* (institusjonane sine egne evalueringar av programma sine). Noko av målsetjinga med sjølvevalueringa var å stimulere den einskilde institusjonen til medvit om kvalitetar, utviklingspotensial og utviklingsbehov. Difor rådde Norgesnettrådet til at utdanningane som var med i evalueringa, la opp til sterk involvering og brei deltaking av tilsette og studentar i gjennomføringa av evalueringa. Institusjonane vart oppmoda til å nemne opp ei prosjektgruppe med ansvar for gjennomføring av evalueringa. Grappa burde ha representantar frå leing, administrasjon, fagleg personale og studentar.

Sjølvevalueringshandboka som følgde, omfatta kartlegging av i alt tolv tema. Til slutt vart institusjonane bedne om å gi ei samla vurdering av sterke og svake sider ved utdanningsprogrammet og nemne døme på eller framlegg til framtidige endringar, tiltak og prioriteringar. Sjølvevalueringa skulle såleis følgje malen for i alt tolv evalueringstema. Sjå vedlegg 1.

Utgreiingane, drøftingane og vurderingane samanfatta i ein *sjølvevalueringssrapport*, utgjorde institusjonane sitt informasjonsgrunnlag til evalueringskomiteen. I tillegg vart det samla inn informasjon frå eksterne brukarar gjennom utdanningsdirektøren i dei aktuelle fylka – Vestfold, Aust-Agder, Rogaland, Hedmark og Sør-Trøndelag. Det viste seg at utdanningsdirektørane i svært liten grad hadde kunnskap om eller interesse for førskulelærerutdanning. I etterkant har komiteen samla inn informasjon frå fylkesmannen i dei aktuelle fylka. Dette gav eit noko meir utfyllande bilete av den kontakten utdanningane hadde med eksterne brukarar.

Vi kan berre konstatere at evalueringskomiteen med fag-ekspertisen sin ikkje vart brukt under utarbeidinga av sjølvevalueringsskjemaet. Slik vi ser det no, ville vi klart kunne

tilført perspektiv som hadde gjort skjemaet betre egna til å fange opp viktige sider ved utdanningsprogrammet. I tillegg ville det hindra at sjølvevalueringa på nokre punkt fekk ei vinkling og eit innhald som ikkje tente førskulelærarutdanninga. Vi ser dette att i måten delar av skjemaet er svart på – nokre stader manglar det heilt utfyllingar, andre stader er det tydeleg uklarleik eller direkte misforståingar om kva som er meint med spørsmåla. Dette har i nokre tilfelle virka såpass uheldig at det kan ha teke krafta vekk frå det som skulle vere fokuset og flytta det over i unødvendige frustrasjonar over kva som måtte vere meint med enkelte spørsmål.

Vi vil her også nemne at Norgesnettrådet under utarbeidinga av sjølvevalueringsskjemaet bad om tilbakemeldingar på innhaldet i skjemaet frå dei institusjonane som skulle evaluerast. Fleire av utdanningane gav slike meldingar. I sjølvevalueringa har enkelte uttrykt frustrasjon over at kommentarane dei hadde til sjølvevalueringsskjemaet, ikkje vart teke omsyn til.

Arbeidet med sjølvevalueringane har vore gjennomført på svært ulike måtar i dei fem utdanningane vi har evaluert. Tiltrådinga frå Norgesnettrådet har berre i avgrensa grad vore nytta. Det som ser ut til å ha vore hovedproblemet for institusjonane, er å skape engasjement og involvering rundt evalueringa. Mange har valt nærast å setje arbeidet vekk til ei gruppe fagtilsette, som så har arbeidd med evalueringa utan altfor nær kontakt med dei som dagleg arbeider i og med utdanninga. Dette gav seg m.a. utslag i at ein del av dei vi møtte under besøka på utdanningane, hadde relativt dårleg kjennskap til hovedkonklusjonane i sjølvevalueringa, eller reserverte seg mot desse. I særleg grad galdt dette studentane, som så godt som på alle dei fem utdanningane diverre ikkje hadde hatt nokon aktiv, sentral posisjon i evalueringane.

### **Besøk på institusjonane**

I tillegg besøkte vi kvar av dei fem institusjonane ein dag. Her møtte vi representantar for ulike aktørar knytt til utdanninga:



fagleg tilsette, studentar, fagleg og administrativ leiing og eksterne brukarar. Programmet for besøksdagen såg i grove trekk slik ut (kopiert frå brevet som gjekk frå Norgesnettrådet til institusjonane):

- Møte med representantar for institusjonsleiinga og fagleg og administrativt ansvarleg (*dekannivå*) for *førskulelærer-utdanninga*. Møtet startar med ein presentasjonsrunde og ei kort innleiing frå komiteen med presentasjon av oppdraget. Deretter følgjer ei kort innleiing frå fagleg leiing der institusjonen og dei viktigaste momenta frå sjølvevalueringsrapporten vert presentert.
- Møte med *ei utval av studentar ved programmet*. Institusjonen vel i samarbeid med studentane ut ei passende stor gruppe studentar (fire–seks personar) til dette møtet. Det vil vere naturleg at studenttillitsvalt for førskulelærerutdanninga og andre studentar med meiningar (andre- og tredjeårsstudentar) deltek, dessutan ein representant frå desentralisert utdanning der dette finst. Minst ein mannleg student bør delta.
- Møte med *fagleg/vitskapleg tilsette*, til saman ei gruppe på fire–seks personar. Institusjonen vel sjølv ut kven som skal vere med frå dei vitskapleg tilsette. Utvalet bør dekke den faglege breidda i personalet, inkludert faga i førskulelærerutdanninga og pedagogikk. Dersom institusjonen har viktige prosjekt innan for eksempel IKT eller bibliotek, kan desse også vere representerte.
- Møte med ei gruppe øvingslærarar/praksisrettleiingar/koordinatorar, fire–seks personar.
- Møte med ei *gruppe sentrale eksterne brukarar/samarbeidspartar*, inntil fem personar (representantar for fylkesmannen, oppvekstetaten i kommunen, ev. PP-tenesta). Det bør delta ein barnehagestyrar og ein tidlegare student.

Når det galdt institusjonsbesøka, var det frå Norgesnettrådet ikkje utarbeidd noko tilsvarende rettleiande metodeverktøy som for sjølvevalueringa. Komiteane la sine perspektiv til grunn når det

galdt måtar å gå inn i institusjonsbesøka på. Dette var ein føresetnad for at arbeidet skulle fungere godt. Vi arbeidde ut ein intervjuguide som vi hadde som støtteverktøy til samtalanene under besøket. Intervjuguiden vi laga, henta inspirasjon frå ein tilsvarande spørjeguide som vert nytta under evalueringa av pedagogikkfaget i dansk lærarutdanning.

## **1.4 Arbeidet i evalueringskomiteen**

### **Tids- og aktivitetsplan**

Komiteen har arbeidd etter denne tids- og aktivitetsplanen:

*13. august:* Alle dei tre evalueringskomiteane var samla til oppstartseminar i Oslo. Komiteen fekk høve til eit to timars møte for å verte kjende, og for å gjere dei første avklaringane om korleis vi ville arbeide med oppdraget framover. I perioden fram til neste møte i september arbeidde vi med å avklare område som skulle stå sentralt i den vidare evalueringa, og kva område vi skulle ha fokus på under institusjonsbesøka. I tillegg gjekk vi gjennom sjølvevalueringsrapportane frå dei fem utdanningane.

*17. september:* Møte i Oslo. Tema: nærare avklaring av arbeidet, utarbeiding av intervju-/ samtaleguide i samband med institusjonsbesøka og førebuing av besøket på Høgskolen i Vestfold og Høgskolen i Kristiansand. I tillegg hadde vi ein gjennomgang av sjølvevalueringsrapportane for dei to skulane for å avklare kva område vi særleg skulle finne meir ut av under besøka.

*18. september:* Besøk på Høgskulen i Vestfold. I leigebil til Kristiansand om kvelden.

*19. september:* Besøk på Høgskolen i Agder. Til Stavanger om kvelden.

*20. september:* Delar av komiteen var samla i Stavanger til førebuinge arbeid før besøk dagen etter. Gjennomgang av sjølvevalueringsrapporten frå Høgskolen i Stavanger.

*21. september:* Besøk på Høgskolen i Stavanger.

I perioden fram til neste besøk vart det skrive referat frå dei tre utdanningane vi hadde besøkt. Alle gjorde seg sine notat, og det

vart skrive ut to detaljerte referat frå kvar utdanning.

*3. oktober:* Førebuaende møte i Trondheim for besøket på Dronning Mauds Minne. Gjennomgang av sjølvevalueringsrapporten frå høgskolen.

*4. oktober:* Besøk på Dronning Mauds Minne.

*5. oktober:* Etterarbeid av institusjonsbesøket og førebuingararbeid til rapporteringane. Nærare avklaring av tilbakemelding til institusjonane og drøfting av innhaldet i hovedrapporten.

*29. oktober:* Førebuaende møte for besøk på Høgskolen i Hedmark. Gjennomgang av sjølvevalueringsrapporten frå høgskolen.

*30. oktober:* Besøk på Høgskolen i Hedmark.

*31. oktober:* Etterarbeid av institusjonsbesøk og arbeid med rapportering – tilbakemeldingane til institusjonane og innhaldet i sluttrapporten.

*20. november:* Oslo. Arbeid med sluttrapport.

*21. november:* Oslo. Arbeid med sluttrapport.

*5. desember:* Oslo. Ferdigstilling av sluttrapport.

Som det skulle gå fram av planen framfor, har dette vore eit krevjande og intenst arbeid. Frå gruppa møttest første gong og fram til arbeidet skulle slutførast, har det gått 16 veker. Ein hasardiøs tidsplan kopla til knappe timeressursar har gjort dette til ein kamp med tida. Særleg i oppstarten av arbeidet var det hektisk. Komiteen ser klart at vi burde hatt meir tid i starten av arbeidet til å verte kjende med kvarandre, gjere avklaringar rundt mandatforståing, metodeval og evalueringsopplegg. Dette vart gjort på ein hektisk ettermiddag i august. Truleg ville arbeidet vore lettare å gjennomføre dersom slike avklaringar kunne vore tekne med meir tid til disposisjon. I tillegg ser vi at det har vore sett av for lite tid til skriving av sluttrapporten. Vi har heile tida sett på sluttrapporten som evalueringskomiteen sitt fellesprodukt og såleis hatt som ambisjon å lese, vurdere og kommentere kvarandre sine tekstbidrag. Dette tek tid, og særleg slutføringa har lidd under dette. Lesinga av rapporten må ha dette bakteppet med seg.

Arbeidet i komiteen har vore fordelt med like stor timeressurs på kvart av medlemmane. Kwart komitémedlem har hatt 200 arbeidstimar til rådvelde til arbeidet. I praksis tyder det at ein har kunna nytte 40 arbeidstimar til kvar av dei fem institusjonane som har vore objekta for evalueringa.

### **Områda for vurdering**

Sjølvevalueringsrapportane vart naturlegvis styrande for kva område vi valde å ha hovedfokus på i evalueringa. Vi bestemte at desse områda skulle problematiserast:

- *Utdanningsprogrammet* (omfattar del 1, 2 og 5 i sjølvevalueringa)
- *Studentane* (omfattar del 4, 9 og 11 i sjølvevalueringa)
- *Dei tilsette* (omfattar del 6, 7 og 8 i sjølvevalueringa)
- *Samhandling* (omfattar del 10 i sjølvevalueringa)
- *Kvalitetssikring* (omfattar del 12 i sjølvevalueringa)

Desse områda arbeidde vi også inn i intervjuguiden som vi brukte som støtteverktøy under besøka på dei fem utdanningane. Samtalane vi hadde under besøka på institusjonane, dreidde seg heile tida om sider av desse felta.

### **Rapportering**

Det vart tidleg klart at det skulle lagast to typar rapportar, ei form for tilbakemelding til kvar av dei fem institusjonane og ein hovedrapport som tok utgangspunkt i mandatforståinga av oppdraget

### **Tilbakemelding til institusjonane**

For det første skulle kvar av dei fem institusjonane ha ei form for tilbakemelding frå oss. Dette har vi valt å gjere i form av eit brev som peikar på dei hovedutfordringane vi meiner å sjå at den aktuelle utdanninga har for å utvikle førskulelærerutdanninga i retning av endå klarare målrealisering.

Komiteen las og arbeidde med sjølvevalueringa frå dei fem høgskulane. Komiteen vitja så førskulelærerutdanninga ein dag,

og hadde samtalar med leiinga, studentar, fagleg-vitskapleg personale, ansvarlege for praksisfeltet og øvingslærarar og eit utval brukarar. Vi vart godt mottekne, og alle representantane for utdanninga vi møtte, var vennlege, opne og villige til å dele sine synspunkt og erfaringar med oss. Men samstundes er vi særmerksame på at eit slikt grunnlag er nokså avgrensa når vi skal gi vurderingar og tilrådingar attende til kvar einskild institusjon. Det forklarar at vi i tilbakemeldingane har prøvd å vere varsamt generelle. Dei fem tilbakemeldingane til utdanningane utgjer del 2 av sluttrapporten.

### **Sluttrapport**

Sluttrapporten frå evalueringa har eit overordna perspektiv i den forstand at han skal gå ut over dei fem institusjonane som har vore studieobjekta våre, og gi ei vurdering av programmet for førskulelærarutdanning i Noreg.

Slik rapporten no ligg føre, er han eit fellesprodukt i den forstand at alle i komiteen har ytt skriftlege bidrag til han. Strukturen i sluttrapporten er eit resultat av dei områda i sjølvevalueringa som vi har hatt fokuset på: *utdanningsprogrammet, studentane, dei tilsette, samhandling og kvalitetssikring*. I tillegg har vi eit avslutningskapittel der vi har hatt teke mål av oss til å gi mest mogleg presise og oppsummerte "svar" på dei spørsmåla som vert stilte i mandatet for oppdraget vårt. Vi har hatt som ambisjon å lage ein sluttrapport som i størst mogleg grad kan lesast som eit fellesprodukt. Men vi ser likevel klart at vi har fått for kort tid på den siste "samansyinga". Det har fått som resultat at det vil vere overlappande tema og noko gjentakning av synspunkt, men vi håpar at dette ikkje er meir enn det ein tålmodig lesar kan tåle.

Til slutt vil vi peike på eit dilemma som har følgt oss i heile arbeidet. Det gjeld tilhøvet mellom det å rapportere attende til dei einskilde utdanningane vi har besøkt, og det å lage ein rapport som skal seie noko om det nasjonale programmet for førskulelærarutdanning. I realiteten kan dette sjåast på som to oppdrag, og vi er i ettertid usikre på den verdien det har å gi dei einskilde

institusjonane tilbakemelding. Skal du makte å kunne ”sjå inn” i institusjonen på ein truverdig måte, må du ha detaljerte opplysningar om verksemda i institusjonen. I tillegg må du ha vore der over tid, ikkje berre som dagsbesøkande, men også som deltakande i verksemda. Desse premissa skal ein ha respekt for, og vi har difor i institusjonsrapportane valt å vere generelle i det vi skriv. Såleis er vi usikre på den verdien det har for utdanningane å få tilbakemeldingane våre. Rapporten som tek for seg det nasjonale programmet for førskulelærerutdanninga, er enklare å handtere. Her er arbeidsmaterialet vårt dei opplysningane vi har samla inn gjennom dei fem utdanningane vi har sett nærare på, kombinert med den faglege kompetansen i evalueringsgruppa. På dette grunnlaget kjem det til uttrykk nokså klare bilete av førskulelærerutdanninga i Noreg. Når det er sagt, vil vi leggje til at det har vore eit problem i analysane av data å kunne skilje ut kva som er spesifikt for førskulelærerutdanninga, og kva som er uttrykk for institusjonane sin måte å fungere på, uavhengig av kva utdanning ein studerer dei i høve til. Men ved å vere klar over problemet meiner vi og å ha gått klar utslaga av det.

## 1.5 Førskulelærerutdanninga i Noreg<sup>1</sup>

### Opptakten

Barnehagane som vart etablerte i dei største byane i mellomkrigstida, skilte seg ut frå andre barneinstitusjonar ved at kvinnene som dreiv dei, skulle ha særlege kvalifikasjonar for å arbeide der. Barnehagane representerte ei pedagogisk motvekt til asyla og barnekrybbene, og den kvinnelege leiaren eller styraren i barnehagen skulle spele ei nøkkelrolle i det arbeidet. Kravet om

---

<sup>1</sup> Teksten byggjer i hovudsak Tora Korsvold: *For alle barn! Barnehagens framvekst i velferdsstaten*, Abstrakt forlag, 1998. I tillegg har vi nytta Rita Riksaasen: *Visible and invisible pedagogies in teacher education: a comparison of Norwegian primary and pre-school teacher education*. Avhandling dr. polit, NTNU, Trondheim, 1999 og Aud Marie Stundal: *Mannleg omsorg i barnehage*. Hovedfagsoppgåve i pedagogikk ved NLA, Bergen, 1999.

utdanning kom som ei naturleg følge. Tora Korsvold (1998, s. 149) skriv om desse første åra: *”Før norske utdanningsinstitusjoner ble opprettet, var det ikke uvanlig at kvinner drog utenlands for å skaffe seg utdanning som kvalifiserte til å lede en småbarnsgruppe etter moderne pedagogiske prinsipper. Foreløpig finnes ingen oversikt som viser når de første norske kvinner drog ut, hvem de var, hvor de reiste, eller hvor mange de var. Sannsynligvis var det unge kvinner fra relativt velsituerte hjem som reiste ut, fra den sosiale middelklassen i byene. Utdanningen måtte elevene betale selv.”*

Slik var situasjonen før dei første utdanningsinstitusjonane vart etablerte i Noreg. Dei kvinnene som skulle verte viktige i utforminga av dei første barnehagane i landet (frå byrjinga av 1920-talet), vart såleis utdanna i Sverige, Danmark og Tyskland. Dette var land som var langt tidlegare ute med eigne barnehagelærerinneutdanningar enn Noreg.

### **Dei første norske utdanningane**

Den første utdanninga i Noreg var Barnevernsakademiet i Oslo, frå 1935. Skulen vart oppretta som ein privat skule og var retta inn mot opplæring i sosialt arbeid knytt til særleg vanskelege barn. Men opplæring til arbeid i barnehage kom etter kvart til å stå sterkt i utdanninga. Opptakskrava til utdanninga var realskule, husmorskule, barnepleiarutdanning og praksis frå barnehage – alternativt frå ein barnerik familie.

I byrjinga var utdanninga eittårig; i 1937 vart ho utvida til to år. Kravet om husmorskule som opptaksgrunnlag gjorde at utdanninga i desse åra var utelukka for menn. Truleg var det også lite aktuelt å tenkje seg menn inn i desse utdanningane. Tradisjonar og sosial praksis sette tydelege grenser for kva arbeid som passa for menn og kvinner. Som kuriositet kan vi nemne at det ved ein ekspertkonferanse i Paris i 1955 som skulle utarbeide krav til framtidige førskulelærarar, vart slått fast at dette yrket ikkje passa for menn: *”Foruten det kvinnelige kjønn skulle god fysikk, varme og godhet, personlige og sosiale egenskaper, sans*

*for humor og et tiltalende ytre være avgjørende kvaliteter ved dette yrket.”*

I perioden 1935–1948 vart det etablert fire nye utdanningar. Dei var alle små skular der dei kvinnelege styrarane hadde stor makt over både innhald, planar og organisering. Utdanningane utvikla seg desse første åra nokså fritt frå eit offentleg, statleg skulesystem. Dei var ikkje avhengige av noko spesielt lovverk, og heller ikkje av statlege organ som dreiv kontrollverksemd.

Utdanninga var ifølgje Korsvold (1997) basert på munnleg tradisjon, influert av kvinner, og utdanninga var barnesentrert og orientert rundt ei ”heimleg” ramme. Rektor og dei som underviste der, var til stades i elevane sin kvardag, og vart såleis på mange måtar elevane sine kvinnelege førebilete, seier Korsvold (1998, s. 156–157): *”Det var en form for oppdragende og kontrollerende moderskap (...). Den enkelte kvinnelige rektor hadde med andre ord så stor makt og myndighet, og institusjonene la grobunn for framvekst av barneomsorg som i høy grad var preget av en muntlig kultur, og av en kultur kjennetegnet av barne-, hjemme- og kvinnesentrerte verdier.”*

Innhaldet i utdanningane varierte, men dei første studentane på Barnevernsakademiet hadde desse faga: ”småbarnspsykologi, pedagogikk, barnehavelære, religion, norsk, møteteknikk, eventyrfortelling, kostlære, naturstudier, konsentrasjonsundervisning, samfunnslære, regnskapsføring, teknikk, modellarbeider, sløyd, sanglek, tegning, rytmikk-sang, stemmebruk, fritids-beskjæftigelse for barn.” Etter at utdanninga vart toårig vart halvparten av skuletida nytta til praksis. Det er viktig å understreke at fag i utdanninga skulle nyttast som instrument for å utvikle kvart einskild barn ved hjelp av gruppeaktivitetar. Hovedvekta i utdanninga skulle liggje på fri lek, praktisk arbeid med barn og øving i heimlege aktivitetar.

Desse første tiåra vart av dei som arbeidde i utdanningane,



karakteriserte med ord som pionerånd, entusiasme, framtidstru, improvisasjonar og eksperimentering. Utdanningane var ein heilskap der det faglege og det sosiale livet både for elevar og lærarar flaut i kvarandre. Som Korsvold (1988, s. 168–169) skriv: ”*Den (les: utdanninga) opptok det meste av døgnet til elevene, trolig også for mange av lærerne. Slik ble det en total påvirkning, og et læringsmiljø som virket positivt inn på de berørte parter.*” Særleg dei kvinnelege rektorane ved utdanningane var viktige som modellar. Korsvold (s.169) nemner døme frå utdanninga i Trondheim: ”*Denne kultiveringen gikk helt ned til det praktiske planet med innlæring av hvordan elevene skulle gå kledd, hvordan en sigarett skulle stumpes eller hvordan en kopp te skulle trekkes, trakteres og drikkes.*”

Yrkestittelen for dei utdanna var i desse åra barnehagelærerinne. Det var ein debatt i gang om å endre yrkestittel til barnehageleiar, men det vart aldri realisert. I Sverige hadde ein i 1955 skifta yrkestittel frå ”barntädgårdslärarynnor” til ”förskollärare”. Argumentasjonen var i tillegg til å lage ein kjønnsnøytral tittel, å få eit mest mogleg einsarta språk ved å snakke om førskuleseminar, førskulealder og førskuleinstitusjonar. Dette vart også eit viktig poeng i den norske debatten, og i 1970 vart den norske yrkestittelen *førskolelærer*.

### **Ikkje berre ei byutdanning**

Fram til 1970 må vi kunne seie at barnehagar i stor grad var eit byfenomen. Etter kvart inntok barnehagen gradvis også andre delar av landet, og behovet for utdanningsinstitusjonar andre stader enn i dei store byane tok til å melde seg. I 1971 vart det såleis oppretta førskulelæruddanningar fem nye stader i landet. Alle desse utdanningane vart etablerte som delar av dei allereie eksisterande allmennlæruddanningsinstitusjonane. Samla opptakstal for heile landet var dette året 150 førskulelæruddanningar.

Det var mange stader ikkje nokon ”beint fram oppgåve” å etablere førskulelæruddanningar som del av dei skulane som til

då berre hadde drive allmennlærerutdanning. Mange var direkte imot dette og gav uttrykk for det. På mange måtar er dette utdanningar som vart ”fødde i strid”, og som måtte ta til takke med dei dårlegaste lokala – bokstaveleg talt i kjellarane eller i dei provisoriske brakkene som vart rigga til. Førskulelærerutdanninga kom ikkje til duk og dekkja bord, men måtte kjempe seg til ein plass i systemet.

### **Lov om lærerutdanning – 1973**

Frå 1973 vart førskulelærerutdanninga lagt inn i den nye lærerutdanningslova, som vart sett i verk frå 1975. Gjennom det vart den toårige utdanninga etter kvart avvikla, det vart stilt krav om eksamen artium som opptaksvilkår, og utdanninga vart gjort om til ei treårig høgskuleutdanning (1980). Kravet om å ha praksis for å verte teken opp til studiet, fell vekk. I 1970 vart dei første mennene tekne opp, og i 1974 vart 10 % av studieplassane reservert for menn. Innhaldet i utdanninga endra seg også. Utan å gå i detalj, kan ein seie at den teoretiske kunnskapen vart ein stadig viktigare del av kvalifikasjonsgrunnlaget til yrket. Dette gav som utslag at praksisdelen av utdanninga vart redusert.

Den geografiske spreinga heldt fram ved at det vart oppretta førskulelærerutdanningar ved fleire lærarskular i åra 1970–1973. Talet på klassar auka frå 14–50, og talet på utdanningsstader frå 5–14. Dette gav ein kraftig auke i talet på studieplassar. T.d. vart talet på studentar ved Barnevernsakademiet i Oslo femdobla i løpet av 1970-åra. Endringane i strukturen ved institusjonane kom òg til påverke førskulelærerutdanninga. Førskulelærarlinene fekk ikkje eigne rektorar, rektorane for lærarskulane vart også rektorar for førskulelærerutdanningane. Dette var som oftast menn med universitetsbakgrunn. Førskulelæreravdelingane hadde eigne studieleiarar, som oftast kvinner med lang fartstid i barnehagen. Det var desse kvinnene som bygde opp førskulelærerutdanningane innanfor dei gamle lærarskulane.

Det faglege innhaldet i utdanningane vart også etter kvart meir og

meir samordna og lagt inn under statleg kontroll. I 1971 vart det såleis laga ein rammeplan for toårig førskulelærerutdanning, utgitt av Lærerutdanningsrådet. I 1975 kom det også ein plan for treårig førskulelærerutdanning (NOU 1975:65), og denne planen vart eit slags utgangspunkt for forsøka med 3-årig førskulelærerutdanning framover mot 1980. I 1980 får vi så den første offisielle studieplanen for førskulelærerutdanning, utarbeidd av Kyrkje- og undervisningsdepartementet. Planen var ein rammeplan som dei einskilte utdanningane skulle ha som grunnlag for si eiga lokale verksemd.

Førskulelærerutdanninga si historie vidare – med lov om universitet og høgskular frå 1995 og ny rammeplan for utdanninga same år – går vi ikkje meir inn på.

Som vi ser, har førskulelærerutdanninga ei kort historie i Noreg. Men det er ei imponerende utvikling som utdanninga har gått igjennom i denne perioden. For å få dette til, er det mange som har engasjert seg og gjort eit solid arbeid i å skaffe utdanninga plass i eit system av høgre utdanning.

### **Førskulelærerutdanninga i dag**

Førskulelærerutdanninga er i dag ei treårig utdanning som kvalifiserer for pedagogisk arbeid i barnehage, med seksåringar i skulen, med barn på tilsvarende utviklingstrinn i andre institusjonar og i skulefritidsordningar. Førskulelærerutdanning blir tilbode ved dei statlege høgskulane i Agder, Bergen, Bodø, Finnmark, Hedmark, Nesna, Nord-Trøndelag, Oslo, Sogn og Fjordane, Stavanger, Stord/Haugesund, Telemark, Tromsø, Vestfold, Volda, Østfold, Samisk høgskole, den private høgskolen Dronning Mauds Minne i Trondheim og ved den private høgskolen Norsk lærerakademi i Bergen.

Ny rammeplan for førskulelærerutdanning vart godkjend i januar 1995 og gjort gjeldande frå studieåret 1995/-96. Rammeplanen frå 1995 tek omsyn til at førskulelærarar også skal kunne undervise seksåringar i skulen og kjenne læreplanen for

grunnskulen når det gjeld småskulesteget. Departementet understreka i oversendingsbrevet at reformene i barnehagen og grunnskulen skal følgjast opp i førskulelærerutdanninga. Fordi denne utdanninga alt var justert, vart ikkje førskulelærerutdanninga inkludert i mandatet for lærarutdanningsutvalet då dette vart nedsett i 1995, bortsett frå at det innleiande felles kapitlet i alle rammeplanane òg skal gjelde for førskulelærerutdanninga.

Tilpassing til grunnskulereforma består særleg i at matematikk vart eige fag, men òg at alle faga i førskulelærerutdanninga har med eit moment som gjeld førskulelæraren sitt arbeid med seksåringar i skulen og skulefritidsordninga. Dei fagleg-pedagogiske studia viser til at studentane må kjenne til læreplanen og didaktikk for dei enkelte faga på småskulesteget.

Førskulelærerutdanning omfattar pedagogisk teori og praksis og fagleg-pedagogiske studium i ei rekkje fag. Utdanninga inneheld dessutan val av 10 vekttal fordjuping i eit fag, fagområde eller arbeidsområde. Nedafor er det gitt ei oversikt over innhaldet i førskulelærerutdanninga slik det er fastsett i gjeldande rammeplan:

- Pedagogisk teori og praksis, 15 vekttal + ca. 20 veker praksis (praksis vert rekna som del av dei ulike studieeiningane i utdanninga)
- Fagleg-pedagogiske studium:
  - Forming, musikk, drama, 10 vekttal
  - Fysisk fostring, 4 vekttal
  - Matematikk, 2 vekttal
  - Naturfag med miljølære, 5 vekttal
  - Norsk, 5 vekttal
  - Religion/etikk, 4 vekttal
  - Samfunnsfag, 5 vekttal
  - Fordjupingseining, 10 vekttal

Fagleg-pedagogiske studium har eit samla omfang på 35 vekttal.

Dei estetiske faga forming, musikk og drama har til saman 10 vektal. Ingen av faga kan veljast bort eller ha mindre enn tre vektal. Den enkelte høgskolen kan sjølv velje kva for eit av desse faga som skal ha fire vektal. Innan den fagleg-pedagogiske delen av utdanninga kan høgskolen slå saman ulike delar til tverrfagleg orienterte studieeiningar. Mål og innhald skal vere i samsvar med rammeplanane, men høgskulane står fritt til å velje ulike organisatoriske rammer. Det er vanleg at pedagogisk teori og praksis blir lagt over alle tre studieåra, fordi denne studieeininga skal ha ein samanbindande funksjon i utdanninga. Fordjupingseininga blir som regel lagt til tredje studieår.

Innafor denne generelle modellen har utdanningane sjølv fridom til å kombinere dei tre studieåra i den forstand at dei kan fordele faga som dei sjølve vil. Såleis varierer dei konkrete studiemodellane nokså mykje mellom dei fem utdanningane vi har sett nærare på, jf. vedlegg 2.

## 1.6 Avslutning

Innhaldet i denne evalueringa viser eit svært brokut bilete, med ei mengd forskjellige standpunkt og perspektiv. Vi har funne få klare tendensar og relativt liten einskap, med eit unntak. Det mest systematiske og sameinande trekket i førskulelærarutdanninga er den store variasjonen og dei ulike ordningane og oppfatningane. Når det er sagt, er det viktig å leggje til at vi aldri har vore i tvil om at det er *førskulelærarutdanningar* vi har sett på reisa vår i Sør- og Midt-Noreg. Variasjonen – det brokute og det mangslungne – finst innafor eit univers som er førskulelærarutdanning. Det er ein kultur, ein tradisjon, ei oppfatning som variasjonen utspelar seg innafor. At denne kulturen, tradisjonen, oppfatninga kan sjå ut til å vere truga, er ei annan sak som vi skal kome meir attende til utetter i rapporten.

Perioden frå 1994 og fram 1999 kan vi karakterisere nærast som

”ein boom” med omsyn til talet på studentar i førskulelærer-  
utdanninga. Så godt som alle førskulelærerutdanningane i landet  
aukte studenttalet sitt svært mykje desse åra. Frå 1999 og fram til  
i dag har vi vore vitne til ein nærast dramatisk snunad. No er vi  
attende til det nivået vi var på ein gong tidleg på 1980-talet, og  
mange utdanningar er midt oppe i store nedbyggingar av  
studietilbodet. Det høyrer med til evalueringsoppdraget vårt at  
det er i denne situasjonen vi hatt møtt utdanningane.

## 2. Utdanningsprogrammet<sup>2</sup>

### 2.1 Måla for utdanninga

#### Innleiing

Det er all grunn til å vere varsam med å vurdere ei utdanning ut frå kva målformuleringar som er nytta. Det eksisterer ein eigen retorikk rundt utforminga av planar innan all utdanning. Difor er det også ein nokså allmenn kunnskap at det planane gir uttrykk for, og det studentane møter i utdanninga, kan vere nokså forskjellig. Eit stykke på veg kan det difor oppfattast som formalisme at ein skal analysere samsvar på eit svært overordna plannivå. Evalueringsgruppa vår ser det likevel slik at ein gjennomgang av samsvar i det som gjeld formuleringar av mål, kan gi verdfull informasjon om utdanninga. Den gir i det minste kunnskap om kva ein i utdanningane er opptekne av på det overordna og ideologiske planet.

Som det er peika på i innleiingskapitlet, er ikkje rammeplanen for førskulelærerutdanning justert og tilpassa dei endringane som vart gjort i samband med revisjonane av rammeplanane for allmennlærerutdanninga, faglærerutdanninga og den praktisk-pedagogiske utdanninga i 1998. Dermed er det heller ikkje samsvar mellom dei innleiande spørsmåla som er stilte til sjølvevaluering og den omgrepsbruken og dei kategoriseringane som gjeld i førskulelærerutdanningane. Det er difor ikkje nokon god start for sjølvevalueringa at førskulelærerutdanninga allereie i første punktet blir beden om å vurdere samanhengen mellom 1. kapitlet i rammeplanane og den utdanninga som blir gitt lokalt. Som det heiter i ei av sjølvevalueringane: ”Det er ikke lett å finne igjen de fem hovedkompetanseområdene som omtales (...)” I ein annan av rapportane går det fram at:

*”Fagplanene [dei lokale planane] for grunnutdanningen*

---

<sup>2</sup> Kapitla 1, 2, 3 og 5 i sjølvevalueringsrapportane

*er ikke orientert ut fra 'målområder', men ut fra 'innhold i studiet' med 'emner' hovedemner og delemner. Det er derfor svært vanskelig å vurdere hvorvidt målområdene eller hovedemnene i fagene er konsistente med kompetanseområdene, fordi de er formulert delvis rettet mot basisfag, delvis mot teoretiske emner, delvis mot tema av annen karakter.”*

### **Om mål og relevans**

Rammeplanane skal gi retning og omfang for innhald og arbeidsmåtar i studiet. Desse skal så konkretiserast i lokale fagplanar, undervisningsplanar og undervisning, og er ei av fleire alternative styringsformer innan utdanning.

