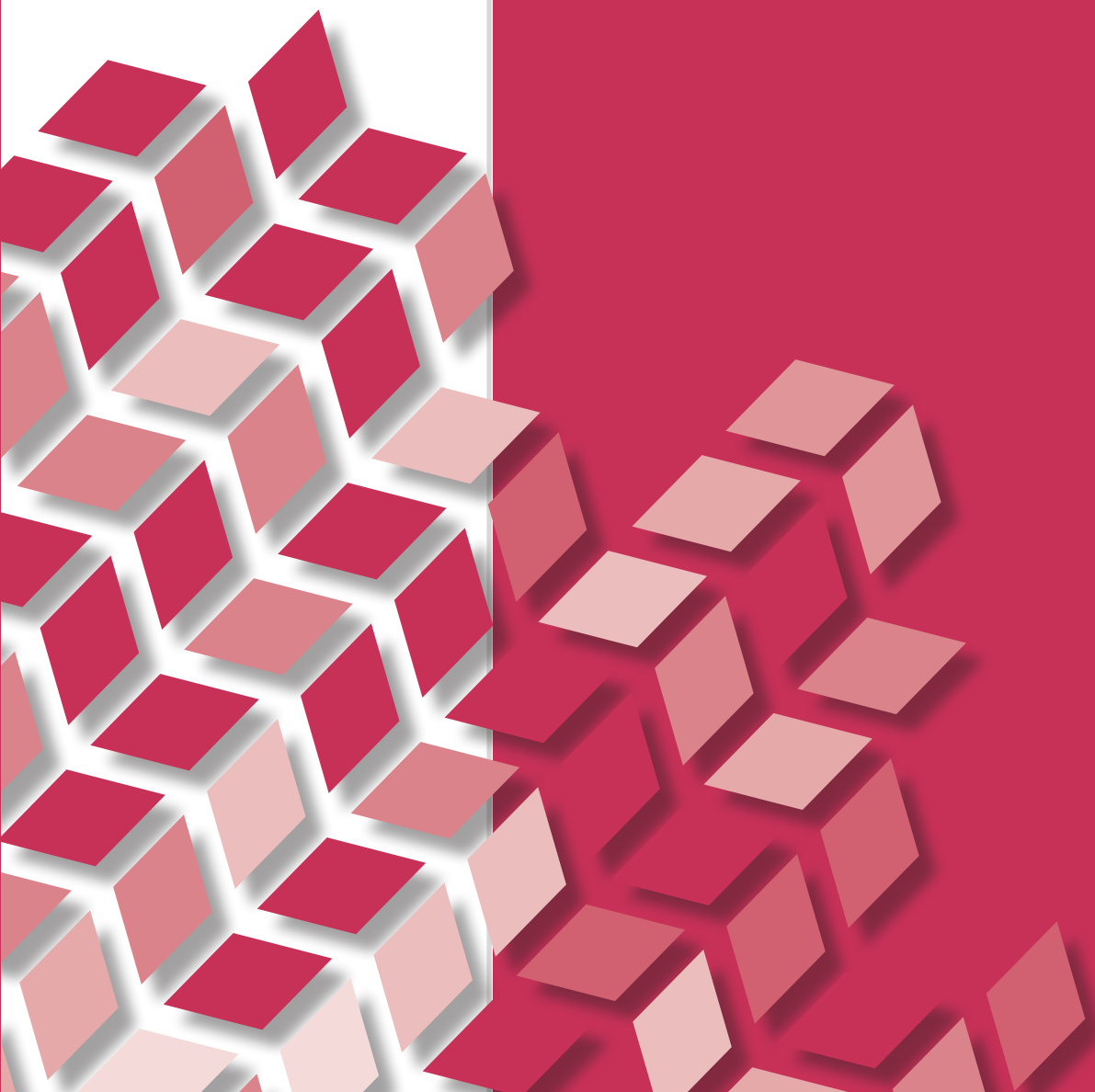


Evaluering av førskolelærerutdanning i Norge 2010

Del 1: Hovedrapport



Evaluering av førskolelærerutdanning - 2010

Del 1: Hovedrapport

NOKUTs rapporter
ISSN [1501-9640]

Forord

I mars 2008 fikk NOKUT i oppdrag fra Kunnskapsdepartementet å evaluere førskolelærerutdanningene. Evalueringen berører alle institusjoner som tilbyr førskolelærerutdanning, tre universiteter, tre private høyskoler og 14 statlige høyskoler. Tidligere er to hele utdanningsprogrammer blitt evaluert av NOKUT, allmennlærerutdanningen i 2004 – 2006 og ingeniørutdanningen i 2006 – 2008.

I samsvar med departementets føringer for NOKUTs evalueringer, ble det nedsatt en gruppe sakkyndige med ansvar for evalueringen (jf. vedlegg 1):

- professor emerita Gunhild Hagesæther (leder for komiteen)
- lektor Peter Østergaard Andersen, Københavns Universitet
- lektor Stig Broström, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet
- forsker Lars Gulbrandsen, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring og professor II ved Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo
- doktorant Guðrún Alda Harðardóttir, Islands Universitet, rektor ved forskningsbarnehagen Aðalþing i Kopavogur
- lektor Sonja Sheridan, Göteborgs universitet, Institutt for pedagogikk, kommunikasjon och läring
- student Vegard Gulbrandsen, NSO
- student Marte Hafr, NSO
- student Renate Mari Walberg, NSO
- vara for studentene: Gry Fornes, NSO

Marianne Storjord, nå Samisk høyskole, og Krister Stoor, Umeå universitet, har i perioder vært engasjert som sakkyndige på samisk utdanning og kultur.

I oppdragsbrevet ble NOKUT pålagt å legge opp til drøftinger med og informasjon til alle relevante aktører ved utarbeiding av prosjektet og i evalueringsperioden. Høsten 2008 ble det følgelig nedsatt en referansegruppe som leverte tunge bidrag i planleggingsfasen og regelmessig har blitt konsultert underveis. UHR har vært representert ved nestleder i Nasjonalt råd for lærerutdanning (NRLU) fagdekan Ann Gøril Hugaas, Høgskolen i Bodø, KS ved spesialrådgiver Jorun Sandsmark, Private barnehagers landsforening ved rektor Britt Børke og Utdanningsforbundet ved seniorkonsulent i utdanningspolitisk avdeling Gun Aamodt og studentene Philip Andreas Lyding og Stine Holtet. Institusjonene under evaluering har vært representert ved førsteamanuensis Ivar Selmer Olsen, dekan ved DMMH, og fagdekan Karin Moen, Høgskolen i Hedmark.

NOKUTS prosjektgruppe for planlegging og gjennomføring av evalueringen har bestått av rådgiver Katrine Nesje, seniorrådgiver Luna Lee Solheim, seniorrådgiver Pål Bakken og seniorrådgiver Astrid Børsheim (prosjektleder).

Evaluering av førskolelærerutdanningen har vært et omfattende, interessant og utfordrende prosjekt for NOKUT. Hovedmålet har vært å bidra til god kvalitetsutvikling i utdanningen, og vi håper å ha bidratt til det.

NOKUT takker de sakkyndige for godt utført arbeid. Vi takker også andre som i ulike faser har bidratt i evalueringen. Spesielt vil vi takke for innsatsen fra representantene for førskolelærerutdanningene.

Oslo, september 2010

Petter Aaslestad
styreleder

Terje Mørland
direktør

Forord fra sakkyndig komité

NOKUTs sakkyndige komité for evaluering av norsk førskolelærerutdanning hadde sitt første møte 2. februar 2009, og har vært i funksjon frem til avslutningskonferansen i 20. september 2010. Utgangspunktet for komiteens arbeid er oppdraget NOKUT fikk slik det var formulert i brev fra Kunnskapsdepartementet av 14. mars 2008 (vedlegg 1). Komiteen har forøvrig forholdt seg til gjeldende regelverk for norsk førskolelærerutdanning, i og med at dette legger forpliktende rammer for utdanningens organisering, innhold og gjennomføring. I vurderingen av utdanningen og i de anbefalingene komiteen gir, er det for øvrig brukt faglig skjønn basert på den kompetansen komiteen som fellesskap besitter. Arbeidet med evalueringen har vært både interessant og krevende.

Komiteen har ikke mandat til å gi pålegg eller foreta sanksjoner overfor institusjonene. Den har imidlertid formulert anbefalinger og råd til enkeltinstitusjoner, institusjonene samlet og departementet. I og med at evalueringen er utført innen rammen av NOKUT har komiteen ikke gitt anbefalinger til dette organet.

Evalueringsresultatene presenteres i to rapporter: Evaluering av førskolelærerutdanning i Norge 2010. Delrapport 1: Hovedrapport og Delrapport 2: Institusjonsrapporter. Den sakkyndige komiteen fremlegger med dette sine rapporter til NOKUT, og vil samtidig takke de evaluerte institusjonene for velvillig bistand når det gjelder innhenting av informasjon og kommentarer til rapportutkast. Evalueringens sakkyndige vil også takke for vennlig mottagelse ved institusjonsbesøkene.

Med unntak av spørsmålet om førskolelærerutdanningens lengde er den sakkyndige komiteen samstemt i sine vurderinger, konklusjoner og anbefalinger.

Oslo, september 2010

Gunhild Hagesæther (leder)

Peter Østergaard Andersen

Stig Broström

Lars Gulbrandsen

Vegard Gulbrandsen

Marte Hafr

Guðrún Alda Harðardóttir

Sonja Sheridan

Renate Mari Walberg

Innhold

Sammendrag.....	9
1. Innledning.....	11
1.1. Evalueringsoppdraget.....	11
1.2. Om evalueringsdesign/modell.....	12
1.3. Lov og rammeplan	12
1.4. Et historisk tilbakeblikk	13
1.4.1. Utviklingen av barnehagen.....	14
1.4.2. Utviklingen av førskolelærerutdanningen.....	15
1.4.3. Førskolelærerutdanningen som del av høyere utdanning.....	16
1.5. Dagens barnehage	17
1.6. Førskolelærerutdanningen i et utdannings- og samfunnsperspektiv	22
1.7. Presentasjon og vurdering av datamaterialet.....	24
1.7.1. Undersøkelser.....	25
1.7.2. Kontakt med relevante aktører i evalueringsperioden.....	29
2. Norsk førskolelærerutdanning.....	30
2.1. Institusjoner som gir førskolelærerutdanning	30
2.2. Et mangfold av utdanninger	34
2.3. Faglig og administrativ organisering.....	45
2.4. Lærerutdannernes kompetanse	48
2.5. Forsknings- og utviklingsarbeid.....	55
2.6. Rekruttering.....	59
3. Fra fersk student til utdannet førskolelærer.....	67
3.1. Utdanningsvirksomheten.....	67
3.1.1. Undervisningsformer.....	67
3.1.2. Forskningsbasert undervisning.....	69
3.1.3. Praksis	71
3.1.4. Studentene	74
3.1.5. Undervisnings- og vurderingsformer	76
3.1.6. Kvalitetssikring	78
3.1.7. Læringskultur og -miljø	79
3.1.8. Internasjonalisering	79
3.2. Resultater.....	81
3.2.1. Produksjon i førskolelærerutdanningen	81
3.2.2. Frafall, studiepoengproduksjon og stryk.....	82
3.3. Etter utdanningen	84
3.3.1. ...kvalifisert for “pedagogisk arbeid med barn i barnehage”?	85
3.3.2. Etter- og videreutdanning.....	86
3.4. Utvikling av førskolelærerutdanningen.....	89
4. Sammenfattende vurderinger og anbefalinger	93
4.1. Innledning.....	93
4.2. Institusjonell kvalitet.....	94
4.2.1. Institusjonene og deres organisering.....	94
4.2.2. Studentrekruttering.....	96
4.2.3. Førskolelærerutdannernes kompetanse	98
4.3. Utdanningskvalitet	99
4.3.1. Om behov for å styrke utdanningen	100

4.3.2.	Utdanningsorganiseringen, fagene og praksisopplæringen.....	103
4.3.3.	Profesjonsutdanning for førskolelæreryrket.....	106
4.3.4.	Desentralisert og deltidsutdanning	108
4.3.5.	Studentinnsats og studiemiljø.....	111
4.3.6.	Om rammeplanen	111
4.4.	Resultatkvalitet.....	113
4.4.1.	Antallet førskolelærere som utdannes og arbeider i barnehagene.....	113
4.4.2.	Kvaliteten på kandidatene som utdannes	115
4.4.3.	Ny kunnskap om barnehagen og førskolelærerutdanningen	116
4.5.	Førskolelærerutdanning i et spenningsfelt	118
4.5.1.	Utdanning som tradisjonsbærer.....	118
4.5.2.	Utdanning som formidler av praktisk forankret kunnskap.....	119
4.5.3.	Utdanning som formidler av teoretisk forankret kunnskap.....	120
4.5.4.	Utdanning i et spenningsfelt mellom teoribasert og praksisbasert kunnskap og tradisjonen	120
	Vedlegg 1 Oppdragsbrevet.....	122
	Vedlegg 2 Sakkyndige i evalueringen.....	124
	Vedlegg 3 Ordforklaringer	126
	Vedlegg 4. Forkortelser.....	127
	Vedlegg 5 Litteraturliste.....	128
	Vedlegg 6 Tabeller	130

Sammendrag

Norsk førskolelærerutdanning er i perioden 2008 – 2010 blitt evaluert av NOKUT på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Evalueringen omfatter alle de 20 institusjonene som tilbyr førskolelærerutdanning: tre universiteter, tre private og 14 statlige høyskoler. Evalueringens formål er å fremskaffe best mulig kunnskapsgrunnlag for videre utvikling av utdanningen. Det er lagt særlig vekt på profesjonsinnretningen og utdanningenes relevans i forhold til barnehagen i dag.

Institusjonenes selvevalueringer står sentralt som grunnlag for vurderingene. I tillegg er det gjennomført en spørreundersøkelse blant alle studenter i førskolelærerutdanning våren 2009 og en kandidatundersøkelse blant alle som fikk vitnemål fra sin førskolelærerutdanning i 2007 og 2008. NOKUTs egne undersøkelser er supplert med to eksterne undersøkelser: én blant styreere og øvingslærere i praksisbarnehager og én om tredjeårsstudenters oppfatning av utdanningen, basert på StudData. Det er gjennomført studier av alle fagplaner, og det er hentet inn kvantitative data fra flere offentlige databaser. Det meste av dette grunnlagsmaterialet ble brukt i intervjuene under institusjonsbesøkene høsten 2009.

Den nye rammeplanen som kom i 2003 har ført til utvikling av flere og mer ulike førskolelærerutdanninger. Mens det i 2003 ble utlyst studieplasser til 33 relativt like utdanninger, kunne studentene i 2010 velge blant 51 utdanninger som enten gir generell barnehagefaglig kompetanse eller i tillegg spesialisering f.eks. i estetisk eller naturfaglig retning. Søkere har også et valg mellom heltids- og deltidsutdanning, i begge tilfeller med ulik tilrettelegging av undervisningen. Men selv om det er blitt flere ulike førskolelærerutdanninger å velge mellom, er det få av utdanningsinstitusjonene som står fram med en profilert førskolelærerutdanning.

Utdanningene er i økende grad matriseorganiserte og henter fag fra flere enheter i institusjonen. De fleste har også større eller mindre grad av tverrfaglighet i utdanningen. Samordningsvirksomhet knyttet til undervisningen og til de to likeverdige læringsarenaene fag og praksis legger derfor beslag på store deler av de administrativt og faglig ansattes tid. Det er en forutsetning for å oppnå helhet og sammenheng i utdanningen at denne samordningen fungerer. Hovedinntrykket er at profesjons- og yrkesperspektivet står sterkt i førskolelærerutdanningen, men noen av de evaluerte utdanningene må foreta en gjennomgang av sine metoder for å skape bedre sammenheng mellom fag- og praksisarenaen. Øvingslærerne som gruppe består av førskolelærere med lang erfaring og stort engasjement for veiledningsoppgaven, men de har i for liten grad formell veiledningskompetanse.

Rekrutteringen er svak til de fleste førskolelærerutdanningene sammenlignet med de andre store profesjonsutdanningene. Ca. 60 % av studentene fullfører likevel på normert tid. Studiepoengproduksjonen er på litt over 50 studiepoeng, noe høyere enn for eksempel i allmennlærerutdanningen. Strykprosenten både i fagene og i praksisopplæringen er lav. Det er en jevn økning av menn som får vitnemål, selv om det fremdeles er få menn som tar førskolelærerutdanning. Moderat suksess når det gjelder rekruttering av mannlige studenter kan trolig ikke klandres utdanningene, men kanskje heller holdninger i samfunnet som endrer seg langsomt. Det settes inn særlige tiltak for å rekruttere menn til utdanningen og for å få dem til å gjennomføre utdanningen. Linjeutdanninger med friluftsliv som tema tiltrekker seg i særlig grad mannlige søkere.

Studentene er overveiende fornøyde med utdanningen, og særlig med praksisopplæringen. Nyutdannede førskolelærere begynner i stigende grad å arbeide i barnehage, 77 % av kandidatene fra 2005 arbeidet i barnehage to år etter avsluttet utdanning. Nyutdannede

førskolelærere mener de er godt forberedt for arbeidet i barnehagen. De har erfart at den teoretiske kunnskapen i fagene er viktig og opplever sammenhengen mellom fagene og praksisopplæringen som god. På disse områdene føler de seg godt forberedt for arbeidet som førskolelærer, men savner kunnskaper om ledelse, planlegging av arbeidet i barnehagen og om kommunikasjon og samhandling med foreldre og offentlig etater.

Det er grunn til å stille spørsmål om hvor førskolelærerutdanningen er på vei. Utdanningene fremstår som trauste utdanninger med erfarne, dedikerte og dyktige faglærere, som i liten grad blir tilgodesett med de ressursene som er nødvendig for faglig kompetanseutvikling og forsknings- og utviklingsarbeid. Ved mange institusjoner er de faglig ansattes kompetanse derfor relativt lav og forsknings- og utviklingsvirksomheten svakt utviklet. Samlet sett trengs det et kompetanseløft og mer tid avsatt til forsknings- og utviklingsarbeid. Kunnskapsbehovet om barnehagen, barns lek og læring, utdanningen og yrket er stort, og flere av fagmiljøene knyttet til førskolelærerutdanningene er sterke på relevant forskning. Det viser seg imidlertid at tilsatte med høy forskningskompetanse ofte knyttes til institusjonens forskningsenheter og mastergradsutdanninger, og i liten grad bidrar til utdanningsvirksomheten på bachelornivå.

Inntrykket som sitter igjen etter evalueringen er at førskolelærerutdanningen har lav status i de fleste institusjonene, og følgelig er lavt prioritert med ressurser til faglig utvikling og FoU. Det er i så fall en sak for institusjonens ledelse.

Det er nødvendig å se på rammeplanen for utdanningen. Områder av stor samfunnsmessig og førskolepedagogisk betydning som allerede er nevnt i dagens rammeplan, får ikke helt innpass i utdanningene. Det gjelder tema som små barn og deres læring, problemstillinger knyttet til språk og språkopplæring og til det økende kulturelle mangfoldet i en barnehage hvor nå tre firedeler av alle barn i førskolealder tilbringer dagen. Førskolelærernes kompetanse skal bidra til å sikre dem trygge, glade og stimulerende dager.

1. Innledning

1.1. *Evalueringsoppdraget*

Kunnskapsdepartementet ga våren 2008 NOKUT i oppdrag å evaluere førskolelærerutdanningen (jf. oppdragsbrev datert 14.03.2008 i vedlegg 1). Evalueringen omfatter førskolelærerutdanning ved 20 institusjoner, 3 private og 17 statlige. Av de siste er det tre universiteter.

I oppdragsbrevet beskrives formålet med samt bakgrunnen og mandatet for evalueringen. Departementet ønsker å oppnå et best mulig kunnskapsgrunnlag for videre utvikling av utdanningen. Det skal legges særlig vekt på utdanningens profesjonsinnretning. Utgangspunkt er derfor både aktuelle dokumenter for førskolelærerutdanningen og lov, forskrift og rammeplan for barnehagen. Det skal vurderes om utdanningen tar hensyn til utviklingen som foregår i barnehagen.

Som følge av økt frihet for institusjonene etter utdanningsreformene det siste tiåret og ny rammeplan for førskolelærerutdanningen i 2003, har organiseringen av og innholdet i utdanningene gjennomgått store forandringer og de er blitt langt mer ulike. Ulike forhold som påvirker kvaliteten i utdanningene skal derfor vurderes, inkludert hvordan ulike organisasjonsformer virker inn på innhold og kvalitet. Ifølge oppdragsbrevet skal blant annet følgende tema inngå:

- Profesjons og yrkesperspektivet (relevans, yrkesnærhet)
- Helhet og sammenheng i studiet og faglig nivå og kvalitet
- Studentenes studieforutsetninger, innsats og medinnflytelse
- Studentenes sluttkompetanse
- Lærerutdannernes kompetanse (inkludert lærerutdannernes kjennskap til dagens barnehage)
- Institusjonenes ressursbruk og vektlegging av innsatsfaktorer og organisering av studiet
- Institusjonenes ledelse og styring av utdanningen
- Institusjonenes strategi for å rekruttere og beholde studenter og om de har særlige tiltak knyttet til å rekruttere og beholde flere menn i utdanningen
- FoU knyttet til barn, barnehage og førskolelærerutdanning og studentenes involvering i FoU-arbeid.

Departementet forventer også at evalueringen skal fange opp førskolelærere i ulike stillingskategorier et til to år etter avsluttet utdanning.

Departementet har tidligere initiert større evalueringer av lærerutdanning. I 2001 forelå rapport om evaluering av fem førskolelærerutdanninger¹ i regi av Norgesnettrådet. Noen allmennlærerutdanninger ble også evaluert den gangen, men i 2004 – 2006 ble samtlige allmennlærerutdanninger evaluert av NOKUT (ALUEVA). Kunnskapsdepartementet har bedt om at det i denne evalueringen undersøkes hvordan de førskolelærerutdanninger som ble evaluert i 2001 eller tilhørte de lærerutdanningsmiljøer som ble evaluert i ALUEVA, eventuelt har fulgt opp disse evalueringene.

I samsvar med universitets- og høyskoleloven er evalueringen gjennomført av en sakkyndig komite. I de følgende avsnitt drøftes rammer for de sakkyndiges arbeid og for evalueringen.

¹ DMMH, HiA (nå UiA), HH, HVE, HiS (nå UiS),

1.2. Om evalueringsdesign/modell

Utarbeidelse av et evalueringsdesign vil alltid implisere valg av en eller flere evalueringsmodeller. Konkretisering av design og valg og kombinasjon av modeller er en sentral prosess i planleggingsfasen fordi det avgjør hva evaluererne er i stand til å se, og hva de ikke er i stand til å se. Valgene vil dermed også ha konsekvenser for evalueringens pålitelighet og praktiske konsekvenser.

Evalueringen av førskolelærerutdanningen er, som alle NOKUTs evalueringer og akkrediteringer, basert på en ekspertpanelmodell, der en gruppe av eksperter (sakkyndige) er ansvarlige for evalueringens faglige resultater. Denne modellen er en mye benyttet modell i akkrediteringer og evalueringer av høyere utdanning i nasjonale akkrediteringsorganer i mange land (Askling, 2007; Haug, 2009).

I kollegial vurdering er evalueringens problemstillinger knyttet til om det profesjonelle nivået eller den faglige kvaliteten tilfredsstillende de evalueringskriterier som formuleres av de sakkyndige. For ekspertvurderinger av den typen NOKUT bruker, vil oppdragsgiver gi rammer og retningslinjer for vurderingen. I den foreliggende evalueringen er disse nedfelt i oppdragsbrevet fra Kunnskapsdepartementet til NOKUT (se vedlegg). Dette har vært styrende for komiteens faglige vurdering.

I utvalget av sakkyndige bygger NOKUT på akademias tradisjoner ved å benytte sakkyndige som er knyttet til akademiske institusjoner. Komiteer som evaluerer hele programmer består av sakkyndige med ulike kompetanser og interesser. Komiteer av denne typen kalles gjerne hybridutvalg (Langfeldt og Hovdhaugen, 2006; Askling, 2007). Mange av det akademiske miljøets representanter kan ses som hybrider som utover sin egen faglige kunnskap har opparbeidet en kompetanse som akademiske ledere eller administratorer av institusjoner, fakulteter, institutter, studier eller forskningsprogram (Askling, 2007). I NOKUTs komiteer skal det også være studentrepresentanter. Disse vil i første rekke supplere komiteenes kompetanse når det gjelder kunnskap om dagens utdanning. Samtidig vil studentene bringe inn et viktig brukerperspektiv som ellers lett kan bli borte i fagfelle- og ekspertvurderinger.

Ved bruk av ekspertpanelmodellen kombineres gjerne selvevaluering med besøk på de evaluerte institusjonene. Institusjonenes selvevalueringer gir en helhetlig fremstilling av innhold og prosesser i førskolelærerutdanningene, inkludert institusjonenes egne vurderinger og planer for utvikling, og utgjør dermed det sentrale grunnlaget for evalueringen. I tillegg er det gjennomført flere undersøkelser for å belyse deler av evalueringsoppdraget, jf. kapittel 1.7. Modellen benytter en evalueringsmetodologi som er påvirket av tradisjonell vitenskapelig metodeorientering der det overordnede målet er systematisk og uavhengig datainnsamling og analyse.

I oppdragsbrevet blir det minnet om at relevante styringsdokumenter for høyere utdanning og for yrket/barnehagen må legges til grunn for evalueringsarbeidet. Utdanningens overordnede rammer, føringene i oppdragsbrevet og evalueringsdesignet setter grenser for komiteens handlingsrom og er dermed bestemmende for hvilken kunnskap evalueringen er i stand til å frembringe.

1.3. Lov og rammeplan

Universitets- og høyskoleloven fastsetter at universiteter og høyskoler skal tilby høyere utdanning basert på det fremste innen forskning, faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid og erfaringskunnskap. Institusjonene skal også utføre forskning og faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid, bidra til å spre resultater og bidra til innovasjon og verdiskaping basert på

disse. Norsk høyere utdanning og forskning skal følge en internasjonal forskningsfront og ha bredt samarbeid nasjonalt og internasjonalt. Institusjonene skal tilby etter- og videreutdanning innenfor sitt virkeområde.

Institusjonenes akademiske og kunstneriske frihet er nedfelt i loven (§ 1-5), herunder har institusjonene under loven ”rett til å utforme sitt eget faglige og verdimessige grunnlag innenfor de rammer som er fastsatt i eller i medhold av lov”.

Formålet med lærerutdanning går frem av Rammeplan for førskolelærerutdanningen, fastsatt 3. april 2003, sist endret 10. nov 2009 (heretter omtalt som rammeplanen):

Lærerutdanning skal gjennom undervisning, forskning og faglig utviklingsarbeid, gi den faglige og pedagogiske kunnskap og praktiske opplæring som er nødvendig for planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning, læring og oppdragelse. Utdanningen skal ta utgangspunkt i ulike forutsetninger hos elever og barnehagebarn og være i samsvar med målene for det opplæringsnivå utdanningen sikter mot.

Utdanningen skal fremme studentenes personlige utvikling og yrkesetiske holdning, utvikle evne til refleksjon, vekke interesse for faglig og pedagogisk utviklingsarbeid som er relevant for arbeid i skole og barnehage, og gi forståelse for sammenhengen mellom læreryrket og opplæringssystemets funksjon i samfunnet.

I rammeplanen heter det videre at ”... studiet skal bygge på forskningsbasert kunnskap og samtidig være yrkesrettet og praksisnært, slik at det tar utgangspunkt i førskolelærerens arbeidsområde og gjeldende lovverk og planverk for virksomheten. Utdanningen skal bidra til at studenten kan delta aktivt i debatten om og utviklingen av gode barnehager for alle barn, i dagens og morgendagens samfunn” (rammeplanen s. 13).

I rammeplanen understrekes betydningen av den sammenhengen mellom forskningsbasert kunnskap og yrkeskunnskap som til sammen utgjør en profesjonskompetanse. Begrepet profesjonskompetanse vil gis ulikt innhold avhengig av hvilken profesjon som diskuteres. Et fellestrekk for profesjoner er at de er praktiske yrker som skal gripe inn i verden, samtidig som dette skal gjøres på en profesjonell måte (Terum og Grimen, 2009). Dette gjelder også for førskolelærere.

I førskolelærerutdanningen, som i annen profesjonsutdanning, vil en vellykket utdanning i et profesjonalitetsperspektiv kreve balanse i kombinasjonen av ulike kunnskapstyper, både vitenskapelig kunnskap og profesjonsspesifikk kunnskap. Samspillet og balansen mellom allmenndanning og yrkesutdanning, og mellom teoretisk kunnskap og praksisopphold i utdanningen er dermed svært aktuelle og interessante dimensjoner (Terum og Grimen, 2009; Andersen, 2006). Dette vil være sentrale problemstillinger som evalueringen også løfter frem.

1.4. Et historisk tilbakeblikk

Institusjoner for små barn har endret seg vesentlig etter at de første ble etablert. Dette henger sammen med endringer i yrkeslivet og samfunnet for øvrig, men også med synet på barn og barndom. Disse endringene har hatt konsekvenser for etablering og utforming av førskolelærerutdanningen. I det følgende gis det derfor en kort oversikt over utviklingen av barnehagen før førskolelærerutdanningens historie presenteres.

1.4.1. Utviklingen av barnehagen

De første spor av oppbevaringsanstalter for småbarn kan en finne helt tilbake i middelalderen, men barnehager slik vi kjenner dem i dag har to røtter: daghjem for barn som mødrene ikke kunne passe selv og barnehager opprettet av Friedrich Fröbel. Daghemmene var i første rekke sosiale hjelpetiltak, de andre et pedagogisk tilbud.

Det første norske daghjemmet ble opprettet i Trondheim i 1837, etter forbilde av lignende institusjoner i andre europeiske land. Det ble kalt "asyl", og skulle være et trygt sted for barn under 6-7 år "hvis Forældre er i den stilling at de maa forlade Hjemmet for ved arbeid udenfor Huset at vinde Ophold". Målet var å gi barna tilsyn, omsorg og oppdragelse. Den som fikk ansvaret for barna, ble kalt "pleiemoder" (Sletvold, 1977).

Den tyske filosofen Friedrich Fröbels opprettet den første barnehagen samme år som det første barneasylet ble etablert i Norge. Han kalte institusjonene for barnehager fordi de skulle være voksesteder for barn, og han utdannet "gartnere" og "gartnerinner" som skulle ta seg av barna og deres utvikling. Barnas lek under ledelse av kvalifiserte voksne sto og står fremdeles sentralt i barnehagepedagogikken.

Barnehagene og daghemmene, som asylene senere ble kalt, utviklet seg parallelt. Daghemmene var for barn som foreldrene ikke kunne passe selv, barnehagene for barn som foreldrene ønsket skulle få et pedagogisk tilbud før skolestarten. Daghemmene fikk økonomisk støtte fra enkeltpersoner, organisasjoner og offentlige myndigheter. Barnehagene ble finansiert ved foreldrebetaling. Dette betød at det var et tydelig sosialt skille mellom hjemmene som benyttet de to tilbudstypene. Begge var imidlertid i hovedsak lokalisert i byene.

Etter hvert kom det offentlige bestemmelser som regulerte driften, men først i 1969 ble det nedsatt et utvalg som skulle vurdere om daginstitusjonene tilfredsstilte det aktuelle behovet, sosialt, pedagogisk og ut fra de behov foreldre med arbeid utenfor hjemmet hadde. Utvalget la vekt på at daginstitusjonene i sin virksomhet kan bidra til å utjevne sosiale forskjeller mellom grupper og gi likere muligheter (NOU 1972:39 Førskoler).

I 1975 ble den første norske loven om barnehager vedtatt. Formålet var "å sikre barn gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i nær forståelse med barnas hjem" (lovens § 1). Barnehager ble nå en felles betegnelse for pedagogisk tilrettelagt virksomhet på dagtid for barn under skolepliktig alder og for barn på tilsvarende modningstrinn. Dermed ble den formelle forskjellen mellom de to hovedtypene av institusjoner borte. Først i 2003 ble imidlertid det å sørge for barnehager en lovpålagt oppgave for kommunene.

I 1996 kom den første rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver. Den knyttet an til Fröbel-tradisjonen, men var også preget av andre pedagogiske teorier og nyere forskning. Planen fikk konsekvenser for barnehagene, ikke minst ved å sette ord på og gjøre mer eksplisitt barnehagevirksomheten, som hittil i stor grad hadde fremstått som det Basil Bernstein omtalte som "usynlig pedagogikk". I gjeldende rammeplan (fra 2006) er ansvaret for barnehagens virksomhet tydeliggjort, og barns rett til medvirkning vektlagt. I dagens lov er formålsparagrafen samordnet med tilsvarende paragraf for skole og annen opplæring, noe som gir barnehagen en tydeligere status som pedagogisk virksomhet. Fra 2006 er ansvaret for barnehagene overført til Kunnskapsdepartementet, det departementet som har ansvaret for skole og utdanning, herunder også førskolelærerutdanning.

I 1998 gjorde OECD en undersøkelse av barnehagepolitikken i medlemslandene. De nordiske land fikk god omtale, og spesielt for det gjennomgående synet som går på at barn og barndom har en verdi i seg selv. Norge ble kritisert for lav pedagogtetthet, en kritikk som blir gjentatt i OECD-rapporten Starting Strong II fra 2006 (OECD 1999; 2006). Forholdene som lå til grunn

for de fleste kritiske bemerkninger fra 1999, er imidlertid utbedret. Foreldrene har nå lovfestet rett til barnehageplass, barnehagen er billigere og det satses mer på forskning.

1.4.2. Utviklingen av førskolelærerutdanningen

Da de første asylene for førskolebarn ble etablert, var det ikke noe krav om utdanning for dem som skulle lede arbeidet. Asylmødrene var gjerne enker som selv hadde barn, og først da det ble opprettet barnehager ble det spørsmål om faglig kompetanse. Fra 1954 ble det stilt krav om førskolelærerutdanning for styrer og avdelingsleder i daginstitusjonene.

De første norske førskolelærerne hadde sin utdanning fra Tyskland, senere også fra de andre skandinaviske landene. En norsk utdanning for barneomsorg ble ikke etterlyst før på midten av 1920-tallet, og da av Norsk Forening til fremme av Forsorg for Barn. Lederne i denne foreningen hadde medisinsk kompetanse og fokuserte særlig på behovet for kvalifisering for barnevernsarbeid. Barnehagelærerinnene sluttet seg imidlertid til dette initiativet, og en fikk en felles innsats for barneverns- og førskolelærerutdanning. Den todelte motiveringen kom til å prege utdanningen i etableringsfasen (Hagesæther, 1998).

Det var enkeltpersoner og private organisasjoner som sto bak etableringen av utdanningen. Både Barnevernsakademiet i Oslo (1935) og Menighetspleiernes Barnevernsinstitutt i Trondheim (1947) var privat eiet, men de to som ble etablert i 1948, Oslo Kommunale Barnevernskole og Bergen Barnevernskole, var henholdsvis kommunalt eiet og med kommunal støtte. I 1963 ble Sørlandets Barnehagelærerskole åpnet, den første som ikke hadde "barnevern" i navnet, og fra 1971 ble de første førskolelærerstudentene tatt opp på egne linjer ved fem av de statlige lærerskolene. Til sammen ble 150 søkere tatt opp i 1971. To år senere ble det gitt førskolelærerutdanning ved 14 institusjoner.

Utdanningen var det første året ettårig, men ble snart toårig. Undervisningen omfattet ved oppstarten 19 fag og strakte seg fra barnepsykologi, pedagogikkens historie og estetiske fagområder til regnskaps- og sykdomslære. I tillegg kom praksis i barnehage og barnevernsinstitusjon. Kravet om veiledet praksis har stått sterkt også i alle senere planer for førskolelærerutdanning.

Skolene hadde frem til 1970-tallet en relativt autonom status, selv om utdanningen fra 1947 skulle godkjennes av staten. Tora Korsvold (1998) konstaterer at "institusjonene la grobunn for framvekst av en barneomsorg som i høy grad var preget av muntlig kultur, og av en kultur kjennetegnet av barne-, hjemme- og kvinnesentrerte verdier." Først i 1971 kom den første rammeplanen for førskolelærerutdanningen, og fra 1975 ble førskolelærerutdanningen omfattet av lærerutdanningsloven. I 1980 ble førskolelærerutdanningen en treårig høgskoleutdanning med artium som opptakskrav og med felles studieplan.

De nasjonale rammeplaner som Lærerutdanningsrådet utviklet først på 70-tallet inneholdt pedagogiske fag, religion og etikk, norsk, sosialfag, naturfag og estetisk-skapende fag. Fra 1980 besto førskolelærerutdanningen av pedagogisk teori og praksis og et faglig-pedagogisk studium som omfattet drama, forming, fysisk fostring, musikk, naturfag, norsk, religion/etikk og sosialfag i tillegg til et halvårig studium av et fag, fagområde eller arbeidsområde. Senere har fagsammensetning endret seg lite, men matematikk kom inn som fag i 1995.

I 1994 var alle de statlige lærerutdanningsinstitusjonene blitt integrert i større, flerfaglige institusjoner, som følge av en omfattende sammenslåing av høyere utdanningsinstitusjoner. Bare Barnevernsinstituttet Dronning Mauds Minne fortsatte som privat høyskole og konsentrerte seg om utdanning av førskolelærere. Senere begynte også de private høgskolene

Norsk Lærerakademi Lærerrhøgskolen og Rudolf Steiner Høgskolen, som begge hadde allmennlærerutdanning fra før av, med førskolelærerutdanning.