Eit hovudspørsmål er fem definerte kompetanseområde sin aktualitet for førskulelærerutdanninga. Desse er å finne i den felles innleiinga til lærarutdanningane, kapittel 1 i Rammeplan for allmennlærerutdanning. Områda er fagleg kompetanse, didaktisk kompetanse, sosial kompetanse, yrkesetisk kompetanse og endrings- og utviklingskompetanse. Dei overordna kompetanseområda er både vide, vage, abstrakte og kan tolkast og konkretiserast på svært mange ulike måtar. Problemet med spørsmål og analysar av slike overordna formuleringar er at det skal nokså mykje til før ein kan seie at dei er uaktuelle. Ein kan leggje svært mykje inn i omgrepa. Difor er det ikkje uventa at med få små unntak er svaret frå utdanningane at dei fem områda er aktuelle og relevante.

Det er så spurt om i kva grad dei ulike faga i utdanninga oppfyller eller gir bidrag til desse fem områda. Svara er gjevne ved at sjøvevalueringa har samanlikna innhaldet i dei lokale fagplanane med dei fem overordna kategoriane. Det generelle svaret går i retning av at det er relativt stort samsvar, men det er nokså store variasjonar. Ved ein høgskule peikar dei på at både den didaktiske kompetansen, den yrkesetiske kompetansen og endrings- og utviklingskompetansen er langt svakare representert i målformuleringane for delane av utdanninga enn det som gjeld



fagleg og sosial kompetanse. Ved ein annan høgskule er dei spesielt opptekne av at den didaktiske kompetansen er teken vel vare på.

Når det gjeld prosessar for å sikre måloppnåing, varierer dette. Sjølvevalueringane viser at det er relativt svak innsats på dette området ved fleire av utdanningane. ”Når det gjelder å sikre at enkelte deler av utdanningsprogrammet lever opp til målene, gjøres det lite pr. i dag.” Ved eit par av utdanningane der ein har etablert ordningar for dette, peikar ein på at dei ikkje fungerer godt. (Vi kjem attende til noko av dette i kapitlet om kvalitets-sikring.) Ved ei utdanning er ein godt nøgd med dei rutinane ein har skapt for å sikre samsvar mellom rammeplan og fagplan. Utfordringa heiter det, er å sikre at dei intensjonane ein har formulert verkeleg blir gjennomførte i praksis.

### **Oppsummering**

Evalueringskomiteen vil understreke at sambandet mellom overordna mål og lokale planar er problematisk. Systemet med rammeplanar er etter vår vurdering ikkje meint slik at ein skal forvente ein linearitet eller årsak-verknad mellom mål på ulike nivå. Det kan også vere slik at mål på eit nivå ikkje let seg omformulere på andre og lågare nivå. Å søkje etter samsvar her, er difor i utgangspunktet eit oppdrag med uvisse knytt til seg. Det vi kan tolke ut av dei svara som er gjevne på spørsmåla om mål og relevans, er at det er problematisk å nytte kategoriseringar som ikkje er inkluderte i den rammeplanen som utdanninga nyttar. Dernest er det klart at utdanningane varierer nokså mykje når det gjeld kva dei har valt å legge vekt på. Den variasjonen som er avdekt, har, slik vi forstår det, ikkje kome fram ved at ein lokalt har drøfta mål og innhald nøye, og så har prioritert medvite. Ulikskapen verkar noko meir tilfeldig på oss. Skal ein våge seg på ein samlande konklusjon, vil den vere at på dette området står det att mykje å gjere før ein kan seie at det som skjer, skulle sikre samsvar og samband mellom dei formulerte overordna måla og dei måla dei ulike utdanningane arbeider for å nå. Eit anna og

like relevant område å vurdere er om det i det heile kan tenkjast at systemet med overordna og relativt detaljerte rammeplanar, som så skal konkretiserast lokalt, er verd å utvikle vidare. Det kan tenkjast at ein kan kome lenger ved t.d. å overlate mykje meir av innhaldet i utdanninga til lokale avgjerdsprosessar, forutsett at det er utvikla kompetanse på dette.

## **2.2 Rammeplanar og fagplanar**

Alle utdanningane har etablert prosedyrar og institusjonelle ordningar som sikrar eit system for formell handsaming av innhaldet i dei lokale fagplanane. Detaljane varierer frå høgskule til høgskule, men mønsteret er nokså likt. Det er opp til dei ulike fagseksjonane å utforme det faglege innhaldet i planane. Oppdraget kan verte gitt til ein eller eit par i ein seksjon, eller det kan vere eit fellesprodukt. Planane blir så lagt fram for det organet (styret) som har fått delegert ansvaret for godkjenning av fagplanar. Det varierer også i kor stor grad innhaldet blir drøfta inngåande mellom alle som arbeider med det same faget. Studentane er i liten grad med på sjølve utarbeidinga. Det varierer også i kor stor grad øvingslærarar har medverka. Desse to sistnemnde gruppene møter gjerne planane først i dei fora som formelt skal vedta dei. Planane vert formelt sett justerte kvart år. Dei fleste høgskulane gjer omfattande substansielle endringar berre når det kjem nye rammeplanar.

Evalueringskomiteen har ikkje systematisk gått gjennom fagplanane for dei studiestadene vi har vitja. Vi har heller ikkje på annan måte vurdert innhaldet i fagplanane. Vi kan referere til andre granskningar, der ein finn relativt stor variasjon i innhaldet i desse planane (t.d. NOU 1996:22).

Det er relativt stor variasjon i korleis høgskulane sikrar kontinuerleg fagleg fornying av innhaldet i fagplanar og undervisning. Enkelte av utdanningane kommenterer ikkje dette punktet i det heile. Nokre av dei er inne på at fagutvala eller trinnråda kan drøfte saka. Det er

døme på samtalar mellom studieleiar og tilsette i ulike fag. Nokre trekkjer spesielt fram drøftinga med eksterne sensorar som viktig for vurdering og justering av fagplanane. Også moment som skriftlege studentevalueringar, kontakten med andre fagmiljø nasjonalt og internasjonalt, kontakt med kommunal og fylkeskommunal barnehageadministrasjon er døme på instansar og tiltak som kan gi innspel til utdanninga, og som i prinsippet kan føre til endringar. Det typiske ved dette er at det synest noko tilfeldig om utdanningane gjer seg nytte av slike tiltak, og om det i så fall kjem noko ut av det. (Meir om dette i avsnittet om kvalitetssikring.) Spesielt gjennom samtalanene ved institusjonsbesøka kom det fram påstandar om at innhaldet i dei lokale fagplanane kan vere påverka av nokså tilfeldige forhold og også av private interesser, og at dette kan variere frå fag til fag innan den same utdanninga. Vi fekk færre innspel som kunne tyde på at den faglege leiinga for utdanninga systematisk la seg bort i, eller interesserte seg nemnande for innhaldet i dei ulike faga og emna. Vår konklusjon er at dei etablerte ordningane sikrar ein formelt rett saksgang, og at planane følgjer dei formelle reglane som gjeld område som eksamen osv., men dei gir ingen eller svak garanti for at systemet sikrar eit forsvarleg fagleg nivå eller samsvar mellom planar på ulike nivå.

Sjølvevalueringane er nokså vage når det gjeld å vurdere vektforholdet mellom fag, pedagogikk og praksis. (At sjølvevalueringa spør om relasjonen mellom fag, didaktikk og praksis, har gjort det litt vanskeleg å svare for mange. Didaktikk har til no vore eit meir perifert omgrep i barnehagen, og blir ikkje brukt mykje i rammeplanen for utdanninga. I førskulelærarutdanninga er det meir relevant å spørje etter vektninga mellom fagleg-pedagogiske studium, fagleg fordjuping og pedagogisk teori og praksis. Og det er dette vi drøftar nedanfor.) Vi møtte ikkje mange som var opptekne av denne vektninga. Det var litt overraskande, fordi dette har vore eit tema for heftig meningsutveksling i mange år. Ei manglande interesse for dette kan difor vere ein påteken passivitet og uttrykk for ein harmoni som ikkje eksisterer. For oss synest det likevel som om hovedstrukturen i

utdanninga, dvs. vektinga mellom pedagogikk, fag, praksis og fordjuping, gjennomgåande er innarbeidd og akseptert. (Det er eit unntak når det gjeld omfanget av praksis, dette kjem vi attende til i eit eige avsnitt nedafor.) Derimot er det reist mange spørsmål ved organiseringa av faga, ved høve til bortval av fag og ved høve til ei meir omfattande fordjuping:

”Mange fag føler seg små. Fagene bør ha flere fellesfaglige perioder så studentene får oppleve en sammenheng mellom fagene. Det bør åpnes for mulighet for bortvalg av fag for å kunne konsentrere seg om færre fag med flere vektall.”

Vi registrerte fleire synspunkt på fordelinga mellom fag, særleg på den delen av utdanninga som gjeld dei fagleg-pedagogiske studia og den faglege fordjupinga: (Vi skal ikkje sjå bort frå at ei løysing på nokre av desse ønska kan vere ei endring av sjølvve strukturen i utdanninga.)

- Det er for mange fag som skal dele på for få vektall.
- Fleire fag har for få vektall.
- Det er for lite høve til spesialisering.
- Det er for lite høve til individuelle val.
- Organiseringa av faga er for ulik frå utdanning til utdanning, og gjer studentmobilitet vanskeleg.
- Rammeplanen er altfor ambisiøs, også rammeplanene for det enkelte fag.

Sagt på ein annan måte, er det eit ønske frå ein del av våre informantar, både studentar og tilsette, at ein kan slå saman fag og utelate fag for å få høve til meir fordjuping og konsentrasjon. Det er særleg vanskeleg å gi ei god innføring i fag med omfang på nokre få vektall. Studentane bør få høve til å spesialisere seg meir også i denne utdanninga, og arbeide med fag og emne som opptek og som interesserer dei. Studentane ville også ha kontraktfesta kva fagleg fordjuping dei kunne få tilgang til tredje studieåret. Fleire studentar meinte seg ”lokka” til ein studiestad av ei fagleg fordjuping som dei ikkje fekk når alt kom til alt.

Deler av krava i rammeplanen synest å vere lite realiserbare, og detaljeringsgraden i rammeplanen er for høgt. Ikkje alle har kommentert det i sjølvevalueringa, men det synest å vere semje om at rammeplanen er for ambisiøs i høve til vektalsomfanget. Dette gjeld alle delar av studiet.

Omfanget av og interessa for fagdidaktiske emne varierte i stor grad. Det var ikkje mogleg for oss å finne ut om det systematisk var nokre fag som var meir opptekne av dette enn andre. Vurderinga vår er at om studentane i eit fag møter fagdidaktiske spørsmål, er nokså avhengig av kva interesser den eller dei som underviser har for slike emne. Det er tydeleg at korkje utdanningane eller høgskulane har gode nok system eller ordningar for å sikre at personalet følgjer opp dei intensjonane som er lagde inn i planane for utdanningane.

### **Profesjon og praksis**

Praksis er eit omfattande tema i nokre av sjølvevalueringane, og vi nytta mykje tid på dette emnet ved vitjingane. Her todeler vi framstillinga og skil mellom profesjonsretting og praksisopplæring. Det er forventa at utdanninga gir eit grunnlag for profesjonsutøving. Utdanninga skal difor totalt sett ha ein brei og generell relasjon og referanse til barnehagen. Den organiserte praksisopplæringa skal gå føre seg under rettleiing, og gjennom denne skal studentane verte fortrulege med yrket og få erfaringar med dei arbeidsområda ein førskulelærer har i barnehagen. Det er eit ønske og eit mål at alle faga i utdanninga har ein relasjon til og tek eit ansvar både for praksisopplæringa og for profesjonsrettinga, men dette må naturlegvis skje på ulik måte. Vi oppfattar det slik at dei aller fleste vi hadde kontakt med vurderte sambandet mellom utdanninga, profesjonsutøvinga og praksisopplæringa generelt som både vanskeleg og som ei stor utfordring.

### **Praksisopplæringa**

Det er inntrykket vårt at praksisopplæringa har stått nokså stille i lang tid, heilt til no. Den er stort sett gjennomført etter ein bestemt tradisjon, den har hatt eit definert innhald, og den har følgt eit

bestemt ritual. Det varierer litt frå høgskule til høgskule, men i botnen finst svært mykje av dei same ideane og førestellingane. Ved nokre av dei institusjonane vi vitja er dette tradisjonelle mønsteret i ferd med å verte endra, og det nokså mykje. Det er eit interessant spørsmål å drøfte kva som ligg bak og er drivkrafta for dei endringane som no er i ferd med å vekse fram. Vi møtte både pedagogiske, økonomiske og juridiske argument rundt dette. At det kan vere mykje å vinne pedagogisk på å prøve ut andre måtar å drive praksisopplæring på, kunne vere eit utgangspunkt, men vi møtte minst like mykje argumentasjon rundt økonomiske nedskjeringar og juridiske bindingar. Fleire av utdanningane var t.d. svært kritiske til den øvingslæraravtalen som gjeld. Dei prøver no å innføre ordningar som bryt med denne. Enkelte sa endå til at øvingslæraravtalen var det største hinderet mot å fornye førskulelæruddanninga. Ordninga med praksisbarnehagar er eit døme på tiltak som er sett i verk, og som eigentleg ikkje har heimel i denne avtalen. Den går ut på at ein etablerer kontrakt med barnehagar om praksis og ikkje med einskilde førskulelærarar. Då blir praksisopplæringa eit ansvar for alle i barnehagen, og middel som utdanninga yter til dette, går til barnehagen, og ikkje til den enkelte som er tilsett. Dette skal ha gjort det mogleg med ein langt meir fleksibel bruk av ressursane, både dei menneskelege og dei økonomiske. Vi sit att med ei klar oppfatning at ei hovudsak bak det veksande ønsket om omorganiseringa av praksis er eit resultat av at utdanninga blir utsett for press utanfrå, mellom anna i form av reduserte økonomiske overføringar og sviktande rekruttering til yrket. Vi har i mindre grad møtt ein beredskap frå utdanninga sjølv til å analysere situasjonen og ut frå ein analyse sette fram forslag til løysingar. Dette tolkar vi som ein indikasjon på at utdanninga (og sannsynlegvis høgskulane) i mindre grad har vore endringsvillige.

Omfanget av praksis og definisjonen av praksis er nokså lik ved dei fleste institusjonane. Eit par av dei ligg på kanten av det minstetalet på praksisveker som rammeplanen foreskriv. Ein av institusjonane definerer prosjektarbeid som praksis på ein slik

måte at evalueringskomiteen stiller seg spørjande til om dette kan forsvarast ut frå premissane i rammeplanen. Det er ulike oppfatningar av omfanget av praksis. Vi har møtt representantar for utdanninga som nesten ikkje ser relevansen av praksisopp-læring i det heile, og vi har møtt dei som nesten ikkje har syn for at ein førskulelærer bør ha omfattande boklege kunnskapar. Vi har høyrte på utgreiingar som fører fram til ei todeling av undervisningspersonalet ved høgskulane, skiljet mellom dei som kan noko om praktisk barnehage, og dei som ikkje kan noko om dette.

Studentane er t.d. nokså eintydige i sitt ønske om meir tid til praksis. Perspektivet og behovet deira ser ut til å vere at utdanninga skal sette dei i stand til å meistre dei reint praktiske oppgåvene i yrket. Dei kjenner på seg at dei ikkje nødvendigvis er i stand til dette gjennom den opplæringa dei får ved høgskolen, og dei trur at meir tid i praksis vil kunne ”redde” dei. Personalet ved høgskulane er meir delte i synet på dette. Ei gruppe står bak studentane, og ser klart det ønskelege i meir praksis. Fleirtalet, slik vi har registrert det, meiner praksisomfanget er passeleg. Ei gruppe vil gjerne redusere dette. Praksis går ut over fagunder-visninga, den deler opp studieåret på uheldig vis. Dels er grunnane pedagogiske, praksis gir relativt lite og avgrensa læring. Den praksisopplæringa som i dag går føre seg, er så tradisjonell og så lite effektiv at den er meir eller mindre bortkasta. Eit alternativ til å redusere praksis, er å freiste med såkalla alternative praksisformer. Utdanninga har truleg meir å tene på å utvikle praksis innafør dei rammene ein har i dag, enn å utvide praksisopplæringa.

Ved fire av utdanningane vi vitja, heldt dei på ordninga med praksisrettleiarar. Ved den femte var denne ordninga avskaffa. Det er eit inntrykk at ordninga med praksisrettleiar har vore positiv for utdanninga. Det at ansvaret for å skape eit samband til praksis ligg på konkrete og definerte personar med god innsikt i praksisfeltet, ser ut til å gi utdanninga ein klarare profil, som

særleg studentane verdset høgt. Ei utfordring for dagens praksisrettleiargruppe er å engasjere alle som arbeider i utdanninga i praksisopplæringa (sjå nedafør). Ei anna utfordring er å kunne gi kvar einskild student oppfølging når ressursane til denne delen av praksisopplæringa har vorte skorne såpass kraftig ned som tilfellet er.

Det er variasjonar når det gjeld korleis sjølve praksisopplæringa er organisert, og kven som har ansvaret for å følge opp studentane i praksis. Rammeplanen definerer dette som eit ansvar for alle i utdanninga. Dette møtte vi også i ein av institusjonane. Der hadde alle som underviser i utdanninga, ansvar for førebuing til praksis, oppfølging i praksis og oppsummering etter praksisperioden er over. Ved ein annan institusjon møtte vi det vi kanskje kan kalle eit anna ytterpunkt. Praksisrettleiaren åleine hadde ansvaret for praksis. Vi oppfatta at praksisfeltet der var definert som eit ”revir” for praksisrettleiarar, slik det ein gong var i denne utdanninga. Hoveddelen av fagpersonalet vart såleis haldne borte frå praksisfeltet og hindra i å få det samspelet med studentane og praksisfeltet som idealet og rammeplanen seier at dei skal. Og så finst det ordningar som ligg mellom desse to, der ulike grupper kan vere inne på ulik måte og med varierende roller.

Grunngjevingane for at ikkje alle skal ha ansvar for praksis og for ulikskapen varierer. Dei økonomiske argumenta er sterke. Ein har ikkje middel til å prioritere at fagstaben brukar tid til praksisvitjingar, eller ein manglar middel til å betale for reise og eventuelt opphald for dei. Det finst også dei institusjonane der mange av dei tilsette sette seg imot å reise ut på praksisvitjing, og der dette synest å vere akseptert. Argumenta kunne vere at deler av personalet manglar kompetanse til å vurdere og samtale om praksis, dei ville ikkje prioritere dette framfor å bruke tida til sitt eige fag osv.

Det varierer kor mykje utdanninga førebur studentane på praksis, kor mykje dei blir følgde opp i praksis og korleis etterarbeidet etter praksis går føre seg. Det er også forskjell på korleis



studentane skal arbeide i praksisperiodane. Enkelte stader får studentane omfattande og arbeidskrevjande oppgåver med seg ut i praksis, som dei skal levere inn svar på etter at praksisperioden er slutt. Andre stader er det opp til studentane i samarbeid med øvingslærar å lage sine eigne rapportar frå praksisbolken. Ved nokre utdanningar sender alle faglærarar oppgåver med studentane, ved andre er dette praksisrettleiar sitt privilegium. Studentane oppfatta enkelte av praksisoppgåvene nærast som ”umoglege”, i alle fall som urealistiske. Dei var laga utan samanheng med den barnehagen der dei skulle vere, og utan at øvingslærar var orientert. I andre tilfelle var dette organisert slik at den enkelte barnehage var orientert om og innforstått med studentane sine arbeidsoppgåver. Enkelte studentar klaga over at dei ikkje fekk tid til å konsentrere seg om og ”nyte” det å vere i praksis, fordi dei måtte levere ”permen” etter perioden var over. Det kan synast som om maktforholdet i praksisopplæringa er ujamt fordelt. Tendensen er at utdanningsinstitusjonen i større grad definerer innhaldet i praksis, enn dei institusjonane der praksis går føre seg. Øvingslæraren har ved fleire utdanningar relativt lite å seie over det som skal skje. For evalueringskomiteen er det klart at det her bør gjerast ei omfordeling, slik at også representantane for praksisfeltet og studentane får ei tydelegare og klarare definert rolle i det å påverke korleis praksisopplæringa skal gå føre seg og med kva innhald. Dei som har prøvd dette i vårt materiale, viser til at dette fungerer godt.

Det er eit sterkt ønske, særleg frå studentane, at erfaringane frå praksisopplæringa skal knytast nærare til undervisninga ved utdanninga. Graden av integrering mellom undervisning og praksis er kommentert. Ved ein skule rapporterer dei at ei spørjeundersøking viser høg vurdering av dette elementet hos alle partar. Ved ein annan høgskule etterlyser særleg studentane eit tettare samarbeid mellom øvingslærarar og faglærarar. Ved ei tredje utdanning peikar dei på mange ulike måtar dei å skaper samband mellom teori og praksis på. Ved denne høgskulen konkluderer dei med at kvaliteten på samarbeidet mellom teori

og praksis varierer, og at det ikkje alltid er godt nok. Det vert også peika på at ein i undervisninga kan vere for seine til å fange opp nye utviklingstendensar. Ei av dei andre utdanningane peikar på at det er ønskeleg med eit betre og tettare samband mellom praksisfeltet og undervisninga. Evalueringskomiteen meiner det er sjølvsagt at relevante erfaringar frå praksisopplæringa skal drøftast i alle fag. Personalet er langt meir delte i dette spørsmålet. Vi møtte fleire enkeltutsegner om at mange i undervisningspersonalet ikkje var i stand til dette; dei hadde ingen kompetanse til å gjere det. Evalueringskomiteen meiner det er uakseptabelt at tilsette i ei profesjonsutdanning skal kunne dra seg unna ansvaret for oppfølginga av studentane sine praksiserfaringar på denne måten. Dersom det er ei sak at enkelte ikkje er kvalifiserte for arbeidet i utdanninga, må ein ta dei nødvendige konsekvensane av det.

Det er også klart for oss at delar av praksisdiskursen har eit ambisjonsnivå som ikkje er realistisk. Å tru at praksis løyser alle utfordringane i utdanninga, noko vi har møtt fleire døme på, er å overdrive. I verste fall kan det det motsette skje. Å repetere noko om det ikkje fungerer særleg godt, hjelper t.d. lite. Og slett ikkje all øvingsopplæring fungerer like bra eller så bra som ein bør kunne forlange, skal vi tru nokre av våre informantar. Det kortsiktige poenget med denne opplæringa kan vere å gi dei komande førskulelærarane reiskapar som gjer at dei kan fungere sjølvstendig i det praktiske arbeidet. Ein kan aldri kome langt nok på det området, men brukar ein for lang tid til dette, vil utdanninga i for stor grad verte instrumentalistisk, noko som på lang sikt vil verke negativt. Det langsiktige poenget med praksisopplæringa må vere at studentane også etter utdanninga blir i stand til å tenkje gjennom, vurdere, forstå og utvikle sin eigen praksis. Det krev inngåande kjennskap til praksis, men samstundes at dei komande førskulelærarane også har andre teoretiske og praktiske kunnskapar og omgrep dei kan bruke i si tenking om den same praksisen. Og det vil dei i mindre grad få tilgang til gjennom sjølve praksissituasjonen og meir gjennom dei andre delane av studiet.

Utdanninga ved alle institusjonane la opp til at mannlege studentar skulle få ha mannlege øvingslærarar i alle fall i enkelte av praksisperiodane. Dei mannlege studentane vart også gjort kjende med nettverket ”Menn i barnehage”, som har lokale grupper ved alle utdanningane vi besøkte. Studentane vurderte dette positivt.

### **Praksis og teori**

Studentane har vore nokså positive til utdanninga si. Vi forklarar dette med at dei har møtt eit personale der fleirtalet har vore engasjerte og interesserte i barnehage og førskulelæreryrket. Særleg viktig synest det å ha lærarar i praksisrettleiing og pedagogikk som er opptekne av og har djup kjennskap til feltet. Også den faglege fordjupinga har ofte vore omtala som viktig for at utdanninga har hatt ein høg kvalitet. Vi skal på ingen måte redusere verdien av dei andre innslaga i førskulelærerutdanninga, men dei nemnde gruppene synest å vere nokså avgjerande for om utdanninga fungerer godt. Det er t.d. vanskeleg for resten av utdanninga å kompensere for eit svakt fagområde i pedagogisk teori og praksis. Det studentane har lyfta fram, er at dei særleg på dette fagområdet opplever at dei tar ei profesjonsutdanning. Området pedagogisk teori og praksis gir kunnskap, innsikt osv. som er orientert ut frå verksemda i barnehagen, og som orienterer studentane inn i barnehagen.

Særleg under vitjingane møtte vi nokså klare utsegner om sambandet mellom teori og praksis i denne utdanninga, ofte når vi drøfta profesjonsrettinga av studiet. Det er vår vurdering at debattane omkring omgrepet praksis, og om relasjonane teori-praksis, er relativt overflatiske, unyanserte og common-sense-prega i deler av den kommunikasjonen vi har hatt omkring dette emnet. Synspunkta om at all såkalla teori skal ha ein praksis, og at all praksis skal ha ein teori, har kome relativt ofte. Praksisen skal visast igjen i teorien og omvendt. Oppfatninga av at alt som skjer ved høgskulen er teori, og alt som skjer i praksisperioden er praksis, synest utbreidd.

Det er etter evalueringskomiteen sitt syn viktig å ta høgde for at det i praksisutøvinga ligg mange teoretiske element og vurderingar, at det i den teoretiske refleksjonen ligg mange praktiske relasjonar, men også at det direkte og rettlinja sambandet mellom praksis og teori berre kan verte sporadisk. Det er vanskeleg med utgangspunkt i det eine utan vidare å kunne forklare eller gi tilrådingar for den andre, og omvendt. I denne samanhengen kan det vere verd å diskutere kva relevans tilvisinga til barnehagefeltet og praksis kan ha. Vi ser to hovedlinjer i praksiskravet. Den første handlar om å skape eit ein-til-ein-tilhøve mellom lærarutdanninga og dei praktiske arbeidsoppgåvene i barnehage og skule. Det representerer ei oppfatning av læreryrket som går i retning av å kunne ta dei rette ”grepa”, og dei lærer ein best ved å vere nærast mogleg yrkesutøvarane. Litt overdrive kan ein kalle dette eit instrumentelt perspektiv, praktisisme eller eit erfaringstyranni knytt til instruksjon og modellering. Her er hovedsaka at trening til læreryrket vil handle om å utvikle dugleik bygd på erfaring. Det vesentlege både i praksisopplæringa og i undervisninga i lærarutdanninga vil vere å formidle denne dugleiken.

Eit alternativ kan kallast eit kontekstuellet perspektiv på verdien av dei erfaringane det her er tale om. Ein erkjenner at studentane treng omfattande teoretisk og praktisk kunnskap. Ved å ha oppdatert og inngående kjennskap til den institusjonen ein utdannar lærarar for, vil ein kunne skape ei meir relevant og fruktbar ramme om og utgangspunkt for den teoretiske delen av opplæringa av studentane. Slik kunnskap vil vere med på å påverke læringsinnhaldet, og ikkje minst vil det danne grunnlag for dei eksemplifiseringane som blir nytta i argumentasjon og diskusjon av dei tema som er oppe til ei kvar tid. Målsetjinga vil då vere å syte for ei bru mellom teori og praksis som vil auke kunnskaps- og refleksjonsnivået til studentane. På dette grunnlaget vil dei i større grad verte i stand til sjølve å vidareutvikle sin eigen praksis og praksisteori.

Dette fortel oss at førskulelærarutdanninga generelt i langt større

grad burde ha nytta tid og ressursar på å engasjere sitt eige personale og studentane i ulike former for metadiskusjonar om si eiga utdanning, og om dei mest sentrale omgrepa ein nyttar for å omtale den same utdanninga. Det vi gir uttrykk for her, er altså at denne relasjonen er uklar for mange av lærarutdannarane. Dette pregar også omtalen deira av relasjonen og av saka.

Førskulelæreryrket krev etter vår vurdering eit personale som har ei klar forståing av dei verdimesige konsekvensane det er å skulle oppsede barn, og på vegner av foreldre og føresette. Det er difor heilt på sin plass at sjølvevalueringa stiller spørsmål om realiseringa av verdiinnhaldet i planane for førskulelærarutdanninga. Her kan vi som evalueringsgruppe legge til at det slett ikkje er klart kva dette verdiinnhaldet i utdanninga er eller skal vere. Rammeplanen er relativt diffus også på dette området, og det må han kanskje også vere. Dette er også reflektert i svara i eigenevalueringa, som er nokså avgrensa. Enkelte høgskular har oppfatta verdiinnhaldet som emne i studiet, og nemner kva fag som har slike, og når dei blir arbeidd med. Det kan t.d. gjelde etikk, yrkesetikk eller kulturformidling. Her skil spesielt faget religion-etikk seg ut, og i noko grad også pedagogikk. Enkelte svarar at ein ikkje gjer nok på dette feltet. Det at manglande ressursar har tvinga fram undervisningsformer i større grupper og i mindre omfang er også eit element som gjer det vanskelegare å rettleie den einskilde studenten i verdispørsmål. Vår vurdering er at det verdimesige grunnlaget både for studiet og yrket generelt må vere eit ansvar for alle som arbeider i denne utdanninga. I tillegg vil enkelte fag ha eit hovedansvar for at studentane får djupare kunnskapar og forståing av mange av tankane og vurderingane bak dei verdimesige prinsippa dette gjeld.

## **2.3 Fysiske rammefaktorar**

Dei bygningsmessige forholda ved dei fem utdanningane vi besøkte, var nokså forskjellige. Berre ved to av dei fekk vi eit samla inntrykk av at ein var nøgd med forholda. Ved dei tre andre

var det trøngt om plassen, og med ei samansetting av rom som ikkje var høveleg for det ein kan kalle moderne studieaktivitet. For alle desse var det no i gang tiltak som kunne føre til nokså rask endring av desse tilhøva.

Biblioteka er nemnde som ein svært positiv miljøfaktor og rammefaktor ved alle utdanningane vi vitja. Både tilsette og studentar har gitt positive vurderingar av denne delen av høgskulen. Det synest å vere ei felles erfaring nokre stader at bruken av biblioteket bør integrerast meir i sjølv opplæringsprogrammet for studentane. Det fungerer ikkje spesielt godt med eit kort intensivkurs i kva biblioteket inneheld, og kva det yter av tenester.

## **2.4 Undervisnings- og læringsmiljø**

Personalet i førskulelæruddanninga er i dag langt betre formelt kvalifisert enn for 15–20 år sidan. Då var ein langt større del av personalet høgskulelærarar. Likevel gav eit par av utdanningane inntrykk av at det formelle kompetansenivået er for lågt i utdanninga. Det tyder konkret ei oppfatning om at det er for få med førstekompetanse eller meir. Ved alle høgskulane er den største gruppa undervisarar høgskulelektorar. Talet på 1. lektorar, 1. amanuensar, dosentar og professorar er relativt lite. Mønsteret synest å vere at di høggre formell kompetanse ein person har, di mindre er sjansen for at ein vil finne vedkomande bak kateteret i grunnutdanninga av førskulelærarar. Det ser ut til at dei som har den høgaste formelle kompetansen, vanlegvis arbeider i vidareutdanningseiningar. Dette er på ei side naturleg – at det er ein samanheng mellom nivå på ei utdanning og kompetansen til dei som underviser der. På den andre sida er det synd at studentane ikkje får møte dei fremste og best kvalifiserte i sitt fag i utdanninga. (Ved ein av høgskulane hadde t.d. ein av dei tilsette skrive ei av lærebøkene som studentane nytta. Vi spurde om dei visste kven denne personen var: Dei kjende namnet og boka, men visste ikkje kven personen var. Og han vandra rundt i studiemiljøet til desse studentane kvar dag.)

Det er variasjonar både mellom utdanningane og innanfor utdanningane når det gjeld kor mykje av tida si dei enkelte kategoriane nyttar til undervisning. Ved ein høgskule nyttar t.d. dei fleste 1. amanuensane og høgskulelektorane ved ei avdeling mellom 25 og 50 % av tida si til undervisning. Ved ei anna avdeling på den same høgskulen nyttar dei same stillingskategoriane mellom 50 og 75 % av tida. Ved ein annan høgskule brukar dei som ikkje har andre pålagde verv, mellom 75 og 100 % av tida til undervisning. Elles er biletet prega av at fleire av utdanningane ikkje har klart å svare på spørsmåla om undervisningstid.

Sjølvevalueringa spør etter kva undervisnings- og læringsformer som er i bruk i dei ulike faga og emna i utdanninga. Svara på dette spørsmålet varierer svært mykje, og biletet vi får, er oppsplitta og mangelfullt. Det har generelt vore vanskeleg for utdanningane å skaffe informasjonar om dette, og fleire har faktisk gitt opp å svare. Vi har prøvd å supplere sjølvevalueringane på dette området i besøka, men utan at dette har gitt særleg meir avklaring. Desse vanskanene heng sannsynlegvis saman med at ingen har ein samla informasjon om omfang og utbreiing av dei ulike undervisnings- og læringsformene ved førskulelærerutdanningane. Den einskilde underviser bestemmer i stor grad korleis undervisninga skal organiserast, og det finst inga form for registrering som viser korleis det faktisk blir gjort.

Eit hovedinstrykk av informasjonen som ligg føre om undervisningsformene, er at det er stor variasjon frå fag til fag. Noko av dette har med faget sin eigenart å gjere. I dei praktiske og estetiske faga vil ein t.d. naturleg nok arbeide på andre måtar enn i typiske boklege fag. Noko av dette har med nedarva tradisjon å gjere. Ein høgskule skriv t.d.: "Tradisjonen styrer i stor grad de valgene man gjør, og det har til nå vært manglende felles satsing på å utvikle nye arbeidsformer." Nokre kan vere kritiske til endringar fordi ein ikkje har evaluert dei ordningane ein nyttar. Dermed kjenner ein heller ikkje til om dei fungerer og

korleis dei fungerer. Fleire gir uttrykk for at dei kan tenkje seg å endre arbeidsformer, men det er det ikkje rom for i økonomien. I pedagogikk t.d. er det fleire som har nemnt at ein godt kunne tenkje seg å arbeide med studentane i mindre grupper, om lag slik ein t.d. gjer i forming. Det ville gi auka vilkår for personleg rettleiing og oppfølging. Dette er det ikkje økonomi til. Tre av høgskulane har relativt kummerlege lokalitetar. Dei har få og små rom og opplever få opningar for å drive omfattande og varierte undervisnings- og studieaktivitetar.

Samla sett er det likevel dokumentert eit stort register av undervisnings- og læringsformer i førskulelærarutdanninga. Det er brukt førelesingar, seminar, prosjektarbeid, temaorganisering, kollokviegrupper, gruppevis og individuell rettleiing, IKT-basert læring, laboratoriearbeid, ekskursjonar, oppgaveskriving. Eit anna inntrykk er at det vert nytta svært mykje kateterundervisning og seminar og at dette synest å dominere. Dette er også dei mest tradisjonelle undervisningsmåtene, og dei der ein kan få ei kjensle av gjere mykje fagleg på kort tid i møte med relativt mange studentar. Vi møtte også nokså mange som oppfatta slike undervisningsformer som ein føresetnad for at deira fag skulle fungere. Noko av innstillinga bak dette er behovet for å ha sagt alt som er viktig til studentane. Førestellinga om at studentane kunne tileigne seg mange emne og mykje innhald sjølve utan detaljert undervisning fanst sjølvst, men overraskande mange hadde ei anna oppfatning. Studentane vart, slik vi tolkar det, oppfatta som elevar som skulle verte fortalt det dei skulle lære. Ein parallell til dei tradisjonelle undervisningsformene er også dei nokså tradisjonelle evalueringsformene. Sjølv om vi møtte unntaka, er evalueringa framleis i stor grad basert på prøver og eksamenar.

Dei ulike måtene å drive undervisning på, har sine sterke og mindre sterke sider. Difor vil ein ofte søkje etter variasjon i undervisningsformene på ein slik måte at dei kan supplere kvarandre. Evalueringskomiteen etterlyser eit samla perspektiv



på dette sambandet mellom undervisnings- og læringsformer ved høgskulane. Skal ein få det til, krev det som vi ser, ei kompetanseheving av undervisningspersonalet ved fleire av høgskulane.

Frå enkelte av utdanningane vart noko av dette møtt med ønske om meir problembasert læring, om meir satsing på IKT-basert læring og med eit opplegg der ein endra vurderingsformene og gjekk bort frå systemet med ein omfattande slutteksamen. Ved ein høgskule hadde dei sett i verk forsøksverksemd med større vekt på temaarbeid, tverrfagleg arbeid, eit system for rettleiing i kollokviegrupper, individuell samtale med praksisrettleiar, fleire obligatoriske studentarbeid og diverse innføringskurs. Ved evalueringa av dette opplegget går det fram at ei relativt stor gruppe (halvdelen av 12 personar) av dei tilsette ikkje i det heile har svart på dei spørsmåla dei var stilte, eller dei har svart ”veit ikkje”. Vi fekk ei klar forståing av at dette kan tolkast som ein protest imot det nye opplegget, og ein slags demonstrasjon av at endring kanskje ikkje er ønskeleg eller sett som nødvendig.

”Balkaniseringa” mellom faga er relativt utbreidd. Det vil seie at faga er seg sjølve nok, og at ein ikkje samarbeider eller samordnar særleg på tvers av fag. (Vi opplevde også at ein av studentane vi møtte, ikkje visste kva tverrfagleg samarbeid er for noko. Vedkomande hadde aldri høyrte om det.) Også ved dei utdanningane der ein nytta svært varierte undervisningsformer, og der studentane var nokså nøgde med undervisninga, gav dei melding om at samanhengane i utdanninga ikkje var tilstrekkeleg. Ved nokre av høgskulane etterlyste studentane meir tverrfagleg undervisning.

Det er viktig å peike på at det er store variasjonar frå person til person og frå førskulelærerutdanning til førskulelærerutdanning også når det gjeld graden av samarbeid og tverrfagleg arbeid. Variasjonsbreidda er enorm. Det finst dei som nektar einkvar

relasjon til andre fag. Nokre kan til nød tenkje seg å samarbeide med eit anna fag om eit konkret felles tema, eller meiner at eit prosjekt eller to i løpet av utdanninga ikkje kan skade. Eit anna ytterpunkt er dei som vil prosjektorientere og temalegge heile utdanninga. Argumentasjonen for dei ulike standpunkta er like varierende. For mange handlar det om tid til å gi faget eit rom som gjer at studentane skal kunne møte det og tileigne seg litt av det på faget sine premissar. Fleire vi møtte var redde for kva som var i ferd med å skje med nett deira fag. Kravet om samarbeid osv. var i ferd med å ta overhand og kvele faga, var eit liknande synspunkt. Eit anna var at ein ikkje kan samarbeide om noko før ein kan noko.

Studentane sine forkunnskapar er viktig i denne saka. Det var ei relativt utbreidd førestelling frå mange i lærarpersonalet at studentar har få relevante kunnskapar når dei kjem til utdanninga. Og det gjeld spesielt i fag som står svakt i den vidaregåande skulen. Fleire var også inne på at endringa i rekruttering der alle som ville, kunne kome inn på studiet, hadde skapt ein heilt ny og negativ situasjon for mange fag. Det kom også fram frå dei tilsette at mange studentane viser mindre arbeidsmoral, innsats, tek mindre medansvar enn ein har vore van med i utdanninga. Ved enkelte av utdanningane var ein svært opphengt i dette, og av at studentane før i tida var heilt annleis. Studentane var ikkje usamde i at dette kunne vere tilfelle, men samtidig peika dei på at ei slik haldning kunne vere eit nokså negativt utgangspunkt å møte studentar med. Studentane klaga også over dei høva dei hadde til å kunne påverke studieinnhaldet og arbeidsformene i studiet. Dei såg seg sjølve som ein ressurs som kunne gi bidrag til den faglege fornyinga, men hadde relativt dårlege erfaringar med dette. Ved ein høgskule hadde dei utfordra studentane på deira kunnskapar ved starten av utdanninga og vorte overraska over kor mykje dei sat inne med av innsikt og forståing som ein kunne byggje vidare på.

Det er vårt inntrykk at spørsmålet om prosjektarbeid, tverrfagleg

arbeid og temaarbeid i dag står mindre sentralt i debattane i førskulelærerutdanninga enn dei gjorde for nokre år sidan. Vi har reflektert over kva som kan vere grunnen til dette. Enkelte informantar peikar på at ei tiltakande akademisering av utdanninga kan forklare dette. Komiteen har festa seg ved ei anna forklaring, nemleg at dette også kan vere ein konsekvens av den måten utdanningane vart organiserte på i samband med høgskule-reforma i 1994. Ved nokre av utdanningane er faga organiserte i andre avdelingar enn den som har ansvaret for førskulelærer-utdanninga. Vi har også erfart at avdelingane har ulik interesse i utdanninga, og at dei slik faktisk kan forplikte faget på ein måte som kan vere utdanninga meir framand. Ved ein høgskule registrerte vi t.d. dette uttrykt ved at nokre tilsette fortalte at interessa deira var faget, ikkje utdanninga, og at dette samsvara med haldninga i avdelinga. Avdelingsgrensene kan også skape praktiske vanskar for samarbeid og samordning. Vi har t.d. sett at arbeidsvilkåra kan variere nokså mykje for personalet, avhengig av kva avdeling dei arbeider i. Evalueringskomiteen vil også peike på at omtalen av tverrfagleg arbeid og prosjektarbeid har vore ein del av innhaldet i rammeplanane for denne utdanninga heilt sidan NOU 1975:65 (*Førskolelærerutdanning*). Difor er det overraskande å oppdage at dette området framleis er kontroversielt hos mange, at innsikta i prosjektarbeid varierer nokså mykje og ikkje minst at prosjektverksemda er såpass varierende som ho er.

Under samtalane med studentane kom vi også inn på vurderingane deira av den opplæringa og undervisninga dei fekk i utdanninga. Tilbakemeldinga var også her svært variert, men inntrykket er at studentane gjennomgåande er positive til utdanninga si. På same tid var ein nokså stor del av studentane vi hadde kontakt med, nokså kritiske både til undervisninga, til organiseringa av studiet og til det faglege utbyttet dei fekk. Vi opplevde at studentar rosa enkelte lærarar og fordømte andre, men utan å utlevere personar. Dei kunne vere ganske sterke i ordbruken, fordi dei kjende seg provoserte av at enkelte utan

vidare kunne gå forbi alle krav om t.d. fagdidaktiske perspektiv, om praktisk relevans om studentmedverking og om engasjement. Vi vil ikkje skjule at det også kom fram til dels sterk kritikk mot det vi kan kalle dårleg haldning til det å arbeide i førskulelærerutdanninga. Kritikken råka eit fåtal tilsette, men dei få han gjeld, er i stand til å øydeleggje mykje, slik studentane ser dette. Det er personar som er uengasjerte i undervisninga si, som ikkje tek omsyn til profesjonssiktet med utdanninga og som ofte handsamar studentane som elevar. Og det er dei som ikkje held seg fagleg oppdaterte, og som berre i liten eller ingen grad let seg engasjere i debattar omkring den saka dei arbeider med. (Det kan også vere ein tankekross at det arbeider personar i denne utdanninga som faktisk gir uttrykk for at dei ikkje er interesserte i barnehagar, eller som meiner at barn ikkje skal vere i barnehagen.)

Evalueringskomiteen si oppfatning er at studentrolla ikkje synest å vere godt nok avklara, korkje for studentar eller tilsette i utdanninga. Det er vår oppfatning at studentgruppa i for stor grad blir omtala som eins og homogen. Studentar er unge og vaksne med enorm variasjon i bakgrunn, føresetnader, interesser osv. Ein står lett i fare for enkel nostalgi når ein forgyller fortida og dømer samtida. Ein må ta omsyn til at utdanninga rekrutterer ulike grupper av studentar, og legge opp studiet deretter. Mange av studentane opplever signala frå studiet heilt annleis. Dei fortel om lite vekt på ansvar for eiga læring og få høve til å påverke innhaldet i eige studium, noko dei ser som ei delforklaring på den låge studieaktiviteten. Evalueringskomiteen ser klart at uttrykket ”ansvar for eiga læring” retorisk verkar greitt, men at realitetane er meir samansette. Eit slikt ansvar må lærast og utviklast. Dette er nødvendig i denne utdanninga sett ut frå det faktum at studentane som ferdig utdanna førskulelærarar skal inn i faglege og administrative leiarstillingar. I yrket blir det forventat at dei skal opptre som faglege autoritetar, at dei skal ta ansvar og initiativ. Dersom utdanninga ikkje møter studentane på same viset og utfordrar dei på desse felta, vil dei mangle dimensjonar i yrkesførebuinga si.

Det er ikkje til å kome bort frå at mange av spørsmåla som gjeld relasjonen mellom mål og innhald og innhald og undervisning, handlar om korleis den einskilde som underviser i førskulelærerutdanninga, løyser oppgåvene. Personleg engasjement og fagleg innsikt synest å vere avgjerande. Når det personlege engasjementet hos undervisningspersonalet er høgt og grundig fagleg fundert, er det eit verkemiddel som sannsynlegvis er alle andre overlegent i ei utdanning. Det er i desse høva at studentane nesten overgår kvarandre i å gi ros og akseptering. Når det personlege engasjementet ikkje fungerer, og den faglege basisen ikkje er sterk, er situasjonen langt verre. Då kjem dei kritiske og negative uttrykka fram. Utdanninga har i dag ei god takhøgde for personleg vinkling og engasjement. Dette kan også seiast å vere noko av utdanninga sitt problem, i fall der dei personlege vala går på tvers av det som er oppfatta som i utdanninga og profesjonen sine interesser. Dilemmaet er at ved sterk styring og høg grad av kontroll kan ein nok auke samsvaret mellom planar og opplæring, men ein står då i fare for å redusere det individuelle engasjementet. Det er komiteen si vurdering at ein er avhengig av dette engasjementet skal utdanninga kunne utvikle seg vidare, men ein vil presisere at engasjement utan innhald og utan omsyn til profesjonsdanninga ikkje er vegen å gå.

Mange av forklaringane vi har fått på tilstanden i førskulelærerutdanninga, byggjer på at rammene for utdanninga ikkje er tilstrekkelege. Dette er sjølvstøtt reelt i mange høve, og det er ikkje minst forståeleg at dei som arbeider i utdanninga vil gjere tilhøva betre for seg enn dei er no. Dette blir særleg tydeleg når vi t.d. veit kor mykje ressursar ein hadde til undervisning i førskulelærerutdanninga for ein del år sidan. Vi fekk høyre mykje om det. Det er evalueringskomiteen si oppfatning at det ofte er både enkelt og utbreidd å bruke rammer som dette som årsak til og forklaring på ein situasjon. At mange av utdanningane ikkje hadde gode rammer, er heva over tvil. Og at det verka inn på aktiviteten er også sannsynleg. På den andre sida er det ikkje slik at all handlefridom er brukt opp, og at det ikkje er mogleg å kome eit lite stykke vidare eller nærare dei ideala som det vart

gitt uttrykk for. Det er kanskje ein tendens til å bruke ytre forhold som orsaking for at ein gjer som ein gjer, og at ein på den måten ikkje utnyttar det handlingsrommet som faktisk eksisterer.

### **Forskningsbasert undervisning**

Utfordringa knytt til forskningsbasert undervisning er både å avklare kva som ligg i omgrepet, og å kartlegge i kor stor grad fenomenet førekjem. Det er ikkje semje om dette. Ein av institusjonane definerer forskningsbasert slik: "Undervisaren har eiga røynsle med forskning på fagfeltet, og bruker både eiga og andre si forskning i undervisninga på ein reflektert måte." Her legg ein altså både vekt på eigenaktivitet og på bruk av eksisterande forskning. Ein annan institusjon tek utgangspunkt i definisjonen: "undervisning som bygger på oppdatert vitenskapelig forskning, utviklingsarbeid og erfaringskunnskap eller kunstnerisk kompetanse." Her er undervisaren sin eigen aktivitet på feltet ikkje nemnt i det heile. Desse to tilnærmingane har ein parallell i Hernesutvalet (NOU 1988:26) sitt skilje mellom kunnskapsavansert undervisning (undervisning med informasjon om og frå forskningsfronten) og forskningsbunden undervisning (knytt til deltaking i konkret forskning). Nokre av utdanningane refererer ingen klar definisjon av kva forskningsbasert undervisning er. Utdanningane gir uttrykk for at det er det er langt att før dei når målet. Særleg gjeld dette om ein skal legge vekt på at alle skal ha eiga røynsle med forskning og formidle resultatata frå denne. Med den mindre ambisiøse definisjon til grunn (kunnskapsavansert forskning) nemner i alle fall eit par av høgskulane at dei held eit tilfredsstillande nivå.

Alle høgskulane meiner at dei driv forskningsbasert undervisning, og at dette er den enkelte som underviser sitt ansvar. Dei svarar t.d. at den høge kompetansen til personalet kan garantere at undervisninga er forskningsbasert, eller at personalet skriv lærebøker som er i bruk i utdanninga, og at dette er ein indikasjon på forskningsbasering. Dei peikar på at undervisarane trekkjer inn eigne arbeid og prosjekt i undervisninga og dei nemner at personalet held seg fagleg oppdaterte gjennom konferansar, faglitteratur og deltaking på konferansar.

Når vi stilte studentane desse spørsmåla, fekk vi jamt over heilt andre svar. Det var nokre unntak, men ut frå studentane sine erfaringar møtte dei i liten eller ingen grad personalet si eiga forskning i undervisninga. Mange av dei visste ikkje eingong kva område deira eigne undervisarar dreiv forskning på, eller at dei dreiv med forskning. Dette treng ikkje tyde at undervisarane ikkje har trekt inn forskinga si i undervisninga, men indikerer at dette ikkje er gjort i så kraftfull grad at det har sett spor.

At lærarane produserer sine eigne lærebøker, og at dei nyttar eigne arbeid som utgangspunkt for studentane si lesing, er nokså vanleg, og det ser ut til at det kan vere nokså allment akseptert. Evalueringskomiteen vil likevel peike på ein fare ved dette. Det kan føre til ulike grader av einsretting.

Ved fleire av utdanningane går det føre seg forsøksverksemd med alternative praksisformer. Ved fleire av høgskulane drøfter ein også i kva grad ein skal styre FoU-arbeidet, slik at dei tilsette må engasjere seg i prosjekt som ligg nærare praksisfeltet.

### **Teknisk utstyr og IKT i læringsprosessen**

Integreringa av teknisk utstyr og IKT i læringsprosessen har det vore særst lite av i førskulelærarutdanninga. Dette er no i ferd med å endre seg ved fleire av dei utdanningane vi besøkte, men også her er det stor variasjon. Det mest vanlege synest å vere at studentane tek i bruk e-post, dei lærar og å bruke Internett, og dei skriv oppgåvene sine på datamaskin. I enkelte fag kan studentane også møte og bruke IKT-baserte program osv. Ein høgskule hadde litt erfaring med å bruke data for argumentasjon og debatt.

Ein høgskule starta ei omfattande forsøksverksemd der heile utdanninga etter kvart skal verte IKT-basert, og der organiseringa av utdanninga blir gjort med sikte på IKT-mediet. Andre høgskular hadde vedteke planar om ei slik satsing, eller var i ein planprosess omkring dette.

## 2.6 Samla konklusjon

Det er evalueringskomiteen si samla vurdering av dei momenta som gjeld undervisnings- og læringsmiljø, at dette er påverka av spesielt to forhold som tilsynelatande verkar imot kvarandre. På den eine sida er utdanningane nokså like i mangt. Det rår ein slags felles kultur eller ei felles forståing av mange av dei utfordringane som utdanninga står overfor. Vi oppfattar dette som eit uttrykk for ein felles og nokså stabil kultur som gjeld førskulelærarutdanning. Den er der, og er vanskeleg å endre på. På same tid ser vi også at det er typisk med store variasjonar både innanfor og mellom ulike utdanningar. Dette forklarar vi som ein konsekvens av at utdanninga er organisert og lagt opp slik at den enkelte personen og det enkelte faget står nokså fritt i utdanninga, same kva som er sagt i rammeplanen. Dette er ein del av utdanningstradisjonen, og fungerer faktisk relativt bra i mange høve fordi dei enkelte som arbeider i utdanninga, er innforstått med kva utfordringar yrket krev. I utgangspunktet er variasjon korkje unaturleg eller uønskt. Berre om ein kan dokumentere at ein bestemt måte å gjere ting på er betre enn alle andre, vil ein med rette kunne krevje likskap. Og ein slik dokumentasjon finst som kjent ikkje. Det som framfor alt uroar evalueringskomiteen er at ein god del av variasjonen synest å vere tilfeldig, i tydinga at det er vanskeleg å finne den heilskapen det kunne ha vore mellom dei ulike elementa i opplegg og innhald. Det kan igjen vere ein indikasjon for at mykje eller deler av det som går føre seg, ikkje primært er tufta på grundige faglege drøftingar mellom dei impliserte i utdanninga.



## 3. Studentene<sup>3</sup>

### 3.1 Studentens rolle og plass i evalueringsarbeidet

Studentene har i ulik grad vært med i arbeidet med selvevalueringsrapportene. Generelt ser det ut som om studentene har vært lite involvert i arbeidet. Bare en av institusjonene hadde med representant for studentene i gruppen som skulle utarbeide rapporten. På mange måter gjenspeiles dette i selvevalueringsrapportene, som til dels viser lite studentfokus. Til en viss og varierende grad kan det se ut som om dette manglende engasjementet av og fokus på studentene er gjennomgående for utdanningen og synet på studentene.

Komiteen bad hvis mulig om å få møte engasjerte studentrepresentanter fra andre og tredje studieår, tillitsvalgte, mannlige studenter, deltidsstudenter og tidligere studenter. Vi erfarte at studentene ikke bare presenterte sin egen mening, men at de også hadde gjort et forarbeid ved å samle inn ”stemningsrapporter” fra flere studenter, for eksempel fra den klassen eller det kullet de tilhørte. Komiteen har den oppfatningen at de studentene vi møtte, talte studentgruppens sak, ikke bare sin egen. Dette kom også fram ved at studentene innbyrdes hadde forskjellige oppfatninger av den samme saken.

Under våre besøk på høyskolene var studentenes deltagelse og bidrag i evalueringen av utdanningen svært nyttig. Vi møtte ikke en ensartet gruppe studenter, men likevel en gruppe med noen felles oppfatninger og perspektiver. Det generelle og overordnede inntrykket kan sammenfattes til følgende: Vi møtte engasjerte studenter. De var i stor grad stolte av utdanningen sin. Studentene gav utdanningen gode skussmål. Studentene hadde litt vanskelig for å gi konkrete og presise svar på hva de lærte i utdanningen, men de uttrykte en klar opplevelse av å gå i en profesjonsutdanning med

---

<sup>3</sup> Kapittel 4, 9, og 11 i selvevalueringsrapportene

siktemål å gjøre dem til gode førskolelærere. Studentene presenterte i større grad enn de faglig tilsatte et positivt bilde av utdanningen, selv om de også har satt den i et kritisk lys.

### **3.2 Studentrolle og studentfokus i utdanningen**

Ifølge rammeplanen ønskes aktive og kritiske studenter. Dette innebærer at utdanningen må legge til rette for studentaktive læringsformer. Opplæringen skal også fremme personlige egenskaper, personlig engasjement og personlig refleksjon. Gjennom møtene vi har hatt med studenter, har vi fått beskrevet forelesningen som den mest brukte arbeidsformen. Det kan tilsi en fare for at læringsprosessen i for stor grad blir gjort til en ensidig individuell prosess, der samspillet med andre studenter og lærere er fraværende. Vi har også registrert stor variasjon mellom utdanningene og mellom fag når det gjelder oppmøtekrav og forpliktelser ellers til undervisningen. Vi så få eksempler på at klare forventninger, presise fagmål og eksplisitte krav ble kommunisert til studentene. Dette kan i verste fall føre til at studie- og arbeidssituasjonen blir uklar.

Evalueringskomiteen fikk flere eksempler på ordninger og systemer som gjør at vi har hatt vansker med å se en klar studentrolle i førskolelærerutdanningen. Skal en få aktive, undrende, engasjerte og kritiske studenter må de gis ansvar, mulighet og utfordringer. Vi sitter igjen med et inntrykk av at førskolelærerstudentene har en studiesituasjon og møter forventninger om en studentrolle som befinner seg et sted mellom elev og student. Studentene mente også at deres viten og innsikt bare delvis ble verdsatt og utnyttet av undervisningspersonalet. En av de faglig tilsatte uttalte for eksempel at hun var overrasket over hvor mye de nye studentene visste. Studentene har på mange områder liten valgfrihet. Enkelte steder kunne studentene ikke velge kollokviegrupper selv, det var omfattende og lite grunnlagt bruk av obligatorisk frammøte (et sted praktisert med opprop), liten grad av valgfrihet for fordypning og liten bruk av studenter i FoU-arbeid.

Kravene til studentene om aktivitet og arbeidsintensitet kunne variere, men de opplevde i mange sammenhenger utdanningen som relativt slapp. Personalet i utdanningene kjenner til dette, og vi så flere eksempler på at arbeidet særlig med førsteårsstudenten har fått høy prioritet. En god del av innsatsen gikk her ut på å skape et større engasjement og mer aktivitet hos studentene.

Studentene hadde i noen tilfeller problemer med å se sammenhengen mellom arbeids- og undervisningsformer som ble benyttet i utdanningen. Dette kan indikere at de ulike undervisningsformene ikke er satt tilstrekkelig i system, og at utdanningen ikke har formulert klare mål for hva som skal oppnås når en benytter ulike undervisningsmetoder. Vi fikk også det inntrykket at arbeids- og læringsformer bare i varierende grad ble drøftet med studentene.

Ulike typer studentorgan har en viktig rolle i forbindelse med å påvirke faglige spørsmål i utdanningen. Ifølge lov om universiteter og høyskoler skal studentene ha innflytelse som får konsekvenser for dem. Institusjonene skal legge til rette for muligheter til evaluering og utvikling av studiet og fagene. Dette krever både engasjerte studenter og en utdanning som er villig til å inkludere studentene. Vi har sett gode eksempler på dette, men vi har og sett mindre gode eksempler. I hvilken grad utdanningene får dette til, er avhengig av vilje, interesse, personer og ikke minst den "kulturen" utdanningen representerer når det gjelder å la studentene ha innflytelse. Flere steder kom det fram gjennom samtaler med studenter og fagtilsatte at det var blitt endringer i positiv lei etter at studentene påpekte problemer. Dette understreker betydningen av et slikt samarbeid for utdanningens utvikling. Dette handler om å inkludere studenten i utdanningsprogrammet faglig og organisatorisk og i størst mulig grad ha et studentfokus på alle sider av utdanningen.

Svært mange av studentene vi møtte, var opptatt av den valgfrie fordypningsenheten tredje studieår. Ved flere av institusjonene

rullerte fordypningsenheten fra år til år, slik at studentene ikke fikk tilbud om den fordypningsenheten de kanskje hadde søkt på grunnlag av. Det er viktig at studentene sikres en forutsigbarhet ved inntak til utdanningen og ikke opplever å ha blitt ”lurt” inn på et utdanningssted på falske premisser, slik vi fikk det lagt ut.

### **3.3 Studentenes læringsresultater/studentevaluering**

Evalueringsformene i førskolelærerutdanningen er styrt av rammeplanen og fagplanen for hvert enkelt fag. Fagplanene inneholder arbeidskrav som studenten må igjennom for å gå opp til eksamen. Innhold og antall av arbeidskrav varierer fra fag til fag og fra institusjon til institusjon. Eksamensformene er for det meste skriftlig slutteksamen. Noen fag opererer med en kombinasjon av skriftlig eksamen og muntlig eksamen, prosjektarbeid, gruppeeksamen, hjemmeeksamen eller praktisk eksamen. Det er de estetiske fagene som skiller seg mest ut med praktisk eksamen. De tradisjonelle vurderingsformene – skriftlige prøver under eksamensvilkår – dominerer bildet stort sett i alle fag. Men det er tydelig en bevegelse i gang i dette feltet i retning av å ta i bruk alternative prøveformer, ofte organisert som mappeevaluering. Ensidig bruk av evalueringsformer gjør at en bare får fram deler av studentenes kunnskapsnivå. Dette er uheldig med tanke på de ulike kompetanseområdene en førskolelærerstudent skal sitte inne med, og kvalitetssikringen av kunnskap. Utfordringen er å skape evalueringsformer som gjenspeiler undervisningsformene og de kunnskaper studenten skal sitte inne med.

Evalueringskomiteen har oppfattet at det er et ønske i utdanningen om å endre eksamensformene. De hindringene som institusjonene peker på, er bruken av ekstern sensor og økonomiske faktorer. Lov om universitet og høyskoler sier at det skal benyttes ekstern sensor i evaluering av studenter. Dette er mye for at studentene skal få en så objektiv vurdering som mulig. Dette vil nå sannsynligvis bli endret under en ny lov og med ny

gradsstruktur. Institusjonene vil få mer frihet til å endre eksamensformene og vil bli pålagt mindre bruk av ekstern sensor. Det er likevel viktig at studentenes rettigheter fortsatt ivaretas. Det må utvikles evalueringsformer som ivaretar "rettssikkerheten" til studenten. En kontinuerlig evaluering gjennom faget, der flere faglærere evaluerer studentenes arbeid, kan ivareta denne sikkerheten. Problemer kan oppstå i de små fagmiljøene med få faglig tilsatte. Selvevalueringsrapportene peker også på nytten av å ha eksterne sensorer som kan kvalitetssikre eksamensoppgavene.

Det er vanskelig å uttale seg om forholdet mellom målsetting og læringsresultat med det materialet vi har. Som tidligere nevnt, foreligger det ingen dokumenterte læringsresultater i form av karakterer over tid. Komiteen kan derfor ikke med noen grad av sikkerhet vurdere om kvaliteten i førskolelærerutdanningen har sunket.

### **3.4 Studentgjennomstrømming og frafall**

En av de største utfordringene i utdanningen er å rekruttere nok studenter til å fylle opp studieplassene. Dette ble tatt opp ved alle utdanningene vi besøkte. Det har i de siste årene vært kuttet i måltallene til førskolelærerutdanningen, men det er først de siste årene at konsekvensene av dette melder seg. Særlig ved de små utdanningene vet vi uavhengig av denne evalueringen at studenttallet er lavt. En langsiktig problemstilling som vil dukke opp, er hvor få studenter en utdanning tåler før fagmiljøene forvitrer, og før den kompetansen som er etablert gjennom mange år, faktisk ikke har et tilstrekkelig studentgrunnlag for å fungere.

Arbeidsmarkedet har heller ikke "skreket etter" nyutdannede førskolelærere de siste årene, med unntak av Oslo og noen andre pressområder. Eksempelvis fikk vi formidlet at det i enkelte byer var opp til 100 søkere pr. stilling. Dette er ytre rammer som preger virksomheten i utdanningen på en negativ måte. Vi fikk flere vitnesbyrd om dette.

Evalueringskomiteen møtte også fra mange hold synspunktet om at nå kommer alle inn i utdanningen, og det har gjort at kvaliteten på studentmassen har blitt dårligere. Denne påstanden har ikke vært underbygd med data som kan slå fast at dette er tilfellet, for eksempel ved å se på inntakskarakterene over en tidsperiode eller karakterene til avsluttende eksamen. Det er ingen av selv-evalueringsrapportene som har gått inn på slikt tallmateriale.

Ved flere av utdanningene er det gjort omfattende snuoperasjoner i retning av å tilby desentraliserte studier og opptak på bakgrunn av realkompetanse. For rekrutteringen betyr det at studenter som ikke har blitt tatt opp tidligere blir det nå. Det kan enten være fordi de får et studietilbud i nærheten, eller fordi de tidligere ikke har kommet inn. Dette er studenter som av de fagtilsatte blir beskrevet som eldre, etablerte og med mer erfaring enn de ”tradisjonelle” studentene. Under intervjuene kom det fram fra faglærere at det er mye enklere å undervise disse ”nye” studentene, fordi de er mer motiverte og engasjerte. Dette er interessante erfaringer som burde blitt sett nærmere på. Hva er det som gjør at lærere opplever denne gruppen som ”lettere” og ”kjekkere” å undervise enn de ”yngre og uerfarne”. Er de enklere å tilfredsstille? Har de andre skoleerfaringer? Har de en annen type motivasjon? Kan en forklare dette ved at disse studentene lettere blir fornøyde ved bruk av etablerte opplærings- og undervisningsstrategier, og dermed ved at kravet om fornyelse ikke er så stort? Spørsmålene som kan stilles rundt dette, er mange og burde være grunnlag for systematiske studier.

*Frafallet* ved institusjonene de siste årene varierer, ifølge selvevalueringsrapportene fra ca. 10 % til ca. 33 % for de siste kullene. Det synes å råde stor usikkerhet om grunnene til frafallet. Vi møtte mange forklaringer, som feilvalg, fødsler, økonomisk situasjon, jobb ved siden av, hardt studie, manglende motivasjon for studiet etc. Ved noen av utdanningene fant vi at de tilsatte hadde som utgangspunkt at flest mulig av studentene burde hjelpes gjennom studiet. Ved andre var holdningen faktisk

nesten motsatt. Der var det et mål å få studenter som en var i tvil om var interesserte i yrket, til å slutte (veiledet ut). Evalueringskomiteen er overrasket over at det ikke foreligger bedre data på dette punktet, spesielt med tanke på at rekrutteringen oppleves som en av de største utfordringene for utdanningen. Vi ønsker spesielt å trekke fram begrunnelsene *feilvalg* og *manglende motivasjon*. I og med at det foreligger lite data om hvorfor studentene faller ifra og om det faglig nivået deres, kan en ikke uten videre konkludere med at dette er de faglig svake studentene. Det kan like gjerne være de faglige sterke studentene som ikke finner utfordringer i utdanningen, som begynner på andre utdanninger eller som mangler motivasjon. Vi tror det er viktig for institusjonen å kartlegge hvorfor studenter som har vært innom førskolelærerutdanningen, oppfatter den som et feilvalg eller som engasjerende. Slike data kan være til god hjelp for utviklingen av studiet og for å skape en utdanning som virker motiverende og attraktiv.