1.4.3. Førskolelærerutdanningen som del av høyere utdanning

Fra utdanningsmyndighetenes undertegning av Bologna-erklæringen i 1999 og frem til i dag har vi vært vitne til en bølge av initiativ og aktiviteter i høyere utdanning. Norges raske og omfattende oppfølging av Bologna-erklæringen har sammenheng med at den samme tenkningen allerede hadde preget den norske debatten om høyere utdanning i en tiårsperiode før erklæringen. Krav om kvalitet i tilrettelegging og kultur for læring var tydelig fremme i Hernes-utvalgets innstilling "Med viten og vilje" (NOU 1988:28), i Studiekvalitetsutvalgets innstilling (1990) og i Mjøsutvalgets hovedinnstilling (2000).

Kvalitetsreformen basert på Stortingsmelding nr. 27 (2000 – 2001) "Gjør din plikt – krev din rett", som fulgte opp Mjøsutvalgets innstilling, ble iverksatt fra studieåret 2003 -2004. Reformen tok sikte på en revidering av gradssystemet for å effektivisere studieløpene, øke den internasjonale orienteringen i norsk høyere utdanning og øke autonomien for utdanningsinstitusjonene. Økt gjennomstrømning skulle oppnås ved å satse mer på undervisningen, blant annet ved mer studentaktive undervisningsformer og økt vekt på vurdering av studentene. Studieåret ble forlenget. Et nytt finansieringssystem premierte produksjon, blant annet i form av studiepoeng og kandidatproduksjon. Økt frihet for institusjonene ble balansert mot opprettingen av Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen, NOKUT, med spesifiserte kvalitetssikringsoppgaver i forhold til høyere utdanning. Evalueringen av kvalitetsreformen (Michelsen og Aamodt, 2007) viser at den har ført til en sterkere styring av studentenes læring, mens fagmiljøene opplever reformens omlegginger som krevende.

Førskolelærerutdanningen var allerede før reformen en treårig, integrert profesjonsutdanning, og endringene i gradssystemet fikk ingen strukturelle konsekvenser. Den nye rammeplanen for førskolelærerutdanningen av 2003 er imidlertid en oppfølging av kvalitetsreformen. I forhold til rammeplanen av 1995 er friheten til å etablere spesialiserte utdanninger i tillegg til en hovedutdanning den største endringen.

Evalueringen av kvalitetsreformen viste at undervisningstimetallet i profesjonsutdanningene var blitt lavere etter kvalitetsreformen, uten at redusert tidsbruk i undervisning ble kompensert ved selvstudier. Dette førte likevel ikke til vesentlige endringer i frafall og gjennomstrømning i førskolelærerutdanningen.

Som en direkte oppfølging av Bologna-prosessen er et kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning også i ferd med å etableres. Kvalifikasjonsrammeverket beskriver det læringsutbyttet det forventes at alle kandidater som har fullført utdanning på det aktuelle nivå skal ha ved endt utdanning. Institusjonene har fått frist til utgangen av 2012 med å implementere kvalifikasjonsrammeverket i alle studieprogrambeskrivelser. Studenter som har fullført en bachelorutdanning skal ha bred kunnskap innen aktuelle tema, teorier, prosesser og metoder innenfor fagområdet, de skal ha kunnskap om fagets historie og samfunnsmessige betydning, forsknings- og utviklingsarbeid og være i stand til å holde seg oppdatert innenfor fagområdet. Denne kunnskapen skal kandidaten kunne anvende praktisk og teoretisk, også som grunnlag for valg. Gjennom utdanningen skal det utvikles evner til refleksjon over egen faglige utøvelse, evne til å finne og vurdere informasjon og fagstoff og formidle dette på en hensiktsmessig måte og evne til å velge de beste teknikker og uttrykksformer som yrkesutøvelsen krever. Gjennom en bachelorutdanning skal kandidaten ha ervervet innsikt i relevante faglige og yrkesetiske problemstillinger, kunne planlegge arbeidet sitt i den aktuelle

konteksten, ha tilegnet seg de evner til kommunikasjon og formidling som yrket krever og kjenne til nytenkning og innovasjonsprosesser.

De nordiske land skiller seg fra de andre europeiske land ved krav om profesjonsutdanning for arbeid med barn i førskolealder generelt, mens dette kravet i andre land bare gjelder arbeid med barn over tre år. Krav om praksis i utdanningen står svakt i de fleste land, igjen i motsetning til de nordiske hvor krav om veiledet praksis står sterkt.

I en EU-rapport om omsorg og læring for små barn (Eurydice, 2009) anbefales det at personer med ansvar for små barns læring er spesialister på området og har utdanning på bachelor-nivå. De europeiske landene organiserer utdanning for arbeid med små barn hovedsakelig i to modeller. Den ene modellen har to utdanningsløp, et for arbeid med barn 1 -3 år og et for arbeid med barn fra 3 år til skolealder. I den andre modellen kvalifiserer den samme utdanningen for arbeid med førskolebarn.

De land som har den todelte modellen plasserer gjerne utdanningene under ulike myndigheter alt etter hvilke kompetanse som kreves for arbeid med barnegruppene. Utdanning for arbeidet med de minste barna er gjerne på fagskolenivå og helse-/sosialrelatert, mens det blant ansatte med ansvar for de største førskolebarna skal finnes pedagogisk kompetanse på bachelornivå. Det normale i land som har denne utdanningsmodellen er at det kreves flere utdanningsnivåer blant de ansatte i den enkelte barnehage for å dekke spekteret av oppgaver.

I den andre modellen utdannes det for barn i alderen 1 – 5/6 år. De nordiske landene kommer inn under denne modellen, selv om utdanningenes struktur og innhold skiller seg noe fra hverandre.

Valg av modell har gjerne sammenheng med syn på barn og barndom. Modellen som utdanner for hele førskolealderen tar i høyere grad enn det todelte utgangspunkt i en helhetstenkning om barns læring og oppfatninger om at små barns læring inngår i den livslange læringen. I det ligger at også små barn, 1 – 3 år, har rett til et pedagogisk tilbud og profesjonelle lærere med akademisk utdanning.

Dette synet avspeiles i Barnekonvensjonen (1989), hvor det slås fast at barn har rett til ”verksamheter” av høy kvalitet der de kan få mulighet til å utvikle seg. Gjennom forskning er det avklart at de tidlige årene i barns liv er kritiske for å legge grunnen for livslang læring, selv om læring og utvikling ikke avtar etter småbarnsstadiet, førskolestadiet eller skolealder (Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009). John Bennet (2008) mener at europeisk førskole står foran noen utfordringer som vil kreve innsats de kommende årene. Det må for det første fokuseres mer på barn i alderen 0-3 år med sikte på å oppheve dikotomien mellom omsorg og læring for barn i denne aldersgruppen. Videre bør barnefattigdom bekjempes ved å sørge for aktiv støtte til familier og spesielt kvinner. Kvaliteten i førskolen må sikres ved at teori og praksis til sammen utgjør en ’rød tråd’ i profesjonsutdanningene, med helhet som resultat. Sist men ikke minst må man i ulike land lære av og med hverandre.

1.5. Dagens barnehage

Under stortingsbehandlingen av innstillingen² til Stortingsmelding nr. 24 (2002 – 2003) *Barnehetilbud til alle – økonomi, mangfold og valgfrihet* ble det bred politisk enighet om det såkalte ”barnehetforliket”, med hovedmålene barnehetplass til alle som ønsker det, høy kvalitet og mangfold i tilbudet, lavere foreldrebetaling og økonomisk likeverdig behandling. Målet om full dekning av barnehetplasser ble nådd ved at private barnehager ble likestilt

² Innst. S. nr. 250 (2002 – 2003)

med de offentlige når det gjaldt finansiering, og det ble åpnet for å opprette barnehager av ulike type og størrelse. Blant annet for å sikre kvaliteten i tilbudene er kommunen som barnehagemyndighet blitt styrket i *Lov 17. juni 2005 nr. 64 om barnehager* (heretter barnehageloven). Fylkesmannen har forvaltningsoppgaver i forhold til barnehagevirksomheten i kommunene og fører tilsyn med at kommunen oppfyller sine lovpålagte plikter som barnehagemyndighet. Kunnskapsdepartementet har fra 2006 det overordnede nasjonale ansvaret for barnehagesektoren.

I 2009 var statstilskuddet til barnehagene på 24,4 mrd. Over 270.000 barn hadde plass i barnehage i 2009³. Det gir en total dekningsgrad på 74,4 % (0 – 6 år), noe som er en betydelig høyere andel enn for noen få år siden (2000: 52,2 %). 96,2 % av alle barn i gruppen 3 - 5 år og 77,1 % av 1-2 åringene hadde barnehageplass i 2009 (2000: henholdsvis 78,1 % og 37,1 %). Veksten er særlig stor for de yngste barna. De fleste av barna er dessuten i barnehagen mange timer fem dager i uken. Dette er forhold som preger så vel barnehagens struktur som dens innhold. Fra 2009 har alle barn som har fylt et år innen utgangen av august i søkeråret lovfestet rett til barnehageplass.

I St.meld. nr. 41 (2008 – 2009) Kvalitet i barnehagen er det fokus på kvaliteten i det totale barnehagetilbudet: ”Etter en periode med sterk vekst i antallet barnehageplasser, innføring av maksimalpris for foreldrebetaling og rett til plass, skal regjeringens innsats nå rettes mer mot kvalitet og innhold i barnehagene.” I meldingen legges det til grunn at de ansattes kompetanse er avgjørende for kvaliteten.

Rammer for barnehagens virksomhet

Barnehagens virkelighet og de dokumenter som gir rammer for dens virksomhet er sentrale premissleverandører for førskolelærerutdanningen, og dermed også for evalueringen. De viktigste bestemmelsene er nedfelt i barnehageloven. Her er også barnehagenes formål formulert (§ 1):

Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling. Barnehagen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet, verdier som kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn og som er forankret i menneskerettighetene.

Barna skal få utfolde skaperglede, undring og utforskertrang. De skal lære å ta vare på seg selv, hverandre og naturen. Barna skal utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter. De skal ha rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetninger.

Barnehagen skal møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi. Den skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap. Barnehagen skal fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering.

Formålsparagrafen hadde tidligere en mer generell form, bortsett fra en bestemmelse om at barnehagene skulle gi ”en oppdragelse i samsvar med kristne grunnverdier”. § 2 som fortsatt gjelder gir nærmere retningslinjer for innholdet i barnehagevirksomheten. Innledningsvis fastslår den at barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet. Den skal bistå hjemmene i deres omsorgs- og oppdrageroppgaver. På den måten skal den skape et godt grunnlag for barnas utvikling, livslange læring og aktive deltakelse i et demokratisk samfunn. Videre heter det:

³ Gulbrandsen 2007, tabell 1 Barn i barnehager og dekningsgrad etter alder 1970 – 2009. Oppdatert med Kostradata fra 2009.

Omsorg, oppdragelse og læring i barnehagen skal fremme menneskelig likeverd, likestilling, åndsfrihet, toleranse, helse og forståelse for bærekraftig utvikling. Barnehagen skal gi barn muligheter for lek, livsutfoldelse og meningsfylte opplevelser og aktiviteter i trygge og samtidig utfordrende omgivelser.

Barnehagen skal ta hensyn til barnas alder, funksjonsnivå, kjønn, sosiale, etniske og kulturelle bakgrunn, herunder samiske barns språk og kultur.

Barnehagen skal gi barn grunnleggende kunnskap på sentrale og aktuelle områder.

Barnehagen skal støtte barns nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjær og gi utfordringer med utgangspunkt i barnets interesser, kunnskaper og ferdigheter.

Barnehagen skal formidle verdier og kultur, gi rom for barns egen kulturskaping og bidra til at alle barn får oppleve glede og mestring i et sosialt og kulturelt fellesskap.

Det går videre fram av § 2 at departementet skal fastsette en rammeplan for barnehagen med retningslinjer for innhold og oppgaver. Ny rammeplan ble iverksatt 1. august 2006. Hensikten med planen er å ”gi styrer, pedagogiske ledere og det øvrige personalet en forpliktende ramme for planlegging, gjennomføring og vurdering av barnehagens virksomhet. Rammeplanen gir også informasjon til foreldre, eier og tilsynsmyndighet”. Barnehageeier kan tilpasse rammeplanen til lokale forhold.

FNs konvensjon om barnets rettigheter (barnekonvensjonen), som er gjeldende norsk rett, vektlegger særlig barnas rett til medvirkning og trygghet. En annen internasjonal konvensjon som er overordnet norsk lov, er ILO konvensjon nr. 169 om urbefolkninger.

Førskolelærerutdanningen må gi studentene kompetanse til å omsette disse dokumentene i praksis.

Ansattes kompetanse

Kravene til kompetanse blant barnehagens ansatte er nedfelt i barnehageloven. Barnehagens daglige leder skal ha utdanning som førskolelærer eller annen høgskoleutdanning som gir faglig og pedagogisk kompetanse. Av det øvrige personalet skal pedagogiske ledere ha utdanning som førskolelærer, eventuelt annen treårig pedagogisk utdanning på høgskolenivå med videreutdanning i barnehagepedagogikk. For begge stillingstypene har Kunnskapsdepartementet utgitt forskrifter for dispensasjoner fra utdanningskravet; det er også forskrift for godkjenning av utenlandske utdanninger.

Det skal være minst en pedagogisk leder per 14 – 18 barn når barna er over tre år og en pedagogisk leder per 7 – 9 barn når barna er under tre år og de er mer enn seks timer daglig i barnehagen. Er dagen kortere, kan antall barn per pedagogisk leder økes noe⁴. Barnehagen skal ellers ha en bemanning som er tilstrekkelig til at det kan drives en tilfredsstillende pedagogisk virksomhet. Barnehageeier vurderer hva som er tilstrekkelig. (En UNICEF-rapport fra 2008 om kvaliteten på tilbudet i barnehager i 25 OECD-land viste at voksentettheten i barnehager i Norge er mer enn dobbelt så høy som i de fleste andre landene.)

I forbindelse med Innst. O. nr. 117 (2004 – 2005) *Lov om barnehager* ble det gjennomført en undersøkelse som viser at tilstrekkelig og kompetent personale er en av de viktigste forutsetningene for høy kvalitet i barnehagene. De viktigste kvalitetsfaktorene er høy pedagogtetthet og muligheter for kompetanseheving.

I Riksrevisjonens undersøkelse av styring og forvaltning av barnehagetjenestene Dokument nr. 3:13 (2008 – 2009) pekes det på at ”mangler ved den pedagogiske bemanningen, utstrakt

⁴ Forskrift om pedagogisk bemanning, fastsatt av Barne- og familiedepartementet 16. desember 2005 med hjemmel i lov 17. juni 2005 nr. 64 § 18 sjette ledd.

bruk av dispensasjoner fra kompetansekravene, mangel på kurs og høyt sykefravær utgjør en risiko for ikke å oppnå den ønskede kvaliteten i barnehagetilbudet i alle barnehager”.

Med full barnehagedekning vil førskolelæreren i økende grad måtte forholde seg til barn med ulike kulturell og språklig bakgrunn, og barn med varierende forutsetninger og ulike typer av problemer. De minste barna har dessuten andre behov enn de større. Barnehagen møter også nye forventninger fra samfunnet og brukerne av barnehagene, herunder forventninger knyttet til barns læring. I *St.meld. nr. 16 2006 – 2007 ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* fokuseres det nettopp på barnehagens potensial når det gjelder å redusere konsekvensene av de sosiale forskjellene som fører til ulike muligheter til læring for den enkelte. Tidlig språkutvikling hos barnet er viktig for utvikling av sosiale ferdigheter og senere for evnen til å lære å lese og skrive. Forskning har vist at gutter som har gått i barnehage har flere venner som voksne sammenlignet med de som ikke har denne erfaringen. Det er derfor viktig at barn i førskolealder får et tilbud av høy kvalitet. Tilbudet skal gi dem et godt grunnlag for utvikling av sosial kompetanse. De skal også oppleve gode relasjoner til andre barn. Det gir et godt fundament for læring i skolen. Derfor fikk Brenna-utvalget det mandat å fremlegge forslag til hvordan man kan sikre at alle barn, dvs. også de 4% som i dag ikke går i barnehage skal kunne få et systematisk pedagogisk tilbud før skolestart.

Allerede i forbindelse med behandlingen av Stortingsmelding nr. 41 82008 – 2009, Kvalitet i barnehagen (som ble lagt fram i juni 2009), ble det varslet at alle treåringer skal få tilbud om språkkartlegging i barnehagen. Et ekspertutvalg vil høsten 2010 starte opp arbeidet med å vurdere kartleggingsverktøyene i forhold til majoritetsspråklige og minoritetsspråklige barn, og i forhold til barn med nedsatt funksjonsevne. Målet er å finne ut hvilke kartleggingsverktøy som ved riktig anvendelse gir det beste grunnlag for språkstimulering og forebygging av språkproblemer hos barn. Arbeidet skal være avsluttet i september 2011.

Veksten i barnehagesektoren har medført et økt behov for førskolelærere og personale med annen kompetanse. Mens det i 2000 var 5833 barnehager med 52 673 ansatte, var det i 2009 6672 barnehager med 84 843 ansatte (Gulbrandsen, 2007⁵). Departementet utviklet i etterkant av den nye loven en strategi for rekruttering av førskolelærere til barnehagene for årene 2007-2011⁶. Rekrutteringen til utdanningen skal økes, det skal arbeides for å gjøre utdanningen mer attraktiv, nyutdannede skal stimuleres til å begynne i barnehagen og bli værende der, og det skal gjøres en innsats for å få førskolelærere som har forlatt yrket til å komme tilbake. Strategien følges opp med årlige handlingsplaner. Ansvar for oppfølging på ulike nivåer og for ulike grupper ansatte i barnehage er fordelt mellom barnehageeierne, kommunene, fylkesmannen og høyere utdanning/Kunnskapsdepartementet.

Mange barnehager har dispensasjon fra kravene til de ansattes faglige kompetanse fordi de ikke får søkere med førskolelærerutdanning til stillinger som styrer og pedagogisk leder. 36 % av barnehagene hadde i barnehageåret 2007 – 2008 en eller flere ansatte med dispensasjon fra utdanningskravet. Antall dispensasjoner har økt de senere år, økningen var på 141 % fra 2006 til 2009. Men fra 2008 til 2009 var økningen på 7 %, dvs. en mye lavere økning enn de foregående år. Selv om det har vært mye fokusert på dette i pressen og samfunnsdebatten ellers, er det først og fremst et problem i sentrale østlandsområder, hvor det i noen kommuner kan bli nødvendig å gi dispensasjoner i mange år. Når kompetanse i barnehagen diskuteres, må det også nevnes at en tredel av barnehageansatte uten førskolelærerutdanning bare har

⁵ Gulbrandsen, L. (2007). Barnehageplass – fra unntak til regel. I: *Statistiske analyser nr 90: Utdanning 2007 – muligheter, mål og mestring*. Oslo-Kongsvinger: SSB. I 2010 oppdatert med senere tall fra KOSTRA.

⁶ Strategi for rekruttering av førskolelærere til barnehagen 2007-2011. Kunnskapsdepartementet 2007.

obligatorisk grunnskole (Gulbrandsen, 2008). Denne andelen hadde sunket til 23 % i 2009 (KD, 2010).

Det er imidlertid mange lyspunkter når det gjelder rekrutteringen til yrket. Selv om antall kandidater fra førskolelærerutdanning er redusert de senere år, begynner flere nyutdannede førskolelærere enn før å arbeide i barnehage. Et betydelig antall personer med annen pedagogutdanning velger å videreutdanne seg for å kunne arbeide i barnehage (Gulbrandsen, 2007). Utdanningsinstitusjonene satser nå også på å gi førskolelærerutdanning til assistenter i barnehage, delvis stimulert av sentrale myndigheter. Yrkesdeltakelsen og -stabiliteten er ellers stor blant yngre førskolelærere. Alderen på de nyutdannede har riktignok økt fra tidlig på 1990-tallet som følge av at utdanningen rekrutterer relativt mange eldre deltidsstudenter. Førskolelærerne er likevel en relativt ung yrkesgruppe og står ikke foran omfattende alderspensjonering de nærmest tiår.

Kravene til de ansattes kompetanse endrer seg også som følge av at det nærmer seg full barnehagedekning blant de eldste førskolebarna. En del av de nye behovene dekkes ved videreutdanning. Men videreutdanning har ikke nødvendigvis kommet barnehagene til gode. På 70- og 80-tallet utdannet mange førskolelærere seg ut av barnehagen, ofte til arbeid i grunnskolen, men etter 1996 har videreutdanning i mindre grad ført til frafall fra yrket. Videreutdanning skjer som hovedregel i bredden. Av den halvparten av alle førskolelærere som har videreutdanning, tok bare 1,5 % utdanning på master- eller hovedfagsnivå.

I Stortingsmelding 41 (2008 – 2009) *Kvalitet i barnehagen* legges det opp til at det skal innføres veiledning for alle nyutdannede fra 2011 -2012. Departementet har også fokus på behovet for kompetanse på barnehagesektoren hos lokale barnehagemyndigheter.

Mangfold i barnehageverden

Barnehageforliket hadde mål om mangfold. Barnehagene er også blitt mer ulike. Størrelsen varierer mye, noen er svært små mens det i større byer nå opprettes barnehager med flere hundre barn. Halvparten av barnehagene hadde likevel i 2009 under 50 barn. Halvparten har privat eier. Mens hver barnehage tidligere hadde egen styrer, kan nå flere barnehager dele styrer. Organiseringen er ulik. Det går fram av Riksrevisjonens dokument nr. 3:13 (2008 – 2009) at de fleste barnehager er inndelt etter avdeling, men at for eksempel baseorganisering er økende. Barna i baseorganiserte barnehager tilhører normalt en gruppe slik det er i de avdelingsinndelte, men kan fritt velge å delta i en annen gruppes aktiviteter i deler av dagen.

Ny rammeplan for barnehagen kom i 2006. I rapporten om evalueringen av iverksettingen av planen, Alle teller mer (Østrem m.fl., 2009), redegjøres det for en del utfordringer når det gjelder personalets mulighet til å bidra i realiseringen av rammeplanens intensjoner. Barns medvirkning, dokumentasjon og arbeidet med fagområdene stiller noen krav til personalet som det må rettes mer oppmerksomhet mot, likeens likestilling og arbeidet med de yngste barna. Problematikken omkring barns læring og språkutvikling hadde fått mest oppmerksomhet. Rapporten konkluderer med at det er behov for et kompetanseløft i hele barnehagesektoren.

Oppmerksomheten rundt barnehagen og dens betydning for barndommen understrekes ved to nye initiativ på nasjonalt nivå. Kunnskapsdepartementet har i 2010 opprettet et Barnehageforum hvor Utdanningsforbundet, Fagforbundet, PBL (Private Barnehagers Landsforbund), Sametinget, HSH (Handels- og Servicenæringens Hovedorganisasjon), Nasjonalt Råd for lærerutdanning, Norsk studentorganisasjon, Foreldreutvalget for barnehager, Norges forskningsråd, Utdanningsdirektoratet, representanter for fylkesmennene og storbynettverket for barnehagesektoren er med. Forumets arbeidsfelt er blant annet utvikling, kvalitetssikring, rekruttering og forskning.

I St. meld. nr. 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen* varslet Kunnskapsdepartementet at opprettelsen av et nasjonalt foreldreutvalg for barnehager, for å sikre at foreldrestemmen høres i aktuelle barnehagepolitiske saker. Kunnskapsdepartementet trengte videre et rådgivende organ og en høringsinstans for å ivareta foreldreperspektivet. Regjeringen oppnevnte 25.06.2010 et nasjonalt foreldreutvalg for barnehager. Utvalget, som har fem medlemmer, skal også hjelpe foreldrene med informasjon og veiledning om deres rettigheter og muligheter til medvirkning på lokalt plan.

1.6. Førskolelærerutdanningen i et utdannings- og samfunnsperspektiv

I dette avsnittet diskuteres førskolelærerutdanningen i spenningsfeltet mellom forventninger som springer ut av erfaringer, kultur og tradisjon, forventninger fra praksisfeltet og forventningene som er knyttet til utdanningen som høyere utdanning.

Selv om målet med all utdanning er at den skal kvalifisere til arbeidslivet, kan man si at profesjonsutdannelser i større grad enn universitetenes fagstudier er yrkesrettede utdanninger (Smeby, 2008). Innholdet i universitetenes fagstudier er først og fremst basert på en kognitiv /akademisk avgrensning av kunnskapsfeltet, mens profesjonsutdannelser er avgrenset med utgangspunkt i relevans for den profesjonelle yrkesutøvelsen.

Institusjonaliseringen av profesjonsutdannelser ved universiteter og høyskoler er gjennomført med utgangspunkt i en grunnleggende antagelse om at teoretisk kunnskap er viktig for profesjonell praksis (Smeby, 2008). I motsetning til yrkesutdannelser kan profesjonsutdannelser sies å være orientert mot å gi studenten et grunnlag for en karrierelang utvikling (se f. eks Dale1993).

Det overordnede målet i førskolelærerutdanningen som profesjonsutdanning kan sies å være at teoretisk/fagdisiplinorientert kunnskap inngår i problemorientert og analytisk interaksjon med studenters erfaringer fra praksisfeltet.

Praksiserfaringer og vitenskapelig forståelse og tenkemåte skal inngå i dialog med hverandre. Med andre ord utspiller førskolelærerutdanningen seg i spenningsfeltet mellom krav til praktisk kunnskap og teoretisk/vitenskapelig kunnskap.

En forenklet og instrumentell oppfatning av praksisbegrepet og praksisforståelsen i førskolelærerutdanningen kan gi uheldige og utilsiktede konsekvenser for utdanningen. Pedagogisk arbeid handler ikke bare om å kunne håndtere hverdagen fra dag til dag. Den pedagogiske kompetansen må kjennetegnes av en evne til å forholde seg undersøkende, reflekterende, kritisk og kreativt til hvordan det pedagogiske arbeidet kan beskrives og videreutvikles (Andersen, 2006).

Dersom praksisforståelsen er preget av en forenklet og teknisk-instrumentell innstilling til virksomhetsfeltet vil man miste av syne de sosiale prosessene som finner sted i en gitt kontekst, og sammenhengene med bredere sosiale forhold. En bevisstgjøring av ulike måter å plassere seg i forhold til virkeligheten og dermed ulike måter å iaktta virkeligheten på vil være en måte å imøtekomme kompleksiteten og spenningsforholdene.

Foruten om de spenninger som oppstår i feltet mellom vitenskapelig kunnskap og praktisk orientering, vil det også oppstå spenninger mellom danning og relevans i utdanningen. Innføring i kulturarven, og en kritisk resepsjon av denne arven, det vil si innhold og lærestoff som ikke har en umiddelbar nytteverdi, må balanseres mot kravet om relevans, det vil si lærestoff med åpenbar nytteverdi for yrkesutøvelsen.

Det er med andre ord mer enn bare forskningsbaseringen (kunnskapsgrunnlaget) og profesjonsorienteringen som er med og skaper det spenningsfeltet førskolelærerutdanningen lever i. Studenter, førskolelærere, foreldre til barn i barnehagen og aktuelle samfunnsinstanser har forventninger til og innflytelse på førskolelærerutdanningen, som bærere av kultur og tradisjoner.

Førskolelærerutdanningen må derfor studeres i spenningsfeltet mellom krav som springer ut av barnehagens kultur og tradisjoner, kravene til praksisnærhet og kravene til en forskningsbasert utdanning, noe som er forsøkt illustrert i figur 1.6-1.



Figur 1.6-1 Utdanningen i et spenningsfelt

Fra hvert av trekantens hjørner stilles formelle og uformelle krav til utdanningen. Loven stiller krav om at utdanningen skal være forskningsbasert, men hva som legges i forskningsbasering kan variere avhengig av institusjonstype, den enkelte institusjon og utdanning. Fagmiljøene internt i en utdanning kan ha ulik tradisjon og kultur i sin tilnærming til forskningsbasering og profesjonsorientering. Barnehagen som avtakere av kandidatene, øvingslærerne som representanter for praksis som læringsarena, foreldre og studenter, og ikke minst samfunnet generelt, kan forventes å ha ulik oppfatning om og forventning til profesjonsorienteringen i utdanningen. De forventninger og krav til utdanningen som springer ut av erfaring, tradisjon og kultur er gjerne enda mer subjektive. Studentene har forventninger til utdanningen, forventninger som ofte er knyttet til deres studieforutsetninger.

Samfunnet og foreldrene forventer at barnehagen til enhver tid har kompetanse for sin virksomhet (bl.a. Østrem m. fl., 2007). Men forventningene til kompetanse vil være ulike fordi oppfatningene om barnehagen og barnehagens oppgaver er ulike. Helt fra forarbeidene til den første barnehageloven har de gjerne vært omtalt som det å være et pedagogisk tilbud, et sosialt hjelpetiltak og et sosialpolitisk virkemiddel. På denne bakgrunnen kan ønsket om kompetanse være knyttet til det å kunne skape en trygg plass der barna kan være eller en forestilling om at barnehagen er en arena for lek og læring på barnas premisser, men den kan også være knyttet til forventninger om at barnehagen skal legge et solid grunnlag for skolegangen og forebygge problemer barna kan komme til å stå overfor senere i livet. Disse måtene å se på barnehagen på vil til dels stå i et motsetningsforhold til tradisjoner som mange førskolelærere og førskolelærerutdannere opplever seg som bærere av.

Førskolelærerutdanningen utvikles og gjennomføres i dette spenningsfeltet. Utdanningen kan ikke vurderes ut fra én dimensjon, for eksempel i hvilken grad den oppfyller lovens og rammeplanens krav eller barnehagens forventninger til at personalet er i stand til å oppfylle barnehagens rammeplan.

Med utgangspunkt i overordnede styringsdokumenter for førskolelærerutdanningen, forstår komiteen utdanningens mål som forskningsbasert profesjonsutdanning. En forskningsbasert utdanning hviler på en vitenskapelig grunn og ”er basert på det fremste innen forskning, faglig

utviklingsarbeid og erfaringskunnskap”. En profesjonsbasert utdanning skal kvalifisere for virksomhet som krever mangfoldig og relevant yrkeskunnskap: faglig kompetanse, didaktisk kompetanse, sosial kompetanse, endrings- og utviklingskompetanse og yrkesetisk kompetanse⁷. Det understrekes at førskolelærerutdanningen skal være både forskningsbasert og profesjonsrettet, og at studentene gjennom utdanningen skal oppnå erkjennelsen av at de to perspektivene samvirker på en måte som skaper helhet.

Kvaliteten i førskolelærerutdanningen kan sies å være oppfyllelse av dette målet om å være en forskningsbasert profesjonsutdanning. Sakkyndiggruppen er klar over at spørsmålet om kvalitetsbedømming i utdanning er et komplekst problemfelt. Det er en utfordring å skulle definere kvalitet. Samtidig forutsetter utvikling av utdanningen tydelig formulerte krav om hva som skal realiseres. For førskolelærerutdanningen er de sentrale krav som tidligere omtalt nedfelt i Universitets- og høyskoleloven, Rammeplan for førskolelærerutdanningen og utdanningsinstitusjonenes strategiske dokumenter og fagplaner.

I disse dokumentene understrekes betydningen av at førskolelærerutdanningen som profesjonsutdanning skal være forskningsbasert, at teori- og praksisopplæringen gjensidig skal støtte hverandre og danne en helhet, og at fagkunnskapene skal være tilstrekkelig omfattende og dype. Når sakkyndiggruppen har forsøkt å fange inn kvalitetsmessige aspekter ved førskolelærerutdanningen har disse målene fungert som et utgangspunkt for valg av retning.

1.7. Presentasjon og vurdering av datamaterialet

Sentrale elementer ved bruk av ekspertpanelmodellen er de evaluerte institusjoners selvevaluering fulgt av besøk på institusjonene, hvor aktuelle grupper intervjues. I denne evalueringen er det i tillegg gjennomført flere andre undersøkelser som det gjøres rede for i avsnitt 1.7.1 nedenfor. Selv om de sakkyndige kunne ha ønsket å gjennomføre grundigere analyser og en mer omfattende evaluering, setter NOKUTs rammer og ressurser en grense for de sakkyndiges frihet når det gjelder å innhente og behandle data som grunnlag for å besvare oppdraget fra departementet. Et problem er knyttet til at det ikke har vært tid og kapasitet til å gå inn i alt det innsamlede materialet. Materialet bør dermed kunne gi grunnlag for fremtidige studier av førskolelærerutdanningen på mer avgrensede områder.

Det har vært et mål å fange opp utviklingen i utdanningene i løpet av evalueringen og det ble derfor hentet inn noen nye data våren 2010. Generelt oppfattes data knyttet til strukturelle aspekter ved utdanningsvirksomheten som sterkere enn andre.

I tillegg til evalueringens innsamlede datamateriale har sekretariatet og de sakkyndige også lagt til grunn for arbeidet en rekke offentlige dokumenter med relevans for førskolelærerutdanningen og barnehagefeltet, blant annet stortingsmeldinger, offentlige utredninger og evalueringer. Sekretariatet og de sakkyndige har også gjort seg kjent med et utvalg av nyere og tidligere forskning og utredninger knyttet til førskolelærerutdanningen og profesjonsutdanning generelt.

I samsvar med oppdraget har prosjektet hatt som mål å holde kontakten med og informere relevante aktører underveis. I avsnitt 1.7.2 gjøres det kort rede for hvordan dette er fulgt opp.

⁷ Rammeplan for førskolelærerutdanningen, s. 6

1.7.1. Undersøkelser

Selvevaluering og spørreundersøkelser blant øvingslærere og studenter

Selvevalueringen skulle gi institusjonene anledning til å dokumentere sin førskolelærerutdanning, vurdere egne rammer, prosesser og resultater og gjøre rede for sterke og svake sider. Det ble utarbeidet en mal for rapporteringen, med en kvalitativ og en kvantitativ del. Den kvantitative delen var så langt mulig forhåndsutfyllt med de data NOKUT kunne hente fra offentlige databaser.

Det ble utarbeidet et tillegg til selvevalueringsskjemaet for RSH. Da denne institusjonen ikke er pålagt å følge rammeplanen, ble det antatt at deler av det generelle skjemaet ikke ville ha gyldighet. Gjennom tilleggsskjemaet ble RSH gitt anledning til å gjøre rede for sine prosesser og faglige/organisatoriske løsninger/valg.

Det var opp til hver institusjon å organisere selvevalueringssprosessen og til en viss grad øvingslærerundersøkelsen. Det ble vist til NOKUTs erfaring fra tidligere evalueringer, som viser at åpne og inkluderende prosesser med god medvirkning fra aktuelle grupper av aktører gir størst potensial for institusjonell læring.

I selvevalueringens kvalitative del ble institusjonene bedt om å gjøre rede for

- institusjonens og utdanningens profil og detaljert informasjon om utdanningene, faglig innhold, organisering og undervisning
- faglærernes kompetanse og FoU knyttet til utdanningen
- opptak av studenter og studieforløpet fram til avsluttet studium
- sammenhengen mellom den faglige læringsarenaen og praksis, et tema som også var sentralt i spørreskjemaet til øvingslærerne og i spørreundersøkelsen til studentene.

Øvingslærerundersøkelsen

En del av selvevalueringsskjemaet skulle besvares av øvingslærere i institusjonens praksisbarnehager (i det følgende kalt øvingslærerundersøkelsen/NOKUTs øvingslærerundersøkelse). Etter innspill fra flere institusjoner ble det oppfordret til at også styrere i øvingsbarnehager ble inkludert i denne respondentgruppen. Representantene for praksisbarnehagene skulle levere en samlet og ubearbeidet besvarelse som utdanningsinstitusjonene kunne kommentere. De ble spurt om erfaringer med og oppfatninger om praksisplanen, gjennomføring og oppfølging av praksis, studentene, utdanningen og samarbeidet med utdanningens representanter. De ble også spurt om egen kompetanse og muligheten til kompetanseutvikling.

Studentundersøkelsen

Parallelt med selvevalueringen gjennomførte NOKUT en spørreundersøkelse som ble sendt elektronisk til alle registrerte studenter i førskolelærerutdanning våren 2009 (i det følgende kalt NOKUTs studentundersøkelse). NLA Høgskolen, som ikke hadde anledning til å gi NOKUT tilgang til studentenes e-postadresser, gjennomførte undersøkelsen selv etter NOKUTs opplegg og oversendte resultatene til NOKUT.

Målet med studentundersøkelsen var å kartlegge studentenes studieinnsats og oppfatninger om utdanningen. Undersøkelsen ble sendt til 6425 studenter og fikk 2085 svar, noe som gir en svarprosent på 32,6 %, men sterkt varierende mellom institusjonene. NLA Høgskolen hadde en svarprosent på 75 %. Av de som svarte var 97,1 % kvinner. Det ble spurt om bakgrunnsdata som studentenes alder, heltid eller deltid, og om utdanningen var deres førstevalg i søkeprosessen. De ble bedt om å anslå hvor mye tid de brukte på ulike studieaktiviteter og på betalt arbeide en normaluke. Sentralt sto spørsmål som tok sikte på å få fram oppfatninger om fag og faglærere, undervisningen, praksis og eksamen.

Fagplanundersøkelse

De sakkyndige gikk våren 2009 igjennom samtlige fagplaner, underliggende faglige planer og praksisplaner for de førskolelærerutdanninger som var aktive studieåret 2008 – 2009. Målet var å undersøke i hvilken grad fag-/studieplanene på papiret oppfyller kravene i rammeplanen og de forventninger som må stilles til utdanningene som følge av lov og rammeplan for barnehager. I prosjektplanen var det forutsatt at også studier av undervisningsplaner og resultater skulle inngå i denne undersøkelsen. Imidlertid ble det vurdert slik at behovet for kunnskap om undervisningen ville bli dekket gjennom selvevalueringen og oppfølgende spørsmål i institusjonsbesøkene. Verdien av å undersøke resultater i form av eksamensoppgavetekster og studentoppgaver ble vurdert i lys av oppdraget, og det ble besluttet å begrense undersøkelsen av resultater til data fra offentlige databaser om stryk og gjennomstrømming, i tillegg til flere undersøkelser av studentenes synspunkter på ulike sider ved utdanningen, blant annet læringsutbyttet.

Kandidatundersøkelse

For å undersøke omfanget av og kvaliteten på veiledningen barnehagene gir nyutdannede førskolelærere i ulike stillingskategorier i barnehage, ble det besluttet å gjennomføre en egen kandidatundersøkelse som del av prosjektet⁸. Oppfatninger om utdanningens relevans i henhold til sentrale krav i rammeplanen ble også undersøkt. Spørsmålene ble utviklet i dialog mellom sekretariatet og de sakkyndige. Institusjonene og flere eksterne instanser med erfaring fra liknende undersøkelser ble konsultert. Institusjonene ga tilgang til navn på samtlige kandidater fra 2007 og 2008. Oppgaven med å sende ut spørreskjemaene (vedlagt) og bearbeide svarene ble satt bort til et analyseinstitutt. Spørreskjemaet ble høsten 2009 sendt til 2254 personer. Det ble purret én gang per post, og deretter foretatt en påminningsrunde per telefon for å øke svarprosenten. 936 (42 %) returnerte skjemaet.

Foruten bakgrunnsspørsmål om kjønn, alder, type studium med mer, ble førskolelærerne spurt om hvordan utdanningen hadde forberedt for yrket og oppfatninger av kvaliteten i teori og praksis. De respondentene som arbeidet i barnehage, ble spurt om de hadde fått opplæring og veiledning etter at de begynte i jobben, og i så fall hvordan de vurderte disse oppleggene. Til sist fikk alle et åpent spørsmål om hvilke faktorer (inntil tre) de mente kunne gjøre førskolelærerutdanningen bedre.

Undersøkelser i praksisfeltet

Det ble bestilt to undersøkelser eksternt for blant annet å få frem vurderinger av kvaliteten i fagarenaen og praksisarenaen, se nedenfor. Begge ble gjennomført av Senter for profesjonsstudier (SPS) ved Høgskolen i Oslo. Selv om den ene undersøkelsen bare omfatter fire og den andre åtte av de 20 institusjoner som evalueres, antas de likevel i tillegg til sin egenverdi også å kunne nyttes til triangulering av resultatene i flere av evalueringens øvrige undersøkelser.

Studentenes vurdering av førskolelærerutdanningen – resultater fra StudData

I tillegg til å gi bakgrunnsdata for de studenter som deltok i undersøkelsen, omhandler rapporten førskolelærerstudenters vurdering av utdanningen og egen studieadferd (Skjøsberg og Caspersen, 2009). Data er hentet fra StudData, en longitudinell spørreskjemaundersøkelse som følger tre kull profesjonsstudenter fra 11 universiteter og høyskoler igjennom utdanningen og ut i arbeidslivet. Studentene i undersøkelsen var i 2007 i sitt tredje studieår. Bare fire av førskolelærerutdanningene er med i denne undersøkelsen: Høgskolen i Bergen, Høgskolen i Bodø, Høgskolen i Oslo og Høgskolen i Volda.

⁸ Teknisk ble undersøkelsen gjennomført av Sentio

Førskolelærernes praksis. Øvingslærerne og øvingsbarnehagene

SPS gjennomførte høsten 2009 på oppdrag fra NOKUT en spørreundersøkelse i praksisbarnehager som hadde avtaler med åtte av utdanningsinstitusjonene: DMMH, høgskolene i Bergen, Bodø, Oslo, Telemark, Vestfold og Volda samt Universitetet i Stavanger (Løvgren, 2009). Målet var å belyse fra barnehagesektorens side barnehagen som læringsarena i førskolelærerutdanningen og samhandlingen mellom høgskole og praksisbarnehage. Data som ble benyttet var samlet inn våren 2009 i tilknytning til prosjektet Meistring av førskolelærarrolla i eit arbeidsfelt med lekmannspreg (MAFAL, finansiert av NFR og utføres i et samarbeid mellom SPS og Høgskulen i Volda). Øvingslærerne ble bedt om å vurdere ulike aspekter ved førskolelærerstudentenes praksisopplæring samt øvingsbarnehagen som ramme for øvingslærerne og førskolelærerstudentenes arbeid med praksis.

Institusjonsbesøk

Målet med institusjonsbesøket var å følge opp, utfylle og diskutere data som alt var hentet inn. Institusjonsbesøket skal dessuten ha en egenverdi i forhold til informasjon innhentet gjennom selvevaluering og andre undersøkelser. Det ble utarbeidet intervjuguider for hvert institusjonsbesøk, basert på samme mal men tilpasset den informasjon som til da var kommet fram gjennom selvevalueringene inkludert øvingslærerundersøkelsen og studentundersøkelsen, samt fagplanundersøkelsen.

Det ble satt sammen besøkspaneler i henhold til NOKUTs retningslinjer om kjønnsrepresentasjon, internasjonal representasjon og studentrepresentasjon. Programmer for besøkene var utarbeidet på forhånd i samarbeid med institusjonene. På hver institusjon ble grupper av studenter, øvingslærere, faglærere og styrere i praksisbarnehager samt utdanningens faglige og eventuelt administrative ledelse intervjuet.

Bortsett fra ved Høgskolen i Oslo der intervjuene ble fordelt over to dager, ble besøkene gjennomført i løpet av en dag. Hvert besøk ble avsluttet med et møte hvor flest mulig av de som var blitt intervjuet var til stede (heretter kalt dialogmøtet). I det aller første dialogmøtet satte komiteen fram følgende problemstilling: "Hvordan ønsker dere at fremtidens førskolelærerutdanning skal være?" På grunn av at denne problemstillingen vakte liten diskusjonslyst, ble metoden i de senere besøkene forbedret ved at hver gruppe ved slutten av intervjuet fikk utdelt en lapp med følgende tekst: "Vi ber gruppen forberede en viktig problemstilling til dialogmøtet. Det kan være et tema fra intervjuet som dere ønsker å få de andre gruppene kommentarer på. Presentasjonen av problemstillingen skal være kort, og bør kunne engasjere til dialog". I de følgende besøk presenterte hver gruppe innledningsvis i dialogmøtet sin problemstilling. Disse ble enten diskutert samlet, eller – i de fleste tilfeller – en for en. I de fleste dialogmøtene satte også komiteen fram en problemstilling, enten den samme som ble brukt i første møte eller en problemstilling som var blitt aktuell i løpet av nettopp dette besøket.

Besøkene gikk over en måned, fra 28. september til 30. oktober 2009. I de siste besøkene bar dialogmøtene preg av å være regisserte, ved at problemstillingene ble mer ufarlige og kunne se ut til å ha en agenda i retning av harmonisering av motsetninger som var kommet fram i dagens intervjuer. Oppsummert ga imidlertid samtalene i dialogmøtene interessante innspill når det gjelder problemer og mulige løsninger i den enkelte førskolelærerutdanning og i norsk førskolelærerutdanning.

Innhenting av kvantitative data

Som del av selvevalueringen våren 2009 ble institusjonene bedt om å korrigere og supplere en samling tabeller basert på data fra Database for statistikk om høgre utdanning (DBH) og

Samordna opptak (SO) samt institusjonenes selvevaluering, med informasjon om blant annet opptak, gjennomføring og fagpersonalets kompetanse.

Det er hentet inn statistiske data fra DBH, SO og Statistisk sentralbyrå (SSB), delvis til direkte bruk og delvis for å validere egeninnhentede data.

I januar 2010 ble det innhentet nye data fra institusjonene, spesielt om faglærerkompetanse og bruk av denne i undervisning og forskning. I denne runden ble det også bedt om informasjon om deltidsutdanningene, faglig innretning og organisering av tilbudet.

Data fra DBH og SO anses som godt kvalitetssikret gjennom de felles definisjoner og retningslinjer for rapportering som finnes. Men det er viktig å være klar over at SOs søkertall ikke inneholder data på studenter som er tatt opp i lokalt opptak. En del data er derfor ikke representative for institusjoner og studietilbud med et stort innslag av lokalt opptak.

En del data som ble hentet direkte fra institusjonene kan ikke regnes som konsistente. Dette gjelder data om fagmiljøet, omfang av etter- og videreutdanning, utveksling og stryk i praksis. Det er flere grunner til dette. Registreringen på institusjonene er ikke alltid detaljert nok for evalueringens formål, slik at det ble vanskelig å levere de rapportene NOKUT ba om. En annen årsak er at NOKUTs definisjoner ble forstått noe ulikt. Et viktig element i kvalitetssikringen av data har derfor vært dialogen med kontaktpersonene på institusjonene i løpet av evalueringsprosessen.

De fleste kvantitative data som ligger til grunn for rapporteringen er imidlertid konsistent rapportert og gir gode indikasjoner på situasjonen i utdanningen.

Tabell 1.7-1 gir en oversikt over utførte undersøkelser, det utvalget som hver undersøkelse omfattet og hvilke datatyper undersøkelsenes frembrakte.

Tabell 1.7-1 FLUEVA. Oversikt over undersøkelser og innhentede data som underlag for evalueringen

UNDERSØKELSE	UTVALG	DATATYPE
Studentundersøkelse	Alle FLU-studenter 2008-09	Kvantitative primærdata
Kandidatundersøkelse	Alle FLU-kand. 2007 og 2008	
Selvevaluering	Alle institusjonene	
Oppfølgingsundersøkelse	Alle institusjonene	
Studentenes vurdering av førskolelærerutdanningen (SPS 2/09)	4 institusjoner	
Førskolelærerstudentenes praksis. Øvingslærerne og øvingsbarnehagene (SPS 3/09)	8 institusjoner	
Fagplananalyse	Alle institusjonene	Kvalitative primærdata
Selvevaluering	Alle institusjonene	
Institusjonsbesøk: intervju og dialogmøte	Alle institusjonene	
Oppfølgingsundersøkelse	Alle institusjonene	
Statistikk (SSB, DBH, nøkkeltall fra institusjonene)	Alle institusjonene	Kvantitative sekundærdata

1.7.2. Kontakt med relevante aktører i evalueringsperioden

I oppdragsbrevet ble NOKUT pålagt å ha drøftinger med og gi ”god informasjon til alle relevante aktører, både ved utarbeiding av prosjektet og ved informasjon i evalueringsperioden i form av oppstarts-, midtveis og sluttkonferanse”.

29. september 2008 ble det holdt et informasjons- og diskusjonsmøte om evalueringen, der alle institusjonene under evaluering var til stede. Andre inviterte organisasjoner var Universitets- og høyskolerådet (UHR) ved Nasjonalt råd for lærerutdanning (NRLU), Utdanningsforbundet, Private barnehagers landsforbund (PBL), Kommunenes sentralforbund (KS) og Kunnskapsdepartementet som oppdragsgiver. Møtet fokuserte på potensielt kritiske punkter for kvaliteten i førskolelærerutdanninga.

Som støtte i den fortsatte planleggingen ble det nedsatt en referansegruppe med medlemmer fra NRLU, Utdanningsforbundet, PBL, KS og to av organisasjonene under evaluering. Studentene var representert ved en pedagogstudent fra Utdanningsforbundet. Det var tre møter i referansegruppa i den første planleggingsperioden høsten 2008. Det har siden vært holdt diskusjonsmøter mellom sekretariatet og referansegruppa en gang hvert semester.

Oppstartskonferansen hvor prosjektplanen ble presentert ble holdt 16. februar 2009.

Målgruppen var institusjonene under evaluering og andre relevante aktører.

Midtveiskonferanse ble holdt i Kautokeino 25. januar 2010, hovedsakelig med et faglig program i tillegg til en orientering om hvor evalueringen sto på det tidspunktet, men uten endelige resultater.

En kort oversikt over stadiene i evalueringen er vist i tabell 1.7-2.

Tabell 1.7-2 FLUEVA. Oversikt over fremdrift

Tidsrom/dato	Aktivitet
September 2008 – februar 2009	Planlegging
16. februar 2009	Startkonferanse
Mars – juni 2009	Selvevaluering /Spørreundersøkelse blant studentene
Mars – desember 2009	Kandidatundersøkelse, planlegging og gjennomføring
April – august 2009	Fagplanundersøkelse.
Mars – oktober 2009	Eksterne undersøkelser (SPS)
28.09 – 30.10.	Institusjonsbesøk
25. januar 2010.	Midtveiskonferanse i Kautokeino
Januar – februar 2010	Supplerende datainnhenting
Februar – september 2010	Rapportskriving
20. september 2010	Sluttkonferanse

2. Norsk førskolelærerutdanning

I dette kapitlet dokumenteres førskolelærerutdanningene fra ulike sider. Knyttet til de kvantitative og kvalitative data som er kommet fram i evalueringsprosessen diskuteres og vurderes resultatene.

I kapittel 2.1 gis det en oversikt over landets førskolelærerutdanninger, plassering på kartet og utdanningenes størrelse. I kapittel 2.2 er det gjort rede for hvilke førskolelærerutdanninger institusjonene tilbyr og til en viss grad hvordan de organiseres. Den administrative og faglige organiseringen av utdanningene er tema for kapittel 2.3. I kapittel 2.4 blir det gjort rede for faglærernes og øvingslærernes kompetanse. FoU knyttet til utdanningen er tema i kapittel 2.5 og rekrutteringen til utdanningen i kapittel 2.6.

2.1. Institusjoner som gir førskolelærerutdanning

I dette delkapitlet gis en innledende oversikt over førskolelærerutdanningenes geografiske plassering og deres størrelse.

Kartet viser lokaliseringen de 20 høyere utdanningsinstitusjoner som gir førskolelærerutdanning fra Alta i nord til Kristiansand i sør.



Figur 2.1-1 Institusjoner som gir førskolelærerutdanning – på Norgeskartet

Sju av institusjonene som gir førskolelærerutdanning ligger i eller nord for Trondheim. Seks ligger i de sentrale østlandsområder fra Hamar i nord til Telemark i sør. De øvrige ligger på kyststripa fra Volda i nord til Kristiansand/Grimstad i sør.

Av de utdanningsinstitusjoner som gir førskolelærerutdanning er 17 statlige og tre private. Blant de statlige er det 14 høyskoler og tre universiteter. Institusjonenes størrelse varierer betydelig. I tabell 2.1-1 gis en oversikt over institusjonene, eierforhold, faste studiesteder samt institusjonens og førskolelærerutdanningens størrelse målt i antall faglig tilsatte og studenter studieåret 2009 – 2010. Institusjonene er sortert fra minste til største utdanning målt etter antall studenter i førskolelærerutdanning studieåret 2009 – 2010.

Tabell 2.1-1 Oversikt over institusjoner som gir førskolelærerutdanning. Studieåret 2009 - 2010.

Institusjon	Faste studiesteder	Type	Privat/statlig	Studenttall i institusjonene	Faglig tilsatte i alt*	Studenter i førskolelærerutdanningene	Faglige årsverk i førskolelærerutdanningene
SA	Kautokeino	Høgskole	Statlig	140	45	12	2
RSH	Oslo	Høgskole	Privat	154	16	53	8
HiF	Alta	Høgskole	Statlig	1807	158	111	11
HiNe	Nesna	Høgskole	Statlig	920	69	130	11
HSB	Stord og Haugesund	Høgskole	Statlig	3226	178	186	13
HiNT	Levanger	Høgskole	Statlig	4336	231	196	14
NLA	Bergen	Høgskole	Privat	608	50	200	12
HSF	Sogndal	Høgskole	Statlig	3188	181	201	13
HVO	Volda	Høgskole	Statlig	3210	199	205	13
HBO	Bodø	Høgskole	Statlig	5314	310	226	13
UiT	Tromsø	Universitet	Statlig	8351	1358	239	18
HVE	Horten og Tønsberg	Høgskole	Statlig	5200	286	350	28
HiØ	Halden	Høgskole	Statlig	4208	267	374	26
UiA	Kristiansand og Grimstad	Universitet	Statlig	8564	551	448	32
HH	Hamar	Høgskole	Statlig	5534	269	451	30
UiS	Stavanger	Universitet	Statlig	8494	633	466	29
HiT	Notodden og Porsgrunn	Høgskole	Statlig	5506	318	589	24
HiB	Bergen	Høgskole	Statlig	6921	449	625	36
DMMH	Trondheim	Høgskole	Privat	915	65	788	66
HiO	Oslo	Høgskole	Statlig	12410	750	1145	67
SUM				89006	6383	6995	466

*Undervisnings-, forsknings- og formidlingsstillinger, DBH H-2009.

Sju institusjoner hadde studieåret 2009 – 2010 over 400 studenter i førskolelærerutdanning; sju hadde 200 studenter eller færre.

Høgskolen i Oslo har den absolutt største førskolelærerutdanningen, fulgt av Dronning Mauds Minne, Høgskolen i Bergen og Høgskolen i Telemark. De store utdanningene ligger normalt i større byer. Høgskolen i Telemark og Høgskolen i Hedmark representerer unntak ved at de er store utdanninger med hovedsete i mindre byer. De fleste små utdanninger ligger på mindre steder i distriktene. Samisk høgskole og Rudolf Steinerhøgskolen er svært små førskolelærerutdanninger i utdanningsinstitusjoner med lavt totalt studenttall.

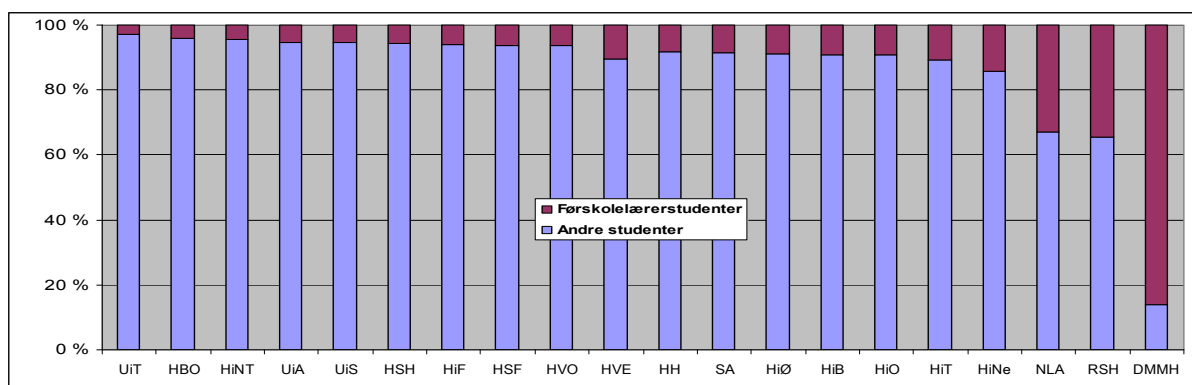
Mange av førskolelærerutdanningene tilbyr desentralisert undervisning på mer eller mindre faste utdanningssteder og mer eller mindre regelmessig. De fleste desentraliserte tilbud gis i det institusjonen oppfatter som egen region, dvs eget fylke og eventuelt nabofylkene. I tabell 2.1-2 nedenfor er de fleste utdanningssteder med undervisning utenom hovedcampus og opptak de siste år fanget opp.

Tabell 2.1-2 Førskolelærerutdanning. Undervisningssteder utenom hovedcampus

Institusjon	Studiested	Heltid eller deltid	Siste opptak	Ev. oppdrag
HBO	Brønnøysund	deltid	2009	
	Stokmarknes	heltid	2007	
HiF	Kirkenes	Heltid	2008	
	Hammerfest	deltid	2007	
	Nordreisa	deltid	2006	
HH	Roa	deltid	2009	
HiNe	Mysen	deltid	2008	oppdrag
	Oppdal	deltid		oppdrag
HiT	Drammen	deltid	2009	
	Hønefoss	deltid	2007	
	Hokksund	deltid	2009	ABf
HSF	Asker	deltid	2007	Oppdrag
UiA	Listerregionen	deltid	2007	
UiT	Harstad	heltid	2009	

Flere store og små institusjoner er på tilbudssiden når det gjelder å gi utdanning utenom hovedcampus. Fire av åtte institusjoner som hadde desentraliserte tilbud på evalueringstidspunktet, ligger i de tre nordligste fylker. Noen få institusjoner tar oppdrag på mer fjerntliggende steder, for eksempel Høgskolen i Nesna i Mysen og Høgskulen i Sogn og Fjordane i Asker. Men mens Høgskolen i Nesna sitt tilbud i Mysen i sin helhet undervises der, gir Høgskulen i Sogn og Fjordane bare en tredel av undervisningen desentralisert i Asker, resten som samlinger i Sogndal.

De fleste utdanningsinstitusjoner som tilbyr førskolelærerutdanning, har også andre studieprogrammer. I figur 2.1-2 er førskolelærerutdanningenes størrelse i forhold til institusjonenes øvrige studieprogrammer fremstilt grafisk.



Figur 2.1-2 Andel førskolelærerstudenter av totalt antall studenter, H-2009

I de aller fleste institusjonene utgjør førskolelærerstudentene under 10 % av institusjonens samlede studenttall. Førskolelærerutdanningene ved Rudolf Steinerhøyskolen og NLA

Høgskolen er store utdanninger i egen institusjon med omlag en tredel av studentene. Norsk Lærerakademi Lærerhøgskolen hadde bare lærerutdanninger inntil januar 2010, da en fusjon med Norsk Lærerakademi Høgskolen for kristendomskunnskap, pedagogikk og interkulturell forståelse resulterte i en institusjon med flere utdanningsprogrammer (nytt navn er NLA Høgskolen). På Dronning Mauds Minne er 90 % av studentene i bachelor førskolelærerutdanning, resten i master- og videreutdanning. Dronning Mauds Minne er den eneste rendyrkede førskolelærerutdanningsinstitusjonen.

Nasjonale ansvarsområder

Kunnskapsdepartementet har tildelt noen institusjoner nasjonalt hovedansvar for områder som krever initiativ og koordinering for å bli ivarettatt:

Veiledning av nyutdannede lærere

Høgskolen i Telemark har nasjonalt ansvar for prosjektet for veiledning av nyutdannede lærere og førskolelærere.

Påbyggingsstudiet i barnehagepedagogikk

Sammen med Universitetet i Stavanger har Høgskolen i Telemark ansvaret for påbyggingsstudiet i barnehagepedagogikk for pedagoger som ønsker videreutdanning til førskolelærer.

Samisk lærerutdanning

Samisk høgskole har nasjonalt ansvar for samisk språk og kultur. Høgskolen i Bodø har nasjonalt ansvar for lulesamisk språk og kultur på høgskolenivå og Høgskolen i Nord-Trøndelag for sørsamisk. Alle har ansvar for å gi lærerutdanning på området.

Menn i barnehagene

Dronning Mauds Minne har koordineringsansvar for de nasjonale rekrutteringsteamene som har som mål å få flere menn utdannet som førskolelærere og ansatt i barnehagene (MiB).

Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen

Høgskolen i Bodø skal (fra 2007) være et ressurscenter innen kunst og kultur for all utdanning fra barnehage til høyere utdanning.

Førskolelærerutdanning for tospråklige studenter

Høgskolen i Hedmark har nasjonalt ansvar for førskolelærerutdanninger for tospråklige studenter

Oppsummert og tråder videre

Blant de 20 høyere utdanningsinstitusjoner som gir førskolelærerutdanning, hadde over halvparten færre enn 250 førskolelærerstudenter studieåret 2009 – 2010. Nesten halvparten av institusjonene har utdanningstilbud på andre steder enn hovedcampus, blant annet flere av de aller minste.

Førskolelærerutdanningene er relativt nye utdanninger. Den første ble opprettet i 1935, den nyeste bachelorutdanningen i 1998. Ganske mange av utdanningene har oppstått i delvis svært gamle lærerutdanningsmiljøer (Høgskulen i Volda, Høgskolen i Telemark), andre ble opprettet som stedets første lærerutdanning (Høgskolen i Bergen, Dronning Mauds Minne). På samme måte som med utdanningenes historie er det stort mangfold når det gjelder geografisk spredning og utdanningens størrelse. I de følgende kapitler vil det blant annet bli vurdert om mangfoldet også omfatter utdanningenes innhold, for eksempel slik at de fremstår som tydelig profilerte og representerer alternativer for søkere når det gjelder faglig innretning og organisering.

2.2. Et mangfold av utdanninger

I dette kapitlet gjøres det rede for førskolelærerutdanningenes faglige oppbygning og organisering. Rammeplanen av 2003 tilrettela for utvikling av mer ulike utdanninger enn tidligere ved å tillate en friere bruk av studiepoengene og derved mulighet for å oppnå en viss spesialisering, enten innenfor hovedmodellen eller ved å utvikle linjemodeller med faglig profil. De institusjoner som utviklet linjemodeller, måtte imidlertid også tilby hovedmodellen.

Innledningsvis blir det gjort rede for kravene til fagsammensetning i utdanningen slik det går fram av rammeplanen. Derneft gis det oversikter over de ulike førskolelærerutdanninger som utdanningsinstitusjonene tilbød i studieåret 2008 -2009. Avslutningsvis diskuteres aspekter ved tverrfaglig organisering av hele utdanninger eller grupper av fag mer inngående.

Rammeplanen

Av de 180 studiepoeng (heretter sp) som inngår i en bachelor førskolelærerutdanning er 150 sp obligatoriske og 30 sp valgbare (se avsnittet *Fordypningsenheter* nedenfor). De obligatoriske fagene omfatter 45 sp pedagogikk og 105 sp faglig-pedagogiske studier. De faglig pedagogiske studiene består av fagene drama, forming, fysisk fostring, matematikk, musikk, naturfag med miljølære, norsk, samfunnsfag og religion, livssyn og etikk. Norsk skal omfatte 15 sp, de andre 10 – 15 sp. Integrert i fagenes studiepoeng ligger minst 20 uker veiledet praksisopplæring.

Når det gjelder organiseringen av fag/undervisning, gis institusjonene frihet: ” Institusjonen kan selv slå sammen innholdet i fagene til tverrfaglige studieenheter eller organisere hele eller deler av utdanningen etter tema eller fagområde.”

I tillegg til hovedutdanningen kan en institusjon tilby førskolelærerutdanninger med særskilt profil, såkalte linjer. I en linje oppnås faglig fordypning ved at fag fra de faglig-pedagogiske studier omfordeles, slås sammen eller velges bort. En begrensning ligger i at alle utdanningene skal ha pedagogikk, norsk, matematikk, religion/livssyn/etikk og minst et praktisk eller estetisk fag med omfang som minst tilsvarer kravet til hovedmodellen.

Felles for Samisk høgskole og Rudolf Steinerhøyskolen er at de utdanner for spesielle formål og har særordninger i forhold til de andre førskolelærerutdanningene. Rudolf Steinerhøyskolen har ikke krav om å følge rammeplanen. For samisk lærerutdanning gjelder egne regler. I stedet for forming gis 15 sp duodji, og enkelte fag kan erstattes med eller tilpasses fag som har spesiell relevans for samiske barn i barnehagen eller skolen. I musikk og drama skal det legges vekt på samisk musikk og fortellertradisjon samt joik.

Utdanningene

Tabell 2.2-1 viser førskolelærerutdanningene som ble tilbudt ved den enkelte institusjon studieåret 2008 – 2009.

Tabell 2.2-1 Utdanningene studieåret 2008 - 2009. Alle varianter fordelt på institusjon.

Institusjon	Hovedmodellen, heltid	Deltid over 4 år	Estetisk linje	Natur/miljø/friluft	Annet
DMMH	hovedmodellen	hovedmodellen	estetisk	natur- og friluft	internasjonal forståelse og flerkulturelt arbeid
HBO	hovedmodellen	hovedmodellen			
HiB	hovedmodellen		kunstfag	natur- og friluftsliv	
HiF	hovedmodellen,	hovedmodellen			
HH	hovedmodellen	hovedmodellen for tospråklige ⁹		natur og bevegelse	
HiNe	hovedmodellen	hovedmodellen	estetiske fag	natur og friluftsliv	
HiNT	hovedmodellen				
HiO	hovedmodellen; natur, samfunn og bevegelse (NSB)	hovedmodellen. ABf/FAD	estetiske fag		
HSF	hovedmodellen	hovedmodellen ¹⁰			
HiT	hovedmodellen	hovedmodellen			
HVE	hovedmodellen	hovedmodellen	estetisk	natur- og friluftsliv	
HVO	hovedmodellen	hovedmodellen			
HiØ	hovedmodellen	hovedmodellen			
HSH	hovedmodellen	hovedmodellen		Fra 2009: natur- og friluftsliv	
NLA	hovedmodellen				
RSH	RSH-modellen				
SA	SA-modellen ¹¹	hovedmodellen			
UiA	hovedmodellen	hovedmodellen			To linjemodeller etter valg i tredje år
UiS	hovedmodellen	hovedmodellen. ABf			
UiT	hovedmodellen	hovedmodellen			

Kilde: Selvevalueringene.

De fleste institusjoner tilbyr hovedmodellen også som deltidsutdanning, slik det går frem av tredje kolonne i tabell 2.2.-1. I årene 2005 – 2008 tilbød Høgskolen i Nesna hovedmodellen bare som deltidsutdanning over fire år. Høgskolen i Oslo tilbyr en utdanning med vekt på natur/samfunn/bevegelse (NSB). Denne markedsføres som en linje, men tilfredsstiller kravene til hovedmodellen.

⁹ Samlingsbasert og nettstøttet deltidsutdanning. Halvparten av studentene er norskspråklige

¹⁰ Deltidsutdanninga blei til og med 2007 lyst ut med vekt på *naturfag og uteaktivitet*. Frå og med 2009 vil deltidsstudiets profil vere *kommunikasjon og kulturell forståing*.

¹¹ Jf. merknader om samisk førskolelærerutdanning i innledningen til kap 2.2

Åtte institusjoner har utviklet linjemodeller, seks av disse har mer enn en linje. Disse er omtalt nærmere under avsnittet *Linjemodeller* nedenfor.

Rudolf Steinerhøyskolen har innenfor lovens rammer anledning til å organisere utdanningen etter sin egen pedagogikk og filosofi.

Tabell 2.2-2 viser fordelingen av studiepoeng på de faglig-pedagogiske studiene i institusjonenes hovedutdanninger.

Tabell 2.2-2 Hovedmodellen. Fag og studiepoengfordeling

Institusjon	Pedagogikk	Drama	Forming	Fysisk fostring	KRL/RLE	Matematikk	Musikk	Naturfag m. miljølære	Norsk	Samfunnsfag	Annet
DMMH	45	10	10	11	11	10	10	14	15	14	
HiB	45	10	10	12	12	10	10	13	15	13	
HBO ¹²	45	10	10	12	12	10	10	14	15	12	
HiF ¹³	45	10	10	10	10	10	10	15	15	15	
HH	45	10	10	10	15	10	10	10	15	15	
HiNe	45	10	10	12,5	11	10	10	12,5	15	14	
HiNT	45	10	10	10	10	10	10	10	15	10	Valgfag: 10 ¹⁴
HiO	45	9	9	10	11	9	9	15	13	13	9 ¹⁵
HiO (NSB)	45	5	5	17	11	9	5	17	14	13	9 (som over)
HSF	45	10	10	12	12	10	10	13	15	13	
HiT	45	10	10	15	10	10	10	15	15	10	
HVE	45	11	11	11	11	11	11	12	15	12	
HVO ¹⁶	45	10	10	10	10	10	10	15	15	15	
HiØ	45	10	10	25 ¹⁷	10	10	10		15	15	
HSH	45	10	10	15	10	10	10	15	15	10	
NLA	45	10	10	12	12	10	10	13	15	13	
UiA	45	13,3	13,3	10	10	10	13,4	10	15	10	
UiS	45	10	10	10	10	10	10	10	15	10	5 + 5 ¹⁸
UiT	45	10	10	12	10	10	10	13	15	15	

Fordelingen av studiepoeng på de faglig-pedagogiske studiene er for de fleste utdanninger i samsvar med rammeplanens krav. Samfunnsfag og naturfag prioriteres høyst av de faglig-pedagogiske studiene.

Universitetet i Stavanger gir 5 sp spesialpedagogikk i tillegg til 45 sp pedagogikk. Det medfører at utdanningen ikke oppfyller kravet om 105 sp i de faglig-pedagogiske studier.

Universitetet i Agder gir alle studenter i alt 10 sp i de estetiske fagene i de to første år. I tredje årstrinn tar studentene på hovedmodellen et tverrfaglig, obligatorisk emne på 30 sp som omfatter drama, forming og musikk, noe som gir dem en sterk bakgrunn i de estetiske fagene.

Rammeplanen gir anledning til styrking av enkeltfag og til å slå sammen fag innenfor hovedmodellen. Mange har benyttet anledningen til å utvikle større eller mindre grad av tverrfaglighet. Ulike erfaringer med og konsekvenser av tverrfaglighet og temaorganisering blir diskutert i på slutten av dette kapitlet.

¹² HBO: en bacheloroppgave (15 sp) i tredje år henter 9 sp fra pedagogikk og 6 sp fra studentens fordypningsenhet

¹³ HiF: Tverrfaglig organisering. 5 sp fra tre fag inngår i to temablokker per semester.

¹⁴ HiNT: 10 sp nyttes til et av to valgemner som skal gi studentene en viss profilering: estetisk profil eller uteaktivitet

¹⁵ HiO: 9 sp fra de faglig-pedagogiske fagene inngår i selvsvalgt del av bacheloroppgave

¹⁶ HVO: i siste år tar alle studentene en tverrfaglig temapakke som henter 15 sp fra pedagogikk og 15 sp samfunnsfag

¹⁷ HiØ: Tverrfaglig emne Kropp og natur, 25 sp, er satt sammen av fysisk fostring og miljølære

¹⁸ UiS Annet: 5 sp Spesialpedagogikk er obligatorisk. Studentene velger i tillegg et av emnene Natur/ Kultur, begge 5 sp.

Noen institusjoner slår sammen studiepoeng fra flere fag med en fordypningsenhet for å få plass til en bacheloroppgave. Det gjelder for eksempel Dronning Mauds Minne, Høgskolen i Oslo og Høgskolen i Finnmark. Høgskolen i Østfold, Høgskolen i Bodø, Universitetet i Tromsø og Høgskulen i Sogn og Fjordane har nylig innført eller skal med det første innføre bacheloroppgave. Flere andre institusjoner har planer om dette.

Ansvar for samisk lærerutdanning er fordelt på tre institusjoner. Samisk høyskole er gitt forutsetninger for å ivareta sitt ansvar for samisk språk og kultur. Det er imidlertid den nordsamiske delen av samisk kultur som fokuseres i lærerutdanningene. Høgskolen i Nord-Trøndelag tilbyr tilpasset fagplan for sørsamiske studenter og har sørsamisk både som fordypningsenhet og som videreutdanning. Høgskolen i Bodø har samarbeid med Arransenteret¹⁹ om utvikling av tilbud om lærerutdanninger med innretning mot lulesamisk, men har ikke noe tilbud i gang. Det er imidlertid ikke nok å gi institusjoner nasjonalt ansvar for disse områdene; kravene som stilles til de institusjoner som deler ansvaret for lærerutdanning med innretning mot ulike samiske kulturer, må ses i forhold til de ressurser som stilles til disposisjon.

Linjemodeller

Knyttet til kravet om at alle førskolelærerutdanninger må ha minst et praktisk eller estetisk fag med et omfang som minst tilsvare kravet til hovedmodellen, har spesialiseringene hovedsakelig gått i to retninger ved at det er utviklet estetiske/kunstfaglige utdanninger eller utdanninger med vekt på miljø/natur/friluftsliv. I linjemodellene inngår som oftest 30 sp fordypning i de obligatoriske linjefagene. Tabell 2.2-3 viser studiepoengfordelingen i de estetiske/kunstfaglige linjemodellene.

Tabell 2.2-3 Estetiske/kunstfaglige linjemodeller. Fag og studiepoengfordeling

Institusjon	Linje	Pedagogikk	Drama	Forming	Fysisk fostring	KRL/RLE	Matematikk	Musikk	Naturfag m. miljølære	Norsk	Samfunns-fag	Annet
DMMH	Estetisk	45	30	30	3	10	10	30	3	15	4	
HiB	Kunstfag	45	30	30		10	10	30		15	5	Dans: 5
HiNe	Estetisk	45	90 ²⁰		10 ²¹	10	10			15		
HiO	Estetisk	45	13	13	5	11	9	13	5	17	10	9 ²² + 30 sp fordypning
HVE	Estetisk	45	30	30		10	10			15	10	30 sp fordypning

Ved utvikling av kunstfaglige linjer går styrkingen av drama, forming og musikk i stor grad på bekostning av fysisk fostring, naturfag og miljølære og i flere tilfeller samfunnsfaget.

Ved utvikling av linjer med profil mot natur/friluftsliv/miljø går styrkingen av fysisk fostring, naturfag og miljølære på bekostning av drama, forming og musikk. Også på denne linjen svekkes samfunnsfaget i de fleste utdanningene. Studiepoengfordelingen i natur-/miljø-/friluftslinjer går fram av tabell 2.2-4.

¹⁹ Arransenteret: Senter for lulesamisk språk, historie og samfunnsliv.

²⁰ Her inngår drama, musikk og forming

²¹ Her inngår fysisk fostring og naturfag med miljølære

²² HiO: 9 sp til selvvalgt del av bacheloroppgave

Tabell 2.2-4 Natur- og friluftslinjer. Fag og studiepoengfordeling.

Institusjon	Linje	Pedagogikk	Drama	Forming	Fysisk fostring	KRL/RLE	Matematikk	Musikk	Naturfag m. miljølære	Norsk	Samfunns-fag	Ammet
DMMH	Natur og friluft	45	4	6	14	10	10	4	14	15	6	52 ²³
HiB	Natur- og friluftsliv	45	5		45	10	10		45	15	5	
HH	Natur og bevegelse	45		5	40	10	10		40	15	15	
HiNe	Natur og friluftsliv	45	20 ²⁴		80 ²⁵	10	10			15		
HVE	Natur og friluftsliv	45			30	10	10	10	30	15		+ 30 sp fordypning
HSH (fra 2009)	Natur og friluftsliv	45	5	5	85 ²⁶	10	10	5		15		

Noen få institusjoner har utviklet linjer som går i andre retninger. Dronning Mauds Minne har utviklet linjeutdanningen Internasjonal forståelse og flerkulturelt arbeid. I denne utdanningen er pedagogikk, norsk, RLE og samfunnsfaget styrket, jf. tabell 2.2-5.