### **3.5 Skikkethet**

Alle institusjoner med lærerutdanning skal ha en skikkethetsnemnd. Vi har erfart at det er få saker som kommer opp, men at dette er et tema ved alle institusjonene. Skikkethet er en sak som har hatt ulikt fokus ved de forskjellige institusjonene i denne evalueringen. Det er som regel ute i praksis en får avdekket hvem som ikke er skikket til yrket, derfor må det ligge et nettverk rundt øvingslærerne i vanskelige saker. Vi vil imidlertid understreke forskjellen på å stryke i praksis og det å bli funnet uskikket til yrket. Vi fikk inntrykk av at ved enkelte institusjoner var de flinke til å støtte opp om øvingslærerne, men andre steder følte de at de satt alene med ansvaret. Det er vår absolutte oppfatning at systemene rundt skikkethetsvurderingen ved flere av utdanningene ikke er tilstrekkelige for å ivareta verken utdanningens eller studentenes interesser. Det er også etablert ordninger som direkte strider imot forutsetningene. Det foreligger dårlig dokumentasjon over antall skikkethets saker, og

vi har som regel fått som svar at studentene i stedet har blitt ”veiledet ut”. Dette betyr at noen har overbevist studenten om at det beste er å slutte i utdanningen. Vi setter et utropstegn ved denne praksisen og etterlyser hvor godt rettssikkerheten til studentene blir ivaretatt.

### **3.6 Mannlige studenter**

Førskolelærerutdanninga var, som vi har sett, fra begynnelsen av en utdanning for kvinner. Opptakskravene satte fram til slutten av 1970-tallet en effektiv stopper for mannlige søkere. I dag er det om lag åtte prosent mannlige studenter i utdanningen. De siste årene har vi kunnet registrere en svak oppgang.

Evalueringskomiteen hadde som ambisjon å finne ut noe om hvordan det fortøner seg å være mannlig student i denne utdanninga, og hva utdanninga gjør for å holde på de mannlige studentene som søker utdanningen og eventuelt også rekruttere nye studenter.

Utdanningen har en svært viktig posisjon der en kan påvirke mennene som ønsker førskolelærerutdanning, og som sier ja til studieplass. Undersøkelsen fra DMMH om menn i førskolelærerutdanningen viser at nær 40 % av de mannlige søkerne som får plass, enten ikke møter eller blir borte noen måneder senere. Dette er urovekkende høye tall. Denne tendensen fikk vi bekreftet under flere av institusjonsbesøkene våre. Flere av de vi møtte, sier at det prosentvis er flere menn enn kvinner som slutter i utdanninga. Men ingen kunne gi oss eksakt tallmateriale som bekreftet dette. Vi så heller ikke eksempler på at dette var problematisert videre i utdanningene i form av spørsmål som: Hvorfor faller de mannlige studentene fra? Er førskolelærerutdanningen i for stor grad bare en utdanning for kvinner? Møter ikke mannlige studenter utfordringer og muligheter som appellerer til dem som kjønn? Hvorfor er utdanningen i så fall fremdeles mest en kvinneutdanning?



Det vil være viktig at utdanningene har ulike typer ordninger for de mannlige studentene. På de fleste institusjonen fant vi eksempel på såkalte MIB-nettverk (menn i barnehage-nettverk) som er operative. Erfaringer viser at tilrettelegging for slike nettverk mellom mannlige studenter og førskolelærere er viktig for å beholde de mennene som er i utdanninga, men også for å rekruttere nye studenter. Et annet av tiltakene på høgskolen er å la mannlige studenter få ha praksisperiodene sine hos mannlige øvingslærere. Dette ble av flere framholdt som positivt. Av en kvinnelig tilsatt møtte vi imidlertid synspunktet om at dette ikke uten videre var rett fordi mannlige øvingslærere "aldri" strøk mannlige studenter. På en annen utdanning møtte vi liknende synspunkt fra en mannlig tilsatt som hevdet at kvinnelige øvingslærere og kvinnelige studenter fort kunne få et "venninneforhold" og at vurderingen som fulgte, lett kunne bli "venninevurdering".

Evalueringskomiteen vil hevde at det på dette feltet finnes svært mange utviklingsoppgaver å ta fatt i. Vi møtte ikke mye refleksjon og målrettede tiltak på området "mannlige studenter som minoritetsgruppe i utdanningen". Høgskolene må spille en viktig rolle både når det gjelder å rekruttere nye mannlige studenter, og å bevisstgjøre de mannlige og kvinnelige studentene som allerede er i utdanningen, om viktigheten av menn i omsorg for små barn. Det er en samfunnsmessig utfordring å sørge for at menn blir synlige i barns oppvekstmiljø og barns liv. Førskolelærerutdanningen må i større grad enn i dag forplikte seg til tiltak som kan bidra til å nå slike mål. Utover dette med praksisplassering så vi svært få tiltak i de institusjonene vi besøkte. Av tiltak som kunne være aktuelle, kan vi nevne større innslag av maskuline fag, egne seminar for mannlige studenter, lesing av alternativ pensumlitteratur knyttet til det særegne å være mann i et slikt yrke, oppmuntring til å skrive semester- og prosjektoppgaver innenfor fagfeltet menn i pedagogisk arbeid med små barn, menns muligheter for å sette preg på studiemiljøet osv. Den konkrete utformingen av tiltak bør foregå sammen med de mannlige studentene i utdanningen.

### 3.7 Internasjonalisering

I selvevalueringsrapportene peker institusjonene på betydningen og utbyttet av å sende studenter og ansatte til studier i andre land. I flere av rapportene er det beskrevet omfattende intensjoner og aktiviteter med internasjonal utveksling ved høyskolene. Gjennom besøkene vi har hatt, er det vanskelig å få direkte øye på denne aktiviteten. Det kan se ut som om førskolelærerutdanningen har havnet noe i bakleksa i forhold til en del andre utdanningsprogram som høyskolene har.

Antallet førskolelærerstudenter som drar til utlandet, og som kommer inn fra utenlandske utdanninger, er lavt. Det foreligger i dag mange utvekslingsprogrammer men de er ikke utnyttet i særlig stor grad. Studentene mener at informasjonen rundt muligheten til utveksling er for dårlig. Det er også mulig at utdanningen gir lite rom for å ta en periode i utlandet. Her bør institusjonene i større grad være fleksible og behjelpelige i å bistå studenter som ønsker å dra ut. Informasjonen til studentene må økes betraktelig og settes i system. Det er få studenter som kommer for å ta deler av sin utdanning i Norge, og det bør iverksettes tiltak for å rekruttere flere utenlandsstudenter.

### 3.8 Studenttiltak, studentvelferd

Ansvar for denne delen av utdanningens virksomhet kan sies å være delt mellom tre aktører. Institusjonen tar seg av *studieveiledningen*, studentene står selv for *sosialiseringen av nye studenter og arrangement*, og samskipnaden har ansvaret for *studentvelferden*. Studieveiledning skal i stor grad være en ressurs for studentenes faglige utvikling og fungere som en kvalitetssikring av studentens kompetanse og egnethet. Det er ulik praksis organisering av studieveiledning. Noen institusjoner har egne studieveiledere, noen har studieveileder kombinert med andre ansvarsområder, noen har rene faglærere med dette ansvaret,

mens andre ikke har noen som er tillagt et slikt ansvar. Ser en på de endringene som vil komme innenfor høyere utdanning, med mer rettleiding og veiledning av studenten (jf. St.meld. nr. 27, 2000–2001, *Gjør din plikt – Krev din rett*), er dette et område som i større grad må få oppmerksomhet. Slik vi ser det, bør det lages bedre systemer for studieveiledning, slik at det gir mening for studenten. Det handler i stor grad om å kommunisere forventninger mellom partene.

På grunn av tverrfagligheten i utdanningen mener vi at en slik rolle bør tillegges en eller flere personer som kan gi veiledning på alle fagområder i utdanningen. En slik ordning vil være krevende; veilederne må ha oversikt over de ulike fagene og den tilknytningen de har til yrket. Vi ser det som en nødvendighet med tanke på å skape en profesjonstilhørighet, men også når det går på å skape en faglig helhet for studenten. Noen av utdanningene har også kommentert deres oppgave med å fange opp studenter som er på ”avveie”. Ved en styrking av denne funksjonen vil en i større grad få disse studentene på rett vei igjen, men også fange opp de som ikke er skikket for yrket.

Det er viktig at sosialiseringen av nye studenter er for studenter og av studenter. Dette betyr ikke at institusjonen ikke har et overordnet ansvar for tilrettelegging, spesielt med tanke på studieturer og andre arrangementer med et faglig innhold. Dette kan skje med økonomisk og organisatorisk tilrettelegging, som å være aktør, rydde tid, stille lokaler til disposisjon etc. Studentene har også i svært mange tilfeller ansvaret for fadderordningen. Institusjonene har stor egennytte av at en slik oppstart og bør prioritere å bygge opp om dette arbeidet. Samskipnaden har som oppgave å ivareta studentene på de områdene som ligger utenfor utdanningen, som rådgivningstjeneste, psykolog hjelp, prest etc. Gjennom lov for Samskipnaden og Lov om universitet og høyskole har samskipnaden det operative ansvaret, mens institusjonen har det strategiske ansvaret. Tradisjonelt har institusjonene ofte ikke vært en tydelig nok aktør på dette feltet,

og vi ser det som viktig at koblingen mellom samskipnad og institusjon blir sterkere.

## 4. Dei tilsette<sup>4</sup>

### 4.1 Dei vitenskapleg tilsette: kvalifikasjonar og erfaring

Lærarane vi møtte ved dei ulike høgskulane, viste stor interesse og engasjement for studentane og for førskulelærarutdanninga. Dei gav uttrykk for å vere i ein situasjon prega av sterke forandringar og utviklingstendensar som ofte er motsetningsfylte. Det kom fram eit tydeleg behov for tid til diskusjon og auka kunnskap om utdanningspolitikken ved høgskulen, endringar i praksisfeltet og endringar i studentrekrutteringa til utdanninga.

Den kompetansen dei fagleg tilsette har, kan vurderast kritisk frå to synsvinklar. Dels gjeld det mangelen på kunnskap og erfaring frå praksisfeltet og frå profesjonen som ein skal utdanne til, dels gjeld det mangelen på forskingskompetanse. Først vil vi kommentere praksiserfaring.

### 4.2 Manglande praksiserfaring

Det er stor variasjon i bildet som viser seg ved dei ulike høgskulane, når det gjeld kompetansen lærarane har frå yrkesfeltet dei utdannar for. Vi kan slå fast at mange ikkje har slik yrkeserfaring. Her er det svært viktig å vere merksam på at mange manglar aktuell kunnskap om korleis området utviklar og endrar seg. Dei gruppene som har praksis frå det området dei utdannar til, finn vi i pedagogikkfaget, der praktisk talt alle har erfaring frå feltet. I dei andre faga varierer dette, og kommentarane gir og uttrykk for at slik erfaring er svært avgrensa. Men her er underlaget til evalueringskomiteen mangelfullt. Nokre av høgskulane reknar både grunnskule og barnehage som relevant praksis for feltet ein utdannar til. Då framgangsmåten ikkje er likeverdige, blir skilnadene mellom høgskulane feilaktig svært store.

---

<sup>4</sup> Kapitla 6, 7 og 8 i sjølvevalueringsrapportane

Flesteparten av dei vitskapleg tilsette er kvinner. Likevel kan ein seie at det er ein forholdsvis stor del menn som underviser, om ein ser fordelinga i høve til kjønnsfordelinga i praksisfeltet. Dei fem høgskulane evalueringskomiteen har besøkt, har ført opp som tilsett i alt 181 kvinner (56 %) og 144 (44 %) menn. Det er ein klart større del kvinner som har erfaring frå praksisfeltet, enn tilfellet er for menn. Statistikken er i hovudsak ikkje kjønnsdelt, noko som ville vere eit ønskje i framtidige undersøkingar. Det er vesentleg å opplyse om kjønnsfordeling i all statistikk for ulike tenester, stillingar etc., og også for ulike studentgrupper, særleg for eit område som er så kjønnsprega som dette.

Korleis kan ein då oppretthalde aktuell kunnskap om praksisfeltet for dei lærarane det gjeld? Ulike nye forsøksmodellar er i gang ved høgskulane, og her er biletet meir variert, sjølv om evalueringskomiteen nok generelt kunne ønskje seg meir fornying av formene. Ein meir tradisjonell måte å halde kontakt med studentane sine praksisinstitusjonar på, er ulike former for praksisbesøk. Her varierer biletet frå ingen kontakt i det heile for visse fag, eller enkeltståande besøk på institusjonane, til reelt samarbeid med barnehagen der barna også tek del i arbeidet på høgskulen. Her kan fleire lærargrupper trekkast inn i engasjement i det praksisrelaterte arbeidet. På ein del lærestader er det heilt tydeleg få lærarar som har slik kontakt. Då det også sjeldan blir diskusjon og utveksling av praksiserfaringar, blir denne kompetansen svært skeivt fordelt.

### **4.3 Utviklingspotensial med omsyn til praksiskunnskap**

Vidare finst det eit utviklingspotensial i det å leggje større vekt på rollen *øvingslærarane* har. Rollen kan verte styrkt t.d. gjennom auka organisert samarbeid mellom faglærarar og øvingslærarar og gjennom at øvingslærarane, som har dagleg erfaring frå praksisfeltet, får høve til å føre sin kunnskap meir aktivt inn i utdanningane, der dei kan få presentert kunnskapen for resten av lærarpersonalet.

Ved at *studentane* får ta større del i å fastsetje innhaldet i utdanninga og får større påverknad på studia, vil det verte mogleg at praksisrelevante spørsmål i større utstrekning kan styrast. Dermed kan ein styrkje forholdet mellom utdanningane og praksis, og ein kan kompensere for den manglande praksiserfaringa hos mange av faglærarane.

Under evalueringsarbeidet har vi også i eit fleirtal av tilfella fått illustrert ein aktuell diskusjon: Skal førskulelærerutdanninga vere spesifikt innretta på førskulelæreryrket slik det er i dag, eller skal utdanninga førebu for eit breiare felt? Vi finn att mange av dei som tek utdanninga, i nærliggjande sektorar, og dei går vidare med førskulelærerutdanninga som ei grunnutdanning. På ein del stader er det lite behov for førskulelærarar. Korleis skal utdanninga sjå på innhaldet i utdanninga på denne bakgrunnen? Og kva vil dette ha å seie for dei fagtilsette når det gjeld kompetansebehov, vidareutdanning og fokus i faga deira?

#### **4.4 Rekruttering**

Evalueringskomiteen har kunna konstatere at nokre av høgskulane er engasjerte i ein pågåande diskusjon om rekruttering av personale. På ein del stader var det vanskeleg å få rekruttert dyktig og høveleg kvalifisert personale; spesielt vart det uttrykt at dette galdt øvingslærarar. Gode og kvaliserte øvingslærarar ser ut til å være ei mangelvare. Dette er ei stor gruppe, og det er vanskelig fra høgskolen si side å følge opp denne gruppa tilstrekkelig både når det gjeld etterutdanning, veiledning og anna oppfølging/samarbeid.

Det er og noko uklart kva *kriterium* som er dei mest relevante når det gjeld tilsetjing av lærarar ved førskulelærerutdanninga. Er det akademiske meritter og forskingskompetanse, eller er det praksiserfaring? Ein høgskule framstiller dette slik: ”Ved utlysning og tilsetjing kan det bli en vanskelig avveining mellom relevant yrkespraksis og forskningserfaring.” Ein annan høgskule

har teke stilling og seier at hos dei tykkjest forskingskompetanse å vere det dominerande kriteriet. Dette heng også saman med at høgskulane i ulikt omfang er dregne inn i den eigne høgskule sine universitetsambisjonar, der forskning blir meir vesentleg enn praksis.

Eit problem som blir trekt fram når det gjeld rekruttering og tilsetjing, er tilsetjingsprosedyrane og at tilsetjing skjer for lange tidsrom. Dette fører til at det ofte er vikarar med usikre tilsetjingsforhold og dårlegare vilkår på mange måtar som i lange tider held oppe undervisninga.

#### **4.5 Utviklingspotensial i høve til rekruttering**

Evalueringskomiteen vil her peike på at det er viktig at leiinga ved utdanningsinstitusjonane legg vekt på utdanningspolitikk, framtidsbilete og dermed kriterium for personalrekruttering. Komiteen konstaterer at ein nok bør styrkje diskusjonen omkring personalrekrutteringa, og at ein bør tufte den på ein bevisst politikk. Ut frå kva behov skal rekrutteringa skje? Her tykkjest det viktig at personalpolitikken blir kopla til den utdanningspolitiske diskusjonen. Kva framtid ser ein for utdanningane og studentane? Kva kompetansebehov skal lærarane fylle?

#### **4.6 Etter- og vidareutdanning av dei fagtilsette – eit spørsmål for den einskilde eller for leiinga?**

Etter- og vidareutdanning av dei fagtilsette skjer i varierende grad gjennom ulike stipend og tildeling av av tid gjennom FoU-ressursen. Det varierer mellom høgskulane i kor stor grad ansvaret for kompetanseheving blir sett på som eit spørsmål for den einskilde, eller om det er eit leiingsspørsmål.

Evalueringskomiteen kan konstatere at det i det daglege er særskilt viktig at dei ulike lærargruppene får støtte og satsing på



kompetanseutviklingstiltak for å kunne møte nye studentgrupper, nye utdanningsbehov, endra samfunnsforhold og endringar på barnehageområdet. Det trengs også ein strategi for kompetanseutvikling og vidareutdanning kopla til utdanningspolitikk generelt. Dei tilsette oppfattar ikkje etter- og vidareutdanninga som ein del av personalpolitikken, og heller ikkje som systematisk. Situasjonen kan skildrast slik, uttrykt gjennom ei utsegn frå ein av institusjonane: ”Det finnes ingen eksplisitt plan for etter- og viderutdanning av staben på avdelingen for lærerutdanning, medregnet øvningslærerne – de siste fire åra.”

Høgskulane har ulike tilbod om etter- og vidareutdanning, men det generelle trekket er at dette tilbodet manglar ein meir medviten plan kopla til framtidige behov og til ein utdanningspolitikk. Det vert også peikt på at enkelte medarbeidarar kan oppfatte tildelinga av middel som tilfeldig, og at det skjer altfor store satsingar på enkeltstående og store prosjekt på område som gjeld forskingskompetanse. Dette kostar mykje både for avdelinga og høgskulen. Kompetanseheving på ulike område innan kjerneverksemda lir under manglande tildeling av ressursar til forskning og utvikling på barnehagesektoren. Det vert også påpeikt at det sjeldan blir løyvd middel frå KUF/Statens lærarkurs til lærarane i førskulelærerutdanninga for å utvikle utdanninga. Rett nok blir det avsett forholdsvis store ressursar til kompetanseheving og forskning for dei tilsette, men dette gjeld berre dei fast tilsette. På ein del høgskular fungerer medarbeidarsamtalen til å klargjere den einskilde sine behov og moglegheiter. Systematisk gjennomført, ligg det eit godt utviklingspotensial i denne forma.

## **4.7 Utviklingsbehov og utviklingspotensial**

Samarbeidet med allmennlærerutdanninga må utviklast. Her er biletet svært tydeleg. Det førekjem knapt noko samarbeid i det heile mellom dei to utdanningane på studentsida, trass i at dei på mange måtar utdannar for eit felles arbeid.

Fagutviklinga og kunnskapsutviklinga kring faga treng stimulans frå praksisfeltet for at det best skal kunne hjelpe fram utdanninga. Samarbeidet med dei eksterne samarbeidspartnarane og øvingslærarane kan utviklast både på leiingsnivå og blant lærarane. Kompetanseutviklinga framstår i evalueringane som i for høg grad overlaten til den enkelte tilsette. Han eller ho må sjølv søkje pedagogisk og fagleg fornying og sikre si eiga oppdatering. Det må i større grad verte ei viktig oppgåve for leiinga for utdanningsinstitusjonen å styre og organisere dette, og styringa må grunnast i utdanningspolitikk og framtidsdiskusjonar.

Støttetiltak for kompetanseutvikling av dei fagtilsette merkjer seg ut som eit sentralt utviklingsområde for å halde på og for å styrkje kvaliteten i førskulelærerutdanninga. Evalueringskomiteen ser klart behovet dei faglege tilsette har for kurs og kompetanseheving i høgskulepedagogikk og FoU-arbeid. Slike kurs bør handle om undervisnings- og evalueringsformer og fokusere på student- og lærarrolla i ein høgskule i sterk endring. Eit anna område som det krevst skoloring på, ser ut til å vere planlegging, gjennomføring og formidling av FoU-arbeid. Satsing på kompetanseutvikling kan i det aktuelle utdanningsområdet sjåast på som spesielt viktig også for å unngå mange av dei konfliktane som kan oppstå når ei tradisjonsrik utdanning står framfor utfordringar og forandringar i ein ny høgskulesituasjon.

## **4.8 Forsking og FoU-aktivitet: omfang og retning**

FoU knytt til barnehagefeltet og førskulelærerutdanninga har i lang tid vore avgrensa, og sentrale middel, interesse og fokus har det vore lite av frå styresmaktene si side. Trass i dette ser vi altså fleire gledelege eksempel på forskning og utviklingsarbeid på høgskulane.

Dei ulike høgskulane gjer greie for prosjekt som er viktige og relevante både for yrket og for utdanninga. Biletet er ujamnt, og høgskulane har kome ulikt i å knyte seg opp mot praksisfeltet i

forskinga si. Men skulane presenterer mange interessante titlar på forskingsprosjekt, og det er gledeleg og viktig å kunne konstatere at eit område som lenge har vore forsømt, no tek til å få bygd opp ein forskingskompetanse gjennom fleire større prosjekt med lærarar som har utspring i førskulelæreryrket, fleire av desse med doktorgrad.

Med dette generelle biletet som ein allmenn bakgrunn framstår likevel styring, organisasjon, innhald og føresetnader som tydeleg varierende og ofte mangelfullt ved dei ulike høgskulane. Dei fast tilsette har ein forholdsvis god ressurs på minst 20 % av årsverket til FoU-arbeid. Etter søknad kan ein i tillegg få strategimiddel, vikarstipend, seniorstipend og liknande. Eit sentralt spørsmål for alle er likevel korleis FoU-aktivitetane skal styrast og organiserast, og kva innhald som skal prioriterast? Her kan høgskulane ta i bruk strategiplanar, der barnehagefeltet og førskulelærerutdanninga blir sett i fokus, forskingsutval for styring, stimulering og organisering, og tenester som forskingskoordinator, som viktige instrument.

FoU-området er eit område som krev organisering og at organiseringa blir gjort tydelegare. På fleire høgskular kom det fram at FoU-aktiviteten til ein viss grad har vorte sett på som ei privatsak for læraren, kanskje som eit lite pustehol for hardt pressa lærarar. Fleire rapporterer også at læraren blir dregen mellom satsinga på forskning og satsinga på undervisning. FoU-tid kan til og oppfattast som mindre viktig, som tid som kan brukast til viktigare ting. Ein del av dei som er engasjerte i forskning, nemner og at dei tykkjer forskning kjem for lite fram i miljøet. Det som har styrt FoU-aktiviteten, tykkjest også å vere meir styrt av institusjonsmiljøet og til den kompetansen som finst der, enn til formulerte behov frå profesjonen eller lokalsamfunnet. Ein del fag manglar heilt FoU-arbeid. Det finst få eksempel på tverrfaglege prosjekt, men det blir uttrykt ønskje om å stimulere slik aktivitet.

Dei eksterne samarbeidspartane nemner i evalueringane at dei har få høve til å ta del i forskning eller samarbeid om forskingsprosjekt. Dei nemner og at dei har liten påverknad og få høve til å initiere forskning. Eit problem ein stadig støyter på i forskinga, er spreining av resultat og engasjement frå dei som blir berørte av forskinga. Her er m.a. dei eksterne samarbeidspartnarane ei gruppe ein må fokusere sterkare på når ein skal spreie forskingsresultat.

Studentane nemner på si side at dei har eit svært avgrensa innsyn i forskings- og utviklingsarbeida ved eigen høgskule, og at dei tek lite del i desse aktivitetane. Dei er ikkje deltakarar. Det verkar som om forskinga har få former for spreining av prosessen, av innhaldet og av resultatet innafor eigne høgskular, til kollegaer, til studentar og til dei eksterne samarbeidspartnarane.

#### **4.9 Utviklingspotensial gjennom kompetanseheving, styring, organisering og høve til påverknad frå fleire grupper**

Evalueringskomiteen vil peike på at det er viktig å utvikle både sterkare styring og organisering. Her er det behov for organisering av samarbeid kring forskning, m.a. i det lokale miljøet. Utdanningane treng å utvikle og å gi støtte til ulike typar samarbeid som kan bidra til at det vert initiert og formulert prosjekt.

Dei fagleg tilsette treng også forum for diskusjon og samordning av FoU-planar og FoU-verksemd. Her kan t.d. kurs og seminar som kan ta opp planlegging og gjennomføring av ulike typar undersøkingar, vere viktig bidrag.

FoU-verksemda på høgskulane treng fokus på profesjons- og barnehageretting, men verskemda treng også prosjekt som handlar om høgskulepedagogikk, undervisningsformer i endring,

studentrekruttering, nye lærarroller osv. – det vil seie spørsmål som er retta inn mot høgskulen og mot utdanning.

At det må tilførast middel til FoU, er opplagt. Det kan vere mange ønskje om forskning som er relatert til barnehage og førskulelærerutdanning, men dei økonomiske vilkåra er grunnlaget.



## 5. Samhandling<sup>5</sup>

Samhandling omfatter utdanningsprogrammets plassering i organisasjonen, formelle og uformelle samarbeidsstrukturer, om organisering og ledelse er hensiktsmessig i forhold til målsettingen, samt i hvilken grad dialogen med de ulike aktører gir dem muligheter for å påvirke programmet. Aktuelle problemstillinger fra selvevalueringsrapporten er: Hvordan fungerer samarbeid og samhandling innad? Er det samhandling med andre utdanningsprogram eller med sentrale eksterne aktører, og hvordan fungerer det i så fall? I svarene fra høgskolene kommer det fram divergerende oppfatninger og vektlegging. Spesielt er området samhandling med eksterne brukere tynt dokumentert, og svarene preges derfor først og fremst av høgskolens inntrykk av samarbeidet. Selv om besøkene ved den enkelte institusjon til en viss grad har fylt ut bildet, er det verken mulig eller ønskelig å trekke absolutte slutninger om hvorvidt målsettinger gitt i programmet, blir nådd med dagens organisering og samarbeidsstrukturer.

### 5.1 Organisatorisk plassering

Når det gjelder organisatorisk plassering av programmet, er bildet preget av mangfold og variasjoner. Den ene ytterligheten er høgskolen som kun tilbyr førskolelærerutdanning, men samarbeider med andre institusjoner. Den andre ytterligheten er høgskolen der seks fagfakultet samarbeider i organisering av all lærerutdanning og der Kontor for lærerutdanning koordinerer både den faglige og administrative delen av programmet. Tre høgskoler organiseres tradisjonelt med tilbud om både førskolelærer- og allmennlærerutdanning. Ved en av høgskolene blir det faglige ansvaret for utdanningen delt mellom avdeling for lærerutdanning og humanistisk avdeling, ved en annen blir alle

---

<sup>5</sup> Kapittel 10 i selvevalueringsrapportene

fagene som inngår i lærerutdanningene, samlet i en avdeling. Ved to av høgskolene er organisasjonen i tillegg preget av arbeidet for å bli godkjent som universitet.

Samhandling med høgskolenes *ledelse* varierer, også på grunnlag av organisatorisk plassering, fra seks dekaner som skal samarbeide, via felles dekan med annen lærerutdanning til egen rektor for studiet. Selv om dekan ble delt med andre program, hadde førskolelærerstudiet egen studieleder. Ledelsen ved de fleste høgskolene var forholdsvis nyvalgt, og dermed preget av motivasjon for å ta tak i og sette i gang endringsprosesser på ulike områder. Samtidig opplevde komiteen at rapportene gav uttrykk for at det var en viss avstand fra ledelsen til resten av organisasjonen. Avstanden ble uttrykt som ”*uoversiktlige strukturer, usikkerhet på om vedtak ble fulgt opp, og dårlig informasjonsflyt*”. Selv om rapportene fra høgskolene ikke inneholdt direkte vurdering av ledelsen, mener komiteen at ledelsen spiller en viktig rolle for utvikling, trivsel og status i studiet. Det er ledelsen som uttrykker virksomhetsideer, staker ut kursen for endringer, og som skal sørge for implementering av og retning på endringsprosessene. Selv om det alltid vil være noe avstand, er det viktig å arbeide med bevisstgjøring om hva avstanden gjør med samhandlingen i organisasjonen.

Flere av høgskolene trakk fram utdanningens lokalisering som grunnlag for utfordringer. Samtidig ser komiteen at de samme utfordringene faktisk kan ha bidratt positivt til utviklingen av studiet. Å være organisert sammen med allmennlærerutdanningen, med felles lokaler, kan ha hatt en viss effekt på utvikling av studiets kritiske perspektiv. Det at en har overtatt lokaler der allmennlærerutdanningen allerede har vært etablert i mange år, kan ha bidratt til at utdanningen har kjempet for å fremme egne verdier, vært mer pågående, og både ledelse og tilsatte har dermed vært nødt til å sette egen kunnskap i fokus. De har måttet kjempe for alt, fra økonomiske ressurser til rom og faglig kvalifiserte tilsatte. Og komiteen fikk inntrykk av at de hadde klart å hevde seg: ”Vi er



ikke lenger 'lillebror eller lillesøster' til allmenn," var uttalelser vi møtte ved to av høgskolene. Samtidig var inntrykket fra høgskolen som stod alene, at de hadde hatt fred til å bygge opp egen kompetanse uten konkurranse fra andre studieretninger, og oppfattet dette som positivt.

Når det gjelder det faglige samarbeidet med allmennlærerutdanningen, var inntrykket at det fungerte svakt eller ikke fungerte ved alle høgskolene. Til og med det lille av samarbeid som tidligere eksisterte, var nå borte. Dette på tross av at alle studier hadde grunnskolepraksis i en–tre uker. Ved så og si alle høgskolene ble økt samarbeid etterspurt fra studentene, enten i selvevalueringsrapporten eller under besøket. Det var heller ikke synlig kvantitativ forskjell i samarbeidet der programmene delte lokaler og ledelse, og der de ikke delte. Fordypningsenheten PAPS ble trukket fram som området der samarbeidet fungerte. En av høgskolene uttrykte at de på sikt så muligheter for å ha deler av første året i studiet felles, men at de avventet signaler fra sentralt hold.

Organiseringen av programmet kan også ha effekt på samarbeidet mellom faglærerne. Flere av de tilsatte ved høgskolene trakk fram at de syntes utviklingen i retning av det enkelte fag sitt ansvar for helheten var gått for langt, for eksempel i praksisoppfølging, studentvurdering og skikkethetsvurdering. Ufordringene var ellers knyttet til arbeid med tema, flerfaglig eller tverrfaglig. Inntrykket er at høgskolene får dette til i fordypningsenheter og i prosjekt. Flere av høgskolene har høstet gode erfaringer gjennom temaorganisering i første klasse. Hovedinntrykket er likevel at faglærerne opplever tema, tverrfaglighet og flerfaglighet som mange møter og vanskelig å gjennomføre, blant annet fordi en er redd for at det skal gå ut over eget fagområde.

Et forhold rundt samarbeid som ble trukket fram av flere høgskoler, var at møtестrukturene var komplekse og

uoversiktlige. Tilsatte opplevde at høgskolesystemet var preget av for mange møter, uten at de opplevdes som meningsfulle i forhold til den tid og de ressurser de krevde.

Et tredje spørsmål som kan knyttes til organiseringen, er undervisningsformer. Heller ikke her var mønstret entydig, men differensiert og kanskje litt tilfeldig. En spennende nyvinning er høgskolen som har bygd ny forelesningssal med plass til mange og med grupperom knyttet opp mot salen. Erfaringer høgskolen gjør med denne organiseringen, bør spres til andre høgskoler. Undervisningsformer og deres påvirkning av kvaliteten av programmet har komiteen allerede tatt for seg tidligere i rapporten, men en minner om at det er viktige perspektiv i helheten for studenten og dermed for programmet.

## **5.2 Samarbeidsstrukturer**

Ikke alle høgskolene har trukket fram og beskrevet sine samarbeidsstrukturer, men de som har gjort det, skiller mellom formelle og uformelle strukturer. De formelle knyttes til organiseringen, til ledelsens kontakt med faglige tilsatte, viktige aktører og brukere. En høgskole trekker i tillegg fram samarbeidet med administrativ ledelse (bibliotek, økonomi, IKT). De uformelle strukturene knyttes til informasjonsflyten. Det er verd å merke seg at det spesielt er de formelle møtestrukturer det rettes kritikk mot, dvs. kompleksiteten og omfanget. Spesielt én høgskole trakk fram at møtestrukturen ble oppfattet for kompakt og uoversiktlig. Da komiteen var på besøk, kunne ledelsen fortelle at de allerede hadde imøtegått dette ved å lage et organisasjonskart og tydeliggjort ansvar og rolle i ledelsen. Dersom de formelle organ ikke fungerer tilfredsstillende, vil de erstattes av lobbyvirksomhet og uklare bruk av ulike fora. Dette kan igjen gi grobunn for subkulturer og uformelle ledere. Selv om møtestrukturene ble kalt tunggrodde, tidkrevende og sårbare i sin kompleksitet, var det en høgskole som trakk fram at forenkling og reduksjon i antall møteplasser

kan bety at en må etablere gode kommunikasjonsrutiner utenom møtene.

Komiteen har valgt å trekke fram noen fora som høgskolene selv har lagt vekt på: *Lærerråd* som møtearena er lagt ned. Ved en av høgskolene ble det erstattet av fagråd. Fordelen er, i følge en av selvevalueringsrapportene, at medlemmene stiller mer forberedt til møter, ulempene er at ikke alle lenger er deltakere. Det siste ble bekreftet av en tilsatt ved en annen høgskole: ”Vi har ikke lenger fora for å diskutere, og det savner vi.” Alle høgskolene hadde *fagutvalg*. Bruken av dem varierte imidlertid mye, fra ad hoc-møte rett før vurdering til mer systematisk bruk. Ofte var det studentene som tok initiativ til møter i utvalget. Noe av kritikken mot utvalgene er reist fra studentgruppene. De opplever at det er mye opp til dem hvor aktivt utvalget skal være. Evaluering av fag kommer for sent, og det oppleves som om de har liten påvirkningskraft.