Tabell 2.2-5 Andre linjer. Fag og studiepoengfordeling

Institusjon	Navn på utdanningen	Pedagogikk	Drama	Forming	Fysisk fostring	KRL/RLE	Matematikk	Musikk	Naturfag m. miljølære	Norsk	Samfunns-fag	Annet
DMMH	Internasjonal forståelse og flerkulturelt arbeid	60	8	8	5	25	10	9	5	25	25	

Ved Universitetet i Agder er de to første år identiske i hovedmodellen og linjemodellene. I tredje år avgjør valg av fordypningsenhet om studentene får vitnemål fra hovedmodellen eller en linje. Minst 50 % av studentene må velge hovedmodellen. I tillegg tilbys to linjemodeller. I linjemodell 1 inngår 60 sp Småbarnspedagogikk og barnehageutvikling. Linjemodell 2 får ulik innretning avhengig av valget av to fordypningsenheter i tredje år, jf. tabell 2.2-6. Denne måten å etablere linjeutdanning på er Universitetet i Agder alene om.

Fordypningsenheter

Det går frem av rammeplanen at de valgbare studiepoengene på 30 sp skal gi en fordypning i fagområder eller arbeidsformer med relevans for arbeidet i barnehagen. Følgende fag kan ikke gis som fordypning: spesialpedagogikk, pedagogisk veiledning og studier rettet mot pedagogisk arbeid i skolen. De fleste fordypningsenheter er på 30 sp, men noen få institusjoner har utviklet valgbare enheter på 15 sp, bl.a. Høgskulen i Volda, men også her velger studentene beslektede fag som tilsammen utgjør 30 sp.

Tabell 2.2-6 viser de fordypningsenheter som i institusjonenes selvevalueringer, eventuelt fagplanene, er oppgitt som aktuelle tilbud.

Til en viss grad er gruppering foretatt dersom navnet antyder at tema er overlappende. I de fleste slike tilfeller er den aktuelle fordypningsenhetens navn angitt i fotnote. I kolonnen *Andre* er det oppgitt fordypningsenheter som ikke lot seg gruppere.

²³ DMMH: 52 sp miljølære og fysisk fostring som linjefag

²⁴ Her inngår drama, musikk og forming

²⁵ Her inngår fysisk fostring og naturfag med miljølære

²⁶ Linjefaget som består av fysisk fostring og naturfag med miljølære

Tabell 2.2-6 Fordypningsenheter i førskolelærerutdanningene

Institusjon	Barns språk- og tekstkultur	Småbarnspedagogikk	Flerkulturell barnehage	Drama	Forming / ev Kunst og håndverk	Musikk	Utefag	Fysisk aktivitet og måltider i barnehagen	Kroppøving/friluftsliv; fysisk fostring	Organisasjon og ledelse	Naturfag med miljølære	Flerkulturell pedagogikk: Kulturforståelse og komparativ pedagogikk	Andre
DMMH		x			x				x	x		x	
HiB	x	x	x	x	x	x	x	x ²⁷					
HBO		x					x	x					Skapende virksomhet i barnehage og skole
HiF				x			x ²⁸			x ²⁹			IKT; Mat, helse og kultur Natur i nord
HH				x	x	x				x		x	Internasjonalt semester
HiNe		x		x	x ³⁰	x			x	x			IKT og læring i barnehagen
HiNT						x			x	x			Sørsamisk 1
HiO		x	x ³¹		x	x	x			x			Myths and fairytales; Språk, makt og barnehagepolitikk; The aesthetics of daily life; Multicultural identity
HSF		x			x		x			x			Global knowledge
HiT	x			x	x	x	x			x			
HVE		x		x	x	x				x	x	x	Flerkulturelt arbeid i barnehagen; NORDPLUS 8utveksling)
HVO							x			x			Estetiske fag
HiØ	x				x	x						x ³²	Tekstkultur og formidling
HSH		x ³³								x ³⁴			
NLA										x	x		Estetiske fag. Fra 2009: Små barn i møte med verden
RSH													Ingen valgfrie fag
SA													Bl.a. Spesialpedagogikk; Læremiddelpedagogikk: Tospråklig- og flerkulturell pedagogikk
UiA		x		x	x	x ³⁵	x		x				Mat og helse; Norsk
UiS		x		x	x	x			x				Komparativ pedagogikk
UiT		x					x			x			Språkstimulering; Bilde, video og dokumentasjon i barnehage og skole; Musikk og drama i barnehagen

Ikke alle fordypningsenhetene blir tilbudt for valg eller startet opp hvert år. Noen institusjoner har oppgitt de fordypningsenheter som ble gitt i 2008 – 2009, andre har oppgitt alle alternativer.

Samisk høgskole tilbyr spesialpedagogikk som fordypningsenhet. I rammeplanen nevnes spesifikt at dette ikke er en tillatt fordypningsenhet.

Navnene på fordypningsenhetene gir inntrykk av mangfold. Uten at fagplanene for fordypningsenhetene er gjennomgått i detalj, er inntrykket at fordypningsenhetene

²⁷ Fysisk aktivitet og måltider i barnehagen

²⁸ Utemiljø som læringsarena

²⁹ Pedagogisk ledelse og veiledning

³⁰ Kunst og håndverk

³¹ Flerkulturelt arbeid i barnehagen

³² To fordypningsenheter: Kulturforståelse og Komparativ pedagogikk og Interkulturelle studeir

³³ Dei minste i barnehagen

³⁴ Barnehageleing. Organisasjon og leing blir fordypningsenhet fra 2010

³⁵ Sang og musikk i barnehage og småskole

tilfredsstiller rammeplanens krav om å gi fordypning i fagområder/arbeidsformer med relevans for arbeidet i barnehagen. Av hensyn til informasjonsverdien for studentene og ikke minst senere arbeidsgivere, kunne imidlertid en viss standardisering av navn på fordypningsenhetene være formålstjenlig.

Førskolelærerutdanning på deltid

Som tabell 2.2-1 viser, tilbyr de fleste institusjonene førskolelærerutdanning som deltidsutdanning over fire år. Deltidsutdanningene følger stort sett hovedmodellen, men kan ha navn som f.eks. sier noe om organisering eller leveringsform, som f.eks. IKT- og samlingsbasert førskolelærerutdanning. I januar 2010 hentet NOKUT inn informasjon om de IKT- og samlingsbaserte utdanninger som var i gang i studieåret 2009 – 2010. 25 deltidsutdanninger med IKT/samlingsbasert i navnet var i gang. For øvrig var også seks heltidsutdanninger organisert som IKT/samlingsbaserte.

Noen deltidsutdanninger er ikke samlingsbaserte, men har undervisning på faste ukedager på et (desentralisert) studiested, som f.eks. Universitetet i Agder sitt fireårige tilbud i Flekkefjord, med undervisning to dager hver uke.

I tillegg til de studenter som tas opp til deltidsutdanning, kommer de som er registrert som heltidsstudenter, men som av ulike grunner forlenger studietiden. Normalt skal disse få utarbeidet en individuell utdanningsplan. En del av det registrerte frafallet ved institusjonene skyldes at heltidsstudenter forlenger utdanningstiden med et år eller to, uten at dette går frem av utdanningsplanen. Andelen studenter i deltidsutdanningstilbudene det enkelte år er ca 20 % av alle førskolelærerstudentene.

I et forsøk på å bote på mangelen på førskolelærere godkjente Kunnskapsdepartementet i 2007 en førskolelærerutdanning på deltid for personer som allerede var tilsatt i en barnehage som assistenter eller barne-/ungdomsarbeidere, såkalt Arbeidsplassbasert førskolelærerutdanning (ABf). Modellen var utviklet i et samarbeid mellom Oslo kommune og Høgskolen i Oslo. Kunnskapsdepartementet bevilget midler til et forsøk med ABf-utdanning ved Høgskolen i Oslo og Universitetet i Stavanger. En variant er førskolelærerutdanning for assistenter (FAD), en samlingsbasert fireårig deltidsutdanning for assistenter i barnehager i Akershus. Utdanningen foregår ved Høgskolen i Akershus, men Høgskolen i Oslo har det faglige ansvaret.

Høsten 2009 ble ABf-ordningen utvidet med 355 studieplasser og det ble startet opp ABf-utdanninger ved høgskolene i Telemark, Vestfold, Østfold, Hedmark, Volda, Nord-Trøndelag, Sogn og Fjordane og Norsk lærerakademi Høgskolen. I 2010 har Kunnskapsdepartementet bevilget 4 millioner til videreføring av det første prosjektet ved Høgskolen i Oslo, 2 mill. til videreføring av det første prosjektet ved Universitetet i Stavanger og 7,5 mill. til de åtte utdanningene som hadde opptak høsten 2009.

Forskrift om opptak til høyere utdanning gir institusjonene rett til å fastsette spesielle opptakskrav i form av relevant yrkeserfaring og arbeidstilknytning i studietiden for opptak til desentralisert og/eller deltidsutdanning. For opptak til deltidsstudium kan det stilles krav om tilknytning til utdanningsstedet. ABf er oppdragsundervisning og det er barnehageeier som bestemmer hvem av de tilsatte som skal få tilbudet. De fleste studentene blir tatt opp på realkompetanse, noe som også har vært vanlig ved opptak til tradisjonell deltidsutdanning.

Fagkravene er de samme som til andre førskolelærerutdanninger, likeens muligheten for å slå sammen fag eller organisere utdanningen tverrfaglig. Tabell 2.2-7 viser som eksempel hvordan Høgskolen i Oslo har organisert sin ABf-utdanning faglig.

Tabell 2.2-7 Arbeidsplassbasert førskolelærerutdanning ved Høgskolen i Oslo 2007 - 2011

Fag:	Ped	Estetiske fag	Fysisk fostring og naturfag	KRL/ RLE	Mate- matikk	Norsk	Samf. fag	Annet
Sp:	45	30	20	10	10	15	10	10 ³⁶

De ekstra midlene som tildeles disse utdanningene fra departementet er blant annet knyttet til forutsetningen om at barnehagen hvor den enkelte student er ansatt og utdanningsinstitusjonen på ulike måter skal kunne knyttes tettere sammen, blant annet ved at deler av undervisningen legges ut på studentenes arbeidssted. Dermed får ikke bare studenten, men også resten av personalet i barnehagen der studenten jobber, ny kunnskap. De barnehagene som deltar i opplegget knyttes gjerne sammen i lokale nettverk.

Det er etablert ulike samarbeidsordninger og ulike lokale økonomiske incentiver kan være knyttet til disse utdanningene. Av Høgskolen i Telemarks utlysning av ABf-utdanning i Drammen fra 2009 går det fram at Fylkesmannen i Buskerud dekker inntil kr 10.000 for hver student til litteratur/studieavgift og at barnehagen hvor studenten er ansatt, får kr 10.000 som kompensasjon for hver ansatt som kommer inn på utdanningen. ABf-studentene ved Høgskolen i Oslo fortsetter å arbeide i 70 % stilling, men får full lønn.

Høgskolen i Oslo og Universitetet i Stavanger som var de første institusjonene med ABf-utdanninger, løste oppgaven ulikt. På Universitetet i Stavanger gikk studentene inn i gruppen av øvrige deltidsstudenter uten at verken medstudenter eller faglærere var klar over denne særskilte ordningen, kom det fram i intervjuene. På Høgskolen i Oslo er det egne praksis- og eksamensordninger, jf. kapittel 3.

Utdanningsmangfoldet

Førskolelærerutdanningene er blitt mer ulike som følge av rammeplanen fra 2003, og først og fremst er det linjene som skaper ulikhet. Disse går hovedsakelig i to retninger, estetiske og natur/friluftsliv/miljø. Hovedutdanningene skiller seg fremdeles lite fra hverandre. Noen har imidlertid innført en viss spesialisering. På flere institusjoner kan studenten oppnå 60 sp innenfor et fagområde ved en gunstig kombinasjon av fordypningsenhet og obligatoriske fag. Det kan gi mulighet for opptak til masterutdanning. Dette hensynet er best ivaretatt på institusjoner som selv kan tilby en relevant mastergrad.

Det er de store institusjonene med mange studenter som i størst grad tilbyr linjeutdanninger. Imidlertid har Høgskolen i Nesna valgt å utvikle to linjeutdanninger til tross for et lavt studenttall. Høgskolen Stord/Haugesund, som også er en liten institusjon, tilbyr fra høsten 2009 en linjeutdanning i tillegg til hovedutdanningen. Begge disse høgskolene er klare på at utviklingen av linjer også hadde som formål å tiltrekke seg studenter i en tid da rekrutteringen til hovedutdanningen svikter. Utvikling av linjeutdanninger begrunnes ellers gjerne med barnehagenes antatte behov. Alle institusjoner som tilbyr linjeutdanninger har dessuten allerede sterke fagmiljøer innenfor linjefagene.

Å tilrettelegge utdanningen for tilsatte i barnehage uten førskolelærerutdanning er ikke noe nytt som har kommet inn med ABf. I de vel 20 år som har gått siden den første førskolelærerutdanningen fikk tillatelse til å gi utdanningen på deltid, har assistenter i barnehagen vært den fremste målgruppen. Av de 25 IKT/samlingsbaserte deltidsutdanninger som er nevnt over, tilrettelegger 14 for tilsatte i barnehage mens ni opplyser at de ikke gjør det. Noen krav har imidlertid vært holdt høyt i deltidsutdanningene, for eksempel at

³⁶ Selvvalgt del av bacheloroppgave

studentens praksis skal være veiledet og legges til en annen barnehage enn den vedkommende er ansatt i, med mulig unntak for et par uker.

Da ABf ble etablert ved Høgskolen i Oslo og Universitetet i Stavanger i 2007, var det i erkjennelse av at det ikke ville være mulig å oppnå kravene til kompetanse i barnehagene i regionene på svært mange år. På den annen side hadde tilsatte i barnehagene mye barnehagefaglig kompetanse som ikke var formalisert. De færreste av disse hadde generell studiekompetanse, og det ble laget et opplegg som tok høyde for at hele grupper av førskolestudenter måtte tas opp på realkompetanse (jf. kapittel 2.6). Selv om de to første ABf-utdanningene ble startet opp som et fireårig forsøk i 2007, var erfaringene så positive at det ble åpnet for at ABf-utdanninger kunne etableres ved de andre førskolelærerutdanningene før forsøksperioden var ute.

Det har vært diskutert om ABf-utdanningene har fortrenget de tradisjonelle deltidsutdanningene. Det er ingen grunn for en slik konklusjon, basert på erfaringer fra de få årene dette tilbudet har eksistert. Utlysing av vanlige deltidstilbud med regelmessig eller uregelmessig frekvens har ikke endret seg siden ABf ble etablert. Søkningen til deltidsutdanningene har både før og etter 2007 variert fra år til år, også ved institusjoner som har begge typer utdanning, men uten noe klart mønster. Dette kan tyde på at ABf-utdanninger kommer i tillegg til tradisjonelle deltidsutdanninger og dermed kan bidra til økt førskolelærerkompetanse i barnehagen. Men det er viktig at utdanningsinstitusjonene sørger for at ABf-kandidatenes kompetanse blir likeverdig med de tradisjonelle førskolelærerutdanningene.

Tverrfaglig organisering av utdanningen

Den faglige organiseringen skaper tydelige forskjeller mellom førskolelærerutdanningene. Her går det et skille mellom en tradisjonell organisering rundt fagene, og tverrfaglig, eventuelt temabasert organisering. Tverrfaglige/temabaserte opplegg kan omfatte hele utdanningen eller noen få fag. Komiteens inntrykk er at flere forutsetninger må være til stede for at resultatet skal bli vellykket. Tverrfaglighet blir derfor nærmere behandlet nedenfor.

Alle institusjonene som gir førskolelærerutdanning har innslag av tverrfaglig undervisning. Det er imidlertid store variasjoner når det gjelder grad og omfang. Muligheten for å velge en slik organisering ble utvidet med ny rammeplan i 2003. I og med at omfanget av hvert fag er angitt som studiepoeng i rammeplanen, forutsettes det imidlertid at innholdet i tverrfaglige enheter av en viss størrelse kan identifiseres som fag. Forskrift til Rammeplan for førskolelærerutdanning krever dessuten at studentene skal ha karakterer i pedagogikk og minst fire karakterer i fag eller fagkombinasjoner i de faglig-pedagogiske studiene (§6). Dette kompliserer planlegging og gjennomføring. Det er ikke noe tilsvarende problem forbundet med fordypningsenhetene, for de skal ha en egen karakter på vitnemålet uansett om de er enfaglige eller flerfaglige.

De fleste institusjonene som begrunner flerfaglige opplegg eller undervisning, gjør det ved å vise til at barnehagenes pedagogiske arbeid er temaorganisert. Når det gjelder praksisforberedelse og -oppfølging, men også for andre opplegg, argumenteres det med ønske om å få et klarere profesjonsperspektiv på arbeidet. At de faglig-pedagogiske fagene i førskolelærerutdanningen er små, og at det er få undervisningstimer i hvert fag, kan også være et argument for å samle fagene i grupper og gi felles undervisning.

Flerfaglige opplegg er ofte temaorienterte. I flere utdanninger er det for eksempel avsatt en periode til undervisning om forberedelse til skolen og skolens begynnerundervisning i norsk og matematikk. Ressursene til undervisningen tas fra fagene norsk, matematikk og pedagogikk. Selve undervisningen kan organiseres som parallell fagundervisning, eller ut fra

temaer som går på tvers av fag. Den kan også ta utgangspunkt i problemer som studentene har møtt eller vil møte i praksisfeltet og ofte anvende problembasert læring (PBL).

Undervisningen om overgangen fra barnehage til skole, kan altså organiseres flerfaglig som parallell-, tema- eller PBL-undervisning, eller som en kombinasjon av disse formene.

Av fagplaner, beskrivelse av utdanningen i selvevalueringen og oppfølgingen gjennom institusjonsbesøkene er det ikke alltid lett å se om den flerfaglige undervisningen er reelt tverrfaglig og i hvilken grad den er tema- eller problembasert. Ofte er det begreper som temaorganisert eller temabasert som brukes i institusjonenes beskrivelse. I slike tilfeller er det rimelig å anta at det er snakk om mer enn parallell fagundervisning i beslektede emner.

I det følgende er det gitt eksempler på flerfaglige opplegg ved ulike institusjoner. Vekten er lagt på å få frem at de kan ha ulikt omfang og at graden av fagintegrering kan variere.

- *Temaorganiserte innslag i en utdanning som ellers kan være fagdelt eller i større eller mindre grad tverrfaglig:* Et eksempel på dette er praksisforberedelse og –oppfølging. Selv om hovedansvaret ofte er lagt til pedagogikkfaget, har alle institusjonene større eller mindre elementer av tverrfaglige temaorganiserte innslag.
- *All undervisningen er tverrfaglig i en kort og avgrenset periode:* Temaet Overgang barnehage - skole legges ofte opp på denne måten. Høgskolen i Bodø gjennomfører en undervisningsreise, "Kulturen" over en uke. Klassen reiser fysisk til Jäckvik i Sverige. Fortellinger, samiske sagn og eventyr, samisk kunst, duodji og friluftsliv inngår i arbeidet med fagene forming, norsk, KRL og fysisk fostring.
- *To eller tre fag utgjør en modul:* Pedagogikk og samfunnsfag 1 og 2, hver på 15 studiepoeng og plassert i 3. studieår ved Høgskulen i Volda er et eksempel på dette. Pedagogikk gis som enfaglige moduler tidligere i utdanningen, mens samfunnsfag har alle sine studiepoeng i de tofaglige enhetene 3. studieår. Et annet eksempel er at de tre estetiske fagene er organisert som en modul, som for eksempel på Universitetet i Agder gis i andre år av utdanningen.
- *Tverrfaglige fordypningsenheter:* Som eksempel kan her nevnes fordypningsenheten Interkulturelle studier ved Høgskolen i Østfold. Enheten består av modulene Grunnleggende aspekter ved flerkulturelle samfunn og Didaktiske tilnærminger i en flerkulturell barnehage og skole. Språklige, pedagogiske, religiøse og sosialantropologiske perspektiver nevnes i fagplanen, men fagnavn er ikke brukt i presentasjonen.
- *Tverrfaglige linjer:* I linjedelt utdanning kommer linjer der de estetiske fagene eller naturfag og fysisk fostring er fokusert i tillegg til hovedmodellen. Innholdet er altså flerfaglig, og vil i større eller mindre grad også være tverrfaglig.
- *Hele utdanningen (eventuelt med unntak av fordypningsenheter) er temaorganisert:* NLA Høgskolen innførte en temaorganisert og reelt tverrfaglig utdanning allerede før Rammeplanen ble endret i 2003.. Det er en temablokk hvert semester, og hvert av de faglig-pedagogiske fagene inngår i to blokker. Pedagogikk er med i alle blokkene, men ved slutten av utdanningen er det en egen prøving i dette faget.

Det ser ikke ut til å være vesentlige motforestillinger mot å bruke tverrfaglig undervisning i førskolelærerutdanningen. Ved flere institusjoner fremholdes derimot denne måten å organisere deler av eller hele utdanningen på, som et viktig middel for å få en praksis- og profesjonsbasert utdanning. Hvor omfattende bruken av tverrfagligheten skal være, er det derimot delte meninger om.

Flere institusjoner har prøvd å organisere hele eller store deler av undervisningen tverrfaglig. Høgskolen i Vestfold planlegger å gå bort fra denne organiseringen av hovedmodellen etter å ha hatt den i noen år. Høgskulen i Sogn og Fjordane har hatt tverrfaglig opplegg og har valgt å gå bort fra det. Høgskolen i Finnmark har innført temaorganisering av utdanningen, men det første kullet som er tatt opp etter denne ordningen, har enda ikke fullført utdanningen. Flere institusjoner har hatt planer om en slik organisering uten å realisere dem. Det kan være mange grunner til at flere av institusjonene ikke har ønsket å ha eller ønsker å gå bort fra en temaorganisert utdanning. Noen av disse er felles for alle institusjonene og gjelder uansett hvordan institusjonens studieplan er utformet og de praktiske forholdene ligger til rette, andre er avhengige av utformingen av utdanningen eller av andre forhold knyttet til den enkelte institusjon:

- Faglærerne har utdanning og kompetanse i enkeltfag eller deler av disse. Det betyr at de må sette seg inn i og ta delansvar for utdanning de ikke har formell kompetanse i.
- Opplegget blir arbeidskrevende fordi det forutsetter at de som har undervisning deltar i møter og holder seg orientert om mer av undervisningen enn den som gjelder eget fag.
- Erfaring som lærer, herunder også fra annen førskolelærerutdanning, er vanligvis fra fagorganisert utdanning, og det oppleves som enklere å fortsette med å gjøre det en er vant til å gjøre enn å gå over til en ny struktur.
- Noen bestemmelser i regelverket, herunder forskriftenes bestemmelser om karakterer på vitnemålet, ligger bedre til rette for enfaglig eller begrenset flerfaglig utdanning enn for omfattende flerfaglighet.
- Fag som har 10 til 15 studiepoeng fordeles på flere tverrfaglige enheter, men rammeplanen forutsetter at undervisningen styres av at fagene har egne studiepoeng og evalueringsopplegg innenfor de flerfaglige enhetene. Hvis problemene ikke har latt seg løse når det har gått noen år, skaper dette større motstand over tid. Dette ser ut til å gjelde for Høgskolen i Vestfold.
- Tverrfaglige enheter kommer som et tillegg til den fagorganiserte delen av utdanningen, og det oppleves som at de "stjeler" timer og ressurser fra denne.
- Organisasjonsstrukturen ved institusjonene gjør det vanskelig å finne praktiske løsninger, og de valgte løsningene støttes ikke av dem som ikke underviser i førskolelærerutdanningen. Dette ser ut til å gjelde institusjoner med sterke fakulteter/avdelinger og flere ulike utdanningstyper.
- Det tar tid å innarbeide nye rutiner og samarbeidsrelasjoner. Opplegg som er relativt nye eller som ikke alle ved høyskolen identifiserer seg med, blir ikke realisert fullt ut. En får dermed ulempene ved endringen, men – i alle fall i den første tiden – i liten grad de intenderte fordelene. Dette ser ut til å gjelde for Høgskolen i Finnmark.

På NLA Høgskolen ble denne løsningen utformet av de som skulle undervise på utdanningen før de første studentene var tatt opp. Det er dermed ikke noen lærere og fag som har "mistet" timer og temaer, og de som er tilsatt senere har visst at opplegget er temaorganisert og PBL-basert. Det betyr at institusjonen i denne forbindelsen har hatt fordeler av å være en ung institusjon. Det har antakelig også vært en fordel at høgskolen da løsningen ble valgt og iverksatt, var en ren lærerutdanningsinstitusjon der alle de lærerne bare underviste på allmenn- og førskolelærerutdanningen.

Tverrfaglig organisering av hele eller deler av utdanningen kan gjøre det lettere å legge forholdene til rette for å skape sammenheng i og profesjonsrette utdanningen. En slik struktur kan også gjøre det lettere å relatere teori til praksis. På den andre siden er det tydelig at

tverrfaglig organisering er en krevende arbeidsform. Når omfanget er stort, kan det bli vanskelig å få god progresjon i det fagspesifikke stoffet og det er en fare for faglig overfladiskhet. Gode basiskunnskaper i enkeltfagene er nødvendig for at tverrfaglige opplegg skal gi det ønskede resultatet.

Organiseringen av utdanningen hører inn under de enkelte institusjonenes metodefrihet. Det er imidlertid av avgjørende betydning at det stilles tilstrekkelige ressurser til rådighet slik at den valgte organisasjonsformen kan realiseres. En omorganisering av en utdanning, også ved økt tverrfaglighet, vil dessuten kreve overgangskostnader. Ved endringer må det tas hensyn til behov for informasjon til nye studenter og for overgangsordninger for de studentene som allerede har begynt på studiet. Hvis ikke blir omorganiseringen en ekstra belastning uten å gi noen vesentlig gevinst i form av høyere studiekvalitet.

2.3. Faglig og administrativ organisering

I dette kapitlet behandles organisering, styring og ledelse av førskolelærerutdanningene. Med to fysiske læringsarenaer er organisering og ledelse av førskolelærerutdanningene en komplisert øvelse, som krever klare linjer for ansvar samt samarbeidsevner og –vilje.

Administrativ og faglig organisering

Med høyere utdanningsinstitusjoners autonomi følger ansvaret for å styre og organisere virksomheten slik at kravene til høyere utdanning kan realiseres (universitets- og høyskoleloven, bl.a. § 1-3). Ved god forvaltning av tildelte ressurser supplert med eventuell inntjening skal lovens målsettinger for undervisning, forsknings- og utviklingsarbeid og formidling realiseres.

De aller fleste førskolelærerutdanningene er gjerne plassert i administrative enheter sammen med andre profesjonsutdanninger. Den administrative enheten er normalt en avdeling eller et fakultet med dekan som leder, og i de fleste avdelinger med førskolelærerutdanning er det gjerne også allmennlærerutdanning og ofte faglærerutdanninger og aktuelle videreutdanninger. Lederne for utdanningene kalles gjerne studieledere og har faglig og i noen tilfeller også personal- og økonomiansvar. Der det er flere førskolelærerutdanninger, vil det gjerne være en studieleder for hver utdanning samt et instituttnivå med et samlet ansvar for utdanningene og oppgavene i linjen. Leder for et slikt nivå mellom utdanningene og avdelingen har ulike benevnelser, for eksempel instituttleder, fagdekan eller utdanningsleder.

Administrative ressurser er gjerne fordelt på sentralt nivå og avdelingsnivå, og er i mindre grad knyttet direkte til utdanningen. I de tilfeller da det er knyttet administrative ressurser til utdanninger, dreier det seg oftest om midler til praksiskoordinering og studentveiledning. Det forekom i liten grad klager over manglende administrative ressurser i møtene med utdanningen, men inntrykket var at de faglige leder- og koordineringsposisjonene i mange tilfeller utførte en del arbeid som burde kunne legges til administrativt personale.

Faglig er førskolelærerutdanningene stort sett organisert etter to hovedmodeller.

Den ene er en mer eller mindre ren matrisemodell, der fagene er organisert i spesialiserte faglige enheter (fagseksjoner), som hver har en faglig leder for utdanningsvirksomhet og ofte en leder for forsknings- og utviklingsarbeidet. Førskolelærerutdanningene henter ut faglærere med aktuell kompetanse fra fagseksjonene, i likhet med andre utdanninger.

Den andre er en blandingsmodell der faglærerne er ansatt i førskolelærerutdanningen med studieleder/instituttleder som nærmeste overordnede. Med full faglærerdeknning av alle undervisningsbehov innenfor utdanningen, ville denne modellen tilsvare tradisjonene fra de

gamle lærerhøyskolene. I førskolelærerutdanninger som har denne modellen må det som regel også hentes noen faglærere fra andre utdanningsprogrammer, gjerne fra allmennlærerutdanningen men også for eksempel fra rene samfunnsfaglige eller naturvitenskapelige fagmiljøer. I mange tilfeller må utdanningen også forholde seg til andre avdelingers faglig tilsatte. De lærere som er ansatt i førskolelærerutdanningen, underviser også i andre utdanninger som har behov for deres kompetanse.

I diskusjonene om faglig utvikling slik de går frem av selvevalueringene og ikke minst samtalene med ledelse og faglærere i institusjonsbesøket, ser det ut til at matrisemodellen blir stadig mer aktuell for flere. Det kan være flere grunner til det. I kapittel 2.2. er det problematisert at mange fag i førskolelærerutdanningen er blitt svært små etter at ny rammeplan har økt friheten til å styrke, redusere og velge bort fag. Matrisemodellen gir mulighet til å bygge opp større fagmiljøer i institusjoner som har tilstrekkelig med utdanningsprogrammer med behov for de samme fagene.

Det er vanskelig å konkludere med at den ene eller den andre modellen er den beste for førskolelærerutdanning. Erfaringen er imidlertid at en velfungerende førskolelærerutdanning i større grad henger sammen med ledelsen av utdanningen og fungerende rutiner for samarbeid horisontalt og vertikalt enn av den overordnede faglige organiseringen. Når det er klare ansvarslinjer og samarbeidsfora som fungerer, ser det også ut til å ha mindre å si om institusjonen har flere førskolelærerutdanninger med ulik organisering av undervisningsoppleggene og ulik leveringsform.

I tillegg til overordnet faglig ledelse for hvert utdanningsløp, avsettes det normalt faglige ressurser til samordning av fagene og undervisningen i hver klasse/hvert årstrinn i hvert utdanningsprogram. I årstrinnsmøter mellom aktuelle faglærere, studenter og årstrinnets leder diskuteres undervisning, oppgaver og fag. Årstrinnslederne forholder seg til studieleder i planleggings- og evalueringsfaser og underveis i studieåret.

Normalt har de faglige organisasjonsenheter (institutter, fakulteter) ansvaret for faglig utvikling, kompetanseoppbygging og fordeling av ressurser til utviklingsarbeid. Mye av arbeidet med faglig utvikling i den enkelte utdanning skjer imidlertid i fagutvalgene, hvor det sitter representanter for de utdanningene som bruker fagene, inkludert studentrepresentanter. Ansvaret for samhandlingen med lederne for faglige seksjoner har normalt studieleder.

Når samhandlingsorganene og rapporteringsrutinene er akseptert og følges lojalt opp, fungerer utdanningene godt. I mange tilfeller ble det rapportert om en omfattende møtevirksomhet knyttet til ulike samarbeidsorganer som var svært belastende for faglærerne, særlig i de tilfeller da undervisningen er tverrfaglig/temabasert, jf. kapittel 2.2.

En avgjørende faktor for kvaliteten i førskolelærerutdanninger, er den myndighet studieleder gis til å kunne kreve den kompetansen fra fagseksjonene som er nødvendig for å gi relevant undervisning. Det betyr også at fagseksjonene må ha en rekrutterings- eller kompetanseutviklingspolitikk som ivaretar den enkelte utdanningens behov. Her svikter det ofte. Det er vanskelig å drive en god førskolelærerutdanning hvis den rette faglige – og ikke minst fagdidaktiske – kompetansen mangler, noe som kan skje når fagene samles i mer disiplinbaserte enheter.

Organisering av FoU

Samling av fagmiljøene slik det skjer i en ren matrisemodell og til en viss grad i blandingsmodellen, bør ha potensial til å konsentrere og styrke forskningsaktiviteten. Evalueringen har vist (jf. kapittel 2.5) at de færreste førskolelærerutdanningene bidrar ”til at norsk utdanning og forskning følger den internasjonale forskningsfronten ...” (jf. universitets-

og høyskoleloven § 1-3 g). De institusjoner som har den mest omfattende og ofte mest relevante forskningen på førskolelærerutdannings fagområder, har etablert sentre hvor de mest kvalifiserte av de faglig tilsatte har sin virksomhet. Disse forskerne og resultatene av deres arbeid er i for liten grad kjent for studentene og i noen tilfeller også faglærerne. De som underviser i førskolelærerutdanningen begrunner manglende FoU-virksomhet med stor undervisningsbyrde, møtevirksomhet og andre oppgaver knyttet til kontakten med studentene og praksisfeltet.

Det er i de fleste tilfeller vanskelig å se sammenhengen mellom institusjonens og også den aktuelle avdelingens strategier for FoU og den FoU-aktivitet som reelt skjer i utdanningen. I institusjonsbesøkene ble ledelsen spurt om hvordan det arbeides for å øke FoU-aktiviteten i utdanningen, også for å øke utdanningens og yrkets status. Svarene tyder – i likhet med evalueringsresultatene ellers – på at de institusjonelle mål og strategier for FoU i liten grad oppfattes å gjelde førskolelærerutdanningen. Det settes i liten grad inn særskilte tiltak for å gi et løft til utdanningene. Oppretting av sentre for forskning på barn, barns læring og barnehagen er riktignok svært viktig for den enkelte institusjons mulighet for å utvikle og gjennomføre større FoU-prosjekter og også for samfunnet som trenger forskningsresultatene. Men det er et ansvar for institusjonens ledelse å sørge for at dette kommer utdanningen til gode. Institusjonene markedsfører seg gjerne med høy kompetanse og relevant forskningsprofil. Studenter som har søkt på det grunnlaget, kan i mange tilfeller ha grunn til å føle seg lurt.

Praksis

I tillegg til rammeavtalen er det øvingslæreravtalen (2005) med tilhørende retningslinjer som fastsetter rammene for praksis. NOKUTs evaluering av allmennlærerutdanningen (2006) konkluderte med at det er svak integrering mellom fag- og praksisarenaen. Bedre organisering av praksisopplæringen og tydeligere ledelse på alle nivå ble etterlyst.

Kunnskapsdepartementet ga i 2007 Rambøll Management i oppdrag å kartlegge praksisopplæringen i lærerutdanningene. Undersøkelsen viser at praksis fungerer best der utdanningsinstitusjonen setter tydelige krav til praksisskolene de knytter til seg og arbeider aktivt for å legge til rette for samhandling mellom praksisperiodene. Økonomi og interne prioriteringer var den viktigste begrensingen for å skape slik samhandling. Rambølls kartlegging gir tvetydige svar når det gjelder ressursbehovet. Noen institusjoner er fornøyde med de økonomiske rammene for praksis, og mener at de gir god mulighet til å tilby et forsvarlig opplegg. Andre forklarer manglende oppfølging av studenter og praksisbarnehagene med ressurstilgangen. Alle institusjonene legger imidlertid vekt på betydningen av en god organisering av praksisperiodene fra skolens side, og avsetter administrative ressurser til planleggingen av praksis og administrative eller faglige ressurser til samordningen mellom fagarenaen og praksisarenaen.

På mange institusjoner er faglærernes manglende tilstedeværelse i praksisperioden et av de store ankepunktene som har kommet fram i denne evalueringen. Institusjonene fremhever det gjerne dersom de har beholdt et tidligere system med praksisveileder med faglig ansvar for studentene i praksis. Erfaringen er imidlertid at sammenhengen mellom praksis og teori fungerer best der det i tillegg til den administrative koordineringen av og kontakten med praksisfeltet, foregår en aktiv medvirkning fra faglærernes side. Det gjelder medvirkning i planleggingen gjennom undervisning og utforming av praksisoppgaver, besøk i praksis med reell veiledning og oppfølging etter praksis ved bruk av praksiserfaringer i undervisningen og oppfølging av oppgaver. Ledelsen av utdanningen må ta ansvaret for at denne helt sentrale forutsetningen for en god og helhetlig førskolelærerutdanning fungerer, noe som igjen har sterk sammenheng med ressursdisponering.

Oppsummering

Innføringen av kvalitetsreformen fikk i seg selv ingen konsekvenser for organiseringen av førskolelærerutdanningene. Dette var allerede treårige utdanningsprogrammer med vekt på studentaktive undervisningsformer og en tradisjon for å streve mot helhet som følge av at utdanningen skjer på flere arenaer.

Forskjellen i organisering går i liten grad på størrelsen av førskolelærerutdanningen. Også flere av de største organiserer heltids- og deltidsutdanninger etter de samme hovedprinsipper for å unngå ressurskrevende særordninger, men også for å lette en eventuell overgang fra heltid til deltid eller omvendt for studentene. Det er en sammenheng mellom organiseringen av utdanningen og muligheten for å avsette tid til FoU og faglig oppdatering. Der det er et overordnet og samlet grep om den faglige og administrative organiseringen av utdanninger og undervisning på en institusjon, skapes det gjerne mulighet for faglig utvikling for de tilsatte.