Utover det faglige samarbeidet med praksis ser *øvingslærerrådet* ut til å være den viktigste arenaen høgskolen har for samarbeidet med øvingslærerne. Det var imidlertid stor forskjell på hva høgskolene la i dette rådet. To høgskoler var opptatt av at de hadde dreid innholdet fra rutinemessig informasjon til faglige diskusjoner, en annen var opptatt av praksisinnholdet, en tredje var opptatt av opplæring av øvingslærerne. At en del høgskoler velger å kategorisere øvingslærerråd som en arena for samarbeid med eksterne aktører, kan skyldes den måten selvevaluerings-skjemaet er bygd opp. Øvingslærerne er tilsatt ved høgskolen, og det er derfor både uvanlig og uriktig å betrakte denne gruppen som ekstern aktør.

### **5.3 Kontakt med praksisfeltet**

Praksis er en viktig del av utdanningen til førskolelærer. Derfor skulle en tro at også øvingslærerne var en viktig del av høgskolens totale tenkning rundt helhet i studiet. Komiteen

registrerte at flere av høgskolene har hatt problemer med å aktivisere gruppen øvingslærere til arbeidet med selvevaluering-rapporten. Kan en av grunnene være at kontakten generelt er for liten?, spør ledelsen ved en av høgskolene. Komiteen vil stille samme spørsmål etter å ha besøkt institusjonene og hatt samtale med de ulike grupper.

Høgskolene hadde, så langt komiteen kunne se, valgt ulik organisering av kontakten med praksisfeltet (jf. s. 17). En av utdanningene trakk fram forsøk med praksisbarnehager der de hadde høstet gode erfaringer med å samle flere øvingslærere i en barnehage. Høgskolen opplevde dermed at studentene brukte barnehagene mer aktivt også ut over praksistiden. En annen var i dialog for å utvikle oppgavene i praksis til å bli mer rettet mot både barnehagekonteksten og de enkelte fag. En tredje høgskole trakk fram praksisveiledernes viktige rolle som brobygger mellom praksisfeltet og høgskolens øvrige faglærere, mens en fjerde trakk fram sine positive erfaringer med å inkludere faglærerne i praksisopplæringen. Den femte hadde høstet gode erfaringer med barnehageovertakelse. Komiteen opplever at kontakten med praksisfeltet til dels er preget av forsøk og endringsvilje til å møte behovene både hos tilsatte, øvingslærere og studenter.

## **5.4 Eksterne aktører**

Komiteen har valgt å løfte fram *brukerperspektivet* i rapporten, blant annet fordi perspektivet peker på noen nåværende og framtidige utfordringer for lærerutdanningen. Målsettingen med studiet er å utdanne førskolelærere for arbeid i barnehage. Eksterne aktører er først og fremst kommunene, representert av administrasjon og styre, private barnehageeiere og skoleverket. I tillegg inviterte komiteen tidligere studenter til å dele sine erfaringer.

Samhandling med eksterne aktører ble bare i liten grad nevnt i

selvevalueringen. I og med at det er få brukere som har vært involvert i arbeidet med rapportene, og at utvalget av personer komiteen møtte var avgrenset, har komiteen hatt et forholdsvis tynt grunnlag å bygge på. Det er et tankekors at kun en av høgskolene selv stilte spørsmål om hvorfor barnehagefeltet ikke var sterkere i fokus. Oppfordring til nytenkning bringes videre!

Hovedansvaret for samarbeid med eksterne aktører ser ut til å ligge hos den avdeling eller kontor som har ansvar for videre- og etterutdanning. Dette ble løst på ulikt vis: En høgskole arrangerte for eksempel personaldag for grupper av barnehageansatte, andre satset først og fremst på tilbud rettet mot øvingslærerne. Avdelingene ble benevnt som markedsorienterte av høgskolene, mens brukerne selv trakk fram at høgskolene ofte priset seg ut, og var lite aktuelle i forhold til fokuserte problemområder. En høgskole bekreftet dette og fortalte at resultatet var at tilsatte ofte gikk utenom avdelingen for å kunne tilby rimelige kurs. Signalet bør tas på alvor. Det viser at økonomien til videre- og etterutdanning av pedagogisk personale i kommunene er dårlig, og at økonomiske hensyn gjør at høgskolene mister et område for samhandling. Men det bør ikke være bare høgskolenes ansvar å legge til rette for opplæring, men like mye kommunale og statlige bevilgende myndigheter. Det er kommet fram store ulikheter mellom tilskuddsordninger rettet mot etterutdanning og opplæring innen skoleverket og barnehagesektoren.

Brukergruppen savnet arenaer for systematisk og regelmessig dialog med høgskolene. Høgskolene ble oppfattet som forholdsvis lukkede organisasjoner, og dette påvirket holdningen både hos tilsatte ved høgskolen og hos de eksterne aktørene. Ved en høgskole ble det uttalt at en ikke liker utviklingen på området, men ønsker å være med på å definere hva en barnehage skal være. En annen høgskole ønsket å prøve ut tettere samarbeid, og to ville arbeide for å bli mer synlige i samfunnsdebatten. Områder som høgskolene selv trekker fram i rapportene som aktuelle for samhandling, er ekstene tilbud om kurs og

opplæring, samarbeid med øvingslærere, brukere som premissleverandører, prinsipielle faglige diskusjoner, eller rett og slett å lytte til hverandres utfordringer. Brukerne uttrykte ønske om dialog rundt viktige problemstillinger og etterutdanning. Prinsipielt kan en neppe stille spørsmål og diskutere om høgskolesystemet skal være lukket eller åpent i forhold til omverdenen. Skal høgskolene være med i samfunnsdebatten, må de åpne for hva som skjer “der ute”. Det vil være motivasjon og inspirasjon å hente fra andre aktører. Men inspirasjon og samhandling krever at det eksisterer en utveksling av informasjon og erfaringer. Komiteen vurderer det slik at høgskolene selv bør ta ansvar for å skape rom for samhandling, og gi dialogen status i videre arbeid.

Det må arbeides videre med å avklare hva som er realistiske forventninger til nyutdannede førskolelærere. Komiteen fikk tilbakemeldinger både på ønsket og reell kompetanse hos de ferdig utdannede. Høgskolene fikk positiv tilbakemelding om at førskolelærerne er dyktige i arbeid med barn. Det var først og fremst den voksne lederrollen som ble trukket fram som en svakhet ved utdanningen. Spørsmålet blir da hvordan utdanningen kan styrke studentenes lederrolle uten at det går ut over arbeidet med barn. Komiteen er noe usikker på om det er lederrolle som etterspørres, eller rett og slett en tydelig voksenrolle. Et annet spørsmål er om det i det hele tatt er et mål at førskolelæreren skal være ferdig utdannet fra første dag. Kanskje skal en i større grad signalisere at grunnutdanningen er det første steg på veien til å bli en kyndig yrkesutøver.

## 6. System for kvalitetssikring<sup>6</sup>

*Kvalitet* er eit nøkkelomgrep i mandatet for den evalueringa vi har gjennomført. Samstundes er det slik at kvalitetssikring som eksplisitt område kjem svært seint i det skjemaet utdanningane skulle bruke i sjølvevalueringa. Det kan for evalueringskomiteen sjå ut som om dei som har arbeidd med sjølvevalueringa på dei fem utdanningane, har lagt noko mindre innsats i dette spørsmålet. Etter å ha arbeidd seg gjennom elleve andre omfattande tema, kan det faktisk sjå ut som om ”noko av lufta har gått ut av ballongen” hos dei som har vore involverte!

I tillegg er spørsmålet om kvalitetssikring sentralt i fleire av dei områda som er omtalt tidlegare i sjølvevalueringa (særleg gjeld det *utdanningsprogrammet*). På mange måtar vert kvalitet nettopp uttrykt gjennom undervisningsformer, arbeidsmåtar, satsinga på forskning, utforminga av læringsmiljøet, graden av studentorientering, tilpassing til brukarane, tiltak for kompetanseheving hos dei tilsette osb. I dette kapitlet vil vi såleis prøve å trekkje trådane attende til dei vurderingane som vi har gjort i tidlegare kapittel.

Det vi særleg har fokus på i dette kapitlet, er kva utdanningane gjer for å sikre kvalitet i meir heilskapleg og overordna perspektiv. Den same utfordringa gjeld for dette feltet som for ein del andre; å greie å skilje mellom utfordringar og tiltak som gjeld *heile* høgskulesystemet og det som gjeld *førskulelærerutdanninga* som del av dei same høgskulane. Mykje av det vi finn i sjølvevalueringane, er utgreiingar og vurderingar som gjeld høgskulen generelt, og det er meir uvisst i kva grad det gjeld førskulelærerutdanninga spesielt.

---

<sup>6</sup> Kapittel 12 i sjølvevalueringsrapportane

## 6.1 Omgrepet kvalitet

Ei rad med fenomen vert verdsett og vurdert ut frå kvalitetsaspekt. Innafor offentleg verksemd er kvalitet oftast kopla til tenestenivå og service og vert målt ved hjelp av kriterium for effektivitet og kostnad. Denne måten å sjå kvalitet på, er opplagt eit delmoment i det å vurdere kvalitet i pedagogisk arbeid. Men perspektivet må gå vidare enn det. Ein meir teneleg måte å sjå kvalitet i pedagogisk arbeid på, hentar vi frå Strähle, Sundgren og Walch (1989). Dei ser kvalitet som organisasjonen si vilje og evne til å vere i endring og utvikling. Grunnlaget her er ei dynamisk tilnærming med utgangspunkt i korleis røyndomen ser ut til ei kvar tid. Organisasjonen si vilje til og interesse for å endre seg, kopla med reiskapane til å greie å gjennomføre endring, vert viktige kvalitetsmål. I vurderingane våre rundt kvalitetsarbeidet i førskulelærerutdanninga vil vi leggje vekt på eit innhald i kvalitetsomgrepet som peikar i denne retninga.

## 6.2 Kvalitetssikring som tema i høgskulane

Inntrykket vi sit att med, er at høgskulane t.d. i dei strategiske planane sine har system og ordningar rundt kvalitetssikring av studia sine. Fleire av utdanningane har egne studiekvalitetsutval som skal arbeide med området. Desse systema er truleg nødvendige, men kan verke svært omfattande, til dels tungrodde og overbyråkratiserte system for kvalitetssikring. Nokre stader ser det ut som om systema i for stor grad ennå er utvikla i god avstand frå brukarane. Mange peikte på utfordringa med å gjere tiltaka konkrete og sørgje for at dei vert tekne i bruk i alle delar av undervisningsarbeidet. Fleire av dei tilsette og studentane vi møtte, var skeptiske til i kva grad arbeidet som vart lagt ned i dette, fekk direkte effektar på den daglege undervisninga. Under besøka våre var det den faglege og administrative leiinga som var mest opptekne av å presentere desse overordna kvalitetssikrings-systema og arbeidet dei hadde lagt ned i å byggje desse opp.



### **6.3 Kvalitetssikring som tema i førskulelærer- utdanningane**

Fleire av utdanningane koplar kvalitetssikringa direkte til planverket for utdanninga, slik denne sjøvevalueringsrapporten gjer greie for det: ”Programmet er rammeplanstyrt, og er slik underlagt kravene til kvalitetssikring som ligger i Rammeplan for førskulelærerutdanningen. Det blir også arbeidet med fagplanene som gjennomgås og revideres hvert studieår.” Ei anna utdanning seier det endå sterkare: ”Rammeplaner i utdanningsprogrammet er nødvendige som overordnet kvalitetssikring.”

Vi møtte såleis ei klar oppfatning av at rammeplanar og fagplanar på overordna nivå fungerte som viktige ledd i kvalitetssikringa av utdanninga. Utover det er det mangfaldet som slår oss her også. Utdanningane har i gang ei rad med meir eller mindre godt fungerande tiltak som skal tene kvalitetsarbeidet, frå det å ha interne debattforum om korleis utdanninga fungerer, via ordningar med innsamla evalueringsskjema frå undervisninga, til brukarkonferansar. Men som for andre område vi såg på, ser det ut som om mange av tiltaka vert tilfeldige, lite planlagde, usystematiske og med svak oppfølging i organisasjonen.

### **6.4 Konkrete tiltak i kvalitetsarbeidet**

Evalueringskomiteen sit att med inntrykket av at førskulelærerutdanningane er opptekne av kvalitetssikring av undervisninga. Nokre av utdanningane har også gode system rundt evaluering av alle kursa som vert gjennomført i løpet av eit studieår. Desse evalueringane vert nokre stader lagde fram for avdelingsstyret i samla rapportform. Det finst også døme på at avdelingsleiinga arbeider aktivt for å kome studentane i møte. Ei av utdanningane skriv at dei jamleg arrangerer lunsjar der leiing og tillitsvalte studentar diskuterer aktuelle problemstillingar.

Så er det sjølvsagt ei utfordring for utdanningane å konstatere at fleire av dei vi møtte under besøka, kjende lite til desse systema og uttrykte stor grad av skepsis til i kva grad resultatane av evalueringane fekk konsekvensar vidare. Dette rører ved eit grunnleggjande problem ved høgre utdanningsinstitusjonar – iverksetjing av tiltak.

Utdanningane har elles ulike variantar av fagutval og studieutval som skal gå inn i kvalitetssikringssystema. Det er stor variasjon mellom utdanningar, men også mellom fag innafor kvar einskild utdanning, i kva grad dei arbeider tett på studentane for å få kontinuerleg tilbakemelding på kva som fungerer eller ikkje fungerer. Studentane vi møtte, kjende til den retten dei har til å kome med innspel til utdanninga gjennom fagutvala. Men i kva grad dette fungerer, er avhengig både av det engasjementet som studentane viser, og den einskilte faglæraren si evne og vilje til å bruke fagutvala.

Omgrepet *god undervisning* er brukt i sjølvevalueringsskjemaet, og utdanningane vart bedne om å svare på kva tiltak som er sette i verk for å stimulere god undervisning. Ei av høgskulane skriv: ”Det finnes ulike incentivordninger, men disse er i hovedsak knyttet til forskning og FoU-arbeid. Det er en utfordring å snu noe av fokuset mot undervisningsarbeid og belønning av kvalitet ved god undervisning.” Sitatet illustrerer klart ein frustrasjon vi møtte hos mange at FoU-området i høgre utdanning er det som gir merittering, medan det å arbeide for å gi god undervisning ikkje er prissett på same måte. Nokre peikar på at tilsetjingspolitikken i for stor grad legg vekt på forskingskvalifikasjonar og for lite på didaktisk kompetanse og dugleik. Det kan også tyde på at ordninga med 1. lektor som skulle fange opp dette, ikkje har fungert godt nok.

Evalueringsgruppa møtte mange som etterlyser incentiv som kan honorere god undervisning. I sjølvevalueringane finn vi døme på at slike belønningar er i bruk. Det vert nemnt ulike tiltak, som

aktiv bruk av dette momentet i lokale lønnsforhandlingar, gi høve til deltaking på kurs og konferansar, eigne prisar for god undervisning og skiping av internkurs i høgskule- og universitetspedagogikk.

## 6.5 Førsteårsstudenten i sentrum

Eit anna område som fell innfor feltet kvalitetssikra utdanning, er arbeidet utdanningane legg ned i førsteårsstudenten. Dette feltet er hos fleire kopla til interessa rundt det å vite meir om dagens studentar. Ved fire av høgskulane ser vi klare tiltak som er sikta inn mot å gjere noko for å leggje opp betre studieløp for dei studentane som tok til denne hausten. Døme på slike tiltak er: tettare fagleg tilrettelegging, oppfatning av at studenten har krav på rettleiing, meir fagleg oppfølging, døme på studentsamtaler eller ”medarbeidarsamtaler”, ulike typar fadderordningar, mindre tid til førelesing og meir vekt på seminararbeid og kollokviarbeid, større vekt på evaluering gjennom året kopla med jamleg tilbakemelding til studenten og forsøk med såkalla mappeevaluering.

## 6.6 Om leiing

I Stortingsmelding nr. 27 (2000–2001), *Gjør din plikt – Krev din rett*, heiter det m.a. under avsnitt 10.3.4, Bedre faglig ledelse: ”Institusjonene må ha en god faglig ledelse for å bruke de samlede ressursene effektivt slik at man oppnår kvalitet i all virksomhet og kan gjennomføre institusjonens strategi. God faglig ledelse er også viktig for omstilling til nye behov og krav og for å styrke institusjonens undervisning og forskning (...). Det er en lederoppgave å styre ressursdisponeringen og sørge for kvalitetssikring av både undervisning og forskning. Lederen må ha tilstrekkelig lederkompetanse til å sørge for god utnyttelse av personalet, samt ha nødvendig formell myndighet til å kunne lede en endringsprosess. Samtidig må lederen ha faglig legitimitet.”

Dette avsnittet er knytt til debatten om tilsette eller valde leiarar på institutt- og fakultetsnivå ved universiteta, men situasjonen der har klare parallellar til høgskulesystemet. Ved høgskulane vert dekan og studieleiar valt for seks år. Dei er, som mellomleiarar ved universiteta, henta frå dei fagleg tilsette sine rekkjer og skal attende dit etter at funksjonstida er over. Dette kan gi eit svakt grunnlag for ein reell leiingsfunksjon. Det er t.d. dekanane si oppgåve å drive fram utviklingsarbeid, men dei har ikkje legitimitet til det, og dei har i realiteten ingen maktmiddel.

Det kan vere at vi her ser noko av forklaringa på den manglande systematikken og driven komiteen meiner å ha observert når det gjeld utviklingsarbeidet ved dei institusjonane vi har vitja. Vi har sagt at det kan synast som om tilfelle i stor grad rår. Kva som vert gjort av utviklingsarbeid innan undervisnings- og evalueringsformer og kvalitetsarbeid, ser i stor grad ut til å vere avhengig av enkeltpersonar. Vi har heller ikkje sett mykje av klar, strategisk leiing når det gjeld innrettinga på kompetanseheving og FoU-arbeid. Dette fører til at det som vert gjort av utviklingsarbeid, ikkje blir systematisert, oppsummert, evaluert og drive framover.

Det finst ein tradisjon for ei slik type dynamisk leiing ved førskulelærarutdanninga frå tidlegare, men dette har endra seg etter at utdanninga vart integrert i eit større system. Ei leiing som strevar med å legitimere seg sjølv og helst ville stått bak kateteret, vil ha klare problem med å drive utviklinga framover og gjere vedtak på område der det truleg aldri vil verte konsensus. Som vi har vist til tidlegare, er det store meiningsskilnader blant dei fagleg tilsette i mange spørsmål.

Kanskje ville det vere ein idé med ei form for kompetanseheving og -fellesskap blant leiarane på dette området, slik at også forma for leiarskap ved utdanningane kan vidareutviklast.

## 6.7 Utfordringar

Evalueringsgruppa vil peike på nokre område som ser ut til å vere utfordringar. For det første gjeld det oppfølging av det som vert skrive, sagt og rapportert i dei ulike utvala og organa som arbeider med studiekvalitet. For oss ser det ut som om ansvaret for oppfølginga er for utydeleg: Kven har ansvaret for å følge opp? Kva skjer med tilbakemeldingane? Får det som vert gjort, konsekvensar vidare?

Vidare er det ei klar utviklingsoppgåve å unngå ritualisering av evaluering i den forstand at dette arbeidet ikkje berre vert pliktløp for institusjonen, men meir eit uttrykk for reell vilje til endring og forbetring. Ein student legg fram fagutvalsarbeidet på denne måten: ”Langt utpå våren, like før undervisninga er slutt, kjem lærarane på at dei skulle ha kalla inn fagutvalet til møte. Vi må ha eit slikt møte, seier dei, og vi må lage ein rapport til leiinga. Då først skjer det noko.”

Evalueringsgruppa har elles merka seg at faga i liten grad ser ut til å samarbeide omkring kvalitetsdrøftingar. Vi har ikkje sett systematiske døme på fora som diskuterer tema som: Kva er god undervisning? Kva er kvalitet i utdanninga? Det vart nemnt døme på trinnråd eller trinnmøte (der faga som underviser på førskulelærarutdanninga samlast), men det ser ikkje ut til at slike overordna tema rundt kvalitetssikring i nokon særleg grad vert tekne opp der. Som det vert peika på i ein av sjølvevalueringane, vil eit slikt samarbeid føre til at fokuset rundt kvalitetssikringa kan verte meir profesjonsfagleg.

Stortingsmelding nr. 27 legg vekt på at studentane skal lukkast. Gjennom å styrkje forholdet mellom student og institusjon, skal ein nå målsetjinga om auka læringsutbytte og kvalitet i studia. Dette skal særleg skje gjennom større vekt på studentaktive undervisningsformer og evalueringar som stimulerer læring gjennom jamlege tilbakemeldingar. Institusjonane skal vere

forplikta til å gi et godt tilbod og god oppfølging. Samstundes skal den einskilde studenten forplikte seg i høve til gjennomføring og framdrift i studiet. Dette vil få konsekvensar for høgskulane sitt arbeid med kvalitetssikring framover. Mellom anna skal det føre til at alle institusjonar skal utarbeide planar for kvalitetsarbeid og innføre system som dokumenterer kvalitetsarbeidet. I dette ligg det forventningar om at studentevaluering av undervisninga må inngå i slike system, og nyttast meir enn i dag.

Veikskapen i kvalitetsarbeidet vi har peika på, handlar truleg ikkje om manglande vilje til endring og utvikling. Den handlar meir om mangelen på kunnskap om og ikkje minst mangelen på reiskap og gode fora for å drive målretta endringsarbeid i ein organisasjon som ei lærarutdanning er. Det kviler eit krystallklart ansvar på leiinga for utdanningane å drive desse prosessane inn i målretta spor. Det er derfor viktig framover å gripe fatt i kva leiingsansvaret fører med seg, og kva reiskapar ein leiar treng for å drive endringsarbeid i organisasjonen.

Førskulelærarutdanninga slik evalueringsgruppa har sett ho, i sjølvevalueringane og gjennom institusjonsbesøka, er heilt klart kome i gang med å ulike tiltak for sikring av kvalitet. Truleg er denne utdanninga komen lenger i dette arbeidet enn mange andre i høggre utdanning. Ein av rektorane vi møtte, held fram førskulelærarutdanninga som ei av dei utdanningane der det føregår mykje utviklingsarbeid og som pedagogisk vurdert, har mykje å tilføre andre utdanningar.

## 7. Oppsummering

### 7.1 Oppsummering knytt til punkta i mandatet

Så langt vi ser oss i stand til det, vil vi prøve å gi svar på dei spørsmåla som vert stilte i mandatet for evalueringsoppdraget vårt. Oppsummeringa er såleis meint å skulle gi essensen av det vi har skrive i kapitla framfor, og må såleis lesast i lys av desse.

Etter å ha vitja fem høgskular, sit vi att med eit inntrykk av at førskulelærarutdanninga er i ei brytningstid. Noko av bakgrunnen for dette er ei nokså tydeleg forventning frå fleire ulike hald til førskulelærarutdanninga om endring og nyorientering. Generelt står utdanninga overfor ei rekkje utfordringar. Det gjeld t.d. å avklare nærare tilhøvet mellom ein seminartradisjon og ein universitetstradisjon, vektlegginga på fag og på tema og tverrfagleg verksemd, bruken av tradisjonelle undervisningsmetodar og studieinnhald på ei side og nye metodar og kunnskapsområde, t.d. eksemplifisert gjennom IKT-satsingane, på ei anna. Ei oppgåve er å syte for tilstrekkeleg rekruttering av studentar. Både førskulelærarutdanninga og førskulelæreryrket har dei seinare åra vorte mindre attraktive for unge menneske, og dette skaper eit nokså stort press på høgskulane og på personalet der. Mange studentar har også ei anna studieåtfærd enn tidlegare. Studiet må i større grad enn før konkurrere med andre oppgåver som arbeid, fritidsverksemd, familieliv, reiser osv. Saman med knappare økonomiske løyvingar gir dette endå strammare rammer for ei utdanning som til no har prøvd å verne om seminartradisjonen og undervisningsformer der ein har lagt stor vekt både på utvikling av profesjonsrelevant kunnskap og dugleik og på personlegdomsutvikling hos den einskilde studenten.

## **1. I evalueringen skal det legges vekt på hvordan institusjonene følger opp mål og målområder i rammeplanene og egne mål for virksomheten**

Utdanningane vi møtte, på nær sagt alle nivå, er opptekne av den manglande samanhengen det er mellom Rammeplan for barnehagen (1996) og Rammeplan for førskulelærerutdanninga (1995) og mellom Rammeplan for førskulelærerutdanninga og dei andre rammeplanane for lærarutdanning (1998).

Med få unntak seier utdanningane at dei fem kompetanseområda som er definerte i innleiinga til rammeplanen for allmennlærerutdanninga, er aktuelle og relevante. Når det gjeld spørsmålet om faga i utdanninga oppfyller eller gir bidrag til desse fem kompetanseområda, er variasjonen mellom utdanningane langt større. Det generelle svaret går i retning av at det er relativt stort samsvar mellom dei lokale fagplanane og det overordna rammeverket, men det er nokså store variasjonar. Når det gjeld prosessar for å sikre god måloppnåing, varierer også dette mellom utdanningane. Men det kan sporast relativt svak innsats på dette området.

Alle utdanningane har etablert prosedyrar og institusjonelle ordningar som sikrar eit system for formell handsaming av innhaldet i dei lokale fagplanane. Detaljane varierer frå høgskule til høgskule, men mønsteret for arbeidet er nokså likt. Planane vert justerte kvart år, om enn på overflata. Dei fleste høgskulane gjer omfattande substansielle endringar berre når det kjem nye rammeplanar. Eit par av høgskulane seier at dei ikkje har gått inn i omfattande planrevisjonar av di dei ventar på ein større rammeplanrevisjon.

## **2. Hvordan studietilbudet samsvarer med dagens og fremtidens behov og utfordringer i barnehagen, skoleverket og samfunnet generelt**

Å gi ei vurdering av i kva grad studietilbudet samsvarar med



framtidens behov og utfordringer i barnehagen, skuleverket og samfunnet generelt, er i beste fall ei svært komplisert oppgåve. Vi har ikkje hatt tilgang på grunnlagsmateriale som kunne gi ei haldbar analyse av framtidens behov og utfordringer. Spørsmålet er vel om slikt materiale i det heile kan skaffast fram. Det vil truleg vere rettast å seie at vi i framtida må ha ei så brei utdanning som mogleg, med så mange perspektiv bygd inn at sjansen for at ho skal ”treffe” framtidige behov og utfordringer, vert best mogleg. Vi må med andre ord sørje for at dei nyutdanna har med seg ei solid grunnkompetanse som gjer at dei kan møte utfordringane og også vere innstilte på å leve i ein sektor som heile tida vil vere prega av endringar.

I kva grad studietilbodet samsvarar med dagens behov og utfordringer, er eit område komiteen har sysla med under heile dette arbeidet. Vårt konkluderande svar vil vere: På grunnlag av kjennskapen vår til utdanninga og inntrykket vårt frå evalueringa vil vi hevde at førskulelærerutdanninga er i god harmoni med det praksis- og samfunnsfeltet ho skal vere i samspel med. Meir detaljerte og nyanserte vurderingar omkring dette spørsmålet vil kome fram fleire andre stader i oppsummeringa.

### **3. Evalueringen skal vidare beskrive hvorledes det aktuelle lærerutdanningsprogrammet vurderes av studenter, lærerutdannere og brukere**

*Studentane* vi møtte, gav utdanninga gode skotsmål. Dette er det generelle og overordna inntrykket. Dette tyder ikkje at vi ikkje møtte kritiske studentar, men hovedinntrykket er positivt. Studentane uttrykte klart ei oppleving av å gå i ei profesjonsutdanning som har som siktemål å gjere dei til gode førskulelærarar. Men ikkje alle faga bidrog like mykje og like målretta i denne yrkessosialiseringa. Særleg vart pedagogikk halde fram som det faget som held utdanninga i hop, og som skapte samanheng i studenten si læring.

Inntrykket vårt er at studentane i førskulelærerutdanninga i sin studiesituasjon inntek ei studentrolle som ligg ein stad mellom

det som vert forventa av elevar, og det som vert forventa av studentar. Studentane sine forkunnskapar er ei side av dette. Det var ei relativt utbreidd førestelling i lærarpersonalet at studentar har få relevante kunnskapar når dei kjem til utdanninga. Fleire var også inne på at endringa i rekruttering, der alle som ville, kunne kome inn på studiet, hadde skapt ein heilt ny og negativ situasjon for mange fag. Det kom også fram frå dei tilsette at mange studentar viser mindre arbeidsmoral og innsats og tek mindre medansvar enn ein har vore van med i utdanninga. Ved enkelte av utdanningane var ein svært opphengt i dette, og av at studentane før i tida var heilt annleis. Studentane peika på at ei slik haldning kunne vere eit nokså negativt utgangspunkt å møte studentar med. Studentane klaga også over dei høva dei hadde til å påverke studieinnhaldet og arbeidsformene i studiet. Dei såg seg sjølv som ein ressurs som kunne gi bidrag til den faglege fornyinga.

Mannlege studentar utgjer ein liten minoritet i denne utdanninga. Undersøkingar tyder også på at svært mange av dei – nær 40 prosent – fell frå studiet svært tidleg. Vi fekk stadfesta denne tendensen under vitjingane våre, men vi såg ikkje døme på at dette vart problematisert vidare i form av spørsmål som kvifor dei mannlege studentane fell frå. Og møter ikkje mannlege studentar utfordringar og moglegheiter som appellerer til dei som kjønn?

*Lærarutdannarane* gir eit brokut og samansett svarbilete på desse spørsmåla. Utdanninga er, som vi har prøvd å vise, inne i ei brytingstid, og dette speglar seg også av i vurderingane dei tilsette gjer.

Vi såg få døme på at klare forventningar, presise fagmål og eksplisitte krav vart kommunisert til studentane. Dette kan utvilsamt føre til at studie- og arbeidssituasjonen vert uklar. Utdanninga slit med å stille dei krava til studentane som ville gjere studiet meir aktivt og arbeidsintensivt. Men utdanningane

kjenner til problemstillinga, og vi fekk fleire eksemplariske døme på at arbeidet med førsteårsstudenten har fått høg prioritet.

Svært mange av dei tilsette vi møtte, var kritiske til Rammeplanen (1995). Han er for detaljert og gir ikkje institusjonane rom til å profilere eiga utdanning. Det vart også peika på at rammeplanen er for omfattande. Såleis vert det uråd å gjere gode nok prioriteringar av kva som er viktigast å leggje vekt på i utdanninga. Dette var dei viktigaste synspunkta:

- Det er for mange fag som skal dele på for få vekttal
- Det er fag som har for få vekttal
- Det er for lite høve til spesialisering
- Det er for lite høve til individuelle val
- Organiseringa av faga er for ulik frå utdanning tilutdanning, og gjer studentmobilitet vanskeleg
- Rammeplanen er alt for ambisiøs, også rammeplanane for dei einskilde faga

Sagt på ein annan måte, er det eit ønske frå relativt mange om å slå saman fag og utelate fag for å få høve til meir fordjuping og konsentrasjon.

Svært mange av dei vi møtte under vitjingane våre, sa at høgskulane har utvikla ein møtестruktur og eit møtesystem som er uoversiktleg, uklart og for samansett. Dei fagleg tilsette opplever at det er for mange møte, og at desse møta i for liten grad er meningsfylte i høve til den tida og dei ressursane dei krev. Det kan for evalueringskomiteen sjå ut som om utdanningane ville tene på å gå gjennom møteordningane med kritisk blick.

### *Brukarane*

Det er viktig å streke under at vi møtte eit svært avgrensa utval personar som representantar for brukarsida. Når vi i tillegg veit at brukarsida også spelte ei perifer rolle i sjølvevalueringane, er konklusjonane vi dreg her, såleis gjort på eit tynt datagrunnlag,

men knytt til nokre kompetansefelt som brukarsida meinte dei nyutdanna mangla. Hovedinntrykket er at utdanninga gir god kompetanse på direkte arbeid med barn, men er dårlegare på å utvikle kompetanse som handlar om det å vere arbeidsleiar og det å skulle drive systematisk og målretta endrings- og utviklingsarbeid. Jf. tidlegare spørsmål om kva relevans utdanninga har med omsyn til dei behova sektoren treng på fylle.

Det kan for oss sjå ut som det manglar velfungerande forum eller møteplassar der brukarsida og utdanninga kan halde diskusjonar gåande om relevansen i utdanninga. Vi har inntrykk av at dei brukarrepresentantane vi møtte, har hatt lite høve til påverknad av utdanninga slik ho er utforma. Dette saknar dei.

#### **4. Vurdere kvaliteten og utviklingspotensialet i det aktuelle lærerutdanningsprogrammet bl.a. med fokus på praksisopplæringen, læringsmiljøet, vurderingsordninger og grenseflaten mellom det evaluerte programmet og andre lærerutdanningsprogram som institusjonen tilbyr**

##### *Praksisopplæringa*

Vi fekk høyre ulike oppfatningar av omfanget av praksis. Studentane var mest eintydige i ynskja sine om meir praksis. Vi fann grupper blant personalet som støtta synspunktet. Men fleirtalet vi har registrert, meiner praksisomfanget er passeleg. Det er vidare inntrykket vårt at praksisopplæringa ved utdanningane med nokre få unntak har stått mykje i ro og i relativt liten grad vore arena for nytenking og eksperimentering.

Det kan og sjå ut som om det finst til dels lite systematiske og målretta sambandsliner mellom praksisopplæringa og verksemda i resten av utdanninga. Dei fagleg tilsette ved utdanningane har i relativt avgrensa omfang ansvar for å vere med på førebuing, oppfølging og etterarbeid i samband med studentane sin praksis. Dette er nokon av føresetnadene for praksisopplæringa i rammeplanen for utdanninga. Men på dette området er det store skilnader mellom dei institusjonane vi har sett på.

Det er vår vurdering at debattane omkring relasjonane teori-praksis ofte er relativt overflatiske, unyanserte og common sense-prega. Dette var til dels også tilfelle under besøka på utdanningane. Synspunktet at all såkalla teori skal ha ein praksis, og at all praksis skal ha ein teori, har kome relativt ofte. Praksisen skal visast igjen i teorien og omvendt. Oppfatninga at alt som skjer ved høgskulen, er teori, og alt som skjer i praksisperioden, er praksis, synest utbreidd. Det er viktig å ta høgde for at det i praksisutøvinga ligg mange teoretiske element og vurderingar, at det i den teoretiske refleksjonen ligg mange praktiske relasjonar, men også at det direkte og rettlinja sambandet mellom praksis og teori berre kan verte sporadisk. Eit alternativ (eit kontekstuelte perspektiv) vil vere å erkjenne at studentane treng omfattande teoretisk og praktisk kunnskap. Ved at dei fagleg tilsette har oppdatert og inngåande kjennskap til den institusjonen ein utdannar for, vil ein kunne skape ei meir relevant ramme om og utgangspunkt for den teoretiske delen av opplæringa. Slik kunnskap vil vere med på å påverke læringsinnhaldet, og ikkje minst vil det danne grunnlag for dei eksemplifiseringane som blir nytta i argumentasjon og diskusjon av dei tema som er oppe til kvar og ei tid.

### *Læringsmiljøet*

Samla sett er det i bruk eit stort register av undervisnings- og læringsformer i førskulelærerutdanninga. Men, det ser med nokre viktige unntak ut til at hovedmønsteret går i retning av nokså tradisjonelle former. Inntrykket vårt er at spørsmålet om prosjektarbeid, tverrfagleg arbeid og temaarbeid i dag står mindre sentralt i debattane i førskulelærerutdanninga, enn dei gjorde for nokre år sidan.

”Balkaniseringa” mellom faga er relativt utbreidd. Det vil seie at faga er seg sjølv nok, og at ein ikkje samarbeider eller samordnar særleg på tvers av fag. Også ved dei utdanningane der ein nytta svært varierte undervisningsformer, og der studentane var nokså nøgde med undervisninga, gav dei melding om at samanhengane i utdanninga ikkje var tilstrekkeleg.

Trass i det generelt positive studentane gav uttrykk for, var dei også kritiske både til undervisninga, til organiseringa av studiet og til det faglege utbytet dei fekk. Men variasjonen var stor, og tidvis møtte vi sterk kritikk av tilsette som ikkje tek omsyn til profesjonssiktet med utdanninga, og som ofte handsamar studentane som elevar.

I sjølvevalueringane har mange utdanningar kommentert biblioteket sin plass i eit målretta læringsmiljø. Under vitjingane var denne dimensjonen ved undervisnings- og læringsmiljøet totalt fråverande; ingen av dei vi møtte, representerte denne delen av institusjonen, trass i at vi hadde oppmoda utdanningane om å ta dei med.

Evalueringsgruppa etterlyser eit samla perspektiv på sambandet mellom undervisnings- og læringsformer ved høgskulane. Skal ein få det til, krevst det, slik vi ser det, ei kompetanseheving av undervisningspersonalet ved fleire av høgskulane.

Mange vi møtte, forklarte vanskane dei såg i førskulelærerutdanninga, med at rammene for utdanninga ikkje er tilstrekkelege. At mange av utdanningane ikkje hadde gode rammer, er heva over tvil. Det er kanskje likevel ein tendens til å bruke ytre forhold som grunngeving for å gjere som ein gjer, og at ein på den måten ikkje utnyttar det handlingsrommet som faktisk finst. Ved mange av utdanningane som i dag driv førskulelærerutdanning, var lokala dei brukte til undervisning, ofte lokale som allmennlærerutdanninga hadde flytta ut av (kjellarlokale, brakker osv). På kva måte dette har påverka utdanningane, er uklart. Det kan ha vore med på å styrka identiteten og sjølvkjensla, men det kan og ha verka negativt i form av ei mindreverdskjensle eller eit "lillesøstersyndrom".

#### *Vurderingsordningar*

Det er dei tradisjonelle vurderingsformene – skriftlege prøver under eksamensvilkår – som dominerer biletet stort sett i alle fag.

Men det er tydeleg ei rørsle i gang på dette feltet i retning av å ta i bruk alternative prøveformer, ofte organisert i ei form for mappeevaluering.

Eit område vil vi nemne særskilt, er den såkalla dugleiks-vurderinga. I alle utdanningane vi vitja, var dette eit område mange tok opp og problematiserte. Men det er vårt klare inntrykk at utdanningane er for dårlege på dette feltet. Her er det for mange uklare, tilfeldige og lite målretta ordningar. Vi set spørsmålsteikn ved den praksisen vi har fått beskrive, og etterlyser klarare rettstryggleik for dei som er involverte i slike saker. Spesielt opplevde vi eit til dels svært uklart forhold mellom det å stryke i praksis, det å verte såkalla ”retteia ut av utdanninga” og det å verte vurdert i samband med dugleik. Her har utdanningane eit oppryddingsarbeid å gjere.

#### *Utdanningsprogrammet i grenseflata mot andre utdanningar*

Det finst så godt som ingen spor av fagleg samarbeidsaktivitet mellom førskulelærarutdanninga og allmennlærarutdanninga på dei institusjonane vi har møtt. Dette var overraskande for evalueringskomiteen, sett på bakgrunn av det faktum at dette for ikkje veldig mange år sidan var eit sentralt debattområde i lærarutdanningane.

#### *Forskning og utviklingsarbeid*

I mandatet vert det ikkje spurt eksplisitt om FoU-arbeid, vi har likevel valt å gjere ei eiga oppsummering om dette. Ei av utfordringane knytt til forskingsbasert undervisning, har vore både å avklare kva som ligg i omgrepet, og å kartlegge i kor stor grad fenomenet førekjem. Felles for alle utdanningane er at det er langt att før dei når målet om forskingsbasert undervisning. Særleg gjeld dette om ein skal legge vekt på at alle skal ha eiga røynsle med forskning.

Dei ulike høgskulane gjer greie for prosjekt som er viktige og relevante både for yrket og for utdanninga. Biletet er ujamnt, og

høgskulane har ikkje komne like langt når det gjeld å knyte seg opp mot praksisfeltet i forskinga si. Men det er gledeleg å konstatere at eit område som lenge har vore forsømt, no tek til å få bygd opp ein forskingskompetanse gjennom fleire større prosjekt med lærarar som har utspring i førskulelæreryrket, der fleire har doktorgrad.

Med dette generelle biletet som allmenn bakgrunn framstår likevel styring, organisasjon, innhald og føresetnader som tydeleg varierende og ofte mangelfull ved dei ulike høgskulane.

FoU-området er eit område som krev organisering og tydeleggjering. Fleire stader kjem det fram at FoU-aktiviteten meir har vorte sett på som ei privatsak for læraren, kanskje som eit lite pustehol for hardt pressa lærarar. Fleire rapporterer også at læraren blir dregen mellom satsinga på forskning og satsinga på undervisning. FoU-tid kan til og med oppfattast som mindre viktig, som ei tid som kan brukast til viktigare ting. Fleire av dei fagleg tilsette vi møtte, etterlyste oppvurdering – incentiv av innsatsar i samband med det å drive god undervisning.

FoU-verksemnda på høgskulane treng endå sterkare fokus på profesjons- og barnehageretting, men verksemnda treng også prosjekt som handlar om høgskulepedagogikk, undervisningsformer i endring, studentrekruttering, nye lærarroller osv., det vil seie spørsmål som er retta inn mot høgskulen og mot utdanning.

Studentane gav uttrykk for at dei i liten eller ingen grad møtte personalet si eiga forskning i undervisninga. Mange av dei visste ikkje eingong kva område deira eigne undervisarar dreiv forskning på, eller at dei dreiv med forskning. Vi såg heller ikkje gode døme på at tilsette dreiv forskingsarbeid der studentane var integrert i delar, t.d. i samband med datainnsamling.

Dei eksterne samarbeidspartane seier at dei har få moglegheiter til å ta del i forskning eller samarbeide om forskingsprosjekt. Dei



nemner og at dei har liten påverknad og få høve til å initiere forskning.

## **5. Vurdere hva som fremmer og hva som hemmer kvalitetsarbeidet og god kvalitet i utdanningen**

I siste instans står og fell kvaliteten i utdanninga på kvaliteten på personalet den same utdanninga har til rådvelde – deira kompetanse, vilje og interesse for å halde oppe ei god nok førskulelærerutdanning. Dette kan ein ikkje organisere eller endre seg bort ifrå. Difor vil systematisk og målretta arbeid med dei tilsette i utdanninga vere det viktigaste kvalitetsfremjande arbeidet ein kan utføre. Her står det att ein god del å gjere.

Kompetanseutviklinga framstår i evalueringane som i for høg grad overlaten til den enkelte tilsette. Han eller ho må sjølv søkje pedagogisk og fagleg fornying og sikre si eiga oppdatering.

Vidare ser vi at høgskulane har utvikla system og ordningar rundt kvalitetssikring av studia sine. Fleire såg desse systema som tungroddede og overbyråkratiserte system for kvalitetssikring og var skeptiske til i kva grad arbeidet som vart lagt ned i dette, fekk direkte effektar vidare. Inntrykket vårt er at fleire av utdanningane manglar kunnskap om og reiskap til å drive konkret, målretta kvalitetssikringsarbeid i ein slik type organisasjon. Kvalitet vil måtte handle om ei utdanning som er i endring, som er i samhandling med brukarar og som har utvikla ein idé om kva denne utdanninga skal vere; kva som skal vere innhaldet og kva som skal vere målet. Det må i større grad verte ei viktig oppgåve for leiinga for utdanningane å styre og organisere slike utviklingsprosessar, og styringa må grunnast i utdanningspolitikk og framtidsskissjonar.

## **6. Fremme forslag om tiltak for sikring og videreutvikling av kvaliteten og relevansen i det aktuelle programmet og i lærerutdanningen generelt**

Eit par viktige premissar i starten: Det er evalueringskomiteen si oppfatning at det ikkje finst nokon eintydig måte å organisere ei førskulelærerutdanning på. Det er uråd på vitskapleg grunnlag å avgjere kva som er den beste måten å drive ei slik utdanning på. Grunnen til dette er ikkje berre mangelen på systematisk innsikt i denne utdanninga. Forklaringa er like mykje at empiriske resultat vil ha avgrensa verdi, fordi så mange av spørsmåla gjeld ideologiar og verdiar. Ei rein omorganisering av førskulelærerutdanninga kan løyse nokre sider, men nissen (i form av tradisjon og hevd) flytter med på lasset, og vil kunne ”kvele” verknaden av ei kvar omorganisering. Difor er det viktig at ein også legg vinn på å utvikle andre sider ved verksemda i utdanningane, slik at den samla innsatsen trekkjer i same retning. Døme på slike styrande faktorar kan vere lærerutdanninga sin tradisjon, dei personlege kvalifikasjonane til personalet i lærerutdanninga, måten mottakarinstitusjonane fungerer på o.l.

Dei forslaga til ny organsering og nytt innhald ein måtte kome fram til, må byggje på dei kunnskapane vi har om korleis dagens og gårsdagens førskulelærerutdanning har fungert. Tidlegare erfaringar skal sjølvstakt ikkje bestemme resultatet, men er det som gir mest innsikt i korleis ein bør gå vidare på feltet.

### **7.2 Framlegg til tiltak**

Rammeplanen for førskulelærerutdanninga må reviderast, og det må på fagleg grunnlag vurderast om nokre fag skal ut av utdanninga til fordel for meir valfridom. Det bør i tillegg greiast ut ein studiemodell som er tverrfagleg, temaorganisert og som er meir i tråd med arbeidsmåtar og innhald i barnehagen slik det kjem til uttrykk i rammeplanen for barnehagen.

- Nyare studium tyder på at den rammeplanstyringa som vi har utvikla ikkje, fungerer etter intensjonane. Ein radikal konsekvens av dette vil vere å deregulere innhaldet og arbeidsmåtar i lærarutdanningane. Det vil seie at ansvaret for å bestemme innhald og arbeidsmåtar i stor grad vert overført til fagfolk i lærarutdanningane. Då bør rammeplanen berre gi nokre få og overordna føringar. Dermed ville lærarutdanningane kunne byggje på det dei er best til å gjere, og studentane ville kunne møte eit studium dei sjølve har vore med på å legge mykje av premissane for.

Rammeplanen bør berre definere dei aller mest sentrale kjernekompetansane førskulelærarar skal ha og utvikle, og så kan den enkelte utdanninga utvikle og konkretisere dette vidare. Her ligg utfordringa i ikkje å skape ei temaoverfylt utdanning, men å greie å bestemme kjernekompetansane. Arbeidet med å avklare kva som er realistiske forventningar til førskulelærarutdanninga må halde fram. Skal ein krevje at den nyutdanna skal kunne gå ut i barnehagen og fungere nærast perfekt frå første dag? Skal ein i større grad signalisere at utdanninga er det første steget på vegen til å verte ein godt fungerande førskulelærer, og at utdanninga sertifiserer for dette? Både utdanningane og dei som tek i mot dei nyutdanna kandidatane må vere innforstått med at målsetjinga er å sertifisere for utvikling i yrket. Det bør t.d. prege planane, som i dag for mykje er prega av urealistiske ideal og gir inntrykk av at den ferdig utdanna førskulelæraren skal klare det aller meste. Det må føre til at krava til omfang av lærestoff og aktivitetar blir realiserbare, og ikkje som tendensen er no, at det er overfylt. Arbeidsgjevar bør få eit klarare ansvaret med å følgje opp den nyutdanna i ein startperiode. Det kan vere aktuelt å setje i verk eit system med rettleiing frå utdanninga si side det første året etter utdanning.

- Det er likevel relativt liten grunn til å tru at nye rammeplanar åleine kan skape eit anna klima og ein annan kultur innanfor førskulelærarutdanninga. Det vil vere viktigare å utvikle tiltak

på andre område som kan verke normerande for utdanninga. Av slike tiltak vil evalueringskomiteen særleg nemne: krava til kompetanse ved tilsetjing, reglar for bruk av FoU-middel, prinsippet om kontakt med praksisfeltet og auka fagleg debatt mellom lærarutdannarar.

- Førskulelæreryrket krev personlege eigenskapar, personleg engasjement, personlege refleksjonar i tillegg til grundige praktiske og teoretiske kunnskapar i fag og pedagogikk. Ei kvalifisering til dette yrket må difor utfordre studentane på det personlege planet. Førskulelærerutdanninga må distansere seg noko frå dei perspektiva som er knytt til den ideelle akademiske institusjonen, der den faglege fridomen står sterkt. Ein må halde fast på ei oppfatning av at det er skilnader mellom ei generell akademisk fagutdanning og ei profesjonsutdanning, utan at dette skal føre til fagleg tvang, ufridom eller overdriven instrumentalisme. Til dette høyrer også utfordringa med å gjere debattane omkring tilhøvet teori-praksis meir reflekterte og flytte dei opp frå eit ofte relativt overflatiske.
- Førskulelærarstudiet må i endå sterkare grad enn i dag organiserast slik at det allereie frå starten av motiverer og skaper interesse for yrket. Studentane må få oppleve at dei er i ei yrkesretta profesjonsutdanning. Det kan for evalueringskomiteen sjå ut som om det i dag er stadig færre i utdanninga som er interesserte i førskulelærerutdanning. Det er for mange som berre er opptekne av faget sitt, og som ikkje ser det i samband med dei andre kulturelle, psykologiske, sosiologiske og instrumentelle utfordringane som ei slik utdanning ideelt sett representerer.
- Utdanninga er oppteken av og er i gang med kvalitetssikringsarbeid. Men evalueringa har peika på utfordringa som utdanningane har i å få fram systematisk gjennomførte, evaluerte og vidareførte kvalitetssikringstiltak. Ikkje minst

treng utdanningane kunnskap om og erfaring med gode reiskap som kan nyttast i dette arbeidet. Utfordringane i dette arbeidet er i særleg grad knytt til leiarane.

- Leiaren sin plass og funksjon i utdanninga må styrkast. Komiteen meiner å ha observert ein manglande systematikk og driv når det gjeld utviklingsarbeidet ved dei institusjonane vi har vitja. Dette har delvis samband med leiarskapet. Vi har sagt at det kan synast som om tilfelle i stor grad rår. Kva som vert gjort av utviklingsarbeid innan undervisnings- og evalueringsformer og kvalitetsarbeid, ser i stor grad ut til å vere avhengig av enkeltpersonar.
- Førskulelærerutdanninga har heile tida vore prega av sterke personar – i hovedsak kvinner – som har verka sterkt inn på utforminga av utdanninga. Slik har det vore. Biletet i dag er nokså annleis. Skal utdanninga makte å halde saman rundt ein felles idé om at det er utdanning av gode nok førskulelærarar som er målsetjinga, krev det ein ny type leiarskap som kan makte å samle dei positive kreftene rundt utdanninga og drive utviklinga framover. Ei utdanning som truleg i større grad enn i dag vert prega av valfridom, vil forsterke behovet for meir eintydig leiarskap kopla til eit fastare nasjonalt leiarforum der framtidige utfordringar for utdanninga kan drøftast.
- FoU-verksemnda på høgskulane treng fokus på profesjons- og barnehageretting, men verksemnda treng også prosjekt som handlar om høgskulepedagogikk, undervisningsformer i endring, studentrekruttering, nye lærarroller osv., det vil seie spørsmål som er retta inn mot høgskulen og mot utdanning. Vi har heller ikkje sett mykje av klar, strategisk leiing når det gjeld innrettinga på kompetanseheving og FoU-arbeid i retning av dei utfordringane praksisfeltet står oppe i. Dette fører til at det som vert gjort av utviklingsarbeid, ikkje blir systematisert, oppsummert, evaluert og drive framover.

- Dei systema utdanningane har laga seg rundt vurdering av dugleik, må forberast. I dag er det mangelen på målretting, klargjering og presisering av ansvar som pregar ordningane. Vi stiller store spørjeteikn ved i kva grad rettstryggleiken til dei involverte partane er godt nok ivareteken mange stader.
- Det er ei samfunnsoppgåve å rekruttere fleire menn til pedagog-/omsorgsyrke. Førskulelærerutdanningane har eit ansvar i å utvikle tiltak som kan rekruttere fleire mannlige studentar til utdanninga, og som kan bidra til å halde på dei studentane som er der. På dette feltet finst det mange uløyste oppgåver. Utover svært enkle og opplagte tiltak såg vi lite av nytenking på dette området.
- Førskulelærerutdanninga må halde fram arbeidet med å utvikle undervisnings- og evalueringsformer som best mogleg kan støtte opp om læringsprosessen. Undervisningsformene må vere lagt til rette for dei måla utdanninga har. Utfordringa er å skape evalueringsformer som svarar til undervisningsformene og til den kompetansen studenten skal sitje inne med: fagleg, didaktisk, sosial og yrkesetisk kompetanse samt endrings- og utviklingskompetanse.
- Utdanningane må arbeide meir for at førskulelærestudentar skal ha høve til å reise til utlandet under studiet. Internasjonalisering må inkluderast i fagplanane, og informasjon om dette området må betrast og setjast i system.
- Utdanningane må i større grad enn i dag leggje til rette for studentevaluering av programmet. Utdanninga må ta initiativ til at studentane skal vere med å utvikle førskulelærerutdanninga på alle nivå (evalueringar, medråderett, fagutvikling osv.). Utdanninga må ordne det slik at det er tid og moglegheiter til å drive slikt studentarbeid.
- Brukarane av utdanninga er opptekne av at hovedmålet må

vere å utdanne dyktige yrkesutøvarar. Det er viktig at det vert bygd ut brukarkontakt og etablert møtestader for slik kontakt. Høgskulane må i større grad enn i dag arbeide for god dialog om kvarandre sine roller, medverknad og forventningar til arbeidet med å få til ei god utdanning.

Sist, men heilt klart ikkje minst: Høgskulane sit på eit stort og verdfullt materiale gjennom sjølvevalueringane. Det er vår von at dette saman med dei rapportane (den lokale og den nasjonale) evalueringskomiteen legg fram, kan gi inspirasjon til vidare arbeid med å utvikle førskulelærerutdanninga. Dette vil i så fall i stor grad vere opp til den enkelte høgskulen. Ei evaluering åleine endrar ingenting, men den kan brukast for å skape endring. Skal ei evaluering ha verknad, føreset det at dei resultata som evalueringa bringer fram, blir spreidde og drøfta av dei dei vedkjem. Det er med bakgrunn i slik medviten bruk av resultata at ein kan utvikle ulike alternativ for handling der dette måtte vere nødvendig. Organisasjonen må då ta opp i seg evalueringa, og med den som utgangspunkt konkretisere dei sentrale tiltaka på dei områda ein vil utvikle. Berre i ein slik systematisert samanheng kan evalueringa ha effekt.





## 8. Tilbakemelding til institusjonane

### 8.1 Tilbakemelding til Høgskolen i Agder

#### **Innledning**

Førskolelærerutdanningen i Norge er midt oppe i en tydelig brytningstid. Det er et av de sterkeste felles inntrykkene vi sitter igjen med etter de fem institusjonsevalueringene som komiteen har gjennomført.

Brytningstiden gir seg ulike utslag, og noen områder trer fram som felles utfordringer: Det gjelder brytningen mellom seminartradisjon og høgskole/universitetstradisjon, mellom fokus på fagfordypning og tema/tverrfaglighet, mellom tradisjonelle undervisningsmetoder og innhold og nye kunnskapsområder og metoder, for eksempel på IKT-feltet.

En annen utfordring for førskolelærerutdanningen de siste årene har vært og er rekruttering. Det ser ut til å være åpenlyse problem med yrkets og utdanningens attraktivitet, noe som utgjør et sterkt press på høgskolene. De stadig knappere økonomiske ressursene er også trukket fram som utfordring, særlig for de høgskolene som verner om seminartradisjonen og dannelsesprosessen mot “den gode førskolelærer”.

#### **Generelle kommentarer**

Evalueringskomiteen vil løfte fram noen spesifikke utfordringer ved den enkelte høgskole. Vi understreker at komiteen har besøkt høgskolen i Agder kun en dag, der hadde vi samtaler med ledelse, studenter, faglig ansatte, øvingslærere, praksisveiledere og et utvalg av brukere. Vi ble vel mottatt, og alle representantene vi møtte, opplevdes vennlige, åpne og villige til å dele sine synspunkter og erfaringer med oss. Vi er særdeles oppmerksomme på at dette likevel er et spinkelt grunnlag for å uttale oss, det forklarer hvorfor vi i tilbakemeldingen prøver å være litt forsiktig generelle. Vi håper institusjonen har forståelse for det.

Nedenfor trekker vi fram de hovedområder som etter besøket står fram som sentrale å jobbe videre med. Områdene vi trekker fram, er vi nokså sikre på at allerede er kjent for alle dere som arbeider med førskolelærerutdanningen, men vi legger likevel vekt på dem når vi formidler tilbake våre opplevelser av utfordringer ved høgskolen.

### **Organisering**

Førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Agder er organisert på en annen måte enn de øvrige førskolelærerutdanningene vi har besøkt. Komiteen ser at inndelingen i institutter har sine sterke og svake sider, som andre modeller, men vil ikke gå inn i en diskusjon om selve organiseringen. Kontor for lærerutdanning synes å være en sentral enhet for å skape sammenheng og identitet i førskolelærerutdanningen. Både studenter og tilsatte var kjent med hvordan dette kontoret fungerte, men det var ulike oppfatninger av hvorvidt kontoret maktet å oppfylle forventningene til de oppgavene det ifølge instruksjonen skulle ha.

En av de sterke sidene komiteen har merket seg, er den faglige tyngden i utdanningen. Førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Agder holder et høyt faglig nivå i de enkeltfagene utdanningen er delt inn i. Dette kom klart fram i samtalen med studenter og barnehagesektoren. Organiseringen skaper imidlertid en utfordring. Det er vår oppfatning at dette også er høgskolens forståelse, i og med at de har opprettet Kontor for lærerutdanning og Utvalg for lærerutdanning. Høgskolen har selv styrket utvalget for lærerutdanning gjennom at dekanene for de ulike avdelingene som gir lærerutdanning, møter der. Spørsmålet blir hvorvidt fokuset på fag og faginnhold likevel går på bekostning av profesjonsinnrettingen i førskolelærerutdanningen. Vi fikk flere eksempler på at konsentrasjonen om fag kunne gå på bekostning av tverrfaglighet og profesjonsretting.

Komiteen møtte studenter som ville bruke utdanningen sin som plattform for andre utdanninger, som logoped, mastergrad i administrasjon osv. Dette kan være uttrykk for svak profesjonstilhørighet, men også for at utdanningen reelt oppfattes

som en god grunnutdanning som fungerer bra som plattform for andre karriereveier.

### **Tverrfaglighet**

Et annet element ved utdanningen er behovet for mer tverrfaglig samarbeid. Nyutdannede førskolelærere møter dette som en realitet i yrket. Det innebærer stor grad av integrering av fagområdene, slik det er representert i rammeplanen for barnehager. Under samtalene kom det fram at høgskolen i relativt liten grad har arbeidet med tverrfaglige opplegg. Det virker imidlertid som ledelsen ser dette og gjør noe for å trekke de forskjellige fagmiljøene sammen. Dette ser vi på som positivt.

### **Praksis**

Komiteen har merket seg at høgskolen prøver ut nye måter å organisere praksisopplæringen på, samt nye typer praksisopplæring. Dette ser vi som viktig, og tror det arbeidet som er lagt ned i forhold til punktpraksis, praksisbarnehager og barnehageovertakelse, er en positiv utvikling. Selv om praksisrettlederfunksjonen er beholdt, har en ønsket å trekke faglærerne mer inn på praksisarenaen. Vi tror dette er god vei å gå med tanke på å oppnå større profesjonstilhørighet i utdanningen.

### **Nærhet til praksisfeltet**

Det må være en god balanse mellom praksis og teori, slik at en utdanner førskolelærere med faglig forankring og god yrkeskompetanse. Dette betyr at også barnehagesektoren i større grad enn i dag bør være med på å sette dagsorden i utdanningen. Dette kan gjøres ved å trekke sektoren inn i planarbeid og i undervisningen. Her er det store rom for erfaringsutveksling og utvikling av såvel utdanningen som barnehagene. På dette området har høgskolen utviklingspotensial, for eksempel i forbindelse med å etablere gode møteplasser mellom utdanning og brukere. Denne samhandlingen er også viktig i forhold til FoU-arbeid.

## **FoU-arbeid**

Førskolelærerutdanningen i Agder legger stor vekt på forskning, og skiller seg positivt ut i denne sammenheng. Men det ser ikke ut til å være noe system for å sikre at denne forskningen er profesjonsrettet. Det er vårt inntrykk at mye av FoU-arbeidet ikke har sitt fokus i det yrket eller de institusjonene en utdanner studentene for. Det vil være en utfordring for høgskolen å drive en mer omfattende FoU i en nærmere relasjon til barnehagesektoren. Hvordan oppfordre og motivere forskere til å forske på profesjonsfaglige problemstillinger og ikke bare faglige? Dette har også med tilsettingspolitikken å gjøre. Som det framgår av selvevalueringsrapporten, er det en utfordring å rekruttere fagtilsatte med relevant erfaring fra arbeid i barnehage.

Komiteen har videre registrert at studentene bare har overflatisk kjennskap til FoU-arbeidet ved institusjonen. Det er viktig at studentene har kunnskaper om og fra de FoU-arbeid personalet er engasjert i. For studentene er det nyttig i forhold til den kompetansen de opparbeider seg i studiet, samt at de får et forhold til FoU som de kan bygge videre på i arbeidslivet. Et annet aspekt ved dette er studentenes deltagelse. Studentene kan være en ressurs i forhold til å drive FoU-arbeid. Dette kan være alt fra å samle inn data til å skrive et diskusjonsnotat, avhengig av hvilken kompetanse de har.

## **Avslutning**

Til slutt velger vi med utgangspunkt i høgskolens egen evaluering å trekke fram høgskolens ønske om å jobbe videre med å utvikle et mer positivt bilde og identitet av utdanningen og yrket. Det ligger utfordringer i å skape retning for utviklingen av studiet, men like mye i å skape sammenheng og helhet i studiet for de framtidige førskolelærerne. Vi lar brukernes ønske være siste utfordring, nemlig: Hvordan skal høgskolen makte å utdanne førskolelærere for framtidens barnehage?

Evalueringen som er gjennomført ved høgskolen, kan være et godt utgangspunkt for endring. Men skal informasjonen

høgskolen har samlet inn, kunne fungere endrende i den forstand at den fører til nye tiltak, krever det at organisasjonen tar opp i seg de signaler som er gitt i rapporten, og konkretiserer de viktigste tiltakene i en forpliktende handlingsplan.

Evalueringsgruppen opplevde at høgskolen har både kompetanse og vilje til å få dette til. På dette grunnlag kan vi bare ønske lykke til i arbeidet.

## **8.2 Tilbakemelding til Dronning Mauds Minne Høgskolen**

Førskulelærerutdanninga i Noreg er i inne ei brytingstid. Dette er eit av dei sterke felles inntrykka våre frå dei fem institusjons-evalueringane som komiteen har gjennomført.

Denne brytingstida gir seg ulike utslag, men nokre område ser ut til å vere felles: brytinga mellom seminartradisjonen og høgskule/universitetstradisjon, mellom fokuset på fag og fokuset på tema/tverrfaglegheit, mellom tradisjonelle undervisningsmetodar og innhald og nye kunnskapsområde og metodar eksemplifisert gjennom IKT-feltet. Dette siste feltet står kanskje særleg motsetning til dei praktisk-estetiske områda som førskulelærerutdanninga i Noreg heile tida har vurdert høgt. Ei anna stor utfordring for førskulelærerutdanninga dei siste to–tre åra har vore den generelt endra studentrekrutteringa. Det ser ut til å vere openberre problem med yrket og utdanninga sin attraktivitet blant dei unge, og dette utgjør eit sterkt ytre press på høgskulane og på dei tilsette. Dei stadig knappare økonomiske ressursane som utdanningane har å rutte med, gir ytterlegare krevjande rammevilkår for dei utdanningane som vernar om seminartradisjon og personlegdomsutviklande utdanningsformer, alt dette med målsetjing om å produsere ”den gode førskulelæraren”.

Dronning Mauds Minne Høgskolen (DMMH) er eit tydeleg

eksempel på det generelle bildet av den situasjonen førskulelærerutdanningane er i. Derimot skil DMMH seg frå det generelle bildet ved at all fagleg aktivitet her er knytt til førskulelærerutdanninga. Her finn vi ei profilering på nettopp førskulelæraren. Dermed kjem dei heller ikkje i den situasjonen at førskulelærerutdanninga blir oppfatta som ei annanrangs utdanning i lærargruppa, noko vi ofte kan finne døme på ved ein del andre høgskular der førskulelærerutdanninga berre er ein del av eit større utdanningssystem.

### **Generelle kommentarar**

Evalueringskomiteen vil trekkje fram nokre punkt og peike på nokre spesielle utfordringar. Vi vil understreke at komiteen har vitja førskulelærerutdanninga ein dag, og der hatt samtalar med leiinga, studentar, fagleg-vitskapleg personale, ansvarlege for praksisfeltet og øvingslærarar og eit utval brukarar. Vi vart svært godt mottekne, og alle representantane for utdanninga vi møtte, var vennlege, opne og villige til å dele sine synspunkt og erfaringar med oss. Vi er sær særmerksame på at eit slikt grunnlag er nokså avgrensa når vi skal gi ein uttale om tilhøva i førskulelærerutdanninga ved DMMH. Det forklarar at vi i tilbagemeldinga prøver å vere litt varsamt generelle, og vi vonar på forståing for dette.

Nedanfor trekkjer vi fram dei hovedområda som etter vår vitjing står fram som sentrale å arbeide vidare med. Vi er nokså sikre på at desse felta er velkjende av alle som arbeider med førskulelærerutdanning ved DMMH, men meiner likevel at vi ved å leggje vekt på desse punkta, formidlar det viktigaste i vår oppleving av den sentrale problematikken ein står midt oppe i ved høgskulen.

Den skriftlege evalueringsrapporten frå DMMH er eit grundig arbeid sett ut frå ulike kvalitetsomgrep. Den er eit noko annleis dokument enn dei vi har fått fra dei andre høgskulane. Dei ulike gruppene vi møtte, hadde ikkje vore med i utarbeidinga av teksten og refererte lite til kva som stod der. Avstanden mellom

intervjua og rapporten var tydeleg; dei personane som vart intervjua, hadde ikkje gjort rapporten til sin. I evalueringsarbeid i framtida bør det nok byggjast bruar mellom teksten og egne erfaringar dersom rapporten skal kunne verte eit hjelpemiddel i kvalitetsarbeidet.