2.4. Lærerutdannernes kompetanse

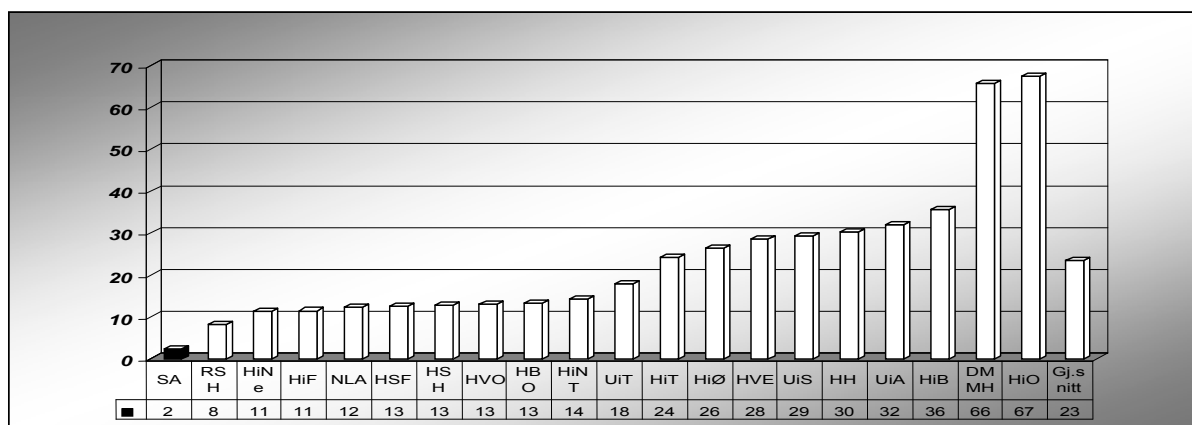
Lærerutdannernes kompetanse er et av temaene som skal belyses i evalueringen. Kapitlet gir en oversikt over størrelsen på fagmiljøene og den samlede kompetansen til faglig tilsatte i førskolelærerutdanningen. Oversikten omfatter både formell akademisk kompetanse samlet og fordelt på fagene i førskolelærerutdanningen, formell pedagogisk kompetanse hos tilsatte i førskolelærerutdanningen samlet og fordelt på fag, samt fagtilsattes praksiserfaring fra barnehagen. I kapitlet vil det også bli fokusert på hvordan kompetansen benyttes i undervisning- og veiledning, faglig oppdatering og forskning- og utvikling.

Det er generelt vanskelig å definere hva som er relevant FoU, og å dele opp tidsbruken på faglig oppdatering og forskning og utvikling. To institusjoner kunne ikke foreta en slik fordeling. I institusjonenes selvevalueringer ble det oppgitt data om fagmiljøene for studieåret 2008 - 2009. Manglende presiseringer i oppdraget medførte inkonsistens i rapporteringen av data om faglig kompetanse og forsknings- og utviklingsarbeid. En del nye data for studieåret 2009 - 2010 ble derfor innhentet våren 2010, da med tydeligere definisjoner.

De nye data for 2009 – 2010 som er brukt i det følgende, gjør det mulig å fordele årsverk på "tid til faglig oppdatering og FoU".

Faglig tilsatte i førskolelærerutdanningene.

Førskolelærerutdanningene varierer i størrelse, jf. tabell 2.1-1. Figur 2.4-1 gir inntrykk av institusjonenes størrelse målt i faglige årsverk.

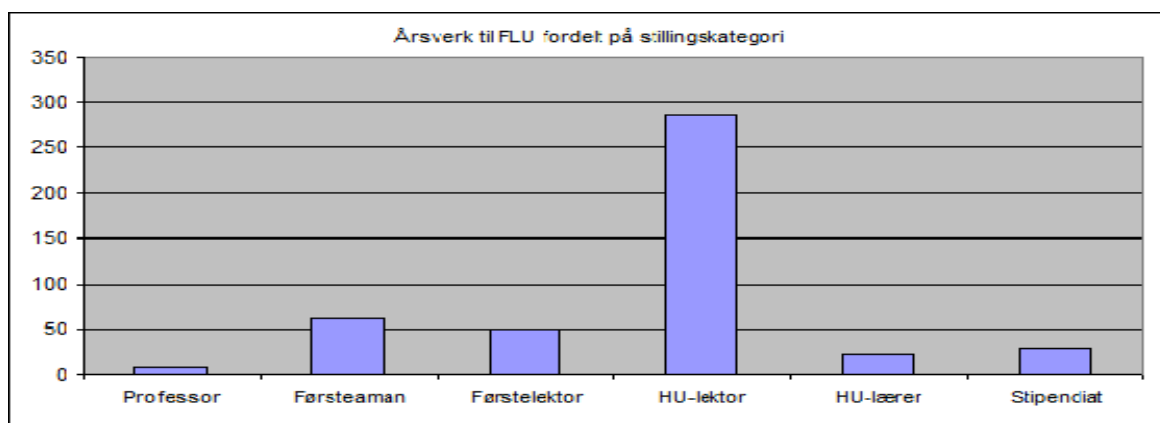


Figur 2.4-1 Faglige årsverk i førskolelærerutdanningen studieåret 2009-2010

To institusjoner har under 10 faglige årsverk i førskolelærerutdanningen, to skiller seg ut med store fagmiljøer. Det må legges til at Samisk høgskole rapporterte to årsverk for studieåret 2009-10. Det inkluderer bare undervisnings- og veiledningsårsverk for tilsatte med hovedansvar for emner i førskolelærerutdanningen. Dermed er det ikke oppgitt undervisnings- og veiledningsårsverk i utdanningen som er gitt av andre interne og eksterne forelesere. De reelle tallene på fagmiljøets størrelse og undervisning og veiledning er derfor høyere.

Faglig tilsatte fordelt på stillingskategorier

Figur 2.4-2 viser faglige årsverk i førskolelærerutdanningen fordelt på stillingskategoriene professor, førsteamanuensis, førstelektor, universitets-/høgskolelektor (HU-lektor), universitets-/høgskolelærer (HU-lærer) og stipendiat.



Figur 2.4-2 Årsverk i førskolelærerutdanningen studieåret 2009-2010 fordelt på stillingskategori

Universitets-/høgskolelektorene utgjør den absolutt største stillingskategorien i førskolelærerutdanningene, mens professorene utgjør en svært liten gruppe.

Førstestillingskompetanse

Førstestillingskompetansen i førskolelærerutdanningene samlet var i studieåret 2009 - 2010 på 28 % av alle årsverk. NOKUTs krav om 20 % førstestillingskompetanse i bachelorutdanninger er dermed oppfylt på nasjonalt nivå. Blant de faglig tilsatte som er aktive i undervisning og veiledning er førstestillingskompetansen 22 %, og 39 % blant de som er aktive innen faglig oppdatering og forsknings- og utviklingsarbeid.

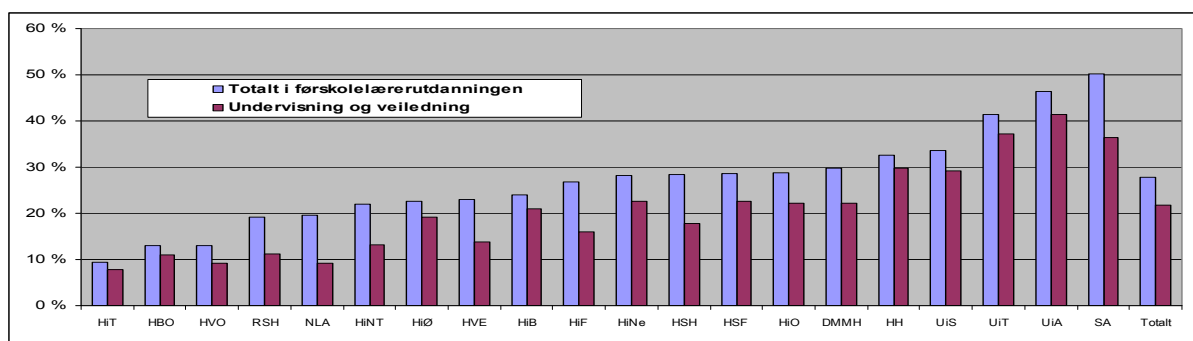
Førstestillingskompetansen varierer imidlertid mye mellom institusjonene, jf. figur 2.4-3. De tre universitetsutdanningene og førskolelærerutdanningene ved Samisk høgskole og Høgskolen i Hedmark har mer enn 30 % førstestillingskompetanse.

Ved Høgskolen i Bodø var 23 % av de faglige årsverkene i 2008 – 2009 23 % dekket av faglig tilsatte med førstestillingskompetanse, noe som var sunket til 13 % i 2009 -2010. Nedgangen ser ut til å skyldes at faglig tilsatte har sluttet.

I 2008 – 2009 hadde Høgskolen i Nord-Trøndelag, Høgskolen i Telemark, Høgskulen i Volda, NLA Høgskolen og Rudolf Steinerhøyskolen godt under 20 % førstestillingskompetanse. På Høgskulen i Volda og Høgskolen i Telemark var situasjonen den samme i studieåret 2009 – 2010, mens Høgskolen i Nord-Trøndelag, Rudolf Steinerhøyskolen og NLA Høgskolen da hadde henholdsvis om lag 20 % førstestillingskompetanse, i likhet med fem andre høyskoler.

At førstestillingskompetansen blant de faglig tilsatte kan variere fra år til år er naturlig, i og med at det er tale om små fagmiljøer. Det er også grunn til å regne med at situasjonen vil bedre seg på flere av institusjonene fordi det i de fleste utdanninger er faglig tilsatte i førstelektorprogrammer, og mange har knyttet til seg stipendiater. Det gir likevel grunn til bekymring at noen høyskoler ligger så langt under kravet som stilles til å kunne gi bachelorutdanning.

Disponeringen av de faglige årsverkene er i denne sammenhengen delt inn i kategoriene undervisning og veiledning (U&V) og faglig oppdatering og forsknings- og utviklingsarbeid som er relevant for førskolelærerutdanningen (FO & FoU). Figur 2.4-3 viser fordelingen av førstestillingskompetanse på undervisning og veiledning og den totale førstestillingskompetansen ved hver institusjon studieåret 2009 – 2010.



Figur 2.4-3 Førstestillingskompetanse i førskolelærerutdanningen samlet og i undervisning og veiledning

Ved ca. halvparten av institusjonene gis under 20 % av årsverkene til undervisning og veiledning av faglig ansatte med førstestillingskompetanse.

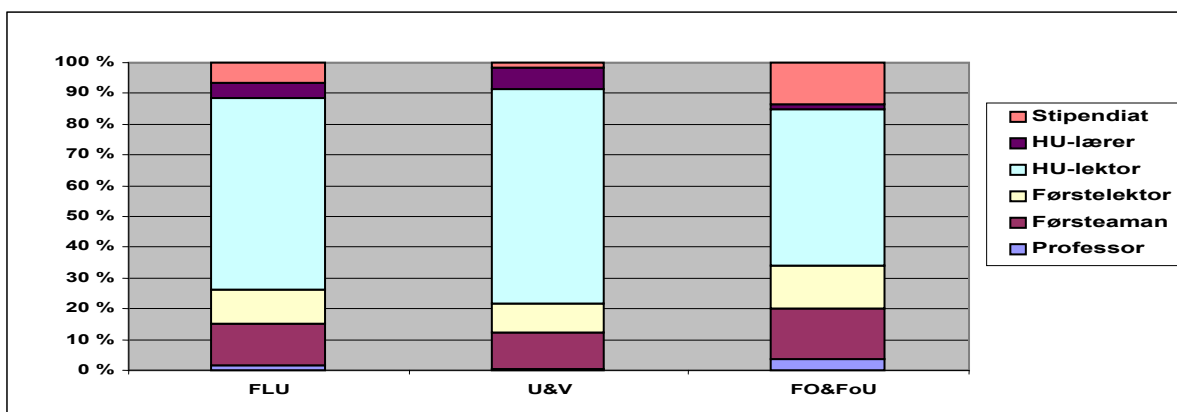
Fordi mange av fagmiljøene i førskolelærerutdanningene er små og har få årsverk per fag og per stillingskategori, gir det liten mening i å se på førstestillingskompetansen i hvert enkelt fag. Nedenfor er det derfor gjort rede for faglig kompetanse i pedagogikkfaget for seg og de faglig-pedagogiske studiene samlet, med utgangspunkt i data for studieåret 2008 – 2009.

Pedagogikk er det største faget med 34 % av alle faglige årsverk i førskolelærerutdanningen. Når det gjelder førstestillingskompetansen i pedagogikk regnet av alle årsverk i faget, er det stor variasjon mellom institusjonene: seks institusjoner har ingen faglig tilsatte med førstestillingskompetanse og en har 65 %. Gjennomsnittet er 27 %.

Førstestillingskompetansen i de faglig-pedagogiske studiene varierer også sterkt: en institusjon har ingen faglig tilsatte med førstestillingskompetanse, om lag en firedel har under 20 % og en institusjon har 67 %. Gjennomsnittet er 26 % førstestillingskompetanse regnet av alle faglige årsverk i de faglig-pedagogiske studiene.

Hvem underviser og forsker nasjonalt?

I figur 2.4-4 illustreres det hvordan stillingskategoriene brukes i førskolelærerutdanningen samlet (FLU) og fordelt på undervisning og veiledning (U&V) og faglig oppdatering og forsknings- og utviklingsarbeid (FO&FoU) i førskolelærerutdanningene i studieåret 2009-2010.



Figur 2.4-4 Bruk av faglige årsverkene i førskolelærerutdanningen.

Fire % av årsverkene til forsknings- og utviklingsarbeid i førskolelærerutdanningen utføres av professorer. Professorene utfører også lite undervisnings- og veiledningsarbeid i førskolelærerutdanningen. Noe tilsvarende gjelder for stipendiater. Universitets-/høgskolelektorer som er den største stillingskategorien i førskolelærerutdanningen, står for det meste av undervisning og veiledning i utdanningen, samt rundt halvparten av det forsknings- og utviklingsarbeidet som utføres.

Ved vel halvparten av institusjonene ble mer enn 20 % av årsverkene til undervisning og veiledning gitt av faglærere med førstestillingskompetanse i studieåret 2009 - 2010. De tre universitetsutdanningene og utdanningene ved Samisk høgskole og Høgskolen i Hedmark skiller seg positivt ut. Men ved sju av høgskolene gis bare 5 – 15 % av undervisning og veiledning av faglig tilsatte med førstestillingskompetanse.

Sju % av årsverkene til undervisning og veiledning i førskolelærerutdanningen samlet gis i 2009 – 2010 av faglig tilsatte som selv ikke har lektorkompetanse (stillingskategorien høgskolelærer). Ved de fleste institusjonene utgjør høgskolelærerne en svært liten andel. Men på fire høgskoler gis over 20 % av årsverkene til undervisning og veiledning av høgskolelærere. For Rudolf Steinerhøyskolen (45 %) og Samisk høgskole (29 %) kan en medvirkende årsak være at det i noen av fagene, for eksempel eurytmi og duodji, ikke finnes relevante mastergrader. Tilsvarende forklaringer kan ikke gis for de to andre høgskolene der høgskolelærere har ansvar for mye av undervisning og veiledning (Høgskolen Stord/Haugesund med 42 % og Høgskolen i Bodø med 23 %). Med unntak av Samisk høgskole er det dessuten slik at andelen faglig ansatte med førstestillingskompetanse i undervisning og veiledning er lavere enn andelen høgskolelærere på de nevnte institusjonene. Det gjelder for øvrig også Høgskulen i Volda.

Kunnskapsdepartementet har gjort klart at høgskolelærere bare skal brukes i svært begrenset omfang. At lærere som har vært ansatt i førskolelærerutdanningen i mange år ikke har tatt mastergrad eller hovedfag, og at det ikke alltid er mulig å skaffe timelærere og vikarer med lektorkompetanse, er i og for seg ikke kritikkverdig, og det tar regelverket høyde for. Evalueringen viser imidlertid at denne stillingskategorien brukes i for stor grad i mange førskolelærerutdanninger.

Den svake formelle akademiske kompetansen ved noen høgskoler gir grunn til bekymring. Det kan imidlertid tilføyes at de andre institusjonenes førskolelærerutdanning gis av faglærere som har et formelt tilfredsstillende nivå. Flere av institusjonene har førskolepedagogiske miljøer med høy kompetanse på sentrale områder, herunder også professorer.

Faglig tilsattes tidsbruk

I det følgende gis det en oversikt over de ulike stillingskategoriers tidsbruk studieåret 2009 - 2010, fordelt på tid til faglig oppdatering, forsknings- og utviklingsarbeid (FoU) og undervisning og veiledning.

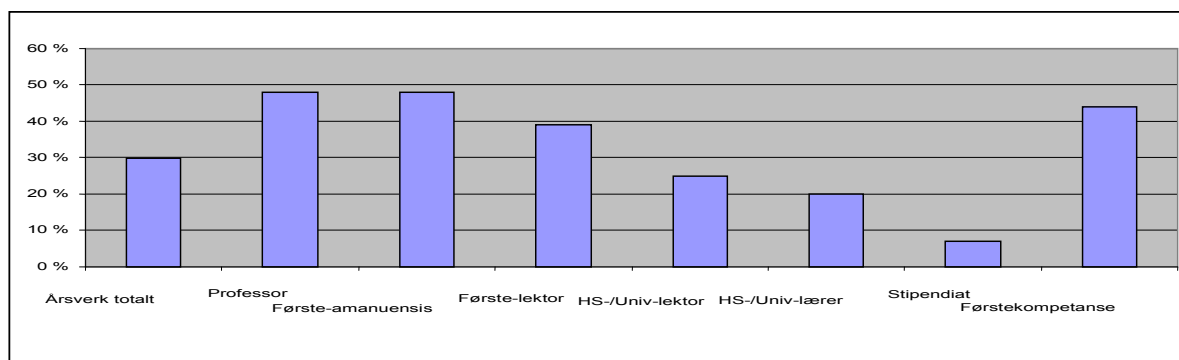
Tabell 2.4-1 Fordeling av tidsressurser til faglig oppdatering, forsknings- og utviklingsarbeid og undervisnings og veiledning

	Faglig oppdatering	FoU	Undervisning og veiledning
Professor	3 %	77 %	20 %
Førsteaman.	8 %	37 %	55 %
Førstelektor	9 %	37 %	54 %
HS-/Univ-lektor	10 %	20 %	70 %
HS-/Univ-lærer	11 %	4 %	86 %
Stipendiat	1 %	80 %	19 %
Totalt	9 %	28 %	63 %

Høgskole-/universitetslærerne bruker mest tid til undervisning og veiledning (86 %), fulgt av høgskole-/universitetslektorene (70 %). Både førsteamanuensis- og førstelektorstillingene har i overkant av 50 % av stillingen knyttet til undervisnings- og veiledningsoppgaver, mens professorene i langt mindre grad bruker sin tid på denne aktiviteten, likens stipendiatene. I forhold til de to siste kategoriene har høgskole-/universitetslektorer mindre FoU-tid, men om lag samme tid til faglig oppdatering.

Andel menn blant faglig tilsatte i førskolelærerutdanningen

Figur 2.4-5 viser andel menn i de ulike stillingskategorier.



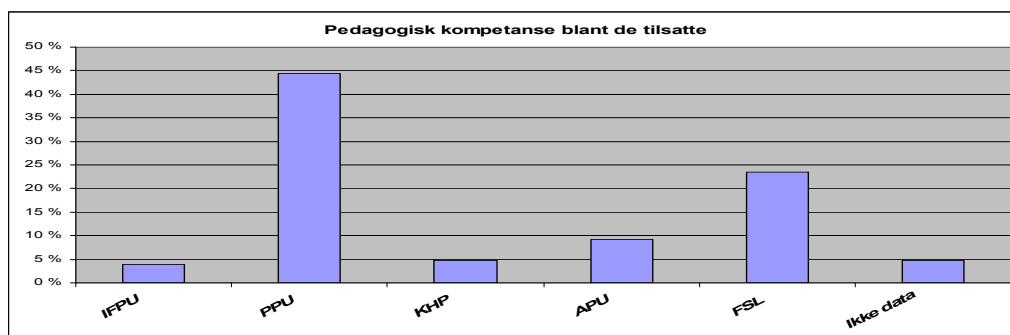
Figur 2.4-5 Andel menn per stillingskategori studieåret 2008/2009, målt i årsverk

30 % av de faglig tilsatte i undervisnings- og forskningsstillinger i førskolelærerutdanningene er menn. Andelen menn øker generelt med økt formell kompetanse. Omkring 43 % av tilsatte med førstestillingskompetanse er menn.

Faglig tilsattes formelle pedagogiske kompetanse

Samlet sett er den formelle pedagogiske kompetansen til faglig tilsatte i førskolelærerutdanningen høy. Nesten halvparten har praktisk-pedagogisk utdanning, noe som reflekterer mange er fagdisiplinutdannet. Om lag en firedel har førskolelærerutdanning som formell pedagogisk kompetanse, og disse har ofte i tillegg andre typer formell pedagogisk kompetanse. Særlig de faglig tilsatte i pedagogikkfaget har førskolelærerutdanning som basis.

Figur 2.4-6 viser andel faglig ansatte med pedagogisk kompetanse i studieåret 2008 - 2009, fordelt på praktisk-pedagogisk utdanning/allmennlærerutdanning/ faglærerutdanning), kurs i universitets- eller høyskolepedagogikk/annen pedagogisk utdanning og førskolelærerutdanning.



IFPU (Ingen formell pedagogisk utdanning). PPU (Praktisk-pedagogisk utdanning / allmennlærerutdanning/ faglærerutdanning) KHP (Kurs i universitets- eller høyskolepedagogikk). APU (Annen pedagogisk utdanning). FSL (Førskolelærerutdanning)

Figur 2.4-6 Pedagogisk kompetanse blant tilsatte i førskolelærerutdanningen

Tilknytning til praksisfeltet og spørsmålet om nytte og relevans er sentrale temaer i en profesjonsutdanning, jf. kapittel 1. Det kan ha konsekvenser for førskolelærerutdanningens praksistilknytning og profesjonsorientering at så få av de faglig tilsatte har utdanning som førskolelærere. Institusjonene må derfor sikre seg at fagtilsatte tilegner seg kompetanse og kunnskap om barnehagen på andre måter.

Faglig tilsattes erfaring fra praksisfeltet

Det antas at faglæreres kjennskap til det praksisfeltet profesjonsutdanninger utdanner for, er av helt sentral betydning for hvor vellykket integreringen mellom utdanningens teoretiske og praktiske komponenter er. Dette gjelder også for førskolelærerutdanningen. Ny og oppdatert kunnskap om praksisfeltet/barnehagen er av stor betydning for hvor aktuell og relevant undervisningen oppleves å være. Spørsmålet om faglæreres yrkeserfaring og kjennskap til dagens barnehage er dermed interessant.

Data fra evalueringen viser at 39 % av de faglige årsverkene i førskolelærerutdanningen innehas av personer med erfaring fra barnehage. Erfaringen kan til dels være av kortvarig karakter, fra noen uker og opp til et år. Det er til dels store variasjoner mellom institusjonene, på det meste har 55 % av faglærerne yrkeserfaring fra barnehage. Yrkeserfaringen er svært ulikt fordelt på stillingskategoriene.

Tabell 2.4-2 viser de faglig tilsattes yrkeserfaring fra barnehage, fordelt på de ulike stillingskategoriene (studieåret 2008 – 2009). I tabellen brukes antall faglig tilsatte, ikke årsverk.

Tabell 2.4-2 Faglig tilsattes yrkeserfaring fra barnehage fordelt på stillingskategori

Alle tilsatte	Professor	Første-amanuensis	Første-lektor	HU-lektor	HU-lærer	Stipendiat	Første-kompetanse
35 %	20 %	14 %	29 %	37 %	53 %	60 %	21 %

Det er minst yrkeserfaring fra barnehage blant faglig tilsatte med høy akademisk kompetanse. Representanter for utdanningene ga imidlertid, både i selvevalueringene og i samtaler i

institusjonsbesøkene, uttrykk for at de var oppmerksom på andre virkemidler for å øke de faglig tilsattes kjennskap til yrkesfeltet i tillegg til erfaring fra arbeid i barnehagen, for eksempel hospiteringsordninger og forsknings- og utviklingsarbeid. Begge former forekom i noen grad, og mange hadde planer om å øke virksomheten på begge områdene.

Øvingslærernes kompetanse

I vurderingen av øvingslærernes kompetanse inngår en undersøkelse som ble bestilt av NOKUT i forbindelse med evalueringen og som er gjennomført ved Senter for profesjonsstudier (SPS), Høgskolen i Oslo (Løvgren, 2009). Undersøkelsen er en kartlegging av øvingslærernes kompetanse, og tillegg ble noen karakteristika ved øvingsbarnehagene undersøkt. Undersøkelsen omfatter åtte av institusjonene i evalueringen. I tillegg baserer det følgende seg i noen grad på *Kartlegging av praksisopplæringen i lærerutdanningene*, som ble gjennomført i 2007 for Kunnskapsdepartementet av Rambøll Management.

Rammeplanen for førskolelærerutdanning spesifiserer ikke eksplisitt hvilken utdanningsbakgrunn øvingslærere i førskolelærerutdanningen skal ha. Det er imidlertid grunn til å forvente at de er førskolelærere.

SPS-undersøkelsen viser at 99 % av øvingslærere som deltok i undersøkelsen har førskolelærerutdanning, resten oppgir at de har annen pedagogisk utdanning. Til sammenligning svarer 89 % av alle pedagogiske ledere i de undersøkte barnehagene at de har førskolelærerutdanning. 52 % av øvingslærerne har tilleggsutdanning utover førskolelærerutdanningen. Av disse har 91 % tatt tilleggsutdanning i pedagogiske fag: 47 % har tatt videreutdanning for allmenn- og førskolelærere, 15 % har tatt videreutdanning for å kvalifisere seg for arbeid i grunnskolen, 12 % har tatt videreutdanning i spesialpedagogikk, 6 % har tatt førsteavdeling spesialpedagogikk mens 11 % har tatt andre pedagogiske fag. Det ble ikke spurt spesifikt om veiledningspedagogikk, men det er naturlig å anta at kategorien ”andre pedagogiske fag” innbefatter kurs og videreutdanning i veiledningspedagogikk.

Øvingslærerne hadde gjennomsnittlig 13,2 års erfaring fra arbeid i barnehage og 5,8 års erfaring som øvingslærere. De hadde i gjennomsnitt arbeidet 7,4 år i barnehage før de ble øvingslærere. Øvingslærere har i tillegg lengre arbeidserfaring og i høyere grad tilleggsutdanning enn pedagogiske ledere generelt. Det konkluderes med at øvingslærere er erfarne og godt rustet for veiledning av førskolelærerstudenter (Løvgren, 2009).

Av Rambølls kartlegging av praksisopplæringen i lærerutdannelsen kommer det fram at mangelen på øvingslærere med formell veiledningskompetanse er meget stor, og at de praksisansvarlige selv mener dette er et hinder for å få til en god og integrert praksisopplæring (Rambøll, 2007). Mangelen på ressurser til å gi og ta imot kurs i veiledningspedagogikk, fører til store utfordringer når det gjelder å få fullt utbytte av praksisopplæringen.

Evalueringens datamateriale, selvevalueringen og intervjuene under institusjonsbesøket, bekrefter at relativt få øvingslærere har formell kompetanse i veiledningspedagogikk. Datamaterialet gir ikke mulighet for å tallfeste eksakt hvor mange øvingslærere som har slik kompetanse, men det er grunn til å anta at bildet ikke har endret seg vesentlig siden Rambøll-undersøkelsen i 2007.

I selvevalueringen og intervjuene under institusjonsbesøkene etterspurte øvingslærere nettopp et bedre tilbud om kurs og etterutdanning i veiledningspedagogikk og andre aktuelle temaer. Det generelle inntrykket er at tilbudet ved mange av institusjonene ikke er tilstrekkelig. Flere institusjoner hevder på sin side at tilbud om kurs i veiledningspedagogikk ofte må avlyses på grunn av få søkere. Mange øvingslærere opplyser at de ikke kan regne med å få tilrettelagt arbeidet sitt for å ta kurs i veiledningspedagogikk, og heller ikke få kompensert for tiden de måtte bruke på kurset. I noen tilfeller var de ikke klar over at slike kurs var utlyst.

Enkelte institusjoner skiller seg positivt ut. Ved Dronning Mauds Minne tilbys gratis veiledningsutdanning på 30 studiepoeng til faste øvingslærere. Praksisfeltet er fornøyd med dette tilbudet, men øvingslærerne etterlyser ytterligere kursing i hvordan man utøver øvingslærerrollen. Høgskolen i Bodø gir gratis kurs i veiledningspedagogikk til øvingslærere, og Høgskolen i Hedmark har i inneværende studieår gitt alle praksisbarnehager tilbud om å delta i skoleringskurs for nye øvingslærere, med meget god oppslutning. Høgskulen i Sogn og Fjordane er eksempel på en liten institusjon som har et godt tilbud om veiledningspedagogikk til øvingslærere, både innføringskurs og påbygningskurs. Høgskolen uttrykker klare forventninger til at øvingslærere skal ha veiledningskompetanse. Øvingslærere tilknyttet høgskolen mener tilbudet fra høgskolen er meget godt, men at arbeidsgiver ikke legger godt nok til rette for å ta slik utdanning.

Arbeidsgiverne må ta ansvaret for å tilrettelegge for at øvingslærere kan få anledning til å ta veiledningsopplæring når utdanningsinstitusjonen tilbyr det. Slike kurs/utdanninger må tilbys jevnlig.

2.5. *Forsknings- og utviklingsarbeid*

Kapitlet gir en oversikt over hvor mye tid de tilsatte i ulike stillingsgrupper har til forsknings- og utviklingsarbeid, omfang og innhold i forskningen ved institusjonene og styring av forsknings- og utviklingsarbeidet ved institusjonene. Kapitlet gir et innblikk i oppfatningen av forsknings- og utviklingsarbeid hos aktører i førskolelærerutdanningen samt oppfatninger om betydningen av dette arbeidet slik det fremkommer i evalueringen.

Tid til forskning

Som vist i kapittel 2.4 er den største stillingskategorien i førskolelærerutdanningen universitets-/høgskolelektor. Denne stillingskategorien står for 50 % av all FoU og faglig oppdatering i utdanningen, samt 69 % av undervisningen. Professorer som utgjør ca. 2 % av de faglig tilsatte, utfører 4 % av alt forsknings- og utviklingsarbeid og faglig oppdatering.

I kapittel 2.4 ble det også presentert en oversikt over hvor stor del av stillingen de ulike stillingskategoriene bruker til ulike oppgaver (tabell 2.4.2). Professorer bruker 77 % av stillingen til forskning, mens både førsteamanuenser og førstelektorer bruker 37 %.

Universitets-/høgskolelektorene bruker 20 % av stillingen til FoU. På grunn av gruppens størrelse er det likevel disse som står for den største delen av det FoU-arbeidet som utføres.

Strategier for og ressurser til FoU

Som vist er FoU-aktiviteten lav ved mange av institusjonene, også innen temaer og problemstillinger som er relevante for førskolelærerutdanningen. Selv i de tilfeller da en førskolelærerutdanning har FoU-strategier og -programmer med relevans for førskolelærerprofesjonen, profesjonsutøvelse og profesjonsutdanning, er det komiteens inntrykk at svært mange av prosjektene er utviklingsprosjekter mer enn forskning, og at FoU-arbeidet mangler styrke og retning. Dette inntrykket er basert på informasjon om miljøenes manglende forskningskompetanse samt de FoU-prosjektene som komiteen har blitt gjort kjent med under evalueringen. Flere ledere for førskolelærerutdanningene ga uttrykk for at det er for mange små utviklingsprosjekter, og at det trengs mer samarbeid for å gi styrke og retning i FoU-arbeidet.

Praksis for tildeling av forskningsmidler i førskolelærerutdanningene varierer mellom institusjonene. Noen gir flat tildeling, andre tildeler etter søknad, og enkelte institusjoner nytter en kombinasjon. Det er vanlig at FoU-utvalget på avdelings-/fakultetsnivå foretar

vurderingen av søknader som grunnlag for tildeling av ressurser til FoU. For å komme i betraktning kreves det gjerne en plan for gjennomføring av FoU-arbeidet. Det skal som regel styrke en søknad at forskningsprosjektet har relevans i forhold til institusjonens forskningsstrategi.

Utviklingsoppgaver ble hyppig fremstilt som forskning, både av faglærere og studenter. Det bør etableres noen felles retningslinjer for bruken av termene forskning og utvikling. Det vil også bidra til å øke bevisstheten om hva forskningsbasert undervisning skal være i denne profesjonsutdanningen. Nå faglærerne hverken forsker eller har forskerkompetanse, nytter det lite å forvente bruk av egne forskningsresultater i undervisningen. En felles definisjon av forskningsbasert undervisning vil kunne bidra til studentenes forståelse av førskolelærerutdanningen som akademisk utdanning, med de følger dette har for senere yrkesutøvelse. Særlig viktig i denne utdanningen er tilegnelsen av refleksjon og kritisk vurderingsevne i krysningpunktet mellom fagene og praksisfeltet.

Faglærerne må gis tid til å følge med på nyere utvikling i sitt fag, og faglig tilsatte som har kompetanse til det, må gis anledning til å bidra i kunnskapsutviklingen. Mange institusjoner med sterke barnehagefaglige forskningsmiljøer mangler mekanismer som gjør det lett å bruke resultatene i egen utdanning.

Mange utdanninger må styrke både den akademiske og den barnehagefaglige kompetansen blant faglærerne. I denne evalueringen er barnehagefaglig kompetanse målt direkte ved faglæreres erfaring fra barnehage, varighet og hvor gammel erfaringen er. Erfaring fra barnehage er en positiv, men svært sjelden tilleggskvalifikasjon hos en høyt kvalifisert faglig ansatt. Utdanningenes representanter var opptatt av å kompensere for mangelfull yrkeserfaring med hospiteringsordninger, men hovedsakelig var det urealiserte planer om dette.

Den lave forskningsaktiviteten ved mange av institusjonene blir av tilsatte og ledelse også sett i sammenheng med stor undervisningsbyrde. Tverrfaglige opplegg synes for eksempel å kreve så mye ressurser til undervisning og samordnende møtevirksomhet at mulighetene for FoU blir svært små. I tillegg vil komiteen igjen trekke frem at det lave formelle forskningskompetansenivået i utdanningen generelt er av stor betydning for omfanget av forskning og produksjon av relevant forskningslitteratur.

Små utviklingsoppgaver utført av faglærere, gjerne i samarbeid med studenter og øvingslærere, kan imidlertid være viktige nok. Det er likevel en klar konklusjon i evalueringen at FoU på praksisfeltet må styrkes. Førskolelærerutdannerne består som gruppe både av faglig tilsatte ved institusjonen og av øvingslærere med førskolelærerutdanning og erfaring. I nye FoU prosjekter må det stimuleres til å trekke på begge gruppenes kompetanse, også som et middel i arbeidet med å skape en helhet i utdanningen.

Forskning på barnehagefeltet

I følge NIFU STEP ble 6 % av utdanningsforskningen i 2007 utført på barnehageområdet (Gunnes, 2010). To tredeler av forskningen på barnehageområdet foregikk ved høyskolene og en tredjedel ved universitetene. Forskningen ble nærmest i sin helhet finansiert av offentlige midler, med basisbevilgningen som den viktigste finansieringskilden, deretter midler fra Norges forskningsråd. I 2007 ble det registrert 1568 utdanningsforskere i Norge. 712 utdanningsforskere var registrert ved de universitets- og høyskolemiljøene som også hadde forskning på barnehageområdet i 2007. Også i instituttsektoren utføres det forskning på barnehageområdet, noe som ikke tas opp i det følgende.

Andelen forskere med doktorgrad var noe lavere ved barnehageforskningsmiljøene enn i den totale populasjonen av utdanningsforskere. Tallene fra 2007 viser at nesten to tredeler av utdanningsforskerne ved høyskolene var tilsatt i førstelektor- eller høyskolelektorstillinger, stillinger som ikke krever doktorgrad (Gunnes, 2010). Andelen utdanningsforskere med doktorgrad var i 2007 28 %. Andelen med doktorgrad ved universitetene var 42 %, mens doktorgradsandelen ved høyskolene var 17 %.

En annen undersøkelse fra NIFU STEP viser også at 73 % av personalet i førskolelærerutdanningen oppga at de drev med FoU-arbeid rettet inn mot praksisfeltet og eller FoU-arbeid rettet inn mot å forbedre undervisningen i profesjonsutdanningen (Larsen og Kyvik, 2006). Undersøkelsen viser at det er flere som i større grad retter FoU-arbeidet inn mot praksisfeltet enn mot undervisningen, men flere oppgir også at de retter FoU-arbeidet inn mot begge formål. Det fremkommer i undersøkelsen at studentdeltagelse i FoU-prosjekter ikke er like vanlig i førskolelærerutdanningen som i allmennlærerutdanningen.

Forskningsrådets program PraksisFoU 2005-2010 ble opprettet for å bidra til kunnskapsutvikling som styrker barnehage, grunnopplæring og lærerutdanning. Målet er å fremme forsknings- og utviklingsarbeidet i lærerutdanningene, bedre sammenhengen mellom yrkesutdanning og yrkesutøving og bidra til at forskningsbasert kunnskap tas i bruk. En av forutsetningene for å få finansiering gjennom programmet er at ett eller flere lærerutdanningsmiljøer deltar aktivt i prosjektene. Barnehagedelen av programmet er delt inn i de tre tematiske områdene barnehagens innhold og barns læring og utvikling, barnehagen som organisasjon og forholdet mellom yrkespraksis og førskolelærerutdanning. 32 prosjekter har til nå fått støtte gjennom PraksisFoU-programmet. 13 av disse er knyttet til barnehageområdet.

I en porteføljeanalyse av prosjektene i Forskningsrådets program PraksisFoU viser det seg at få prosjekter oppgir at de eksplisitt fokuserer på profesjonsutdanning eller profesjonsutøvelse til tross for at dette er et av hovedområdene i programplanen (Aasen og Prøitz, 2009). I det følgende refereres noen resultater fra porteføljeanalysen. Hovedsakelig vil resultater som omhandler førskolelærerutdanningen og barnehageområdet fokuseres.