I rapporten blir knutepunktfunksjonen til DMMH presentert i fleire samanhengar. Tildelinga av knutepunkt blir oppfatta og beskrive som ei erkjenning av den statusen høgskulen har i profesjonsutdanninga. Men korleis skal ein oppfatte knutepunktfunksjonen? Kva er dei faktiske konsekvensane av han? Kva føresetnader har høgskulen? Gjennom intervjua ser det ut som om det er stor avstand mellom tekst, ambisjon og den faktiske utdanningsverksemda. Vi saknar både føresetnader og ei felles haldning til og forståing av knutepunktfunksjonen. Det er få som kjem inn på den såkalla fyrårnsambisjonen under intervjua. Om dei er inne på dette, så er det ofte med ei nedtoning av kor viktig den er og ei understreking av at dei vitskapleg tilsette har liten sjanse til å få sett han ut i livet. I gruppene studentar og eksterne samarbeidspartnarar verkar det som om det er manglande kjennskap til denne funksjonen. Evalueringskomiteen oppfattar ambisjonen som utydeleg, med svak forankring, samstundes som han er uklar i høve til førskulelærerutdanningane andre stader.

### **Om å utvikle undervisningsmetodar og -innhald retta inn mot profesjonane, studentane og samfunnsbehova**

Noko som vart nemnt i fleire av dei gruppene vi møtte under evalueringsdagen vår og i evalueringsrapporten, var *utviklinga av undervisningsmetodar*. Det er stort behov for å utvikle undervisningsmetodar. Men kva er grunnen til at denne diskusjonen har komen i gang, og kva er det som driv han? Kommentaranne evalueringsgruppa fekk frå lærarar og studentar, trekkjer fram at den svekka økonomien har vore den sterkaste drivkrafta til forandring av undervisningsformene, og det er ein situasjon ein ikkje er nøgd med. Endring av undervisningsformene skal også drivast ut frå fagutvikling: studentbehov ("vi er litt lei av transparentundervisninga," seier ein av studentane),

profesjonsbehov og samfunnsbehov. Den diskusjonen er nett byrja. Diskusjonen treng plass og engasjement, og ein slik iskusjon er motiverande både for lærarar og studentar.

I denne diskusjonen finn vi også spørsmålet om forholdet mellom teori og praksis og diskusjonen om *innhaldet i undervisninga*. Gjennom endringar i høgskulen blir gapet mellom dei som er ute i praksis, og dei som ikkje er det, beskrive som større i dag enn tidlegare. Og som brukarane uttrykte det: Praksis endrar seg fortare enn høgskulen. Derfor må ein vurdere relevansen i utdanninga. Det blir stadig lagt vekt på at studia i større grad enn i dag må rette seg inn mot dei yngre borna, dei som i dag fyller barnehagen.

Dei lærarane som i dag arbeider nær praksis, uttrykte det slik gjennom evalueringssamtalane: Det å vere nær praksis, er ei sterk endringskraft. Det er ein motor for endring av innhald og arbeidsmetodar. Det skaper forståing for kvar ei skal med utdanninga, og kvifor. Men korleis kan ein få det til slik at dei som ikkje har nærleik til praksis, får ta del i dette? Alle fag skal ha praksis som bakteppe, men korleis skaper ein dette? Korleis kan ein kompensere for manglande praksisnærleik?

### **Studenten – utviklingspotensial og forandringskraft**

I diskusjonane i dei ulike evalueringsgruppene kjem ein stadig attende til spørsmålet om *studentane og studentrekrutteringa*. Her ser det ut som om det er viktig med ein grundig diskusjon. Kven er studenten ved DMMH i dag? Kva føresetnader har studenten for studia, korleis er behova og studievilkåra for studenten? Ein av faglærarane sa det slik: ”Vi treng utviklingshjelp. Eg har dei same forventningane til studenten i dag som for 20 år sidan. Vi treng å diskutere undervisningsformer i høve til dei aktuelle studentgruppene.” ”For å ta utgangspunkt i studenten,” som ein av lærarane uttrykte det, ”må vi som lærarar vite meir om studenten.”

Korleis kan vi få fleire søkjarar, er eit spørsmål som stadig kjem igjen. Under evalueringssamtalane er det fleire som nemner at vi



må få ein diskusjon om førskulelærerutdanninga som plattform for fleire yrke. Dei fleste av dei studentane vi spurde under besøket vårt på høgskulen, såg ikkje seg sjølve som arbeidande i barnehagen i nokon lengre periode. Dei ser andre yrke i framtida, med førskulelæreryrket som utgangspunkt. I Trondheim er det ikkje nok stillingar for dei førskulelærarane som blir utdanna. Etter det ein av dei eksterne brukarane seier, er 100 førskulelærarar arbeidslause. Kanskje bør ein derfor sette spørsmålsteikn ved den einsidige fokuseringa på førskulelærerutdanninga som utdanning for berre ein profesjon? Dermed kan ein få tak i andre utdanningsgrupper enn dei vanlege; ein kan til dømes tilby utdanning til utviklingsland med sterke behov for tilpassa kunnskap om barn og barneinstitusjonar.

Studentane sjølve seier at dei i det store og heile er godt nøgde med studia sine ved DMMH. Dei dreg særleg fram verdien av å studere ved ein liten høgskule med godt rykte der det er liten avstand til dei einskilde lærarane og kort veg til leiinga. Men dei opplever ikkje seg sjølv i sentrum for verksemda. Og korleis blir dei oppfatta? Som student eller elev? ”Det er litt dobbelt, det,” meiner ein av studentane. For evalueringsgruppa er det likevel studentstatusen som framstår tydelegast.

Studentane legg også vekt på at det er sterk tilbakekopling mellom lærar og student, dvs. gjennom evaluering av undervisninga. Ei evaluering som er fornuftig og godt planlegt, også tidsmessig, kan verte ei meningsfylt utviklingskraft for undervisninga. Studentane uttrykkjer og ein otte i samband med slike evalueringar – ein får lett ei skamkjensle for at ein er kritisk.

Alt i alt ser det ut som om *studentorienteringa* er eit sentralt utviklingsspørsmål. Det gjeld slikt som å ha høve til å påverke, kunne delta, ha eit ope klima, ha fleire informasjonskanalar o.a. Korleis skal dette utformast? Både studentar og leiinga meiner det kan verte betre.

## **FoU-verksemda**

*FoU-verksemda* er svært kvalitativ ved DMMH, den er omfattande og profesjonsrelevant. Under evalueringa kjem det fram at det no trengst meir samordning, meir styring og ein policy-diskusjon om kven som skal styre, og i kva retning utviklinga skal gå. Fungerer FoU-midla i dag meir som ei privatsak, slik at ein eig sin eigen ressurs, noko som kan gi høve til ein liten pause? Korleis kan barnehagefeltet komme inn her? Korleis kan brukarane komme med sine behov, ta initiativ og påverke? Studentane gir uttrykk for at dei kjenner avstand i forhold til forskinga. Korleis kan dei komme meir inn?

## **Høgskulekulturen, DMMH-kulturen og samfunnet**

”Vi er nok litt innovervende,” kommenterer rektor, ”men vi har ein arbeidskultur der medarbeidarane gir meir enn dei eigentleg skal gjere. Engasjementet er svært stort.” ”Dei fleste av oss har tilhørt denne DMMH-kulturen lenge, vi har gått her som studentar osv., vi er ‘internrekrutterte’,” kommenterte ein av lærarane. Er dette ein styrke eller ein veikskap for utviklinga av utdanninga?

Utviklingspotensialet finst m.a. i eit styrkt og oppdatert samarbeid med praksisfeltet. Praksis er viktig for å utvikle kulturen, framhevar praksisrettleiar. DMMH har stengt seg ute frå mykje av det som skjer i praksisfeltet, meiner ein representant for brukarane. Det har skjedd eit paradigmeskifte i barnehagen der førskulelæraren har fått ein endra rolle, men dette har ikkje trengt gjennom i utdanninga. Vi treng fleire arenaer for møte mellom høgskule og brukarar, vi må også utvikle betre samarbeidsrutinar, meiner fylkesmannen. Vi må ha meir påverknad på undervisningsinnhaldet, og vi må også ha høve til å påverke og ta del i forskings- og utviklingsarbeidet. ”Vi vil at de skal utdanne for barnehagen i framtida,” seier ho, og det får verte den avsluttande oppfordringa.

## **Avslutning**

Til slutt vil vi med utgangspunkt i det arbeidet som DMMH har

lagt ned i sjølvevalueringssapporten, hevde at utdanninga sit på eit stort og verdfullt materiale som det er viktig å byggje dei vidare utviklingstiltaka sine på. Vi vonar at dette materialet saman med rapportane som evalueringskomiteen utarbeider, kan verke opplysende og såleis gi meir innsikt til dei som er involverte i førskulelærerutdanninga ved Dronning Mauds Minne. Men skal denne informasjonen kunne fungere endrande i den forstand at han kan gi grunnlag for nye tiltak, krev dette at organisasjonen tek opp i seg evalueringa, gir arbeidet ei forpliktande forankring og konkretiserer dei viktigaste tiltaka i klare handlingar. Arbeidet med slike tiltak er det sjølv sagt Dronning Mauds Minne Høgskulen sjølv som har ansvaret for å setje i verk. Vi kan berre ønskje til lukke vidare i dette arbeidet.

### **8.3 Tilbakemelding til Høgskolen i Vestfold**

Etter å ha vitja fem høgskular, sit vi att med eit inntrykk av at førskulelærerutdanninga er i ei brytingstid. Noko av bakgrunnen for dette er ei nokså tydeleg forventning frå fleire ulike hald til førskulelærerutdanninga om endring og nyorientering. Generelt står utdanninga overfor ei rekkje utfordringar. Det gjeld t.d. å avklare nærare tilhøvet mellom ein seminartradisjon og ein universitetstradisjon, vektlegginga på fag og på tema og tverrfagleg verksemd, bruken av tradisjonelle undervisningsmetodar og studieinnhald på ei side og nye metodar og kunnskapsområde, t.d. eksemplifisert gjennom IKT-satsingar, på ei anna. Ei oppgåve er å syte for tilstrekkeleg rekruttering av studentar. Både førskulelærerutdanninga og førskulelæreryrket har dei seinare åra vorte mindre attraktive for unge menneske, og dette skaper eit nokså stort press på høgskulane og på personalet der. Mange studentar har også ei anna studieåtfærd enn tidlegare. Studiet må i større grad enn før konkurrere med andre oppgåver som arbeid, fritidsverksemd, familieliv, reiser osv. Saman med knappare økonomiske løyvingar gir dette endå strammare rammer for ei utdanning som til no har prøvd å verne om seminartradisjonen og undervisningsformer der ein har lagt stor

vekt både på utvikling av profesjonsrelevant kunnskap og dugleik og på personlegdomsutvikling hos den einskilde studenten.

Det er vår oppfatning at vi ved førskulelærerutdanninga ved Høgskolen i Vestfold finn mange av desse meir generelle utfordringane som heile førskulelærerutdanninga står overfor. Det er også vårt inntrykk at ein ved Høgskolen i Vestfold har kome godt i gang med å gå inn i mange av dei utfordringane den står over for.

Komiteen har lese og arbeidd med sjølvevalueringa frå høgskulen. Komiteen har så vitja førskulelærerutdanninga ein dag, og der hatt samtalar med leiinga, studentar, fagleg-vitskapleg personale, ansvarlege for praksisfeltet og øvingslærarar og eit utval brukarar. Vi vart svært godt mottekne, og alle representantane for utdanninga vi møtte, var vennlege, opne og villige til å dele sine synspunkt og erfaringar med oss. Vi er særst merksame på at eit slikt grunnlag er nokså avgrensa når vi skal gi ein uttale om tilhøva i førskulelærerutdanninga ved Høgskolen i Vestfold. Det forklarar at vi i tilbakemeldinga prøver å vere litt varsamt generelle, og vi har von om ei forståing for dette.

Det vart nokså raskt klart for komiteen at høgskulen i tidsrommet mellom slutføringa av sjølvevalueringa og vitjinga vår den 18. september 2001 hadde sett i verk ei rekkje tiltak for å løyse eller endre på mange av dei negative eller problematiske tilhøva som sjølvevalueringa peikar på. I eit perspektiv møtteevalueringskomiteen ein annan høgskule enn den som er omtala i sjølv-evalueringa. Eller for å vere litt meir presis: Vi møtte ein høgskule delvis prega av nye og andre utfordringar enn dei som var omtala i denne evalueringa. Grunnen er at høgskulen i mellomtida har endra studieopplegget for førskulelærerutdanninga og lagt større vekt på studentdeltaking, arbeid i basisgrupper, lagt om praksisopplegget, gjort deler av arbeidet IKT-basert osv.

Evalueringskomiteen ser det ikkje føremålstenleg å kommentere dei delane av sjølvevalueringa som nokså eksplisitt refererer til dei ordningane ein har avvikla. I staden vil vi peike på nokre av dei utfordringane vi oppfattar at høgskulen står overfor når førskulelærerutdanninga skal utviklast vidare, og som ikkje nødvendigvis er avhengig av korleis sjølve studiet er organisert.

### **Generelt**

Både studentane og brukarane gav utdanninga gjennomgåande eit godt skotsmål, men dei hadde sjølvsagt også ønske om endring og kritiske merknader. Studentane oppfatta høgskulen som ein fin stad å vere både fagleg og sosialt. Av dei vi samtalte, med var studentane mest nøgde. Dei andre gruppene var langt meir kritiske. Det er vår oppfatning at Avdeling for lærarutdanning har ei dynamisk og handlingsorientert fagleg leiing. Med støtte frå eit fleirtal av dei tilsette har leiinga med stor iver og kraft stått bak innføringa av ei ny studieordning som på fleire område bryt med den etablerte studietradisjonen ved utdanninga. Leiinga har slik vi forstår det, lagt vinn på å leggje til grunn dei forventingane som er komne frå sentrale styresmakter om korleis utdanninga skal eller bør utviklast. Dette har vorte møtt med motstand frå delar av personalet, noko det ikkje vart lagt skjul på. For oss framstod førskulelærerutdanninga som ein open organisasjon der det er rom for kritikk og usemje, og der det er aksept og forståing for til dels heftig debatt. Vi opplevde dette som ein styrke og som eit godt utgangspunkt for vidare utvikling av utdanninga, men ser også klart at dette kan snuast og verte tungt dersom det ikkje kjem til utvikling.

Nedanfor trekkjer vi fram eit par hovedområde som etter vår vitjing står fram som sentrale å arbeide vidare med. Vi er nokså sikre på at desse felta er vel kjende av alle som arbeider med førskulelærerutdanning ved Høgskolen i Vestfold. Ved å leggje vekt på desse punkta, formidlar vi det sentrale i vår oppleving av den problematikken ein står mitt oppe i ved høgskulen.

## **Meiningskilnader**

Vårt inntrykk er at motstanden mot omlegginga i førskulelærerutdanninga har ulike grunngevingar. Den byggjer dels på usemje i det som blir innført som normalordning, men også på ei meir prinsipiell usemje i måten dette blir gjort på. Dei faglege motsetningane er ganske kjende, og kan kanskje karakteriserast som ”nissen på flyttelasset”. Det er evalueringskomiteen si oppfatning at vi finn mange av dei klassiske meiningskilnadene ved førskulelærerutdanninga i Vestfold på trass av at ein gjennom omorganiseringa har lagt vinn på å leggje til grunn strategiar som skal modifisere eller endre dei. Det handlar t.d. om ulike synspunkt på definisjonen av tverrfagleg samarbeid, og på verdien av dette, om ulik vekt på samarbeid og temaorganisering av utdanninga. Det gjeld prioriteringa av ei fagorientert og/eller ei pedagogisk orientert førskulelærerutdanning. Det handlar om spørsmål som utdanning i breidde kontra i djupne og dermed ulike standpunkt til spesialisering. Endeleg fekk vi også inntrykk av at det var usemje rundt kva slags evalueringsformer ein ville prioritere, vekt på evaluering undervegs kontra eksamensvurdering. Det kan hende at usemje rundt desse områda kan vere noko av forklaringa på at ein ikkje har etablert eit samarbeid med allmennlærerutdanninga der dette kunne ha vore naturleg. Det er heller ikkje vanskeleg å sjå at fagutvala sin varierende funksjon kan forklarast på same viset. Dette viser i alle høve at ei omorganisering åleine ikkje er tilstrekkeleg for å endre ei utdanning. Som det også vart gitt uttrykk for ved høgskulen, kan det både vere behov for å skape eit rom der fleire ulike syn kan leve ved sidan av kvarandre, og samstundes gjere eit arbeid for å byggje bru mellom dei ulike fraksjonane.

## **Profesjonsorientering**

I alle gruppene vi møtte, var det relativt mange som var opptekne av profesjonsorienteringa i utdanninga. Kva som ligg i omgrepet profesjonsorientering varierte sikkert ein del, men fleire var uroa for om studentane verkeleg fekk ei utdanning som var ei god førebuing til yrket som pedagog i barnehagen. I samtalanane kom ein inn på utvalet av innhald i undervisninga i enkeltfag og på i

kva grad dette reflekterer eller refererer til praksisfeltet, og ein kom inn på organiseringa av praksis og på innhaldet i praksis.

Eit av elementa som kom fram, er spørsmålet om ein i utdanninga verkeleg gjev arbeid i barnehagen legitimitet og motiverer studentane for barnehagen som verksemd. Det gjeld både korleis barnehagen vert omtalt, og i kor stor grad barnehagen blir marknadsført som ein god plass å arbeide. Mange var opptekne av at studentane måtte verte ”stolte av yrket”. Spørsmålet om undervisningspersonalet sin kjennskap til barnehagen kom opp, og korleis ulik innsikt i verksemda kunne skape særskjellige referansar for studentane sin relasjon til førskulelæreryrket. Det kom også fram synspunkt på emne eller område innan fag som utdanninga bør vurdere å prioritere høgre. Det gjeld t.d. utdanninga i leiing, rettleiing, observasjon, spesialpedagogikk, småbarnspedagogikk. Spørsmålet om utdanninga brukte for mykje tid og fokus på seksåringane til fordel for dei yngre barna, vart reist, og dermed eit ønske om meir vekt på småbarnspedagogikk. Nokre peika på manglar ved studierettleiinga. Fleire ønskte å avprivatisere relasjonen mellom øvingslærer og utdanninga, og ein såg dei nye praksis-barnehagane som eit verkemiddel i dette.

Spørsmålet om FoU-verksemda ved utdanninga kan også sjåast i forhold til profesjonsorienteringa. Då gjeld saka dels i kor stor grad ein er oppteken av problemstillingar som gjeld profesjonsfeltet i dette arbeidet. Dette varierer etter det vi fekk opplyst nokså mykje. Dernest er spørsmålet i kva grad kollegaer, studentar og brukarar får del i dei FoU-arbeida som blir utførte ved avdelinga. Også dette varierer, men tilbakemeldinga til oss var at dette elementet var nokså sparsamt. Høgskulen hadde ikkje noko system for ei systematisk evaluering av førskulelærer-utdanninga. Dette er nokså klart eit hinder for å få kunnskap om korleis utdanninga fungerer. Slik kunnskap er langt på veg ein føresetnad for vidare planlegging og utvikling.

## **Avslutning**

Høgskulen i Vestfold sit på eit stort og verdfullt materiale gjennom sjølvevalueringa. Det er vår von at dette saman med dei rapportane (den lokale og den nasjonale) evalueringskomiteen legg fram, kan gi inspirasjon til vidare arbeid med å utvikle førskulelærerutdanninga. Dette vil i så fall i stor grad vere opp til høgskulen. Evalueringskomiteen vil understøtte at ei evaluering på sitt beste kan gi informasjon som verksemda som blir evaluert ikkje har kjent til tidlegare. Slik kan den vere opplysningsrik og skape interesse for det som går føre seg. Ei evaluering endrar åleine ingenting, men den kan brukast for å skape endring. Skal ei evaluering ha verknad, føreset det at dei resultatane som evalueringa bringer fram, blir spreidde og drøfta av dei den vedkjem. Det er med bakgrunn i slik medviten bruk av resultatane at ein kan utvikle ulike alternativ for handling der dette måtte vere nødvendig. Organisasjonen må då ta opp i seg evalueringa og med den som utgangspunkt konkretisere dei sentrale tiltaka på dei områda ein vil utvikle. Vi ønskjer Høgskolen i Vestfold lukke til vidare med dette arbeidet.

## **8.4 Tilbakemelding til Høgskolen i Stavanger**

Etter å ha besøkt fem høgskoler og bearbeidd selvevalueringssrapportar frå de same høgskolene, sitter evalueringsgruppa igjen med et inntrykk av at førskulelærerutdanninga i Norge er midt oppe i en tydelig brytningstid. Brytningstida gir seg ulike utslag, men noen områder trer fram som felles utfordringar. Det kan vere brytninga mellom seminartradisjon og høgskole/-universitetstradisjon, mellom fokus på fagfordypning og tema/tverrfaglighet, eller mellom tradisjonelle undervisningsmetodar og -innhald og nye kunnskapsområder og metodar som for eksempel IKT-feltet representerer.

En utfordring for førskulelærerutdanninga de siste årene har vært og er rekruttering. Det ser ut til å vere åpenlyse problem med yrkets og utdanningens attraktivitet blant de unge, noe som



skaper et nokså sterkt press på høgskolene. De stadig knappere økonomiske ressursene blir også trukket fram som utfordring, særlig for de høgskolene som verner om seminar- tradisjonen og dannelsprosessen mot “den gode førskolelærer”.

### **Generelt**

Evalueringskomiteen vil forsøke å løfte fram noen spesifikke utfordringer ved den enkelte høgskole. Vi understreker at komiteen har besøkt høgskolen i Stavanger kun en dag, der hadde vi samtaler med ledelse, studenter, faglig ansatte, øvingslærere, praksisveiledere og et utvalg av brukere. Vi ble vel mottatt, og alle representantene vi møtte, opplevdes som vennlige, åpne og villige til å dele sine synspunkt og erfaringer med oss. Vi er oppmerksom på at dette likevel er et spinkelt grunnlag for å uttale oss, og det forklarer hvorfor vi i tilbakemeldingen prøver å være litt forsiktig generelle. Vi håper institusjonen har forståelse for det.

Nedenfor trekker vi fram de hovedområder som etter besøket trer fram som sentrale å jobbe videre med. Områdene som trekkes fram, er vi nokså sikre på at allerede er kjent for dere som arbeider med førskolelærerutdanningen, men vi legger likevel vekt på dem når vi formidler tilbake våre opplevelser av utfordringer ved høgskolen. Gjennom samtaler fikk vi inntrykk av høgskolen allerede var godt i gang med å utvikle utdanningen, blant annet i form av nye tiltak i prosjekter.

Førskolelærerutdanningen i Stavanger feirer i år sitt 30-årsjubileum. Førsteintrykket ved høgskolen er at den er opptatt av utvikling mot universitet. Høgskolen i Stavanger har valgt at grunn- og profesjonsutdanningene skal være selve grunnlaget for universitetet. Tankegangen preger til dels også førskolelærerutdanningen; blant annet fikk vi inntrykk av at utdanningen var opptatt av å utvikle et høyt faglig nivå både blant de tilsatte og blant studentene. Inntrykket er videre at utdanningen preges av engasjerte kvinner. Ledelsen, spesielt dekan og studieleder, får mye positiv tilbakemelding fra de ulike grupper. Et spørsmål

evalueringsgruppen sitter igjen etter besøket er: Hvor går veien videre hvis de sterke, dypt engasjerte kvinnene forsvinner?

### **Endringsarbeid**

Høgskolen gav inntrykk av å være i en viss endring. Samtidig ble det uttrykt at høgskolen opplevde seg selv som solid og preget av en noe avventende holdning. "Litt konservativ," uttrykte ledelsen. Inntrykket var her, som i flere av de andre høgskolene, at endring blant annet var knyttet til enkeltstående prosjekter.

Evalueringskomiteen ser arbeidet som er i gang for å utvikle studiet som positivt. Vi mener at høgskolen, blant annet ved måten den løste evalueringarbeidet på, har alle muligheter for å involvere de ulike parter i arbeidet, og dermed i fellesskap løfte utdanningen. En utfordring for ledelsen kan verte å samle og styre utviklingen fra prosjekt og endringstiltak til allmenn undervisning.

### **Rekruttering**

Høgskolen i Stavanger har tradisjonelt ikke hatt store rekrutteringsproblemer, men informantene gav uttrykk for å være opptatt av at "alle nå kommer inn". Det har kanskje gjort noe med høgskolens holdninger til studentgruppen. Det er et tankekors når både praksisfeltet og høgskolen uttrykker skepsis som utgangspunkt i møte med nye studenter, skepsis til hva studentene kan og hva de står for. Evalueringsgruppen fikk inntrykk av at det var variasjoner mellom de enkelte fag. "Men det fins noe autoritært og dobbelt i holdningen," ble det uttrykt. Å invitere til diskusjon om hva de ulike elev- og studentrollene betyr for undervisningsinnhold og -metode kan kanskje gi en mulighet for å komme videre? Å utvikle en mer positiv studentorientering vil være en positiv drivkraft for både høgskolen og barnehagefeltet.

### **Profesjonsorientering**

I alle gruppene vi møtte, var det relativt mange som var opptatt av profesjonsorienteringen i utdanningen. Hva som ligger i begrepet profesjonsorientering, varierte nok en del, men flere var

urolige for om studentene fikk en utdanning som var god forberedelse til yrket som pedagogisk leder i barnehagen. I samtalene kom vi bl.a. inn på omfanget av innhold i enkeltfag, hvordan barnehagen blir omtalt som framtidig arbeidsplass, og hvilke områder som kunne vært prioritert videre. Områdene kunne være mer temaarbeid eller konkrete tema som ledelse/-voksenrollen, spesialpedagogikk og samarbeid.

### **Praksis som del av utdanningen**

I samtalene kom vi også inn på praksisfeltet sin plass i utdanningen, både når det gjelder organisering og innhold. Det var spennende å lytte til høgskolens erfaringer med faglærerne i praksisbesøk. Høgskolen i Stavanger har tatt rammeplanens signaler om å involvere alle fag i praksisorganiseringen på alvor, og dermed fjernet seg fra den tradisjonelle praksisveilederrollen. Faglærerne har fått tydelige oppgaver for å følge opp den enkelte student. Evalueringsgruppen opplevde tendenser til at enkelte faglærere var noe skeptiske til ordningen. ”Vanskelig rolle” ble det hevdet. Det ble samtidig framhevet at praksis har en sterk forandringskraft som skaper forståelse for hva man skal med utdanningen, og hvorfor. Praksisveilederens rolle og aktivitet var blitt knyttet mer mot studenter som ikke fungerte tilfredsstillende.

### **Skikkethetsvurdering**

En av de store og vanskelige oppgaver i all profesjonsutdanning er vurdering av studentenes skikkethet. Evalueringskomiteen opplevde at skikkethetsvurdering og veiledning ut av studiet ble høyt prioritert ved høgskolen i Stavanger. I møte med informantene ble arbeidet rundt rekruttering og skikkethetsvurdering trukket fram av flere grupper. Hvilke krav skal en stille til førskolelærere? Hvilken kompetanse er viktig? Også her opplevde vi variasjoner i ulike fag, både i krav til bestått og i veiledning av studenter. Praksisfeltet framhevet som positivt at høgskolens praksisveiledere tok stort ansvar for denne delen ved at praksisveileder ble koplet inn i praksisperioder der det var snakk om studentens skikkethet. Evalueringsgruppen sitter likevel med en følelse av at fokus på dette området kanskje var vel sterkt?

### **FoU-aktiviteten**

Høgskolen i Stavanger samarbeider tett med humanistisk avdeling, mindre med det nasjonale senter for leseforskning og senter for atferdsforskning. Det drives både omfattende og profesjonsrettet FoU-virksomhet ved høgskolen. FoU-virksomheten utgjør ca. 20 % av stillingen for den enkelte tilsatte ved høgskolen, mens humanistisk avdeling har 40 %. Gjør ulike tilsettingsforhold noe med samarbeidet? De tilsatte bestemmer i stor grad selv område for FoU-arbeid. Det kan kanskje stilles spørsmål ved om utdanningen dermed lykkes i å bruke midlene på en mest mulig tjenlig måte? Faglærere gav inntrykk av at det av og til oppleves konfliktfylt å skulle bruke FoU-tid til andre oppgaver en ble gitt. FoU-tid ble dermed oppfattet som mindre viktig som andre oppgaver. FoU-arbeid ble på den andre siden trukket fram som en vei inn i utvikling av fagfeltene. Komiteen vil gjerne spørre: Hvordan kan, dersom det er ønskelig, studenter og barnehagefeltet komme enda sterkere inn i arbeidet?

### **Høgskolens kontakt utad**

Inntrykket vårt er at vi møtte en ikke altfor utadrettet utdanning. Nærhet til praksisfeltet er viktig for utvikling av barnehagekulturen, og for å oppfatte de forandringer som skjer i samfunnet. Det ble vist til tidligere samarbeidsrelasjoner og til sporadisk dialog. Samtidig fikk vi inntrykk av at høgskolen har fått til et systematisk og godt samarbeid med øvingslærerne. Samarbeid med nærmiljø og praksisfelt om utvikling av førskolelærrollen trer likevel fram som en arena med utviklingsmuligheter. Det trengs antakelig både flere arenaer der høgskolen møter brukerne, bedre systematiske samarbeidsrutiner og oppbygging av relasjoner. Hvilke muligheter har omgivelsene til påvirkning av høgskolens studietilbud? Er det slik at begge parter venter noe på den andre?

Det har skjedd et paradigmeskifte i barnehagen både i syn på barn, i syn på egen rolle og i syn på oppgaven barnehagen har. Det kan se ut som om forandringene kun i liten grad har påvirket høgskolens virksomhet. I hvor stor grad er for eksempel

høgskolen påvirket av at den ligger i et flerkulturelt samfunn? ”100 nasjonaliteter,” framhevet direktøren i sin presentasjon. Andre områder kan være hvordan høgskolen tar fatt i dagens voksenrolle i barnehagen, eller hvordan samarbeidet er med allmennlærerutdanningen.

### **Avslutning**

Til slutt velger komiteen med utgangspunkt i høgskolens egen evaluering å trekke fram høgskolens ønske om å jobbe videre med å utvikle et mer positivt bilde og identitet av utdanningen og yrket. Det ligger utfordringer både i å skape retning for utviklingen av studiet, og å skape sammenheng og helhet i studiet for de framtidige førskolelærerne. Vi lar brukernes ønske være siste utfordring, nemlig: Hvordan skal høgskolen make å utdanne førskolelærere for framtidens barnehage?

Evalueringen som er gjennomført ved høgskolen, kan være et godt utgangspunkt for endring. Evalueringskomiteen vil understreke at en evaluering på sitt beste kan gi informasjon som virksomheten ikke har kjent til tidligere. En evaluering endrer ingenting, men kan brukes til å skape endring. Skal informasjonen høgskolen har samlet inn, kunne fungere endrende i den forstand at den fører til nye tiltak, krever det at organisasjonen tar opp i seg signalene fra evalueringen og konkretiserer de viktigste tiltakene i en forpliktende handlingsplan. Komiteen opplevde at høgskolen har både kompetanse og vilje til å få dette til. På dette grunnlag kan vi bare ønske høgskolen i Stavanger lykke til i arbeidet.

## **8.5 Tilbakemelding til Høgskolen i Hedmark**

Førskulelærerutdanninga i Noreg er i ei brytningstid. Dette er eitt av dei sterke fellesinntrykka våre frå dei fem institusjons-evalueringane som komiteen har gjennomført. Noko av bakgrunnen for dette er ei nokså tydeleg forventning frå fleire ulike hald til førskulelærerutdanninga om endring og nyorientering.

Denne felles situasjonen gir seg ulike utslag, men nokre område ser ut til å vere felles; spenninga mellom seminartradisjonen og ein universitetstradisjon; mellom fokuset på fag og fokuset på tema og tverrfagleg verksemd; mellom bruken av tradisjonelle undervisningsmetodar og studieinnhald på ei side og nye kunnskapsområde og metodar eksemplifisert gjennom IKT-satsingar. Ei anna stor utfordring for førskulelærerutdanninga dei siste to-tre åra, er den generelt endra studentrekrutteringa. Det ser ut til å vere openberre problem med yrket og utdanninga sin attraktivitet blant dei unge og dette utgjer eit sterkt ytre press på høgskulane og på dei tilsette. Dei stadig knappare økonomiske ressursane som utdanningane har å rutte med, gir ytterlegare krevjande rammevilkår for dei utdanningane som vernar om seminartradisjon og personlegdomsutviklande utdanningsformer, alt dette med målsetjing om å produsere ”den gode førskulelæraren”.

Komiteen har lese og arbeidd med sjølvevalueringa frå høgskulen. Komiteen har så vitja førskulelærerutdanninga på Hamar ein dag, og der hatt samtalar med leiinga, studentar, faglegvitenskapleg personale, ansvarlege for praksisfeltet og øvingslærarar og eit utval brukarar. Vi vart svært godt mottekne, og alle representantane for utdanninga vi møtte var vennlege, opne og villige til å dele sine synspunkt og erfaringar med oss. Vi er særskild merksame på at eit slikt grunnlag er nokså avgrensa når vi skal gje ein uttale om tilhøva i førskulelærerutdanninga ved høgskulen. Det forklarar at vi i tilbakemeldinga prøver å vere litt varsamt generelle, og vi vonar på forståing for dette.

### **Generelt**

Nedanfor trekkjer vi fram dei hovudområda som etter vår vitjing står fram som sentrale å arbeide vidare med. Vi er nokså sikker på at desse felte er vel kjende av alle som arbeider med førskulelærerutdanning ved Høgskolen i Hedmark. Vi fekk også gjennom samtalanane under vitjinga stadfesta at fleire av desse områda er utdanninga allereie i gang med å gjere noko med i form av nye tiltak i første klasse.