Forholdet mellom profesjonsutdanningene (førskolelærerutdanningen) og praksis operasjonaliseres hovedsakelig i prosjektskissene gjennom forskning på pedagogisk praksis i barnehagen fremfor å rette oppmerksomhet mot hva som skjer i selve førskolelærerutdanningen. Barnehageprosjektene synes i stor grad å være opptatt av sammenhengen mellom mål og ideal og pedagogisk praksis. I porteføljeanalysen pekes det på at barnehageprosjektene i større grad enn prosjektene tilknyttet grunnopplæring er uklare og lite utdypende når det gjelder beskrivelse av teorigrunnlag. Prosjektene er også i følge analysen i liten grad internasjonalt orienterte. Valg av problemstillinger i prosjektene springer ut fra en praktisk snarere enn teoretisk interesse. Policy-dokumenter og annen forskning benyttes for å begrunne valg av problemstillinger. Prosjektporteføljen synes å være praksisnær gjennom relevans og dialog med aktører i praksisfeltet omkring forskningens resultater, som videre grunnlag for utforming av pedagogisk praksis. Porteføljeanalysen stiller også spørsmål om kravet om å etablere et samarbeid med barnehageeier (eller skoleeier) som forutsetning for å få midler gjennom programmet, mer har vært en formaløvelse enn å sikre brukermedvirkning i utviklingen av forskningsprosjektet.

Kompetansetunge enheter

Institusjonene som gir førskolelærerutdanning har organisert FoU-virksomheten på ulike måter. Det er forskjeller når det gjelder tildeling av ressurser, veiledning og annen tilrettelegging av forholdene, men også når det gjelder selve organisasjonsstrukturen. Dette er forhold som får

konsekvenser for hvordan FoU-virksomheten ivaretas og fungerer og i hvilken grad studentene får kontakt med FoU-virksomheten. Organiseringen får også konsekvenser for i hvilken grad og hvordan den forskningsbaserte undervisningen kan realiseres.

Flere av institusjonene har egne enheter for FoU-virksomhet, eventuelt i kombinasjon med andre oppgaver. Førskolelærerutdanning og barnehager vil i varierende grad stå sentralt i disse enhetenes virksomhet. Å foreta en vurdering av dem faller utenfor komiteens mandat, men noen typeeksempler vil bli omtalt.

Enheter med FoU innen barnehagen og førskolelærerutdanningen som en av sine oppgaver:

Barnehagesenteret ved Høgskolen i Vestfold er etablert for å bidra til ny kompetanse om barnehager bl.a. gjennom forskning og utvikling. Senteret gir også tilbud om etter- og videreutdanning for barnehager, kommuner og fylkesmenn. Tilsatte ved høgskolen i Vestfold er knyttet til senteret i større eller mindre deler av sin stilling.

Senter for profesjonsstudier ved Høgskolen i Oslo har et bredere fagområde enn barnehager og førskolelærerutdanning, og er i gang med å bygge opp et bredt forskningsmiljø for studier innen yrkesutøvelse og profesjonskvalifisering. Prosjektene kan fokusere på en eller flere profesjoner.

Enheter der flere institusjoner er medeiere:

Møreforsking eies av Møre og Romsdal fylke, stiftelsen Møreforsking og tre høgskoler, hvorav Høgskulen i Volda er den eneste som har førskolelærerutdanning. Møreforsking tar på seg oppdrag for kunder i privat og offentlig sektor, og driver forskning innen et bredt spekter av fagområder. Tilsatte som har sin hovedstilling ved høgskolene kan knyttes til virksomheten på prosjektbasis. Flere prosjekter er relatert til førskolelærere og barnehager.

Slike enheter fører til en oppgave- og kompetansekonsentrasjon som kan gi et større og mer solid fagmiljø og legge forholdene praktisk bedre til rette for forskning og eventuelt annen virksomhet som universiteter og høyskoler er pålagt å drive. Betydningen enhetene får for førskolelærerutdanningen, vil delvis være avhengig av egenskaper ved forskningsenheten, men også av i hvilken grad førskolelærerutdanningen og fagpersonalet gjør seg nytte av og bidrar til aktiviteten. Muligheten er stor for at flere av utdanningens best kvalifiserte faglig tilsatte helt eller delvis får sitt arbeid knyttet til slike enheter. Dette kan tilføre bachelorutdanningen kompetanse på lengre sikt, men den kan i perioder også bli tappet for kompetanse.

En annen form for kompetansekonsentrasjon vil en kunne få i utdanningsmiljøer som tilbyr masterutdanninger og andre aktuelle videreutdanninger. Mastergradsmiljøene kan bidra til å videreutvikle kompetansen i fagmiljøet. Det kan imidlertid være et problem at mange av de best kvalifiserte ved institusjonen foretrekker å undervise og veilede masterstudenter fremfor grunnutdanningsstudenter.

Kravene til kompetanse i fagmiljøet er betydelig høyere i en mastergradsutdanning enn i bachelorutdanningene. Evalueringen viser at de høyest kvalifiserte faglærerne stilles til disposisjon for mastergradsutdanningen.

Mastergradsutdanninger i barnehage-/førskolepedagogikk står i en særstilling i denne forbindelse, fordi de i større grad enn studier på tvers av profesjoner vil rekruttere førskolelærerutdannere ved institusjonen. De vil til gjengjeld også gi noe verdifullt tilbake til denne utdanningen – og da ikke bare til egen institusjon – ved å skaffe flere kandidater til lærerstillinger med relevant bakgrunn og faglige kvalifikasjoner rettet direkte mot førskolelærerutdanning, barnehager og førskolebarn. For Høgskolen i Oslo (tidligere

Barnevernsakademiet) og Dronning Mauds Minne som fikk slike hovedfag allerede midt på -80-tallet (Dronning Mauds Minne i samarbeid med NTNU), har dette bidradd til sterke fagmiljøer, men også at noen av de best kompetente grunnutdanningslærerne bruker mye av sin tid på masterstudiene. I enkelte tilfeller har tilsatte med høy formell kompetanse hele stillingen lagt til mastergradsutdanningen. Uten slike utfordringer må institusjonen imidlertid regne med at en del faglig tilsatte slutter. Tilsvarende problemstillinger er aktuelle også for andre mastergradsstudier, selv om disse kan ha et bredere rekrutteringsgrunnlag både på student- og lærersiden.

Tiltak som ekstra midler til forskning innen feltet, som for eksempel forskningsprogrammet Praksis FoU i Norges Forskningsråd, vil kunne ha noe av den samme effekten. Vel kvalifiserte undervisere får mulighet for å konsentrere seg om forskning i kortere eller lengre perioder, og dermed øke sin kompetanse og kunnskap om feltet. Men de vil i disse periodene ikke være aktive som undervisere, og i mange tilfeller erstattes med vikarer med betydelig svakere kompetanse. Dermed blir effekten for bachelorutdanningen negativ på kort sikt og positiv på lengre sikt.

Komiteen har sett eksempler på at satsing på FoU, videreutdanning og oppdrag har ført til at studentene får lærere med svakere kompetanse fordi fast tilsatte lærere med høy formell kompetanse er opptatt med andre oppgaver. I noen tilfeller fortalte studentene at de ikke hadde truffet de av institusjonens tilsatte som hadde skrevet lærebøker de hadde i pensum. Et sted konstaterte studentene at første gang de traff dem var i forbindelse med den sakkyndige komiteens besøk på høyskolen.

I og med at denne evalueringen gjelder bachelorutdanningen for førskolelærere, kan alt det som fører til reduksjon av undervisernes kompetanse, lett oppfattes som negative elementer. Komiteen mener imidlertid at bachelorutdanningen må bære de ulempene som kompetansekrevene enheter kan innebære, fordi de gir vesentlige bidrag til institusjonenes førskolepedagogiske fagmiljøer og til det kunnskapsgrunnlaget som det er forutsatt at en slik høyskoleutdanning skal bygge på. Komiteen vil likevel påpeke at på noen institusjoner ser det ut til at utdanning på høyere nivå og FoU-virksomhet går på bekostning av bachelorutdanningen. Komiteen vil derfor på generelt grunnlag uttale at når studenter er tatt opp på et studium, har de krav på å få en utdanning på nivå som tilfredsstillende kravene til dette studiet, og at institusjonen er forpliktet til å gi denne utdanningen. Det er derfor viktig å gi førskolelærerutdanningen status og handlingsrom ved institusjonene, også i perioder da annen virksomhet gir større uttelling i form av for eksempel mulighet for å opprette master- og doktorgrader og å påta seg oppdrag som gir økonomisk uttelling.

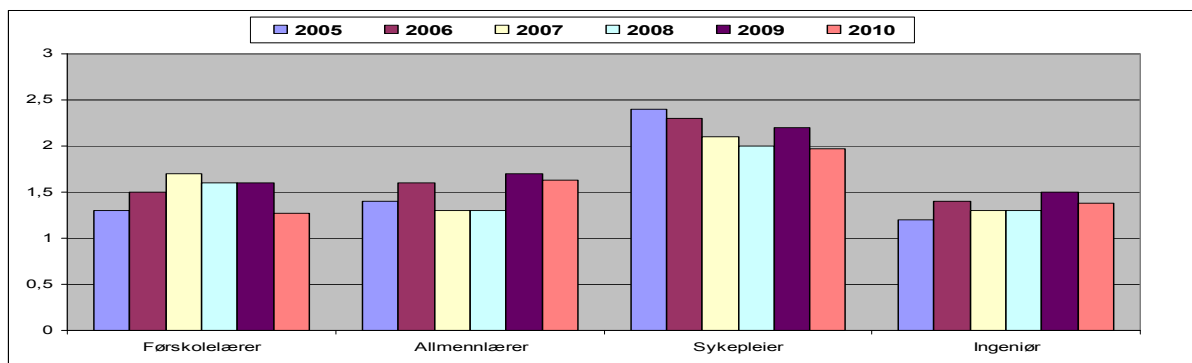
2.6. Rekruttering

I dette kapitlet blir det gjort rede for søkning og opptak til førskolelærerutdanningene.

Søkning

Søkning om opptak til høyere utdanning kan måles på flere måter, for eksempel ved antall søkere som hadde en bestemt utdanning på en institusjon som sin første prioritet, i det følgende kalt førsteprioritetssøkere. Et mer realistisk bilde av søkning gir antall førsteprioritetssøkere per planlagt studieplass i utdanningen. Best indikasjon på muligheten for at studieplassene faktisk blir fylt, gir antall kvalifiserte førsteprioritetssøkere per planlagt studieplass.

I figur 2.6-1 illustreres søkningen til de fire store profesjonsutdanningene i årene 2005 – 2010, målt etter antall førsteprioritetssøkere per studieplass.



Figur 2.6-1 Førsteprioritetssøkere per studieplass i noen profesjonsutdanninger 2005 - 2010

Det var i årene 2005 – 2009 flere førsteprioritetssøkere per studieplass til førskelelærerutdanningen enn til ingeniørutdanning. Målt på denne måten er søkingen på linje med allmennlærerutdanningen, med mindre variasjoner fra år til år. Sykepleie rekrutterer bedre enn de andre store profesjonsutdanninger. Antall førsteprioritetssøkere til førskelelærerutdanning økte hvert år fra 2005 – 2008, men har siden sunket. Tabell 2.6-1 viser antall førsteprioritetssøkere til førskelelærerutdanning i årene 2005 til 2010.

Tabell 2.6-1 Førsteprioritetssøkere til førskelelærerutdanningen 2005 – 2010. Prosentvise endringer

År	2005	2006	2007	2008	2009	2010	05-10	09-10
Søkere	2269	3125	3366	3807	3691	3113	37 %	- 16 %

Til tross for en reduksjon på 16 % fra 2009 til 2010 var det samlet sett en økning i antall førsteprioritetssøkere til førskelelærerutdanning på 37 % i perioden 2005 – 2010. Den relativt store nedgangen i søkingen til førskelelærerutdanning i 2010 må også ses i lys av det faktum at søkingen til høyere utdanning som helhet holdt seg på samme nivå som i 2009.

Økningen i antall søkere inntil 2008 har sammenheng med at det ble utlyst flere studieplasser, jf. tabell 2.6-2 nedenfor, som viser utviklingen i antall førskelelærerutdanninger i årene 2003 – 2010, tilgjengelige studieplasser og søkingen til disse, målt på ulike måter.

Tabell 2.6-2 Alle førskelelærerutdanninger. Søkerdata

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Antall førskelelærerutdanninger totalt (1)	33	32	36	36	41	43	43	51
Antall førskelelærerutdanninger med SO-opptak	33	32	34	35	38	41	41	41
Studieplasser (2)	1897	1852	1815	2034	2001	2346	2284	2459
Førsteprioritetssøkere via SO	1984	2189	2269	3125	3366	3807	3691	3113
Førsteprioritetssøkere, inkl. ABf-søkerne ved HiO	1984	2189	2269	3125	3409	3982	3691	..
Førsteprioritetssøkere per studieplass	1,0	1,2	1,3	1,5	1,7	1,6	1,6	1,3
Kvalifiserte førsteprioritetssøkere via SO				2156	2302	2571	2443	2346
Kvalifiserte førsteprioritetssøkere per studieplass				1,0	1,2	1,1	1,1	1,0

Merknader til tabell 2.6-1:

(1) Følgende studier med opptak utenom SO er inkludert: RSH og ABf ved Høgskolen i Oslo er inkludert i tallene 2003 - 2008. ABf-utdanninger med oppstart høsten 2009 og vinteren 2010 er inkludert i tallene for 2010.

(2) I tillegg kommer alle studieplasser ved RSH og andre studieplasser som ikke blir utlyst nasjonalt, f.eks. studieplasser ved ABf-utdanningene.

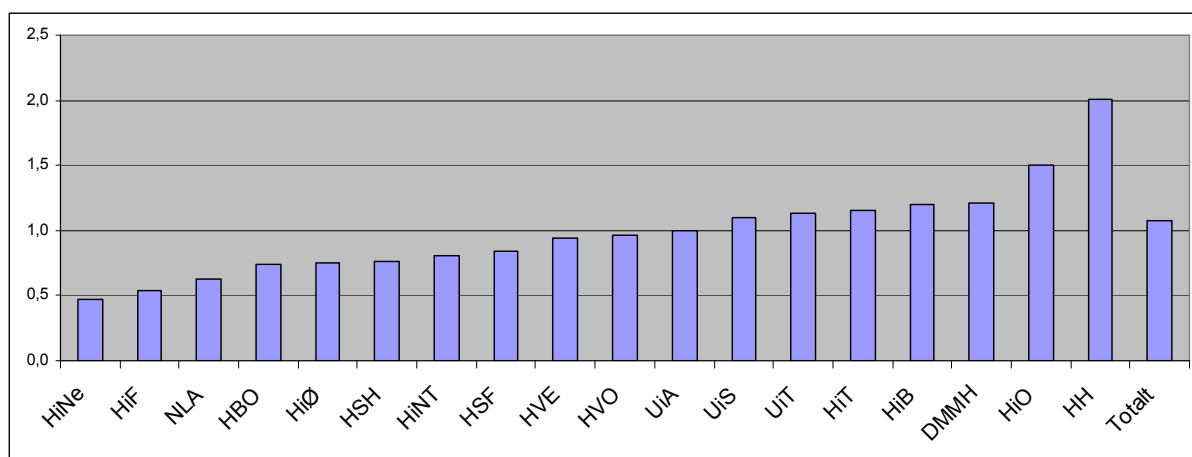
Det er to hovedgrunner til økningen i antall utlyste studieplasser. I et forsøk på å dekke behovet for førskelelærere ble måltallene økt på etablerte utdanninger. I tillegg ble det etablert

mange nye førskolelærerutdanninger i disse årene. I 2003 var det opptak til 33 førskolelærerutdanninger, mens det i 2010 er utlyst studieplasser på 51 utdanninger. Flest nye utdanninger kom til i 2005 (4), i 2007 (5) og i 2010 (8). Før 2010 ble nye utdanninger opprettet hovedsakelig som følge av at den nye rammeplanen av 2003 ga adgang til å etablere linjeutdanninger.

Til tross for at antall utdanninger økte fra 43 i 2008 til 51 i 2010, ligger tallet på utdanninger med opptak gjennom SO stabilt på 41. Nye utdanninger de siste par år er nemlig hovedsakelig ABf-utdanninger (jf. kapittel 2.2). Opptak til disse utdanningene administrerer institusjonene selv, såkalt lokalt opptak, se nedenfor.

Søkningen fordelt på institusjonene

Antall kvalifiserte førsteprioritetssøkere til førskolelærerutdanningene ligger på nasjonalt nivå nokså stabilt rundt en søker per studieplass. Søkningen fordeler seg imidlertid svært ulikt på institusjonene, jf. figur 2.6-2.



Figur 2.6-2 Kvalifiserte førsteprioritetssøkere per studieplass (perioden 2006 - 2009)

Figuren viser at Høgskolen i Hedmark og Høgskolen i Oslo rekrutterte best med over 1,5 førsteprioritetssøkere per studieplass. Høgskolen i Nesna, Høgskolen i Finnmark og NLA Høgskolen hadde lavest søkning.

I 2010 har nesten alle førskolelærerutdanningene hatt nedgang både i antall førsteprioritetssøkere og i antall førsteprioritetssøkere per studieplass, sammenlignet med opptaket i 2009. De fleste førskolelærerutdanninger er i realiteten åpne, selv om det kan være konkurranse om studieplassene på enkeltutdanninger.

Søkningen til de nye grunnskolelærerutdanningene økte imidlertid sterkt i 2010, en økning som kom på toppen av en sterk vekst i søkningen til allmennlærerutdanning også fra 2008 til 2009. Økt søkning må ses i sammenheng med at allmennlærerutdanningen er lagt om. Det er nå to grunnskolelærerutdanninger, grunnskolelæreutdanning trinn 1 – 7 og grunnskolelæreutdanning trinn 5 – 10. Det er eget opptak til hver av utdanningene. Søkningen til grunnskolelærerutdanning trinn 5 – 10 var betydelig bedre enn til den utdanningen som retter seg mot trinn 1 – 7.

Det kan se ut som om lærerutdanning for mindre barn taper i kampen om søkerne. Men det er mulig at grunnskolelærerutdanningens trinn 1 -7 representerer et alternativ for en del potensielle søkere til førskolelærerutdanning, og at nedgangen i søkningen til

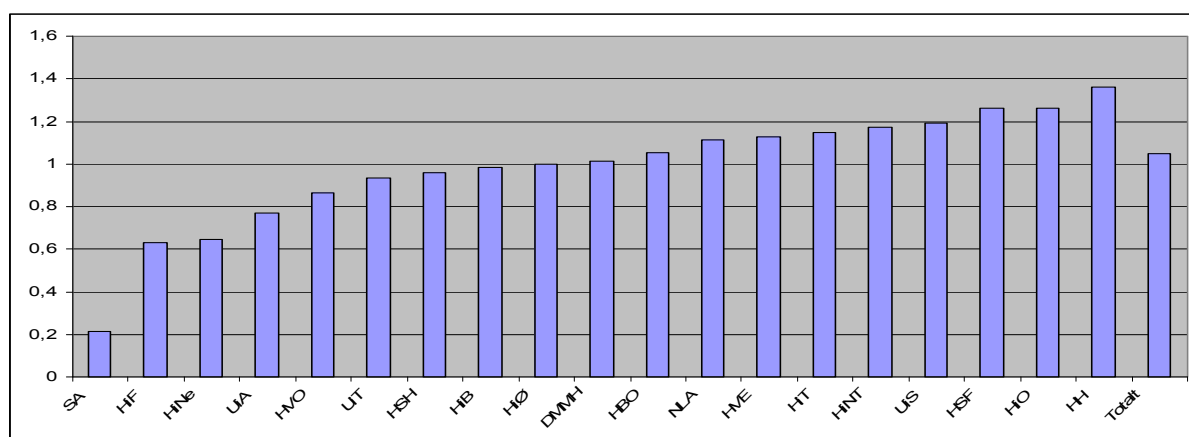
førskolelærerutdanningen derfor kan ha sammenheng med den nye strukturen i grunnskolelærerutdanningen. Tidligere år har opptaksdata nettopp vist at førskolelærerutdanning var andrevalget etter allmennlærerutdanning for mange førskolelærerstudenter.

Allmennlærerutdanningene har i et par år fått hjelp til felles markedsføring ved at Kunnskapsdepartementet har inngått et femårig partnerskap med sentrale organisasjoner i utdanning og arbeidsliv, blant annet med mål om å øke søkningen til lærerutdanning gjennom GNIST-prosjektet, som i 2008 og 2009 har gjennomført rekrutteringskampanjen "Har du det i deg". Det er vanskelig å se noen grunn til at ikke den sentrale satsingen på rekruttering til lærerutdanning omfatter all lærerutdanning.

De fleste førskolelærerutdanninger er i realiteten åpne, selv om det kan være konkurranse om studieplassene på enkeltutdanninger.

Opptak

Figur 2.6-3 illustrerer hvor mange studenter som ble tatt opp per planlagt studieplass ved opptaket i 2010.



Kilde: DBH og institusjonene. Merknad: opptak til ABf er ikke inkludert

Figur 2.6-3 Antall studenter per studieplass blant de som ble tatt opp på de planlagte studieplassene

Halvparten av førskolelærerutdanningene overoppfyller planlagte studieplasser, mens en firedel av utdanningene har mange ledige studieplasser.

I 2008 utgjorde deltidsstudenter 12 % av alle som ble tatt opp til førskolelærerutdanning gjennom SO, i 2009 14 %. Svært mange institusjoner foretar imidlertid opptaket til deltidsutdanning som lokalt opptak, og disse studentene er ikke inkludert i statistikken fra SO. Data som er innhentet i denne evalueringen, tyder på at ca. 20 % av alle førskolelærerstudentene er deltidsstudenter.

Begynnerstudentens alder var 25,6, som er et gjennomsnitt av opptaket 2008 og 2009. Heltidsstudenten var 23,3 år, mens deltidsstudenten var 31,6 år (DBH-tall). Sammenlignet med andre profesjonsutdanninger er førskolelærerstudentenes alder ved oppstart litt høyere enn allmennlærerstudentens, og en god del høyere enn sykepleie og ingeniørstudenten. Menn som tas opp til profesjonsutdanning er gjennomsnittlig eldre enn de kvinnelige studentene.

Lokalt opptak³⁷

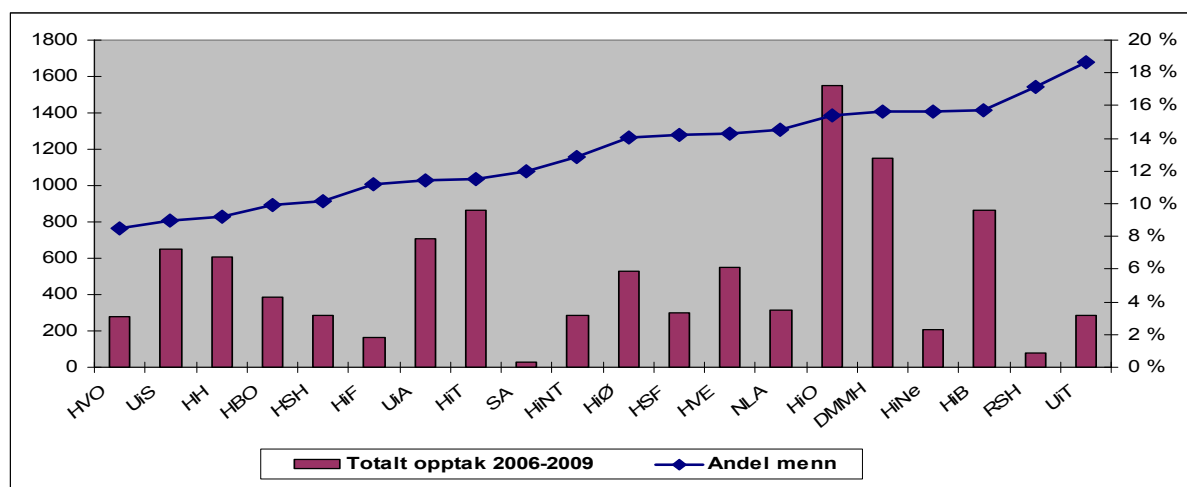
I tillegg til det sentrale opptaket gjennom Samordna opptak (SO), kommer ved enkelte institusjoner og enkelte år lokalt opptak. Det er særlig opptaket til ulike typer deltidsutdanninger, som desentralisert oppdragsundervisning og ABf, som institusjonene velger å administrere selv. Rudolf Steinerhøyskolen administrerer alt opptak selv.

Det lokale opptaket har relativt lite omfang. I perioden 2003 – 2008 ble 431 studenter tatt opp i lokalt opptak, blant disse var 9 % menn. De aller fleste ble studenter på Høgskolen i Oslo (30 i 2007 og 83 i 2008) og Universitetet i Stavanger (38 i 2003 og 76 i 2008). Av alle som ble tatt opp i lokalt opptak i perioden ble over halvparten tatt opp i 2007, de fleste på Høgskolen i Oslo og Universitetet i Stavanger, som utlyste de første studieplasser i ABf-opplegget det året.

I 2007 ble det tatt opp 43 studenter til ABf ved Høgskolen i Oslo og 46 ved Universitetet i Stavanger, i 2008 ble det tatt opp 175 ABf studenter ved Høgskolen i Oslo og i 2009/2010 (rundt årsskiftet) ble det tatt opp ABf-studenter ved følgende institusjoner: Høgskolen i Hedmark (46), Høgskolen i Nord-Trøndelag (21), Høgskolen i Oslo (49 + 32), Høgskolen i Telemark (29), Høgskolen i Østfold (55), Høgskolen i Volda (59), Universitetet i Stavanger (10) og NLA Høgskolen (34).

Rekruttering av mannlige studenter

Den blå linjen i figur 2.6-4 nedenfor forholder seg til høyre akse og viser andel menn blant de som ble tatt opp til første år ved den enkelte institusjon i perioden 2006 – 2009.

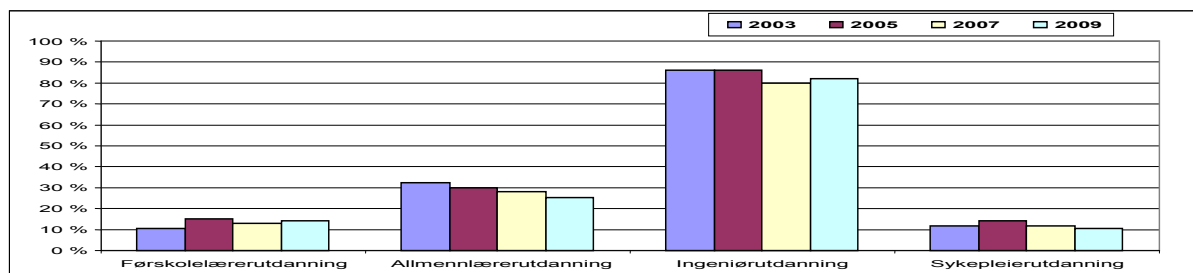


Figur 2.6-4 Opptak i perioden ved den enkelte institusjon i perioden 2006-2009 (DBH-tall). Andel menn.

Universitetet i Tromsø og Rudolf Steinerhøyskolen lyktes best i å rekruttere menn. Lavest andel hadde Høgskolen i Volda, Universitetet i Stavanger og Høgskolen i Hedmark.

Figur 2.6-4 nedenfor viser at det i de store profesjonsutdanningene bare er sykepleie som rekrutterer like dårlig eller dårligere blant menn. Rekrutteringen av menn til allmennlærerutdanning er vesentlig bedre enn til førskolelærerutdanningen.

³⁷ Lokalt opptak betyr at institusjonene får søknadene tilsendt direkte, behandler dem og foretar opptaket selv.



Figur 2.6-5 Andel menn blant førsteårsstudentene i profesjonsutdanningene. 2003, 2005, 2007 og 2009

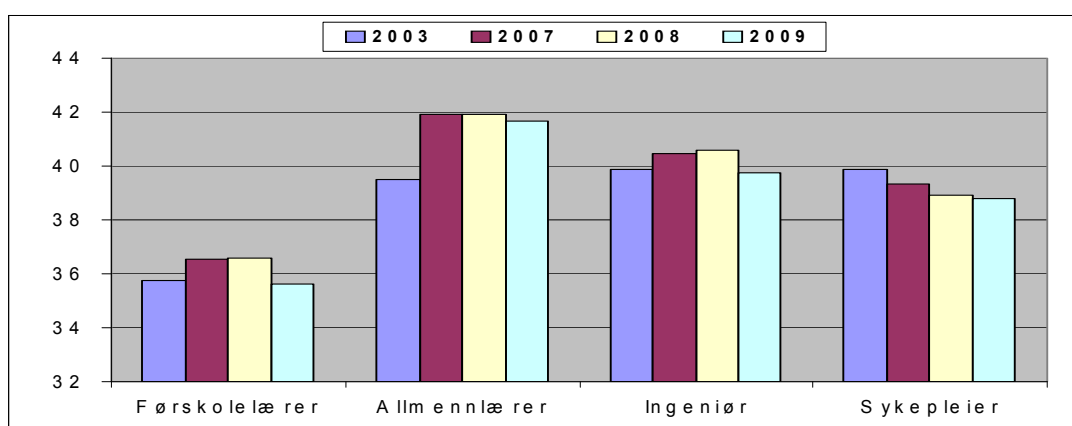
Mannsandelen var høyere i ordinære heltidsutdanninger (16 %) enn i deltids- og nett-/samlingsbaserte utdanning (8 -10 %). Natur- og friluftslivslinjene rekrutterer godt blant menn. Av de som ble tatt opp på disse linjene i 2009, var 26 % menn.

Førskolelærerstudentens karakternivå ved opptak

Opptakskravet til førskolelærerutdanning er generell studiekompetanse. Det kreves vandelsattest for alle som begynner på utdanningen. På grunn av rekrutteringssituasjonen er utdanningen i realiteten åpen. Noen få utdanninger på noen institusjoner har så god søkning at ikke alle kommer inn. Dette faktum gjenspeiles i karakternivået ved opptak.

En students karakterpoeng er gjennomsnittskarakteren fra videregående skole. I det følgende er inntakskvaliteten i førskolelærerutdanningen illustrert ved bruk av gjennomsnittlige karakterpoeng ved opptak. Bildet vil bli et noe annet ved bruk av konkurransepoeng, som også omfatter tilleggspoeng for blant annet alder og utdanning. Jo eldre studentene er, jo større sannsynlighet er det for at de har opparbeidet mange konkurransepoeng, og studenter med mange konkurransepoeng finner vi derfor vi først og fremst i deltidsutdanningene. Disse er omtalt i et eget avsnitt nedenfor.

En grafisk fremstilling av inntakskvaliteten i noen profesjonsutdanninger uttrykt ved gjennomsnittlige karakterpoeng for nye studenter 2003, 2007, 2008 og 2009 i er vist i figur 2.6-6



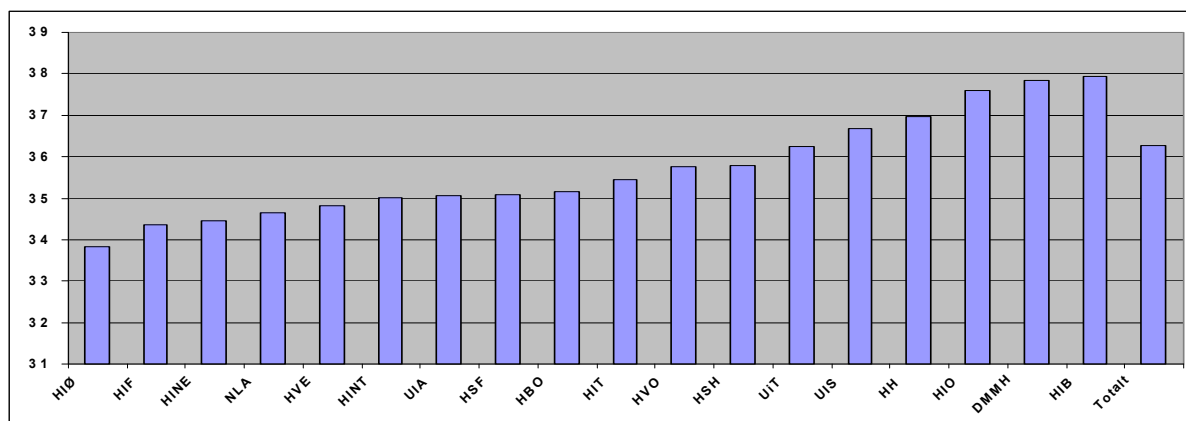
Figur 2.6-6 Karakterpoeng ved opptak til noen profesjonsutdanninger i 2003, 2007, 2008 og 2009.

Den sterke økningen i karakterpoeng i allmennlærerutdanningen i 2007 har sammenheng med at det ble innført karakterkrav i matematikk. Gjennomsnittskarakteren ved opptak til førskolelærerutdanning var 36,6 i 2008 og 35,6 i 2009. Ved opptak til allmennlærerutdanning

var gjennomsnittskarakteren ved opptak 41,9 i 2008 og 41,7 i 2009. Tallene gjelder studenter som møtte fram til studiet.

Sammenlignet med flere andre profesjonsutdanninger hadde studentene i førskolelærerutdanningene færre karakterpoeng ved opptak i 2003, 2007 og 2009 enn studenter ved de andre profesjonsutdanningene. I alle profesjonsutdanningene hadde menn noe lavere poengsum enn kvinner. Dette har vært tendensen over flere år.

Figur 2.6-7 nedenfor viser gjennomsnittlig karakterpoeng ved opptak til førskolelærerutdanning i perioden 2007 – 2009 fordelt på institusjonene.



Figur 2.6-7 Nye studenter gjennomsnittlige karakterpoeng fra vg. skole, gjennomsnitt 2007-2009

Studentene på Høgskolen i Bergen har høyest karakterpoeng ved opptak, fulgt av Dronning Mauds Minne og Høgskolen i Oslo. Høgskolen i Østfold, Høgskolen i Finnmark og Høgskolen i Nesna har lavest karakterpoeng ved opptak i perioden.

Søkningen til de fleste linjeutdanningene er normalt høyere enn til institusjonenes hovedmodell. Ved opptaket i 2009 hadde studenter på estetisk/kunstfaglige linjer gjennomsnittlig 37,7 karakterpoeng, på natur-/friluftslinjer 38,3 karakterpoeng og på ordinær heltidsutdanning 35,5 karakterpoeng.

Rekrutteringsvirksomheten

Institusjonenes rekrutteringsvirksomhet er innrettet på å tiltrekke seg søkere fra hele landet. Tiltakene skiller seg lite fra institusjon til institusjon. Markedsføring av en utdanning er som regel et samarbeid mellom institusjonelt nivå og utdanningens representanter. Det markedsføres i landsdekkende media, med internett som en stadig mer betydningsfull informasjonskanal. På utdanningsmesser presenteres førskolelærerutdanningene både av institusjonene og av utdanningsforbundet og studentorganisasjonene.

I markedsføringen fremheves de utdanninger institusjonen har, men i like stor grad forhold ved studiestedet med de geografiske og sosiale fordeler det kan by på.

By og land, nord og sør, stor og liten institusjon er motsetninger som alle har tilhengere, og det er en kjensgjerning at institusjonene i de store byene har stor tiltrekningskraft på nye studenter. Men betydningen av slike faktorer veier likevel mindre enn geografisk nærhet når det gjelder valg av studiested. De aller fleste institusjonene rekrutterer først og fremst fra eget fylke, i noen grad fra nabofylkene. De fleste institusjoner holder derfor en tett kontakt med organisasjoner i eget fylke og i noen grad i nabofylkene, for eksempel videregående skoler og

grunnskoler. Et motiv for slik relasjonsbygging er gjerne å sikre rekruttering flere år frem i tid.

Noen institusjoner etablerer kontakt med søkere før opptak for å øke deres motivering for å begynne i nettopp denne utdanningen. Høgskolen Stord/Haugesund ringer for eksempel alle førsteprioritetssøkere, og inviterer dem til å besøke campus i løpet av sommeren før opptak.

Mange institusjoner foretar spørreundersøkelser ved oppstart for å undersøke hvorfor nye studenter valgte nettopp denne utdanningen, og de aller fleste har gjerne fått den anbefalt av noen som kjenner utdanningen.

Siden det som vist i kapittel 2.2 og 2.3 ikke er så mange utdanninger som utmerker seg ved et særegent faglig tilbud eller en allment kjent god organisering, har søkerne heller ikke slike grunner til velge å reise langt bort for å ta en utdanning som tilbys nær hjemstedet. Det er mulig at Dronning Mauds Minne, som i størst grad rekrutterer nasjonalt, har klart å profilere seg tydeligere enn andre utdanninger.

Linjer med spesialisering i retning fysisk fostring, miljø og friluftsliv rekrutterer flere menn enn førskolelærerutdanning normalt. Det bidrar på den ene siden til å øke mannsandelen blant førskolelærerstudentene, noe som er en prioritert oppgave på landsplan, men det er minst like viktig at disse linjene medfører at det tas ut et rekrutteringspotensial i den halvparten av befolkningen som normalt ikke vurderer førskolelærerutdanning som et alternativ.

På samme måte utvikles flere typer utdanninger ikke bare for å avhjelpe mangelen på førskolelærere i barnehagen. Tilbud om deltidsutdanning med forskjellig grad og type av fleksibilitet i leveringsformen (desentralisert, nett-/samlingsbasert) utvikles særlig i institusjoner med rekrutteringsproblemer. Høgskolen Stord/Haugesund, Høgskolen i Nesna og Høgskulen i Sogn og Fjordane kan nevnes som eksempler. I slike institusjoner hender det også at problemene som følger av rekrutteringssvikt forsterkes fordi etablerte fagmiljøene sitter med ledig kapasitet. Utviklingen av en del linje- og deltidsutdanninger kan i noen tilfeller ha blitt aktualisert der sterke fagmiljøer trenger nye/flere oppgaver.