### **Forankring av evalueringsarbeidet vidare**

Høgskulen har valt å organisere arbeidet sitt med sjølvevalueringssrapporten på ein noko annan måte enn dei andre utdanningane evalueringskomiteen har sett på. Evalueringa er gjennomført som ei form for prosjekt av to av dei tilsette ved avdelinga. Også andre typar evalueringsarbeid ved avdelinga er bakt inn i og blitt ein del av sjølvevalueringa (t.d. dei to rapportvedlegg om evaluering av IF og erfaringane frå det sokalla Beverprosjektet). Dei ulike gruppene vi møtte under vitjinga vår, hadde såleis ikkje vore med i produksjonen av teksten til evalueringsrapporten og refererte difor i liten grad til det som var kome fram der. Dette gjorde også at samtalanene vi hadde med dei ulike gruppene under vitjinga vår gav naudsyn og viktige korrigeringar til det inntrykket som vart gitt oss gjennom lesinga av sjølvevalueringa. I det vidare arbeidet med evalueringa, vil det etter vår vurdering vere overmåte viktig å gi evalueringa ei klarare organisasjonsmessig forankring i den forstand at dei som er involverte i utdanninga tek ho til seg og nyttar ho som arbeidsgrunnlag for å kome vidare.

### **Å kome seg vidare**

Ei av dei store utfordringane det ser ut for oss til at førskulelærerutdanninga i Hedmark har, er å kome seg vidare ut av dei hendingane som følgde av det uventa store studentopptaket skulen hadde i 1997. Inntrykket vårt etter samtalanene med dei ulike gruppene, er at etterverknadene frå denne tydeleg kritiske hendinga i organisasjonen framleis pregar mange. På noko vis har inntrykka frå dette lagt seg rundt delar av organisasjonen og kan, dersom ein ikkje kjem vidare, vere med å hemme utviklinga. Utfordringa, særleg for leiinga, vil vere å motivere for å leggje hendingane bak seg og ikkje minst sørgje for at det mange opplever som eit negativt bilete av utdanninga – både internt og eksternt – blir snudd til eit positivt bilete. Med alle moglege atterhald kan vi noko spissformulert seie at vi møtte ei utdanning med noko for liten sjølvtrillit.

Samstundes ser vi gjennom summen av inntrykka vi fekk, ei utdanning med ei rad gode kvalitetar som gjer at det er relativt liten grunn til å gå for lenge med "seinka hovud". Under samtalanane kom også fleire inn på det arbeidet som dette året vert gjort i dei nye førsteklassene omkring prosjektperiodar, rettleiing, systematisk bruk av kollokviegrupper og tettare studentoppfølging. Dei vi møtte gav til kjenne positive vurderingar av desse tiltaka, som svar på nokre av dei utfordringane utdanninga har hatt.

### **Profesjonsretting**

I alle gruppene vi møtte var det relativt mange som var opptekne av profesjonsorienteringa i utdanninga. Tiltaka som er sette inn i dei nye førsteklassene har som ein av ambisjonane å styrke denne dimensjonen. Studentane vi møtte melde attende til oss ei klar oppfatning av at dei går i ei førskulelærerutdanning. Dette inntrykket vart stadfesta ved at alle også såg føre seg barnehagen som arbeidsarena etter avslutta utdanning. Utdanninga står fram som profilert på området didaktisk planlegging i barnehagen. Studentane vi møtte seier sjølve at dette er eit område dei opplever som gjennomgåande i utdanninga – planlegging, gjennomføring og vurdering av barnehagearbeid med lokalkultur som utgangspunkt og handlingsramme. Særleg vart pedagogikkfaget drege fram i denne samanhengen, men også andre fag i utdanninga var tydelege på dette området. Vi kjem attende til andre sider ved dette området under omtala av praksis.

### **Fou - aktiviteten**

Utdanninga har nokre fagmiljø som merkar seg svært positivt ut med omsyn til fou-aktivitet, men ho har og fagområde som har svak eller nærast heilt fråverande fou-profil.

Sjølveevalueringsrapporten, m.a. med utgangspunkt m.a. i utskrifter frå Forskdok basen, viser også at her har ein store utviklingsoppgåver å ta tak i. Rapporten slår også fast at utdanninga på ein del sentrale fagfelt har for dårleg kompetanse. Utdanninga har i følgje den same rapporten disponert relativt store summar til sokalla kompetanseutvikling/ omskolering av



tilsette. Det kan stillast spørsmål ved om utdanninga har lukkast i å bruke desse midlane på ein heilt ut tenleg måte. Oppsummert vil vi seie at vi saknar ein systematisk gjennomgang og evaluering av fou-aktiviteten ved utdanninga. Som følge av det har vi også vanskar med å skaffe oss eit bilete av kva som er målsetjingar og satsingar på dette feltet framover.

### **Kontakt med omverda**

Inntrykket vårt er også at vi møtte ei ikkje altfor offensiv utoverretta førskulelærerutdanning. Det ligg mange oppgåver og ventar i møte med eksterne samarbeidspartar til utdanninga. I møtet med denne gruppa kom det fram at det finst gode døme på tidlegare samarbeidsrelasjonar (særleg vart det nemnt samarbeidet omkring lokale utviklingsarbeid i si tid og skuleringstiltak på området rettleiing dei siste åra). Her har utdanninga erfaringar som det er viktig å nyttiggjere seg for på ein positiv måte kome i inngrep med omverda. Dei eksterne vi møtte etterlyste møteplassar der ein saman kunne sjå på kva måte brukarsida kunne kome betre i samarbeidsposisjon til utdanninga. Dette arbeidet kan samstundes vere med å gjere at ein kjem seg ut av daudvatnet etter hendingane rundt det feilslegne opptaket, og også gi omverda eit meir positivt bilete av utdanninga.

### **Praksis som integrert del av utdanninga**

I høve til praksis har også utdanninga utviklingspotensiale. For det første gjeld det å få dei ulike faga som inngår i førskulelærerutdanninga engasjert i praksisopplæringa. Slik vi fekk det lagt ut er det praksisrettleiarane aleine som har ansvaret for planlegging, gjennomføring og etterarbeid av praksis. Dersom dette inntrykket er rett - at faglærarar i så sterk grad er fråkopla praksisansvar, er dette i strid med det som vert trekt opp i rammeplanen for førskulelærerutdanninga. Vi stiller også spørsmål ved om omfanget av den direkte rettleia praksisen som studentane får er tilstrekkeleg stor til at det er innafor det som til vanleg vert definert som praksis. Konkret handlar dette om innhaldet i praksisopplæringa det tredje studieåret som utdanninga bør sjå noko nærare på. Til

slutt kan vi nemne ordninga med praksisbarnehagar som av mange vart oppfatta som ei svært positiv nydanning. Truleg vil ei utvikling i denne retninga vere eit viktig spor å halde fast på vidare.

### **Sertifisering for yrket**

Ei av dei store og vanskelege oppgåvene i all profesjonsutdanning er vurdering av i kva grad studentane er skikka for det yrket dei skal ut. Får å kunne gjere desse vurderingane på eit så sikkert grunnlag som mogleg, er det viktig at det formelle apparatet rundt vurderingane er på plass og at dei gruppene av tilsette i høgskulen som skal vere med på dette arbeidet, har ei klar oppfatning av kva deira oppgave og forplikting i arbeidet er. På dette feltet kan truleg einkvar høgskule bli betre, dette gjeld også for Høgskulen i Hedmark. For oss er ordningane som utdanninga har rundt sertifisering uklare, og det er eit tankekors at førskulelærerutdanninga på Hamar dei seinare åra, trass i svært store studentkull med stor strykprosent i mange fag, ikkje har hatt ein einaste sak om dugleik.

### **Avslutning**

Til slutt vil komiteen med utgangspunkt i det arbeidet som Høgskulen i Hedmark – Avdeling for lærerutdanning - har lagt ned i sjølvevalueringsrapporten, hevde at utdanninga sit på eit stort og verdifullt materiale som det er viktig å bygge dei vidare utviklingstiltaka sine på. Vi vonar at dette materialet saman med rapportane som evalueringskomiteen utarbeider (den lokale og den nasjonale), kan gi informasjon til vidare arbeid med å utvikle førskulelærerutdanninga. Men skal denne informasjonen kunne fungere endrande i den forstand at han kan gi grunnlag for nye tiltak, krev dette at organisasjonen tek opp i seg evalueringa, gir arbeidet ei forplikande forankring og konkretiserer dei viktigaste tiltaka i klare handlingar. Arbeidet med slike tiltak er det sjølv-sagt Høgskulen i Hedmark sjølv som har ansvaret for å setje i verk. Vi kan berre ynskje avdelinga lukke til i dette arbeidet vidare.

## **9. Summary i English**

### **9.1 Pre-school teacher education**

Pre-school teacher education consists of a three-year programme qualifying for work as a teacher in a day care institution, for six year-olds in the school and for children at equivalent stages of development in other institutions and in day care facilities for schoolchildren. Pre-school teacher education is offered at 17 state colleges and two private colleges.

### **9.2 Objectives, terms of reference and method**

#### **Objectives**

On 14 February 2000, the Ministry of Education, Research and Church Affairs assigned the Network Norway Council the task of evaluating programmes for pre-school teacher education and general teacher education, plus the one-year teacher education programmes for candidates with a vocational diploma or a general academic degree. In the case of pre-school teacher education, five of a total of 19 programmes in Norway were selected for evaluation – those offered by the state colleges of Agder, Hedmark, Stavanger and Vestfold and by Queen Maud's College of Early Childhood Education.

The main object of the evaluation was to create a basis for active and sound quality development within teacher education. It was intended that this should be achieved by obtaining and analysing qualitative and quantitative data with relevance for the quality assurance and quality development of teacher education programmes.

#### **Organization of the project**

The Network Norway Council was responsible for ensuring that the evaluations were carried out according to plan. The other two

parties involved in the evaluation were the institutions selected for inclusion in the evaluation and an external evaluation panel for each programme category. *The Network Norway Council* planned and administered the evaluation project, appointed the external panels and formulated the mandate for the panels. The Network Norway Council also provided the secretaries for the external panels and organized visits to the institutions. *The institutions* took part in preparing a handbook for self-evaluation and organized and carried out a self-evaluation as planned. The institutions also cooperated on arranging the external panels' visits. *The external panels* evaluated the programmes and other documentation in accordance with their mandate.

The evaluation panel for pre-school teacher education was composed as follows:

Associate Professor Svein Ole Sataøen, Sogn og Fjordane University College (chairman) Professor Peder Haug, Volda University College

Stein Are Sellevoll, Norwegian Students' Association

Ingebjørg Solvig, Sola Municipality

Professor Ingegerd Tallberg-Broman, Malmö University College

Margrete Gundersen, Network Norway Council acted as secretary to the panel.

Secretarial duties consisted mainly of practical arrangements in connection with the work of the evaluation committee and finishing work on the evaluation report.

### **Mandate, interpretation of the assignment**

The mandate for the external evaluation panel was formulated as follows:

*The evaluation must relate to the 1998 Curriculum Guidelines. 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 pre-school teacher education programmes, e.g. concerning practical training, total educational environment, methods of student assessment and links with 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 the programmes and of teacher training in general.*

According to our interpretation of the assignment, our evaluation shall include both a descriptive and an evaluative dimension. In addition to this, the mandate requires us to include recommendations for improvement measures in the evaluation. This is the most demanding task in the project. The questions formulated in the mandate are reiterated throughout the report. In the summary chapter, we then explicitly address the issues mentioned in the mandate and attempt to supply brief answers to all of the questions.

## **Method**

A traditional procedure was planned for the evaluations, taking a starting point in the institutions' *self-evaluation* of their programmes. One of the objectives of the self-evaluation was to raise institutional awareness of quality, development potential and development needs. We therefore advised the Network Norway Council that the participating institutions should arrange for strong involvement and broad participation by staff and students in carrying out the internal assessment. The institutions were encouraged to appoint project groups with responsibility for carrying out the evaluation. This group was to include representatives from the administration, teaching staff and students.

The self-evaluation handbook dealt with a total of twelve issues. Finally, the institutions were asked to provide an overall assessment of strong and weak aspects of their programmes, giving examples or proposals for future changes, measures and priorities. The templates provided in the handbook were to be applied to self-evaluation of all twelve evaluation issues.

The explanations, discussions and assessments gathered in a *self-evaluation report* constituted the institution's information to the external panel. In addition to this, information was collected from external stakeholders via the Director of Education and the County Governor of each of the counties concerned.

### **9.3 Summary addressing each of the points in the mandate**

As far as we are able, we will attempt to provide answers to the questions asked in the mandate for the evaluation project. This summary is thus intended to sum up the information given in the above chapters, and must be viewed in relation to this.

### **The institutions' compliance with objectives and target areas laid down in the national Curriculum Guidelines and with their own chosen objectives**

In the courses we examined – at almost every level – people were preoccupied by the lack of compatibility between the national Guidelines for Day Care Institutions (1996) and the Curriculum Guidelines for Pre-school Teacher Education (1995) and between this and the Guidelines for other types of teacher education programmes (1998).

With few exceptions, the five areas of competence defined in the joint chapter 1 of the Curriculum Guidelines for *all other* teacher education programmes are regarded as appropriate and relevant for pre-school teacher education as well. As regards the question of whether the various subject disciplines fulfil or contribute to these five areas of competence, far greater variation is found. The general answer is that there is an overall correspondence between local curricula and the overall Guidelines, but also rather large variations. The processes adopted to ensure high achievement of objectives also vary from college to college, but efforts in this area appear to be relatively weak.

All of the institutions have established procedures and institutional arrangements for the formal handling of local curriculum content. The details vary from college to college, but fairly similar patterns have been adopted. The plans are adjusted each year, if only superficially. Most colleges only make substantial changes when forced to by new national Guidelines. A couple of colleges say that they have made no extensive curricular revisions because they expect a major revision of the Guidelines.

### **Compliance of course provisions with current and future needs and challenges in day care institutions, schools and society in general**

Assessing how well the programmes will answer future needs and

challenges in day-care institutions, in school and in society at large is an extremely complex task. Nor is any precise analysis of such future needs available. It is probably fair to say that the likelihood of meeting future needs and challenges increases with the breadth of training - with the inclusion of as many perspectives as possible.

We conclude as follows: from our knowledge of the programme and the impressions we have gained through the evaluation, we maintain that pre-school teacher education generally corresponds well with the practical and social areas with which it is intended to interact.

### **Assessment of current teacher education programmes by students, teacher trainers and stakeholders**

The students we spoke to were satisfied with the course. This was the general and overall impression. We also met critical students, but the main impression was positive. The students clearly expressed that they felt they were taking part in a profession-oriented programme, designed to make them good pre-school teachers. However, the different subjects and disciplines made varying contributions to the professional element of the course. Educational theory was held up as the subject that held the programme together and created coherence in the learning content.

It is our impression that students attending pre-school teacher education programmes have a study situation and adopt a student role that lies somewhere between that of pupils in secondary school and students at a higher education institution. One reason for this is the students' prior knowledge. It is a widely held view among teaching staff that students have little relevant knowledge when starting the programme. A number of teachers thought that falling recruitment, allowing all applicants to be admitted, had created an entirely new and negative situation, characterised by poor work ethic, low effort and reluctance to share responsibility



on the part of many students. The students, on the other hand, pointed out that such attitudes among teachers were no help to first-year students. The students also complained that they had few opportunities to course content and working methods. They viewed themselves as a resource that could make a useful contribution to the development of the programme.

Male students are a small minority on these programmes. Surveys also show a high drop-out rate for male students, with almost 40 per cent leaving the programme very early. This tendency was confirmed during our visits. However, we observed no examples of critical examination of this phenomenon. Do the programmes generally fail to provide male students with challenges and opportunities that appeal to them as males?

*The teacher trainers* give somewhat varied answers to this question. Pre-school teacher education is undergoing an upheaval, and this is also reflected in the comments made by the teaching staff. We saw few examples of clear expectations, precise professional goals and explicit demands being communicated to the students. There is no doubt that this can lead to a general lack of purpose and orientation among the students. The teachers have difficulties in setting goals and demands that would make the programme more committing and work-intensive. However, there is an awareness of these issues, and we saw several examples of the high priority now given to work with first-year students.

Very many of the staff we met were critical of the national Curriculum Guidelines (1995). They are too detailed and do not allow the institutions enough scope to give profile to their own programme. The Guidelines were also regarded as too extensive, without any clear indications of teaching priorities. Many teachers would like to see more cross-disciplinary work and opportunities to omit subjects and topics in order to obtain greater depth and coherence.

### *The stakeholders*

It is important to emphasize that we met very few representatives of stakeholders. Also, the stakeholders played a peripheral role in the evaluations, so our conclusions have been drawn on the basis of limited data. Mainly, stakeholders expressed views about areas of competence that they found lacking in newly qualified pre-school teachers. Their main impression was that the training provides sound competence in working directly with children, but is poorer in relation to supervision and systematic work on change and development.

Apparently, there is a lack of well-functioning fora where stakeholders and educators can discuss programme relevance. It is our impression that the stakeholder representatives we met have little opportunity to influence the programmes, which they regret.

### **The quality and development potential of the current teacher training course programme with a focus on practical training, the learning setting, the assessment systems and the interface between the evaluated programme and other teacher training programmes offered by the institution**

#### *Teaching practice in day-care institutions*

We heard varying views on the amount of practice. The students were clearest in expressing a wish for more of it. We found groups among the staff that supported this view. However, the majority of those we spoke to found the amount of practice sufficient. It is also our impression that teaching practice, with a few exceptions, has shown little development in later years - with a general lack of innovation and experimentation.

There also appears to be a general lack of systematic correspondence between the practical and theoretical elements in the programmes. Subject teachers have few responsibilities in relation to what happens in the practice sessions. Although this is demanded by the national Guidelines, subject teachers are

generally not much involved in planning, taking part in or following up teaching practice. However, we found considerable differences between the institutions we visited in this respect.

In our view, discussions on the relations between theory and practice are often superficial and oversimplified. There seems to be a widespread view that everything that takes place at the college is theory and that everything that happens during the practice period is practice. It is important to allow room for reflections on theory during practice sessions. It is important to acknowledge that students need both theoretical and practical knowledge. If the teaching staff have a thorough and up-to-date knowledge of the institutions for which they are providing candidates, they will have a more relevant basis for their teaching. Such knowledge should inform programme content and provide realistic examples for the theoretical discussions.

### **The learning setting**

A wide range of approaches to teaching and learning are applied in pre-school teacher education. However, with certain notable exceptions, it seems that the main pattern is fairly traditional. It is our impression that project work, interdisciplinary work and topic work have a less central place in pre-school teacher education than they had a few years ago.

There is today a clear tendency for the various subjects and disciplines to live separate lives without any attempts being made at cooperation or coordination across disciplinary boundaries. Students who were allowed to use varied methods were more satisfied with the teaching, but they too felt that the programme was generally lacking in coherence.

Although they expressed general satisfaction with their programme, the students often had critical comments on the quality of teaching, the way the programmes are organised and on the general learning effect. We sometimes met with strong

criticism of staff who fail to pay attention to the profession-oriented aims of the programme, or who treat the students as if they were schoolchildren.

The evaluation group calls for a more coherent and profession-oriented approach to teaching and learning in pre-school teacher education programmes. In our view, this would require an upgrading of the skills of the teaching staff at several of the colleges.

### **Assessment arrangements**

Traditional forms of assessment, i.e. written examinations, dominate in almost all disciplines. There is however a noticeable tendency to include alternative methods, particularly portfolio assessment.

The so-called ‘assessment of aptitude’ calls for special comment. In all of the institutions we visited these assessments received considerable critical attention but it is our clear impression that this area is poorly dealt with. There are too many diffuse, arbitrary and poorly targeted arrangements. We question the way in which these assessments are typically handled and call for clearer legal safeguards for persons involved in such cases. In particular, we found unclear distinctions between failing a course, being advised to seek a different career and being assessed as unsuitable. There is a need for clarification here.

### **Interconnections with other teacher education programmes**

There is virtually no trace of cooperation between pre-school teacher education and general teacher education in the institutions we visited. For the external panel this was somewhat surprising, considering the extensive public debate on teacher education that took place just a few years ago.

### **Research and development**

The mandate made no explicit mention of R&D. However, we have chosen to make a separate summary of this area. Higher

education is supposed to be research-based but no single definition explains what the concept entails or determines the extent of R&D work that is required. But all pre-school teacher education programmes still have a long way to go before meeting any definition of research-based teaching. This particularly applies if the definition would require that all members of the teaching staff are involved in research work.

The colleges were asked to mention R&D projects with relevance for the profession or the teacher education programme. There are considerable variations, also in the extent to which the research is linked to practice. However, it is a pleasure to be able to confirm that this long neglected area is now in process of developing competence through several large projects that involve teachers with a background in the pre-school teaching profession, several of them with doctorates.

On this general background, however, there are considerable variations among the colleges concerning the management, organization, content and funding of R&D work in this area and sometimes it is completely lacking.

R&D is an area in demand of better organization and clearer definition. At some institutions it is apparently viewed mainly as a private matter for members of the teaching staff, perhaps as a little breathing space from the stress and strain of teaching. There were also several reports of teachers who feel torn between research and teaching priorities. R&D work is sometimes even viewed as less important, consuming time that could be used for more pressing tasks. Several of the teachers we spoke to expressed the need to reconsider the efforts that are made to improve teaching.

In R&D activities should ideally focus more on the professional field and day care institutions. However, there is also a need for projects that look into the colleges' teacher education, like for

instance changing approaches to learning and teaching, student recruitment, new roles for the teacher, programme development, etc.

The students reported that they had little or no knowledge of the educational research carried out by the staff. Many of them did not even know what areas of research their own teachers were engaged in, or indeed that they were engaged in carrying out research. Nor did we observe any good examples of research work where students were involved, for instance in collecting data.

External stakeholders report that they have few opportunities to take part in research or to cooperate on research projects. They also mention that they have little influence on research and few opportunities to initiate research.

### **Factors promoting and inhibiting work on educational quality**

In the final analysis, the quality of the programme stands or falls on the quality of the staff it has at its disposal. Their competence, will and interest in maintaining satisfactory pre-school teacher education is all-important. This fact cannot be changed by any increase in resources or by reorganization or restructuring. Systematic and targeted work to improve the competence of the teaching staff is therefore the most valuable of all quality-promoting measures. In this field there is still a great deal left to be done.

The evaluations reveal that competence development is far too often left to the individual members of the staff, who are expected to take whatever steps are necessary to ensure their own professional updating. We also note that the colleges have developed systems and arrangements for the quality assurance of their programmes. Several people we spoke to viewed these as cumbersome and bureaucratic and were sceptical of their effectiveness.

In several of the programmes we investigated, we found a lack of knowledge and tools for carrying out practical, targeted quality assurance work. Work on quality must address issues such as the changing nature of education and teaching, interaction with stakeholders and the development of an agreed understanding of what teacher education should be like; its content and its objectives. The college and programme administrations must give higher priority to the steering and organizing of such development processes, based on educational policy and on discussions about future needs.

#### **9.4 Proposals for quality assurance measures and for further development of the quality and relevance of the programmes concerned and of teacher education in general**

##### **Recommended measures**

- The national Curriculum Guidelines for pre-school teacher education must be revised, particularly in order to obtain a reduction in the amount of compulsory subjects and disciplines so as to make room for greater freedom of choice. Also, an interdisciplinary programme model should be considered, where the content is organized thematically and where content and methods are more professionally relevant.
- Recent studies indicate that the current practice of steering educational programmes through detailed national Guidelines does not function as intended. A radical consequence of this might be to deregulate the content and methods of teacher education. This would mean that the responsibility for deciding content and methods would largely be transferred to the colleges and their professional staff. The Curriculum Guidelines would be reduced to a few general aims and requirements. It would then be possible for teacher education

programmes to be based on what the teaching staff do best, while the students would be allowed help define the studies that they themselves are engaged in.

- The Curriculum Guidelines should only define the core competencies that pre-school teachers must possess, while leaving it to the individual college to create a fully developed teaching plan for their programme. The challenge here is to avoid creating Guidelines that are replete with thematic material; rather, the focus should be on defining core competence, allowing for more realistic expectations as to what the programmes should achieve. Is it realistic to expect the newly qualified pre-school teacher to function perfectly well from his or her first day of work or should teacher education be seen as only the first step on the road to becoming a well functioning pre-school teacher? Both the college and the employers should realise that the aim of the programme is to certify people to start their teaching careers. Employers should be given a clearer responsibility for following up the newly qualified teacher during a transition period. It may also be advisable for the colleges to set up a system for following up their candidates during their first year of work.
- There is however little reason to believe that new Guidelines alone can create an improved climate and culture in pre-school teacher education. It will be more important to develop measures in other areas that may have a normative effect on the programmes. Here we wish to mention especially competence requirements in connection with the recruitment of staff, rules for the use of R&D funds, cooperation and contacts with the practice field and academic-professional discussion fora.
- In addition to certain personal qualities, being a pre-school teacher requires involvement and reflection as well as the relevant knowledge and skills. Educational programmes



qualifying for this profession must therefore present the students with a personal challenge. Pre-school teacher education must distance itself somewhat from the ideals typically associated with academic institutions, where academic freedom plays a major role. Without losing sight of certain qualities that all higher education must share, one must maintain an awareness of the distinction between a general academic education and a profession-oriented programme. On the other hand, this should not lead to professional subjugation or exaggerated instrumentalism, either.

- Even more than today, pre-school teaching studies must be organized in such a way that, from the very beginning, they motivate and stimulate an interest in the profession. The students must feel that they are attending a profession-oriented programme. The external panel have gained the impression that fewer and fewer people involved in teaching such programmes are really interested in pre-school teacher education. Too many people are only preoccupied with their own subject and fail to connect it with other cultural, psychological, sociological and instrumental challenges that such an education ideally presents.
- Most colleges are in the process of developing quality assurance systems. However, in this evaluation we have pointed out the challenges for the institutions in implementing systematic, well-considered and sustained quality assurance measures. Not least, the colleges need to extend their knowledge of - and experience with - effective tools for this purpose. These challenges concern management in particular.
- The role and function of programme management must be strengthened. The panel often observed a lack of systematic effort and drive in addressing programme development. This is partly to do with the role of management at various levels, as efforts in this field are largely left to depend on individual

initiatives. If the colleges wish to hold on to the objective of educating competent pre-school teachers, a new kind of administration is needed that is able to coordinate all competencies and activities in a consolidated effort to reach defined aims. More freedom of choice for students in future programmes will reinforce the need for unambiguous and decisive leadership – and for management to discuss future challenges and solutions in tighter national networks.

- More R&D activities in the state colleges should focus on profession-oriented topics and day-care institution. However, there is also a need for projects on the teacher education programmes as such. We have not seen much clear, strategic management of competence enhancement, nor a will to direct R&D activities towards the challenges experienced in the practice field. As a result of this, the development work that is being done is rather unsystematic and uncoordinated and is rarely summed up and evaluated.
- The systems set up by the colleges for the assessment of professional aptitude must be improved. These arrangements currently have weak definitions of aims, standards and responsibilities. We question the assurance of legal safeguards in many cases.
- The recruitment of more men to educational and care occupations is a matter of social importance. Pre-school teacher education is challenged to find ways to recruit more male students and to hold on to them throughout the programme. There are many unsolved tasks here but beyond extremely simple and obvious measures we saw little evidence of innovative thinking.
- Pre-school teacher education must work continually to develop teaching methods and forms of assessment that give maximum support to the learning process. An important challenge

is to create good correspondence between the forms of assessment and the teaching methods, where the assessments really measure the competence that students are expected to achieve – professional, didactic, social and ethical competence as well as competence in change and development.

- The training institutions must to a greater extent than today make provisions for student evaluation of their programme and the courses it consists of. The institution must take the initiative to ensure that students participate in developing pre-school teacher education at all levels (evaluations, participation in decision-making, curriculum development, etc.). The colleges must make the necessary arrangements to secure time and opportunity for such student participation.
- Employers of pre-school teachers emphasise that the main objective of the programmes must be to train competent pre-school teachers. It is important that contact with employers and other stakeholders is developed and that networks are established for such contact. The colleges must increase their efforts to achieve a constructive dialogue with employers about the continued work to improve of pre-school teacher education.



# Vedlegg

## Vedlegg 1 Tema i sjølvevaleringa

### 1. Mål og målområde i utdanningsprogrammet

- Aktualitet og relevans med omsyn til mål og måloppnåing
- Prosessar for sikring av måloppnåing

### 2. Innhald i rammeplan og fagplanar

- Prosessar for fagleg fornying av planinnhald
- Tilhøvet mellom fag, didaktikk, pedagogikk og praksis
- Realisering av verdiinnhaldet i planane

### 3. Ressursar (bibliotek, laboratorium/ øvingsrom, IKT osv.)

- Dei fysiske rammene for utdanninga
- Biblioteket sine oppgåver og funksjon
- KT-satsing og pedagogisk bruk av IKT

### 4. Studentgjennomstrømming og vektalsproduksjon

- Gjennomføringsgrad, årsaker til fråfall og eventuelle mottiltak
- Studentmobilitet nasjonalt og internasjonalt

### 5. Undervisnings- og læringsmiljø

- Organisering av undervisnings- og læringsmiljø
- Tilhøvet mellom forskning og undervisning
- Bruk og vidareutvikling av ulike undervisnings- og læringsformer
- Integrering av teknisk utstyr og IKT i læringsprosessen

### 6. Dei vitenskapleg tilsette sine kvalifikasjonar og erfaring

- Dei vitenskapleg tilsette sin kompetanse
- Tilhøva rundt tilsetjingar
- Rekruttering av vitenskapleg personale
- Alderssamansetjing i personalet

- Avtalar om fordeling av FoU-ressursar

### **7. Etterutdanning og vidareutvikling av dei vitenskapleg tilsette**

- Institusjonen sin personalpolitikk
- Opplegg for etter- og vidareutdanning av dei tilsette
- Utvekslings- og hospiteringsordningar

### **8. FoU-aktivitet: omfang, retning**

- Organisering, koordinering, prioritering og styring av FoU-innsats
- Forskingsprofil versus undervisningsprofil
- FoU-omfang, innhald og relevans
- FoU-nettverk, nasjonalt og internasjonalt

### **9. Studentorienteringa i utdanningsprogrammet**

- System for studierettleiing
- Sosiale tiltak på programmet
- Sosialisering av nye studentar
- Institusjonen sitt bidrag til å optimalisere studiesituasjonen

### **10. Utdanninga og samhandling med andre aktørar, brukarar**

- Programmet si organisatoriske plassering i institusjonen
- Samarbeidsstrukturar i høve til sentrale eksterne aktørar
- Programkvalitet i høve til eksterne aktørar

### **11. Studentane sitt læringsresultat / studentvurdering**

- Eksamens- og prøveformer
- Dei eksterne sensorane sitt arbeid
- Tilhøvet mellom målsetjingar og læringsresultat
- Kvalitetssikring av studentvurderingane

### **12. Kvalitetssikringssystem og bruken av dei i utviklinga av studiet**

- Overordna krav til kvalitetssikring/kvalitetsutvikling
- System for kursevalueringar
- Tiltak for å stimulere god undervisning

## Vedlegg 2

**Studiemodellar for dei fem førskulelærerutdanningane som har vore grunnlaget for evalueringa (vekttal for kvart fag i parentes)**

### Høgskolen i Agder

Første studieår	Naturfag m/miljølære (5), fysisk fostring (4), religion og etikk (4), matematikk (2), pedagogikk (5) Tre + fem veker praksis i barnehage
Andre studieår	Norsk (5), drama (3,3), musikk (3,3) forming (3,3), pedagogikk (5). Åtte veker praksis i barnehage om våren
Tredje studieår	Samfunnsfag (5), pedagogisk teori og praksis (5) og fordjupingseining (10) To veker praksis i grunnskulen. To veker praksis i fordjupingseininga

### Dronning Mauds Minne Høgskolen

Første studieår	Naturfag m/miljølære (5), samfunnsfag (5), fysisk fostring (4), forming (3,5), pedagogisk teori og praksis(5) Fem veker praksis i barnehage om hausten
Andre studieår	Norsk (5), kristendom og etikk (4), drama (3), musikk (3,5), pedagogisk teori og praksis (5) Ni veker praksis i barnehage om våren
Tredje studieår	Matematikk (2), pedagogisk teori og praksis (5) og fordjupingseining (10) Ei veke praksis i grunnskulen om hausten Fem veker praksis i barnehage/grunnskule om våren

## Høgskolen i Hedmark

Første studieår	Religion og etikk (4), samfunnsfag (5), fysisk fostring (4), musikk (3), pedagogikk (4) Åtte veker praksis i barnehage (tre + fem)
Andre studieår	Norsk (5), naturfag m/miljølære (5), forming (3), drama (4), pedagogikk (4) To veker praksis i småskulen + seks veker i barnehage
Tredje studieår	Matematikk (2), pedagogikk (7 vekttal) og fordjupingseining (10) Ikkje rettleia praksis, men barnehagekontakt knytt til prosjektarbeid

## Høgskolen i Stavanger

Første studieår	Norsk (5), musikk (3), matematikk (2), drama (3), forming (3), Estetiske fag (1), pedagogikk (4) Sju veker praksis i barnehage om hausten
Andre studieår	Religion og etikk (4), fysisk fostring (4), samfunnsfag (2), naturfag m/miljølære (5), pedagogikk (5) To veker praksis i grunnskulen om hausten + 6 veker praksis i barnehage om våren
Tredje studieår	Samfunnsfag (3), pedagogikk (6) og for djupingseining (10) Tre veker praksis knytt til grunnutdanninga + to veker praksis knytt til fordjupingseininga



## Høgskolen i Vestfold

Første studieår	Norsk (5), naturfag m/miljølære (5), fysisk fostring (4), matematikk (2), pedagogikk (5) Sju veker praksis i barnehage
Andre studieår	Samfunnsfag (5), musikk (3,3), forming (3,3), drama (3,3), pedagogikk (5) Sju veker praksis i barnehage
Tredje studieår	Religion og etikk (4), pedagogikk (5) og fordjupingseining (10) To veker praksis i grunnskulen + tre veker prosjektrelatert praksis + to veker fordjupingspraksis.