3. Fra fersk student til utdannet førskolelærer

Lover og forskrifter setter felles rammer også for førskolelærerutdanningene (jf. kapittel 1). Rammeplan for førskolelærerutdanning gir spesifikke føringer for innholdet i og gjennomføringen av utdanningene. Hensikten med rammeverket er å sikre at utdanningene gir de nødvendige kvalifikasjoner for arbeidet som førskolelærer. Institusjonene følger opp krav og intensjoner ved å utvikle egne mål og planer for utdanningen, og disse nedfelles blant annet i fag- og emneplaner, praksisplaner og undervisningsplaner.

Det realiserte utdanningsløpet er imidlertid avhengig av en rekke andre faktorer, f.eks. faglærernes faglige og pedagogiske kompetanse, deres engasjement og tidsressurs til nettopp denne jobben. Studentene kommer inn med sin kunnskap og erfaring, arbeidsevne og -vilje og ikke minst motivasjon og forventninger, og preger enkeltvis og som gruppe studiehverdagen. Rundt disse mest sentrale aktørene i utdanningen er det et læringsmiljø som dels ligger der og dels skapes i møtet mellom en gruppe studenter, faglærere og andre grupper ansatte som medvirker i utdanningen, som administrasjonen, bibliotekansatte og i dette tilfellet øvingslærerne og andre studenten møter i praksisbarnehagene.

I dette kapitlet behandles noen sider ved utdanningsforløpet, resultater av utdanningen, oppfølging av de nyutdannede førskolelærerne og vedlikehold og fornying av deres kompetanse. Til sist presenteres noen tanker om behov for utvikling av utdanningen.

3.1. Utdanningsvirksomheten

3.1.1. Undervisningsformer

Grunnlaget for komiteens kjennskap til undervisningsformene er studier av utdanningenes fagplaner og informasjon om og begrunnelse for valg av undervisningsformer i institusjonenes selvevalueringer. I løpet av intervjuene i institusjonsbesøkene ble denne informasjonen nyansert i forhold til studentenes, faglærernes og øvingslærernes erfaringer.

Det går frem av fagplanene og selvevalueringene at varierte og studentaktive lærings- og undervisningsformer er i bruk i utdanningene, som problembasert læring, student- og lærerstyrt arbeid i større og mindre grupper, seminarer med studentpresentasjon og diskusjon, samt forelesninger for større gruppe.

Et hovedinntrykk fra intervjuene med faglærerne på de fleste institusjoner var at de hadde en ambisjon om å variere undervisningsformene. Studentene ga imidlertid uttrykk for at de ønsket seg enda mer variasjon i undervisningen enn de opplevde at det var nå. På svært mange institusjoner var forelesninger den dominerende undervisningsformen, men likevel med stor forskjell fra fag til fag. I intervjuene med studentene ga de i mange tilfeller uttrykk for at undervisning i forelesninger ofte var sterkt knyttet til pensumlitteraturen og i for stor grad fagdisiplinorientert og tilsvarende svakt profesjonsorientert. Dette er imidlertid ikke et entydig bilde.

Mange av førskolelærerutdanningene organiserer studentene i mindre grupper, ofte med en fast faglærer som leder/veileder. For ulike formål organiseres det gjerne grupper av forskjellig størrelse, for eksempel basisgrupper på 5-6 studenter og seminargrupper på ca. 30. Arbeidet i slike grupper kan være både lærerstyrt og studentstyrt. Typisk for arbeidet i grupper av denne typen er at man tar utgangspunkt i profesjonsnære problemstillinger og benytter basisgruppen til diskusjoner og oppgaveskriving. Problembasert læring er en relativt vanlig arbeidsform i

basisgruppene. Når denne arbeidsformen fungerer godt, uttrykker studentene at det ligger en stor læringsverdi i å benytte denne undervisningsformen. Dårlig kjemi i gruppa og lite mulighet for å bytte gruppe, svak oppfølging fra veileder og veiledere med liten kjennskap til den aktuelle læringsformen, for eksempel problembasert læring, ble nevnt som årsaker til problemer i basisgruppene.

Som vist i kapittel 2.6 er inntakskvaliteten til førskolelærerutdanningen lav og lavere enn i andre profesjonsutdanninger som det er naturlig å sammenligne med. Informasjon om studentenes inntaksnivå blir bare i få tilfeller hentet inn og analysert som grunnlag for undervisningsplanleggingen går det fram av selvevalueringene, med noen få unntak. Et middel til bedre gjennomstrømning, som var et av målene for Kvalitetsreformen, var mer bruk av studentaktive læringsformer, undervisningsformer som fremmet nærhet mellom student og faglærer og regelmessige tilbakemeldinger til studentene om faglig utvikling. Organiseringen i basisgrupper eller tilsvarende gir gode muligheter til å bli kjent med studentens forutsetninger og tilrettelegge for tilpasset læring.

Nesten en tredel av institusjonene under evaluering har innført krav om obligatorisk fremmøte både i praktiske og teoretiske fag, går det fram av selvevalueringene. Krav om fullt fremmøte praktiseres gjerne slik at 20 – 30 % fravær er tillatt etter visse kriterier. Obligatorisk fremmøte praktiseres strengest i praksisopplæringen, inkludert for- og etterarbeid, og i store deler av undervisningen i de praktisk-estetiske fagene, særlig praktiske øvinger og gjennomføring av fellesprosjekter. Mapper og ulike arbeidskrav som inngår i avsluttende eksamen, er alltid obligatoriske. Ulik grad av obligatorikk er ikke bare knyttet til læringsarena eller fagenes egenart, men kan også være knyttet til organisering. I de samlingsbaserte utdanningene er for eksempel deltakelse på samlingene med alle aktiviteter vanligvis obligatoriske.

Selv om det fra de fleste institusjoners side ble reflektert over studentenes ansvar for egen læring, er det hensynet til danningen inn i profesjonen som blir avgjørende for de institusjoner som velger en høy grad av obligatorisk deltaking og tilstedeværelse. NLA Høgskolen begrunnet kravet om full tilstedeværelse med hensynet til læringsmiljøet som er så viktig i førskolelærerutdanningen. Høgskolen i Bergen legger i sin selvevaluering vekt på at tilstedeværelse er en betingelse for at studenten skal kunne oppfylle sitt medansvar for studiemiljøet. På andre institusjoner hadde de erfart at fraværet blir stort når fremmøtet er frivillig, og gjerne med økt frafall som resultat. Ved flere institusjoner hadde det vært en utløsende faktor for å innføre krav om tilstedeværelse at studentene oppfattet undervisning uten obligatorisk fremmøte som mindre viktig.

I intervjuer med studentene på flere institusjoner ga de klare meldinger om at det var helt greit at mye av undervisningen ble gjort obligatorisk dersom forelesninger og andre undervisningsformer ga dem utbytte utover det de kunne oppnå ved å lese pensum hjemme. Mange studenter hadde opplevd at undervisningsopplegg var for lite faglig avanserte, og at praksiserfaringer i for liten grad var utgangspunktet for undervisningen. Studenter som hadde erfaring både fra samlingsbasert undervisning og tradisjonell campusundervisning, mente at samlingsbaserte opplegg ga et større utbytte og en bedre utnyttelse av ressursene ved at de fikk hele dager til undervisning og seminarer i samlingene, og kunne bruke tiden mellom samlingene til oppgaver og selvstudier.

Aktivitetene knyttet til undervisningen i mange av de praktisk-estetiske fagene hadde gjerne i større eller mindre grad en ”gjøre-innretning”, for eksempel i forming, friluftsliv og musikk. Mange studenter som ble intervjuet i løpet av institusjonsbesøkene, hadde motforestillinger mot denne undervisningskulturen. De mente at bruken av de praktisk-estetiske fagene i barnehagen burde stå sentralt, ikke ved at de øvde seg på opplegg som skulle ligne på bruken av fagene i barnehagen, men ved å legge sterkere vekt på fagdidaktikk og kunnskap om barns

læring i dette faget eller med faget som eksempel. I førskolelærerutdanningen som en akademisk profesjonsutdanning synes det viktigere å ha kunnskap om barns læring og utvikling og hvordan denne stimuleres, enn å øve seg på konkrete opplegg i utdanningssituasjonen. Det dreier seg om å utnytte utdanningstiden rasjonelt for å kunne gi kunnskap som er brukbar over mange år i en skiftende barnehageverden.

Analyser av datagrunnlaget for evalueringen tyder på at ressursutnyttelsen i undervisningen har et potensial for forbedring.

3.1.2. Forskningsbasert undervisning

Det går fram av universitets- og høyskoleloven at universiteter og høyskoler skal ”tilby høyere utdanning som er basert på det fremste innen forskning, faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid og erfaringskunnskap” (§ 1-3a). Mjøsutvalget (NOU 200:14 Frihet med ansvar) definerte forskningsbasert undervisning slik: ”Forskningsbasert undervisning er undervisning som blir gitt av personer som har erfaring fra forsknings- og utviklingsarbeid, som kjenner den vitenskapelige metode og tenkemåte, som holder seg oppdatert på eget fagfelt, og som har kontakt med miljøer som driver med forsknings- og utviklingsarbeid. Profesjonsutdanningene skiller seg fra de allmennfaglige utdanningene ved en – i større eller mindre grad - kobling til praksisfeltet i forskningen og et mer tverrfaglig kunnskapsgrunnlag. Det har utviklet seg en distinksjon mellom teoretisk kunnskap og erfaringsbasert kunnskap, det siste knyttet til praksisnær forskning. Mens den teoretiske kunnskapen forstås som abstrakt, generell og intersubjektiv, defineres erfaringskunnskap som konkret, spesiell, subjektiv og historisk (en som opplever situasjonen, eier kunnskapen). Praksisnær forskning har en kvalitativ tilnærming til studieobjektet der forskerens egne erfaringer står sentralt, og der forholdet mellom forskeren og det utforskede betegnes som en samarbeidsrelasjon.”

Universitets- og høyskolerådet har nedsatt en arbeidsgruppe som nylig har utgitt en rapport om utdanning og FoU. Bakgrunnen for dette er behovet for å konkretisere lovens paragraf §1.3. Gruppen har ikke foreslått en entydig definisjon på FoU-basert utdanning, men skriver at de har valgt en pragmatisk og handlingsorientert tilnærming som viser hva FoU-basert utdanning kan bety i praksis og hva man kan gjøre for å få til et bedre samspill.

Førskolelærerutdanningen er en akademisk utdanning og en profesjonsutdanning som tilbys av både høyskoler og universiteter. Det skal gis forskningsbasert undervisning og drives utviklingsarbeid for å frembringe ny kunnskap som også kan bidra til å heve kvaliteten i utdanningene. Disse grunnleggende kravene til høyere utdanning er forstått i utdanningsmiljøene. Fagene som førskolelærerutdanningen omfatter, har imidlertid ulike tradisjoner når det gjelder forståelsen og utøvelsen av forskning, noe som også får konsekvenser for oppfattelsen av forskningsbasert undervisning i profesjonsutdanningen. Ledelsen og faglærerne i førskolelærerutdanningene var innforstått med at forskningsbasert undervisning skal basere seg på de nyeste resultatene innen relevant forskning, uten at undervisningen nødvendigvis foregår i et aktivt forskningsmiljø. I intervjuene og på dialogmøtene som avsluttet hver besøksdag på institusjonene, ble det ofte diskutert hvor viktig det er for kvaliteten i utdanningen at forskning og utviklingsarbeid utføres av egne ansatte. Diskusjonene ble gjerne knyttet opp mot behovet for førstestillingskompetanse blant de som underviser. Planer og ønsker om å øke relevant forskningsaktivitet knyttet til utdanningene, ble gjerne begrunnet med de positive konsekvenser det kunne få for undervisningen (jf. kapittel 2.5).

Ikke i noen tilfeller ble det stilt spørsmål ved behovet for kunnskap om og nærhet til barnehagen. Erfaring fra barnehage blant faglærerne ble høyt verdsatt. Slik erfaring hadde

særlig de pedagogfaglig ansatte. De fleste institusjonene hadde problemer med å skaffe faglærere i faglig-pedagogiske fag med både høy akademisk kompetanse i faget og erfaring fra barnehagen. På noen institusjoner, f.eks. Universitetet i Tromsø, lyktes de med dette.

Kompetanse knyttet til praksis er i liten grad meritterende. Det oppstår problemer ved tilsetting og opprykk når belønningssystemet er knyttet til tradisjonell akademisk forskning eller eventuelt undervisning. Det er også en tendens til at praksisnær forskning oppfattes som mindre meritterende enn teoretisk. Formelt er imidlertid problemet redusert i og med innføringen av førstelektor- og dosentkompetanse.

Noen av utdanningene er i større grad fagdisiplinorienterte enn praksisorienterte i undervisningen. Som vist i kapittel 2.4 mangler en stor del av faglærere erfaring fra praksisfeltet, eller de har utdatert praksiserfaring. Dette oppleves som et stort problem for mange studenter, som etterlyser mer praksisnær og profesjonsrelevant undervisning.

Fagundervisningens kobling til praksisfeltet er en sentral og kontinuerlig utfordring i alle profesjonsutdanninger, førskolelærerutdanningen inkludert. Evalueringen viser at det bør legges til rette for en faglig utvikling som i mye sterkere grad forholder seg til praksisfeltet. Det er komiteens oppfatning at undervisningen i førskolelærerutdanningen i større grad må ta utgangspunkt i profesjonsspesifikke problemstillinger. Fagutviklingen og forsknings- og utviklingsarbeidet må også i større grad bygge på yrkesrelevante problemstillinger. Når det er sagt, er det også institusjoner som skiller seg positivt ut ved at praksisopplæringen i større grad fremstår som en integrert og aktivt samhandlende del av utdanningen.

For at undervisningen jevnt over skal kunne fremstå som forskningsbasert, er det i tillegg nødvendig at førskolelærerutdanningen styrker sitt fokus på akademiske dimensjoner som danning og mer systematisk oppøver studentenes evne til refleksjon/kritisk tenkning i møtet med fagene og yrkesrollens mange krav.

I intervjuene ble det alltid spurt etter i hvilken grad studentene fikk kjennskap til FoU knyttet til utdanningene, og om de eventuelt ble involvert i slike prosjekter. Diskusjonene viste at det i blant skorter på forståelsen av hva som er forskning og hva som er rene og ofte relativt enkle, om enn viktige, utviklingsprosjekter, særlig blant studentene. De fleste institusjoner har liten erfaring med å trekke inn studentene i FoU-prosjekter. Studenter ga eksempler på at de hadde deltatt i FoU ved f.eks. å innhente data gjennom observasjon eller registrere svar fra spørreskjemaer. Noen institusjoner prøver å stimulere til mer studentaktivitet på dette området, f.eks. dokumenterer Høgskolen i Hedmark deltaking i FoU-prosjekter med noen ekstra studiepoeng på studentens vitnemål.

Knyttet til disse problemstillingene kom imidlertid spørsmålet om bacheloroppgave i førskolelærerutdanningen opp. Rammeplanen stiller ikke krav om dette, i motsetning til for eksempel ingeniørutdanningens rammeplan. Flere institusjoner har likevel innført bacheloroppgave på 10 – 15 studiepoeng, og enda flere har planer om dette, jf. kapittel 2.2. Oppgavene kan være knyttet til pedagogikk og et eller flere faglig-pedagogiske fag og kompetanseområder. Forventningene til ringvirkninger av arbeidet med bacheloroppgavene var gjennomgående store og var særlig knyttet til potensialet for å demonstrere og utvikle studentens evne til kritisk refleksjon. Men også mange faglærere ventet seg et løft med innføring av bacheloroppgave, på grunn av økt fokus på mer forskningslignende arbeidsmåter og vitenskapsteori.

3.1.3. Praksis

Rammeplanen for lærerutdanning fastsetter at studentenes læring skjer på tre arenaer, praksisfeltet, fagstudiet og samhandlingsarenaen. Det kreves utforskning og refleksjon på tvers av fag og læringsarenaer. Praktisk opplæring ”i barnehage, skole og bedrift skal være styrende for en yrkesrettet lærerutdanning. Institusjonene skal tilby lærerstudentene varierte praksiserfaringer, som kan gi en innføring i yrket. Denne praktiske delen av utdanningen må være allsidig, med stigende krav til selvstendighet og ansvar. Studentene skal lære å planlegge, gjennomføre og vurdere opplæring. I møte med barnet eller eleven skal studentene erfare hvor avgjørende et godt sosialt samspill er for vekst og utvikling. Praksisfeltet må også brukes i fagstudiet ved at en bearbeider teoretiske problemstillinger i en praktisk situasjon. Når studentene bearbeider erfaringer fra praksisfeltet, kan de utvikle analytisk ferdighet og evne til å variere arbeidsformer og tilnærmingsmåter. At de reflekterer over enkeltsituasjoner som de møter i praksisopplæringen, bidrar til at de utvikler et realistisk syn på læreryrket”.

I tillegg til rammeplanen er det øvingslæreravtalen med tilhørende retningslinjer som fastsetter rammene for praksis. Den nye avtalen ble godt mottatt i sektoren og bidro til en bredere forankring av praksis ved å trekke barnehageleder og -eier inn som ansvarlige for praksis og for å gi studenten en helhetlig opplevelse av barnehagen som arbeidsplass (Rambøll 2007). En negativ konsekvens var det at øvingslærer fikk mindre tid til veiledningsoppgaven. Best utbytte gir det der utdanningsinstitusjonen setter tydelige krav til praksisskolene de knytter til seg og arbeider aktivt for å legge til rette for samhandling mellom praksisperiodene. Økonomi og interne prioriteringen var den viktigste begrensningen for å skape slik samhandling (Rambøll, 2007).

NOKUTs evaluering av allmennlærerutdanningen (2006) konkluderte med svak integrering mellom fag- og praksisarenaen. Bedre organisering av praksisopplæringen og tydeligere ledelse på alle nivå ble etterlyst.

Kvaliteten i praksis i førskolelærerutdanningen er forsøkt belyst gjennom flere av evalueringens undersøkelser (jf. kapittel 1.7). Studier av fag- og emneplaner ga de sakkyndige en oversikt over institusjonenes praksisplaner. Spørsmål knyttet til praksis inngikk videre i flere kapitler i selvevalueringen. Et spørreskjema som ble besvart av styrere/øvingslærere som del av institusjonenes selvevaluering, inneholdt spørsmål om planleggingen av praksis, forholdet til utdanningsinstitusjonene, opplæring av øvingslærere, gjennomføring av og oppfølging av studentene i praksis. Spørreundersøkelsen blant alle studentene i utdanningene i studieåret 2008 - 2009 tok sikte på å belyse deres erfaringer med og syn på forholdet praksis – teori, forberedelsen til og gjennomføringen av praksis, oppfølging etter praksis og veiledning i praksis. I NOKUTs kandidatundersøkelse 2009 ble det stilt spørsmål om utdanningen som grunnlag for yrkesutøvelse og vurderinger av teoristudiet og praksisfeltet. Både studentene og øvingslærerne ble spurt om råd om hva som kan gjøres for å forbedre praksis. SPS undersøkelse basert på StudData (Skjøsberg og Caspersen, 2009) ga i tillegg informasjon om hvordan studenter ved fire av utdanningsinstitusjonene i evalueringen vurderte verdien av praktisk kompetanse, teoretisk kunnskap og relasjonskompetanse som grunnlag for god yrkesutøvelse, og hvordan de mener de blir forberedt på hverdagen i barnehagen på disse områdene. Et eget kapittel ble viet studentenes vurderinger av praksisdelen av studiet. SPS undersøkelse blant styrerne og øvingslærere i praksisbarnehager som nyttes av åtte av institusjonene i evalueringen (Løvgren, 2009), ga synspunkter på praksisavtalene som barnehagen har med utdanningsinstitusjonene, samarbeidet med utdanningsinstitusjonene, studentene i praksis samt planlegging, gjennomføring og oppfølging av praksis. I tillegg var praksis et sentralt tema i intervjuene med alle gruppene i institusjonsbesøkene.

Institusjonene skal i henhold til rammeplanen lage en plan for praksisopplæringen som viser hvordan praksis er organisert og hvordan progresjonen skal være i løpet av utdanningen. Planen skal beskrive roller og ansvar som faglærere, studenter og praksisbarnehagene har når det gjelder planlegging og gjennomføring av praksis og bruk av praksiserfaringene. De overordnede planene for praksis er dokumenter som ligger relativt fast fra år til år. Evalueringen viser at øvingslærere og styrere i barnehagene stort sett er fornøyd med den overordnede praksisplanen som grunnlag for sin egen planlegging av praksis og veiledning av studentene. Planleggingen av den enkelte praksisperiode skjer normalt i institusjonens samarbeidsorganer, som kan ha representasjon fra praksisfeltet. Detaljplanene diskuteres gjerne i et møte før praksis, hvor faglærere, institusjonens administrative/faglige leder for praksis, representanter for øvingsbarnehagene og eventuelt studenter deltar. Det er langt mindre systematikk når det gjelder møter etter den enkelte praksis, selv om slike erfaringer gjerne er tema på mer overordnede organer mellom institusjonen og representanter for praksisfeltet som møtes 2 – 4 ganger årlig.

Godt samarbeid mellom praksisbarnehagene og utdanningsinstitusjonen er av stor betydning for helheten og dermed den totale kvaliteten i utdanningen. I Løvgren (2009), kommer det frem at både øvingslærerne og styrere i øvingsbarnehagene samlet vurderer samarbeidet med utdanningsinstitusjonene som godt. Det finnes imidlertid forskjeller mellom institusjonene. For eksempel mener øvingslærere tilknyttet Høgskolen i Telemark at samarbeidet i noe mindre grad fungerer godt enn øvingslærere tilknyttet Høgskulen i Volda og Dronning Mauds Minne. Styrere vurderer samarbeidet som noe bedre enn øvingslærerne. Øvingslærerne vurderer eget arbeid og barnehagens arbeid som noe bedre enn utdanningsinstitusjonenes arbeid. De vurderer også sin egen faglige kompetanse som stor og det faglige utbyttet av praksisperioden som sentralt i utdanningen. Dette er funn som bekreftes i evalueringens datamateriale.

Praksis rent praktisk

Institusjonene skal ha minst 20 uker veiledet praksis, derav 1- 2 uker i grunnskolen. 16 førskolelærerutdanninger har 20 uker veiledet praksis, Dronning Mauds Minne og NLA Høgskolen har 21 uker og Samisk høgskole 22 uker. Høgskolen i Østfold har 20 uker veiledet praksis og i tillegg 5 uker som ikke er veiledet. Rudolf Steinerhøgskolen hadde 33 uker praksisopplæring i 2008 - 2009 og 31 uker i 2009 – 2010. Noen institusjoner gir studentene enkeltdager i praksisbarnehagen f.eks. til å diskutere eller samle stoff til oppgaver som er gitt i de faglig-pedagogiske fagene eller pedagogikkfaget. Slike opplegg kan inngå i den veilede praksis eller komme i tillegg. Høgskulen i Volda har for eksempel punktpraksis, som betyr at studentene besøker sin faste praksisbarnehage en dag for å diskutere spørsmål knyttet til en faglig oppgave med sin faste veileder. Studentene ved denne høgskolen gjennomfører også et selvstendig feltarbeid knyttet til pedagogikk og samfunnsfag, hvor de gjør undersøkelser i en barnehage og deretter bearbeider sine observasjoner i en undervisningsfri periode på fire uker. Det første opplegget inngår i veiledet praksis, det andre ikke. Noen institusjoner tilbyr barnehageovertakelse der studentene i inntil en uke overtar barnehagen under veiledning av styrer, gjerne knyttet til ledelsesopplæring. Barnehageovertakelse praktiseres for eksempel ved Høgskulen i Sogn og Fjordane, Høgskolen i Nesna og NLA Høgskolen. På den siste kom det reaksjoner fra studentene fordi det bare var ressurser til å tilby noen av dem barnehageovertakelse.

Høgskolen i Østfold har som en obligatorisk del av praksisopplæringen en barnehageutvekslingsperiode på to uker. Utvekslingsperioden er et ledd i partnerskapsavtalen mellom Avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Østfold og barnehager i fylket om praksisopplæring i førskolelærerutdanningen. Utvekslingsperioden innebærer at studentene i

førskolelærerutdanningen skal samarbeide i grupper på tvers av årstrinn. Den første uken er en del av den ordinære praksisopplæringen. Dette innebærer at studentene skal være i barnehagen 6,5 timer per dag og få veiledning av øvingslærer. I denne uken skal studenter og øvingslærerne gjøre forberedelser til overtakelse. Andre uke skal studentene gjennomføre forberedt virksomhet i barnehagen, følge barnehagens vaktssystem og arbeide 7,5 timer per dag. I samme periode skal assistenter og fagarbeidere i barnehagene få tilbud om kompetanseutvikling på høgsolen i regi av faglærere som underviser ved høgsolen.

En undersøkelse (Løvgren, 2009) viser at studentene etter øvingslærernes oppfatning enkelt innlemmes i barnehagens daglige virke, men at de i mindre grad deltar i mer langsiktig pedagogisk arbeid, eller arbeid rettet mot foreldre. Dette er funn som bekreftes i evalueringens øvrige datamateriale. Utdanningen bør i større grad fokusere på betydningen av langsiktig planlegging. En vesentlig del av den pedagogiske ledelsen er det å ha oversikt over og en plan for hvordan barnehageåret skal legges opp.

Førskolelærerutdanningen har som mål å utvikle fem kompetanser: faglig-, didaktisk-, sosial-yrkesetisk- og endrings- og utviklingskompetanse. Rammeplanen gir dermed læringsmål både i form av kompetansemål og i form av tydelige beskrivelser av mål for og innhold i det enkelte emne. Som grunnlag for øvingslærernes vurdering av studentene i praksis ligger kompetansemålene gjennomgående som grunnlag for de kriterier de er pålagt å bruke (nedfelt i plan for praksis).

Det synes å være få problemer knyttet til vurderinger av studentenes skikkethet for yrket, delvis fordi rutineene for skikkethetsvurdering er godt kjent og fungerer, delvis fordi de fleste saker der det kunne være aktuelt å vurdere skikkethet aldri kommer så langt. Gjennom rutiner for tilbakemelding fra praksisfeltet og oppfølging på utdanningsinstitusjonen løser de fleste saker seg før det blir aktuelt å starte opp sak for å få vurdert skikkethet ved at studenten ”veiledes ut av utdanningen”. En del øvingslærere mente imidlertid at terskelen for å stryke studenter i praksis burde være noe lavere.

Det kan stilles spørsmål ved behovet for å legge en til to uker praksis i grunnskolen etter at førskolelærerutdanningen ikke lenger kvalifiserer for arbeid i grunnskolen. Det bør i alle fall være et gjennomtenkt formål med denne praksisperioden, som skal ha fokus på overgangen barnehagegrunnskole. Resultatene fra Høgsolen i Telemarks departementsstøttede forsøk med en annen form for grunnskolepraksis (2009 – 2010) bør kunne gi gode innspill her. I institusjonsbesøkene ble behovet for praksis i andre typer organisasjoner nevnt, for eksempel i barnevernsinstitusjoner eller i relevante, kommunale organer. Slike alternativer bør vurderes. Svært mange studenter og øvingslærere savner mer ledererfaring i praksis. Fokus på foreldresamarbeid ble også av mange studenter trukket frem som manglende i utdanningen.

Studentene som ble intervjuet i løpet av institusjonsbesøket klaget gjennomgående over at praksis ikke gir studiepoeng. Dette impliserer en oppfatning av praksis som ikke er i samsvar med praksisopplæringens formelle status som *integrert* del av de faglig-pedagogiske fagene. Det synes å være en oppgave for faglærerne i denne profesjonsutdanningen å utvikle en slik forståelse av praksis hos studentene.

Praksis i arbeidsplassbasert førskolelærerutdanning (ABf)

Studenter i arbeidsplassbasert utdanning skal i likhet med andre førskolelærerstudenter ha 20 uker veiledet praksis.

ABf-studentene ved Universitetet i Stavanger, som følger de samme undervisnings- og vurderingsopplegg som de ordinære deltidsstudentene, har praksisperiodene fordelt over åtte semester. Ledelsen av førskolelærerutdanningen ved Universitetet i Stavanger har som

prinsipp at praksisopplæringen ikke skal gis av barnehager som studentene har et ansettelsesforhold til, men studentene kan skrive oppgaver med temaer fra egen barnehage. Universitetets erfaring er at det fra tid til annen oppleves et press for å få lagt noe praksis i barnehagen der studenten er ansatt.

Studentene i de arbeidsplassbaserte utdanningene i Oslo/Akershus (ABf og FAD, jf. kap. 2.2) har praksisopplæring på til sammen 20 uker. Studentene på ABf ved Høgskolen i Oslo har 14 ukers ekstern praksisopplæring, 12 uker i barnehage og to uker i skole. I tillegg er seks uker av praksisopplæringen lagt til egen barnehage i tredje studieår, studentene skal planlegge og lede et utviklingsarbeid i samarbeid med personalet i egen barnehage. I de 14 ukene med ekstern praksisopplæring bytter ABf-studentene barnehager innbyrdes og inngår da i grunnbemanningen. Studentene på FAD skal ha 12 uker praksis i ekstern barnehage og er i denne perioden ikke en del av grunnbemanningen. To ukers praksis foregår i skolen og seks uker er lagt til egen barnehage og knyttet til et utviklingsarbeid studentene skal gjennomføre.

Studentene i ABf-modellen på Høgskolen i Oslo fortsetter i 70 prosent stilling i barnehagen og har 30 prosent tid satt av til studieoppgaver både i undervisnings- og praksisperiodene. Studentene som ble intervjuet, ga uttrykk for at de primært opplevde seg som ansatte. Både øvingslærere, studenter og til dels også faglærere mente at det er et problem at studentene inngår i praksisbarnehagens grunnbemanning i praksisperiodene.

I rammeplanen presiseres det at studentenes utbytte av praksisopplæringen er avhengig av ”kyndig veiledning” (s 16). Når ABf studentens praksis foregår enten på egen eller på andre ABf-studenters arbeidsplass begrenses utvalget av praksisbarnehager for denne gruppen. Alle bydelene i Oslo kommune har samarbeidsavtale om praksisopplæring med Høgskolen i Oslo. Det er nedfelt i avtalene at ABf-studentenes arbeidsplasser skal være praksisbarnehager. Barnehager som fra før ikke var praksisbarnehager, inngår en kontrakt som omfatter den perioden den ansatte er student. Arbeidsgiveren har det avgjørende ordet når det gjelder hvem som får studieplass i ABf-ordningen. Når behovet for utdanning antas å være størst i barnehager med dispensasjon fra kravet om utdanning blant de pedagogiske lederne, kan det medføre en fare for at ABf-studentens praksisbarnehage har mangelfull veiledningskompetanse.

Det er av vesentlig betydning for kvaliteten i ABf-utdanningene at også disse studentene får veiledning av øvingslærere med høy øvingslærerkompetanse. Når åtte nye utdanninger nå har blitt startet opp før den fire års forsøksordningen ved Høgskolen i Oslo og Universitetet i Stavanger er avsluttet, blir det ekstra viktig at evalueringen av ordningen omfatter alle sider ved utdanningen, ikke minst praksisopplegget.

3.1.4. Studentene

Innledningsvis er det forsøkt å gi et bilde av studenten i førskolelærerutdanningen fulgt av noen observasjoner når det gjelder undervisnings- og vurderingsformer, kvalitetssikring av utdanningen, læringsmiljø/-kultur og internasjonalisering.

Studentene i førskolelærerutdanningen: studentinnsats, -tilfredshet og -medvirkning

Det går fram av kapittel 2.6 at studentene som tas opp til førskolelærerutdanning gjennomsnittlig har langt færre karakterpoeng enn allmennlærer-, ingeniør- og sykepleiestudenter. Hvis man ser på konkurransepoengsummen så er gjennomsnittet blant de som tas opp høy, en indikasjon på at det tas opp relativt store grupper av studenter med arbeidserfaring til deltidsutdanning.

I perioden 2008 – 2009 var førskolelærerstudentens gjennomsnittsalder 25, 6 år. Studenter i heltidsutdanning var gjennomsnittlig 23,3 år, mens studenter i deltidsutdanning var 31,6 år (DBH). Mer enn en femdel av studentene i førskolelærerutdanning er deltidsstudenter. Søkningen til deltid er i flere tilfeller bedre enn til ordinær heltidsutdanning. Studentene ved flere av deltidsutdanningene fremheves av faglærerne som en særlig motivert og dyktig studentgruppe, som gjennom sin praksiserfaring kan bidra i undervisningen fra første dag blant annet ved å by på eksempler fra yrket og knytte praksiserfaringer opp mot teorien.

I forbindelse med evalueringen har NOKUT gjennomført en studentundersøkelse som gikk til alle studenter i førskolelærerutdanning i 2009³⁸. Undersøkelsen inneholdt blant annet spørsmål om studentinnsats og tilfredshet med studiet. Når det gjelder tidsbruk til studiet viser undersøkelsen at 33,2 % av studentene bruker mellom 21 og 30 timer til organiserte studieaktiviteter hver uke, og 31,3 % brukte 11-20 timer i uken. Organiserte studieaktiviteter kan være forelesninger, obligatoriske kurs og andre organiserte aktiviteter. I tillegg kommer tid til selvstudier. 37,5 % av studentene i spørreundersøkelsen svarer at de bruker 6 - 10 timer til selvstendige studieaktiviteter. Når en stor del av studenter bruker så mye som 21-30 timer til organiserte studieaktiviteter per uke, kan det ha sammenheng med at flere institusjoner har innført obligatorisk fremmøte i store deler av undervisningen. 34,5 % av studentene svarte at de ikke har betalt arbeid, 20,3 % av studentene har betalt arbeid 11 - 20 timer i uken. En tilsvarende SPS-undersøkelse fra 2007 som gjelder førsteårsstudentene (Frøseth og Smeby, 2007) samsvarer rimelig bra med disse resultatene når det gjelder tid bruk på studiene.

I NOKUTs spørreundersøkelse blant førskolelærerstudenter i 2009 var også studenttilfredshet fokusert. Undersøkelsen viser at det er størst tilfredshet knyttet til øvingslærerne og praksisopplegget. Deltidsstudentene er generelt mer tilfreds enn heltidsstudentene med undervisningsformene. Generelt viste undersøkelsen at hvis studentene er tilfreds med lærerne og undervisningen, er de også fornøyd med studiet, og omvendt.

En norsk studie gjennomført i 2002 viste at generell studenttilfredshet i særlig grad ble betinget av vurderingen av undervisningen og det sosiale klimaet, men også av administrativ støtte og service og av fysiske fasiliteter. Betydningen av sosiale forhold framstår som særlig viktige for den generelle studenttilfredsheten (Wiers-Jenssen og Aamodt, 2002). Dette er i samsvar med resultatene fra studentundersøkelsen.

Studentmedvirkning er regulert i lov. Alle institusjonene dokumenterer i selvevalueringen at de har klare beskrivelser av studentenes arenaer for medvirkning, også utover de fora der loven gir dem rett til å delta. I intervjuene i institusjonsbesøket understreket studentene betydningen av deltaking både i formelle og uformelle møter som medvirkningsarena. Det legges på ulike måter til rette for studentmedvirkning, blant annet ved at deler av visse dager er forelesningsfrie, slik at alle kan ha anledning til å komme på møter i ulike organer.

Manglende engasjement blant studentene er likevel et stort problem i førskolelærerutdanningene, ikke minst fordi så mange er deltidsstudenter eller har familie og eventuelt arbeid i tillegg til studiet. Dette er imidlertid ikke et fenomen som er spesielt knyttet til førskolelærerutdanningene, men er en generell utfordring i all høyere utdanning. Noen institusjoner har strategier for å aktivisere studentene. På Høgskolen i Hedmark får de for eksempel stipulert et antall studiepoeng for studenttillitsverv. Disse føres på vitnemålet som tilleggspoeng.

NOKUTs studentundersøkelse viser at studentene ikke er helt fornøyd med sin innflytelse på valg av undervisningsform og -innhold. I de åpne kommentarene beklager mange at de har liten mulighet til å påvirke i studiet og at mange studenter ikke engasjerer seg.

³⁸ NLA Høgskolen gjennomførte undersøkelsen på egen hånd og sendte NOKUT resultatene men disse er ikke innarbeidet i tallene i det følgende.

Institusjonene gjør selv undersøkelser for å kartlegge sider ved studentenes studieadferd. Det går fram av selvevalueringene at 15 av institusjonene regelmessig undersøker studentenes tidsbruk i studiet og over halvparten undersøker omfanget av betalt arbeid og tilstedeværelse på studiestedet. Alle har jevnlig undersøkelser av studenttilfredshet. Halvparten av institusjonene undersøker systematisk årsaker til frafall.

Samtalene med mange studenter i institusjonsbesøket ga inntrykk av at de i mindre grad ser sine mulighet for medvirkning og innflytelse i sammenheng med retten til å sitte i formelle fora, men i større grad legger vekt på den direkte kommunikasjonen med faglærerne.

3.1.5. Undervisnings- og vurderingsformer

Universiteter og høyskoler skal sørge for at studentenes kunnskaper og ferdigheter blir prøvet og vurdert på en upartisk og faglig betryggende måte (lov om universiteter og høyskoler). Vurderingen skal sikre det faglige nivået i et studium. Styret oppnevner sensor - som i de fleste tilfeller er intern. Det skal være ekstern vurdering av vurderingen eller vurderingsordningene og i høyere gradsutdanninger. Vurderingen skal uttrykkes ved bestått/ikke bestått eller en gradert skal i 6 trinn fra A – F, der F er ikke bestått.

Rammeplanen setter krav om at studentene skal få erfaring med yrkesrelevante arbeids- og vurderingsformer og at både oppgavene og dokumentasjonsformene må inkludere praksiserfaringer, fag og didaktikk. Relativt detaljerte krav til arbeidsformene er listet opp, samt de egenskaper og ferdigheter som skal utvikles gjennom utdanningen, blant annet oppøving av kritisk tenkning i forhold til kunnskaper og etiske spørsmål, medvirkning, estetisk utfoldelse og bruk av IKT. Studentene skal både underveis i utdanningen og ved avslutningen oppleve varierte vurderingsformer som bidrar til å oppfylle utdanningens/fagets mål og innhold. Målet er helhet og sammenheng i utdanningen. Vurderingsformene skal hjelpe dem å se sammenhengen mellom praksis og teori og fag og fagområder, og samtidig gi bidra til læring og personlig utvikling.

Gjennomgangen av fagplanene, selvevalueringene og intervjuer i institusjonsbesøkene viser at bevisstheten om arbeids- og vurderingsformer som grunnlag for relevant læring og som bidrag til helhet og sammenheng i denne profesjonsutdanningen er høy. I institusjonenes fag og emneplaner er gjennomgående arbeids- og vurderingsformer i det enkelte fag angitt. Som grunnlag for beslutninger om arbeids- og vurderingsformer ligger overveielser omkring hvilke av rammeplanens fem kompetanser som best kan fremmes i det enkelte fag, hvilke arbeidsformer som er mest egnet til å oppøve innsikt og kompetanse og hvilke vurderingsformer som best fremmer innlæringsprosessen og måler resultater i forhold til målene.

Studentaktive arbeidsformer som for eksempel problembasert læring og (annet) gruppearbeid med en kombinasjon av studentstyrte og veiledete aktiviteter brukes i høy grad. I estetiske fag og friluftsliv-/miljøfag foregår mye av studentenes innlæring i en praktisk ”øve”-situasjon, men samtidig settes det krav til kritisk vurdering av arbeidsformer i forhold til bruken av fagene i barnehagen. Vurderingsformene er også varierte. Etter 2003 har studentvurdering i stadig større grad blitt en del av læringsprosessen gjennom krav om mapper med oppgaver, refleksjonsnotater, dokumentasjon på presentasjoner og seminaraktivitet med mer. De ulike arbeids- og vurderingsformene forklares og begrunnes godt i selvevalueringene og delvis i fagplanene.

Studentene har på flere måter fått anledning til å korrigere institusjonenes beskrivelser og vurderinger av undervisnings- og eksamensformer. NOKUTS studentundersøkelse viser at

studentene som var aktive i utdanningen våren 2009 følte at de hadde fått grunnleggende og inngående kunnskaper i fagene, men de var noe mindre fornøyde med organiseringen av undervisningen og sin egen innflytelse på innhold og undervisningsform. Mappeeksamen og hjemmeeksamen forekommer oftere enn tradisjonell skriftlig skoleeksamen. Samlet sett mente de at det er en fin blanding av ulike vurderings- og undervisningsformer. Når studentene i institusjonsbesøket fikk anledning til å diskutere sammenhengen i utdanningen, vektla de nettopp betydningen av helhet i utdanningen, gjerne uttrykt ved at forberedelsen til praksis fra faglærernes side sikret fokus i praksis, blant annet ved at de fikk relevante og gode oppgaver, og at erfaringer fra praksis ble brukt og reflektert over i den etterfølgende undervisningen. Studentenes bevissthet om slike sammenhenger var relativt høy og ga seg uttrykk i kritikk over at det i noen tilfeller var registrert svak sammenheng mellom undervisningsopplegg og eksamensform. Studentene på noen få institusjoner kritiserte at undervisningen var for mye preget av forelesninger med påfølgende skoleeksamen. Deres innvendinger gikk på problemer med å få diskutert lærestoffet.

Generelt er det registrert en høy bevissthet når det gjelder valg av undervisningsformer som passer til faget og egner seg for oppøving i kompetansen rammeplanen krever av en førskolelærer og bevissthet om sammenhengen mellom innhold undervisning og eksamensformer. Svært mange understreker betydningen av disse sammenhengene i den helhetlig læringsprosessen. Reduserte ressurser til undervisningen representerer imidlertid en trussel mot denne systematikken. Men selv om representanter for utdanningene mente at ressursene til utdanningen var redusert de senere år, gir evalueringen tydelige holdepunkter for at i førskolelærerutdanningene reduseres ressursene til FoU før ressursene til undervisning og praksis.

Vurderingsformer i den arbeidsplassbaserte førskolelærerutdanningen

Ved Universitetet i Stavanger følger ABf-studentene det samme undervisnings- og vurderingsopplegget som studentene på ordinær deltidsutdanning.

Vurderingsformene på ABf-utdanningen ved Høgskolen i Oslo avviker i noen grad fra vurderingsformene i den ordinære deltidsutdanningen ved institusjonen. Dette forklares fra høgskolens side med studiets organisering og de særegne læringsarenaer og læringsstrategier som ligger til grunn for utdanningen. Blant annet understreker høgskolen at krav til barnehagekontekstualiseringen er tydeligere i denne utdanningsmodellen. I utdanningen nytte mye muntlige eksamensformer. Disse organiseres både som individuelle muntlige eksamener og presentasjoner, som muntlig individuell høring i gruppe eller som presentasjon av gruppearbeid. Godt over halvparten av eksamenene ved ABf-studiet er muntlige. Flere av disse muntlige eksamenene er eneste vurderingsform i fagbolker på 10 og 15 studiepoeng. Videre benyttes individuelle skriftlige hjemmeeksamener og skriftlige gruppeeksamener. ABf-studentene har bare en individuell skriftlig 4-timers eksamen under eksamensvilkår. Denne er lagt til fjerde studieår.

Det anbefales at de arbeidsplassbaserte utdanninger i all hovedsak bruker de samme eksamensformene som annen førskolelærerutdanning ved samme institusjon, selv om dette ikke nødvendigvis innebærer at alle har identiske evalueringsformer.

Oppsummering

Komiteen har inntrykk av at det er god sammenheng mellom undervisning og eksamensformer i førskolelærerutdanningen, og sammenhengene er stort sett dokumentert og begrunnet i fagplaner. Stor grad av obligatorikk, mye gruppedeling og en styrt studiehverdag

med mange arbeidskrav kan være en nødvendig av flere grunner, blant annet av hensyn til utviklingen av profesjonsperspektivet, men også for å veie opp for en relativt svak inntakskvalitet. Det synes imidlertid som om mange institusjoner ikke vurderer grundig nok andre alternativer for å motvirke fravær i undervisningen. Studentene utdannes primært til pedagogisk ledelse. De bør i løpet av utdanningen stimuleres til å ta ansvar for egen læring. Innføring av mer obligatorikk bør derfor vurderes først etter grundig kartlegging av undervisningsformer og innholdet i undervisningen. Studentene på en av de evaluerte institusjonene sa at de gjerne aksepterte mer obligatorikk hvis undervisningen var god og innholdet ga dem mer enn de kunne lese seg til i pensumlitteraturen. Det er ellers et tankekors at estetiske fag i større grad gjøres obligatoriske enn undervisningen i pedagogikk, samfunnsfag og KRL/RLE.

I dialogmøtene var problemene med å oppnå målet om utvikling av evnen til kritisk refleksjon hos studentene en gjenganger. Imidlertid kom det fram eksempler på at dette hadde vært vellykket i noen tilfeller. En årsak til at mange faglærere på flere institusjoner foretrakk å undervise deltidsstudentene, var nettopp at disse raskt utviklet en evne til å reflektere kritisk over aktuelle faglige og praksisrelaterte problemstillinger som ble tatt opp i undervisningen. De positive erfaringene bør kunne ha overføringsverdi. Studentene som fikk en stor del av undervisningen i større klasser, klaget over manglende muligheter for dialog og diskusjon.

3.1.6. Kvalitetssikring

I selvevalueringen ble det spurt hvordan institusjonens kvalitetssikringssystem bidrar til å opprettholde kvaliteten i førskolelærerutdanningen. Omtrent halvparten av institusjonene gjør rede for kvalitetssikringssystemet som institusjonelt system uten å relatere det til den konkrete bruken av systemet i arbeidet med kvalitet i førskolelærerutdanningen. Den andre halvparten tar utgangspunkt i sitt kvalitetsarbeid relatert til undervisning, faglig utvikling og andre sentrale prosesser. I begge grupper er det institusjoner som legger hovedvekten på å beskrive sitt system for studentevaluering av undervisning, fag/emner og programmer. Selv om studentevalueringer er viktige, så er de ikke tilstrekkelige som kvalitetssikring av alle sider ved utdanningen. Det er interessant at utdanningenes systematiske arbeid med studiekvalitet gjennom vurdering og utvikling av innholdet i fag og emner i mindre grad nevnes som del av kvalitetssikringssystemer. I dette arbeidet som foregår fortløpende i trinnmøter og 2 – 4 ganger årlig i fagutvalgene, er det også høy grad av delvis lovbestemt medvirkning for studenter og faglærere, i noen tilfeller også øvingslærere. Arbeidet med faglig utvikling har tradisjoner i høyere utdanning lenge før kvalitetssikringssystemene ble innført, noe som kan være grunnen til at mange ikke kommer på å nevne dette arbeidet som del av systemet.

Det er et vanlig problem at studentevalueringer som gjennomføres på skjema eller elektronisk har en så lav svarprosent at det kan settes spørsmål ved påliteligheten. For å motvirke manglende interesse blant studentene for å evaluere, tilpasses sentralt utarbeidete evalueringsskjemaer til lokale forhold, eller det utvikles egne spørreskjema for utdanningen. Evalueringer suppleres i nærmere halvparten av utdanningene med hyppige og regelmessige møter mellom studieleder og de tillitsvalgte studentene, der blant annet resultatet av studentevalueringer diskuteres, noe som mange mener gir vel så god informasjon som spørreskjemaer.

3.1.7. Læringskultur og -miljø

Institusjonene ble i selvevalueringen spurt om det finnes en felles forståelse i utdanningsmiljøet av hvilke elementer som konstituerer en god læringskultur, som en av forutsetningene for et godt læringsmiljø.

De fleste institusjonene mener at de har en felles forståelse av god læringskultur. Noen opplever at en felles læringskultur mangler, men at de enkelte fagmiljøene kan være preget av egne læringskulturer. Der det var etablert fora for diskusjon om faglige spørsmål ble disse nevnt som arenaer for utvikling og opprettholdelse av felles læringskultur. Noen utdanninger så store mangler ved egen kultur. Hindringer for å utvikle en felles læringskultur kunne være oppsplittede fagmiljøer, variasjoner i faglig tilsattes erfaring og kompetanse eller manglende kontinuitet blant de faglig tilsatte.

Problemer med samarbeidet mellom fag og praksis eller manglende likevekt mellom disse læringsarenaene var lite gunstig for utviklingen av et godt læringsmiljø, likeens interne kulturer som på et eller annet plan motarbeider hverandre. I denne utdanningen var det en aktuell problemstilling at pedagogikken og de faglig-pedagogiske fagene kunne representere hver sin kultur. Kommunikasjon og samarbeid i fagmiljøet vurderes altså som forutsetninger for å skape og opprettholde en god læringskultur.

Mange nevnte at en forutsetning for å kunne utvikle en felles læringskultur at alle på et plan arbeider mot samme mål. Oppsummert nevner de fleste institusjonene at utdanningens endelige mål er å skape kritiske, reflekterte og selvstendige yrkesutøvere, og at muligheten for å nå dette målet er avhengig av et høyt faglig nivå, opprettholdelse av profesjonstenkningen, fokus på rammeplanen, takhøyde for mangfold, aktive og engasjerte studenter, gode undervisningsformer og formålstjenlig arbeid med lærestoffet samt godt samarbeid som fremmes ved tilrettelagte samarbeidsformer vertikalt og horisontalt.

3.1.8. Internasjonalisering

Rammeplanen stiller følgende krav til utdanningene når det gjelder internasjonalisering: ”Institusjonene som gir lærerutdanning, skal se til at det internasjonale perspektivet blir integrert i alle fag og studieenheter. De må være åpne for impulser fra lærerutdanninger i andre land, gi flere studietilbud på engelsk og legge til rette for studentutveksling.”

I selvevalueringen ble det spurt om institusjonenes og førskolelærerutdanningenes mål for internasjonalisering, aktuelle samarbeidsinstitusjoner, i hvilken grad internasjonalisering er et tema i fagplaner og undervisningsopplegg og erfaringer med internasjonalisering. Mål og planer for internasjonalisering er på plass på institusjonsnivå og i noen grad på utdanningsnivå. De fleste har avtaler med institusjoner som er faglig relevante for førskolelærerutdanning. Faglærerne gjorde rede for egne internasjonale kontakter på institusjons- og individnivå.

Svært få institusjoner legger til rette for å kunne ta imot utenlandske studenter ved å ha tilbud på engelsk. Med noen hederlige unntak er det heller ikke god tilrettelegging for utveksling for egne studenter. Studentene mente gjennomgående at informasjonen om mulighetene for utveksling var dårlig, og at de i liten grad ble oppfordret til utenlandsopphold av den typen som registreres i DBH, hvor et minstekrav er at utvekslingen varer i tre måneder i en institusjon som avsenderinstitusjonene har avtale med.

Tabell 3 -1 nedenfor viser utvekslingen i førskolelærerutdanningene samlet i perioden 2006-2008, fordelt på innreisende og utreisende studenter og egne studenter i praksisopphold. I

tillegg vises, i de fire kolonnene til høyre, andel av denne utvekslingen målt opp mot antall registrerte studenter i 2008.

Tabell 3-1 Utveksling i førskolelærerutdanningene

	Inn-reisende	Ut-reisende	Praksis i utlandet	Andel inn	Andel ut	Andel praksis	Andel totalt
DMMH	30	82	0	4,3 %	11,6 %	0,0 %	5,3 %
HBO	0	0	3	0,0 %	0,0 %	1,5 %	0,5 %
HiB	2	4	0	0,4 %	0,7 %	0,0 %	0,4 %
HiF	0	2	0	0,0 %	1,9 %	0,0 %	0,6 %
HH	0	0	14	0,0 %	0,0 %	3,4 %	1,1 %
HiNe	2	8	0	1,4 %	5,4 %	0,0 %	2,3 %
HiNT	0	0	0	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
HiO	150	39	65	14,3 %	3,7 %	6,2 %	8,1 %
HiT	0	0	24	0,0 %	0,0 %	4,0 %	1,3 %
HiØ	0	0	19	0,0 %	0,0 %	5,1 %	1,7 %
HSF	1	10	9	0,7 %	7,4 %	6,7 %	4,9 %
HSH	5	14	0	2,8 %	7,7 %	0,0 %	3,5 %
HVE	0	21	49	0,0 %	5,9 %	13,7 %	6,5 %
HVO	0	0	0	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
NLA	0	0	52	0,0 %	0,0 %	26,7 %	8,9 %
RSH	0	0	0	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
SH	0	0	4	0,0 %	0,0 %	50,0 %	16,7 %
UiA	0	12	0	0,0 %	2,5 %	0,0 %	0,8 %
UiS	42 ³⁹	22	16	10,3 %	5,4 %	4,0 %	6,6 %
UiT	1	5	14	0,5 %	2,3 %	6,3 %	3,0 %
Gjennomsnitt	11,6	11,0	13,5	1,7 %	2,7 %	6,4 %	3,6 %
Totalt	233	219	269	3,5 %	3,3 %	4,1 %	3,6 %

Studentutvekslingen i førskolelærerutdanningen er svært lav totalt sett. Noen institusjoner skiller seg ut. Dronning Mauds Minne har særlig mange utreisende studenter. Høgskolen har et faglig tilbud som omfatter utenlandsopphold med innlagt praksis (Comparing Childhood). Høgskolen i Oslo og Universitetet i Stavanger, som begge har engelskspråklige tilbud, skiller seg ut ved å tiltrekke seg mange studenter fra andre land. Høgskolen i Vestfold og NLA Høgskolen har utviklet avtaler og knyttet disse til undervisningsopplegg som fører til at mange tar praksisopphold i andre land. På Samisk høgskole skal alle studenter ha en praksis i et annet land. I noen tilfeller er det tilrettelagt for at (deler av) fordypningsenheten kan tas i et annet land, for eksempel på Høgskolen i Bergen hvor studenter som tar kulturforståelse og komparativ pedagogikk alltid reiser på studietur med innlagt praksis til en kinesisk samarbeidsinstitusjon.

De svake resultatene når det gjelder tradisjonell utveksling ble gjerne forklart med problemene med å legge til rette for lengre utenlandsopphold i en treårig profesjonsutdanning med stramme krav til progresjon i fag og praksis. På grunn av måten internasjonalisering registreres på, er det likevel en del gode, kortvarige opplegg som ikke kommer fram i offentlig statistikk. Disse er som regel bygget inn i faglige opplegg, gjerne med et tverrfaglig og tverrkulturelt preg. Et eksempel er Høgskolen i Bodø sin Kulturreise over en uke, som konkret legges til en samarbeidsinstitusjon i Sverige.

Det er et spørsmål om utveksling over tre måneder er forenlig med progresjonen i fag og praksis i en treårig profesjonsutdanning. Med utgangspunkt i rammeplanens krav om et internasjonalt perspektiv i alle fag og studieenheter bør førskolelærerutdanningen vurdere

³⁹ UiS har i sine data for innreisende studenter inkludert studenter som ikke er førskolelærerstudenter, tallene er derfor halvert.

ulike måte å integrere dette på. En praksisperiode eller en tverrfaglig temauke for en gruppe studenter kan bidra til å oppfylle intensjonene med internasjonalisering, dersom forberedelse og etterarbeid knytter utenlandsoppholdet godt opp mot faget/fagene. I større grad bør det arbeides for å få nordiske studenter til å ta lengre eller kortere deler av utdanningene i Norge. For å tiltrekke seg studenter fra samarbeidsinstitusjoner land utenfor Norden, vil det være en fordel om flere av utdanningene utvikler aktuelle emner som undervises på engelsk.

3.2. Resultater

Formålet med førskolelærerutdanningen er å ”kvalifisere for pedagogisk arbeid med barn i barnehagen” (rammeplanen). I dette avsnittet ser vi på resultatene av førskolelærerutdanning målt i form av frafall, gjennomstrømming og så langt mulig studentenes sluttkompetanse. Til slutt ser vi på noen resultater som gir grunnlag for å vurdere i hvilken grad utdanningen kvalifiserer for arbeid med barn i barnehagen.

3.2.1. Produksjon i førskolelærerutdanningen

Et mål i kvalitetsreformen var større effektivitet i høyere utdanning i form av høyere produksjon og økt læringsutbytte. Dette målet skulle blant annet nås ved å legge ”vekt på studentaktive undervisningsformer i kombinasjon med evalueringer som fremmer læring gjennom jevnlig tilbakemeldinger” (Stortingsmelding nr 27 2000 - 2001 Gjør din plikt krev din rett). Ved å gjenreise heltidsstudenten var det antatt at gjennomstrømmingen ville øke ved at flere fullførte på normert tid. Et virkemiddel var innføringen nytt gradssystem som blant annet skulle gi mer helhetlige studieprogrammer.

Førskolelærerutdanningene var alt før kvalitetsreformen treårige programmer med helhetlige opplegg, blant annet som en konsekvens av utdanningens behov for god sammenheng mellom og progresjon i teori og praksis. I kommunikasjonen med institusjonene i denne evalueringen blir det bekreftet at kvalitetsreformen ikke brakte mye nytt inn i utdanningene når det gjaldt utdanningens struktur, undervisningsformene og oppfølgingen av studentene. En vesentlig endring var imidlertid omleggingen av evalueringsformene. Fra et evalueringsregime med hovedvekt på skole- og hjemmeeksamener med intern og ekstern sensur, er det blitt langt mer vanlig med mappeeksamener som kan romme oppgavebesvarelser av ulik type og studentpresentasjoner, gjerne kombinert med skriftlige eksamener.

Det ble imidlertid store endringer i utdanningsprogrammene som følge av ny rammeplan i 2003. Tidligere var det liten forskjell mellom førskolelærerutdanningene innholdsmessig sett. Rammeplanen av 2003 førte til at studenten kunne velge førskolelærerutdanning med en viss spesialisering, hyppigst i estetisk/kunstnerisk retning eller natur/friluftsliv. Slike endringer medførte imidlertid også til redusert mulighet for mobilitet mellom norske institusjoner og internasjonal utveksling.

Evalueringen av kvalitetsreformen (Hovdhaugen og Aamodt, 2006) viste at den høye studiestabiliteten blant førskolelærerstudentene som var dokumentert i 2001 (Aamodt, 2001) fortsatte etter kvalitetsreformen, og frafallet var blitt ytterligere redusert. I kapittel 2.6 er det vist at førskolelærerstudenten ved opptak gjennomsnittlig har til dels betydelig svakere karaktergrunnlag enn studenter i andre profesjonsutdanninger. Vi vet imidlertid lite om sammenhengen mellom inntakskarakterer og studieforløp, dette er heller ikke undersøkt i evalueringen. En undersøkelse (Mastekaasa, 2008) viser imidlertid at førskolelærerutdanningene gjennomsnittlig hadde langt lavere andel studenter med

gjennomsnittskarakter over 4,5 ved opptak i alle årene 1997 – 2006 sammenlignet med allmennlærer-, ingeniør- og sykepleiestudenter, og tilsvarende langt flere med gjennomsnittskarakter under 3,5. Blant studenter i førskolelærerutdanning med karakterer under 3,0 ved opptak fullførte 61 % på normert tid, mot bare 43 % i allmennlærerutdanning og 35 % i ingeniørutdanning. I sykepleie fullførte 73 %.

Studentene som ble tatt opp og møtte fram til førskolelærerutdanning i 2008 hadde gjennomsnittlig 36,6 karakterpoeng, i 2009 var gjennomsnittet sunket til 35,6 (DBH).

3.2.2. Fullføring på normert tid, studiepoengproduksjon og stryk

Studenter i en bachelorutdanning har fullført på normert tid dersom de får vitnemålet sitt tre år (fire år for deltidsstudenter) etter at de begynte. Studenter som ikke fullfører, kan ha valgt å slutte, forlenge studietiden, ta en pause/permisjon eller de kan ha strøket eller er blitt veiledet ut av utdanningen.

Data fra DBH er i denne undersøkelsen supplert med data fra institusjonene. Tall knyttet til frafall og gjennomstrømning er omfattet av stor usikkerhet. Det er også usikkert hvorvidt institusjonene rapporterer konsistent når det gjelder studenter individuelle utdanningsplaner, som gir rett til forlenget studietid. Tabell 3-2 viser institusjonsvise resultater når det gjelder fullføring på normert tid, produksjon av studiepoeng og strykprosent i førskolelærerutdanningen som et årlig gjennomsnitt av perioden 2006 – 2009.

Tabell 3-2 Fullføring på normert tid, studiepoengproduksjon og stryk i førskolelærerutdanningen

	Fullføring	Studiepoeng per heltidsekvivalent	Strykprosent
DMMH	67 %	53,6	1,8
HBO	44 %	50,9	4,7
HiB	72 %	54,5	3,4
HiF	52 %	53,5	10,0
HiH	55 %	52,4	6,8
HiNe	40 %	45,5	6,1
HiNT	56 %	48,3	5,0
HiO	68 %	52,0	5,7
HiT	48 %	51,1	6,6
HiTø	64 %	49,8	6,6
HiØ	52 %	52,2	6,9
HSF	67 %	53,2	6,4
HSH	41 %	53,3	6,4
HVE	70 %	58,2	2,4
HVO	56 %	50,6	6,8
NLA	67 %	53,7	3,8
UiA	54 %	49,3	6,9
UiS	58 %	51,7	4,0
Alle	60 %	52,8	4,9

Gjennomsnittlig var fullføringen på 60 % i perioden. Ved Høgskolen Stord/Haugesund fullførte 41 %, ved Høgskolen i Bergen 72 %. Fullføringen i førskolelærerutdanning generelt varierte i årene 2003 (kullet som begynte i 2000) - 2009 mellom 58 og 63 %, dvs at fullføringen dette tiåret har vært stabil i førskolelærerutdanningen som helhet. Sammenlignet

med de store profesjonsutdanningene fullfører sykepleierstudentene i størst grad, dernest førskolelærerstudentene. Ingeniør og allmennlærerstudentene fullfører i langt lavere grad (begge rundt 45 %).

Studiepoengproduksjonen i førskolelærerutdanningen etter kvalitetsreformen viser en svakt synkende tendens: mens det i 2003 ble produsert 56,0 studiepoeng (heretter sp) per heltidsekvivalent, ble det i 2008 produsert 53,5 sp og i 2009 52,9 sp. Resultatet er på linje med allmennlærerutdanningen. I perioden 2006 – 2009 ble det gjennomsnittlig produsert 52,8 studiepoeng, færrest på Høgskolen i Nesna med 45,5 sp og flest på Høgskolen i Bergen med 54,5. Det kan være verd å merke seg at svært mange studenter på Høgskolen i Nesna er deltidsstudenter, delvis i desentraliserte utdanninger, mens Høgskolen i Bergen i den aktuelle perioden bare tilbød heltidsutdanninger på campus.

Strykprosenten blant studenter i førskolelærerutdanning har gått ned fra 2003, da 6,6 % strøk. I 2009 strøk 4 %. Disse årene ser likevel ut til å være ytterpunkter, i 2005 – 2008 strøk nemlig 5 % - 5,2 % av kullene årlig. Førskolelærerstudentene strøk i den perioden i noe lavere grad enn allmennlærerstudentene, og i langt lavere grad enn ingeniør- og sykepleierstudentene. Mens strykprosenten i perioden 2006 – 2009 var på 10 % ved Høgskolen i Finnmark, var den nede på 1,8 % på Dronning Mauds Minne.

Stryk i praksis forekommer i like stor grad i de to første studieårene, i langt mindre grad i det siste studieåret. Det er store forskjeller institusjonene imellom: Mens 1 % av studentene ved Høgskolen i Finnmark stryker i praksis, gjelder det hele 12 % ved Høgskolen i Nesna. I de fleste utdanningsinstitusjoner er det imidlertid svært små tall vi snakker om.

I Kunnskapsdepartementets handlingsplan for likestilling er det et mål om å øke antall menn i barnehagen og et av tiltakene er satsing på rekruttering av mannlige studenter til førskolelærerutdanningene. Strategiene har vært vellykket, tall fra DBH viser at andelen menn blant de førskolelærerstudentene som fikk vitnemål steg fra 6 % i 2003 til 11 % i 2009. Det er uvisst hvor mye av fremgangen som har sammenheng med endringer i samfunnets holdninger til menn i dette yrket. Utvikling av studieprogrammer som tiltrekker menn, må i alle fall tilskrives en vesentlig del av æren for at det utdannes flere mannlige førskolelærere. Mens 8,3 % av kandidatene fra estetiske linjemodeller i perioden 2005 – 2009 var menn, var 21,5 % av kandidatene fra natur- og friluftslivslinjer menn. Ulike typer deltidsutdanninger og samlings-/IKT baserte utdanninger appellerer i mindre grad til mannlige studenter, henholdsvis 7 % og 6,5 % av kandidatene fra slike utdanninger er menn.

Menn i førskolelærerutdanningen produserte i perioden 2006 – 2009 studiepoeng som tilsvarer 84,5 % i forhold til kvinnene. Menns studiepoengproduksjon har imidlertid økt de siste årene. Fordelt på kjønn strøk 8,6 % av de mannlige studentene og 4,7 % av kvinnene i perioden 2003 – 2009. Menn stryker også i praksis i større grad enn kvinner. I de fleste utdanningsinstitusjoner er det imidlertid svært små tall vi snakker om.

Noen refleksjoner rundt frafall, studiepoengproduksjon og stryk

Frafallet i førskolelærerutdanningen er særlig lavt når det tas i betraktning at karakternivået ved opptak er relativt lavt. Undersøkelser viser at tendensen til frafall er høyere blant deltidsstudenter, studenter som er eldre enn gjennomsnittet (Hovdhaugen og Aamodt, 2006), og de studenter som har lavest karakterer ved opptak (Mastekaasa, 2008). En nyere undersøkelse viser også at frafallet blant allmennlærerstudentene er redusert etter at det ble innført krav om minimumskarakter i norsk og matematikk ved opptak. Årsaker til frafall blir i liten grad undersøkt systematisk av utdanningene. Mange mener de har god oversikt på grunn av den tette oppfølgingen av studentene. Det meste av frafallet skjer imidlertid tidlig i

utdanningen, før kontakten med dem er skikkelig etablert. Det kan være mye viktig kunnskap å hente ved å gå grundigere inn i problematikken rundt tidlig frafall, ikke minst som grunnlag for bedre informasjon om og mer målrettet rekruttering til utdanningen. Det kan også være forhold rundt mottak og studiestart som kan belyses ved å undersøke grunner til frafall, med potensial for å utvikle bedre rutiner.

Når gjennomstrømningen og studiepoengproduksjonen til tross for relativt lav inntakskvalitet basert på karakterpoeng ved opptak er god i førskolelærerutdanningen, kan det trekkes fram forklaringer som lavt faglig nivå i utdanningen, lave krav til studentenes prestasjoner og hensynet til institusjonens inntekter som gjør det fristende å heve terskelen for å stryke studenter. Selv om det kan finnes elementer av alt dette bak de statistiske fakta, er det likevel grunn til å peke på noen momenter som sannsynliggjør at de kandidatene som får vitnemål faktisk har oppnådd det faglige nivå og de kompetanser som kreves av en førskolelærer. I forbindelse med denne evalueringen er det gjort et forsøk på å kombinere data for om mulig å finne sammenhenger mellom karakter-/konkurransespoeng ved opptak og resultater. Det ble ikke funnet sterke og signifikante sammenhenger på institusjonsnivå.

Når det gjelder studentene er motivasjon en viktig forutsetning for å lykkes i studiet. Det er tidligere trukket fram at mange av de studenter som tas opp, har førskolelærerutdanningen som sitt andrevalg. Det må da legges til at førstevalget som regel var allmennlærerutdanning. Deres primære ønske er derfor pedagogisk arbeid med barn. Førskolelærerutdannerne har videre lange tradisjoner for studentaktive undervisningsformer og tett oppfølging av studentene. Vurdering av den enkelte students personlige egenskaper for yrket er forskriftsfestet i denne utdanningen hvor det er så viktig å få luket ut de som ikke egner seg. Det vil si at den enkelte studenten blir *sett* av faglærer, administrasjon og øvingslærerne. I store institusjoner er den siste gruppen særlig viktig, da det er de som har mulighet til å bli personlig kjent med den enkelte student. Plikten til tett samarbeid mellom utdanningsinstitusjonen og praksisfeltet fører til at også institusjonen setter fokus på den enkelte student. Utdanningsinstitusjonene har gjennomgående rutiner for samtaler med studentene både på bakgrunn av meldinger fra øvingslærerne og i mange tilfeller når det gjelder faglig progresjon.

Hvilke konklusjoner om kandidatenes kunnskaper og ferdigheter som grunnlag for profesjonsutøvelse kan trekkes ut fra statistiske data om karakternivå ved opptak og resultatdata i førskolelærerutdanning? Det er gjort en undersøkelse om operasjonalisering og måling av læringsutbytte (Aamodt, Prøitz, Hovdhaugen og Stensaker, 2007) ved å hente inn karakterdata og analysere sammenhenger mellom inntakskvalitet, karakterer og strykprosent. Det viser seg at det er liten eller usystematisk sammenheng på aggregert nivå mellom slutt karakterer og inntakskvalitet. I rapporten forklares funnet med at det er ulik kultur både for vurdering av faglig nivå og for bruk av karakterskalaen i institusjonene (Lauvås og Jacobsen, 2002) i ulike typer høyere utdanning. Lignende problemstillinger er knyttet til strykprosent som mål på læringsutbytte. I tillegg til ulike faglige og institusjonskulturelle betingelser for å gi strykkarakter, kommer det faktum at produksjonen av studiepoeng og kandidater har direkte innvirkning på institusjonens inntekter. At strykprosenten går ned er dermed ikke et utvetydig signal om høy kvalitet.

3.3. Etter utdanningen

I dette kapitlet gjøres det rede for behov og opplegg for veiledning av nyutdannede og etter- og videreutdanning for førskolelærere.

3.3.1. ...kvalifisert for “pedagogisk arbeid med barn i barnehage”?

Gir utdanningen de intenderte læringsresultatene, det vil si i hvilken grad er kandidatene kvalifiserte for ”pedagogisk arbeid med barn i barnehage”, slik formålet med utdanningen er formulert i rammeplanen? For den enkelte student representerer vitnemålet resultatet. Innbakt i karakterene ligger informasjonen om i hvilken grad studentene har tilegnet seg de kompetanser og kunnskaper som kreves for dette arbeidet og om er formulert i rammeplanen. I hvilken grad utdanningen fungerer for den enkelte kan imidlertid bare erfares.

I NIFU STEPs rapport (op cit) om sammenhengen mellom karakterer og læringsutbytte, konkluderes det med at læringsutbytte best kan vurderes på bakgrunn av data studentene/kandidatene selv rapporterer. Metoden er brukt både i evalueringen av kvalitetsreformen og SPSs StudData-undersøkelse. I denne evalueringen er det hentet inn mye data av denne typen. Noen data fra slike undersøkelser ligger til grunn for dette kapitlet.

SPS undersøkelse basert på StudData blant studenter i tredje studieår ved Høgskulen i Volda, Høgskolen i Oslo, Høgskolen i Bergen og Høgskolen i Bodø i 2007 (Skjøsberg og Caspersen, 2009) viste at studentene mente at teoretisk kunnskap i praksisopplæringen var av stor verdi og at teoretisk kunnskap er en forutsetning for god yrkesutøvelse. De var godt fornøyde med den teoretiske og relasjonelle kompetansen de hadde opparbeidet i løpet av studiet, men ikke like sikre når det gjaldt praktisk kompetanse, der de særlig mente å ha for lite ledelseskompetanse og evne til å tenke nytt. Studenter i de evaluerte utdanningene mente da de ble spurt våren 2009 at de får grunnleggende og inngående kunnskap i de ulike fagene (NOKUTs studentundersøkelse 2009).

Førskolelærere som avsluttet sin utdanning i 2007 og 2008 ble spurt om de syntes praksisopplæringen i utdanningen ga god forberedelse til yrket (NOKUTs kandidatundersøkelse 2009). Det var en svært høy grad av enighet om at det var tilfelle. Sammenhengen mellom fagene i utdanningen og arbeidet i praksisperiodene hadde de opplevd som god. I yrkeslivet hadde de imidlertid erfart at utdanningen ikke hadde gitt dem tilstrekkelig kunnskaper om kommunikasjon og samarbeid med aktuelle offentlige etater. De fleste mente likevel at utdanningen forberedte dem godt til deres første jobb som førskolelærer. Også i denne undersøkelsen vektla de som besvarte den betydningen av styrke i de teoretiske fagene som grunnlag for førskolelærerarbeidet.

Undersøkelsen i praksisbarnehager for åtte av institusjonene under evaluering (Løvgren, 2009) viser at øvingslærerne mener at enkelte av rammeplanens punkter blir mindre vektlagt enn andre i utdanningene. Særlig får studentene for lite øving i å observere og gjennomføre foreldresamtaler. De får også for lite trening i rammeplananalyse, vurdering av barnehagens planer, identifisering og håndtering av etiske dilemmaer og planlegging av lengre perioder. Øvingslærerne selv mener de har god kompetanse til å gi studentene de holdningene og kunnskapene som kreves av en førskolelærer.

Mens førskolelæreren tidligere hadde en tendens til å forsvinne inn i andre yrker, særlig grunnskolen, er nå langt flere stabile i barnehagen, mange kommer tilbake og andre typer pedagoger kvalifiserer seg for arbeid i barnehage (Gulbrandsen, 2009). Mens 56 % av nyutdannede førskolelærere som tok eksamen i 1998 arbeidet i barnehage to år etter avsluttet utdanning, var andelen økt til 77 % av kandidater fra 2005. En analyse av registerdata over alle som tok eksamen i perioden 1995 – 2007, viser imidlertid klare forskjeller avhengig av hvilken utdanningsinstitusjon de kom fra. Best ut kom Dronning Mauds Minne med 71 % av kandidatene fra 2007 ansatt i barnehage, fulgt av Universitetet i Stavanger med 69,2 %. Andelen var lavest blant de som var utdannet i Finnmark (58,4 %). Det kan se ut som om barnehagens attraktivitet som arbeidsplass øker, noe som kan ha sammenheng at arbeid med små barn av ulike grunner kanskje har fått høyere status. Den økte rekrutteringen av

nyutdannede til yrket, kan også ha sammenheng med at utdanningen gir en god forberedelse til og et realistisk bilde av yrket. På den andre siden kan det at førskolelæreren ikke lenger er kvalifisert for å arbeide i grunnskole, også være en grunn til å bli i yrket. Dette er likevel så nytt at det trolig har lite å si for de tall som er brukt i denne evalueringen.

Like viktig kan det være hvordan den nyutdannede ivaretas i sin første jobb. I forbindelse med NOKUTs evaluering av allmennlærerutdanningen viste en undersøkelse at nyutdannede som deltok i veiledningsopplegg på arbeidsplassen var fornøyde med utdanningen sin. I dette skilte de seg fra de som ikke hadde fått veiledning.

Veiledning av nyutdannede

Høgskolen i Telemark leder et prosjekt for veiledning av nyutdannede grunnskole- og førskolelærere. Fylkene er organisert i 11 regioner hvor førskolelærernes arbeidsgivere, ledere i skole/barnehage, veiledere, lærerutdanningene og eventuelt andre organisasjoner samarbeider om oppleggene. Det samarbeides på tvers av regionene i regi av Nasjonalt Nettverk – Veiledning av nyutdannede lærere. Utdanningsdirektoratet fordeler statlige midler til nettverket, hovedsakelig til opplæring av veiledere (16,5 mill. årlig). Opplegget er ikke obligatorisk, og selv om alle fylker og kommuner hadde tilbud om å delta, fikk bare 20 % av nyutdannede lærere slik veiledning.

Arbeidsgiver må sørge for at førskolelærere som deltar i prosjektet får en veileder, mens lærerutdanningene står for opplæring av veilederne på oppdrag fra arbeidsgiverne og bidrar til å utvikle gode modeller for opplæring. Departementets mål er at veilederne skal ha 30 studiepoeng i veiledning.

KS og Kunnskapsdepartementet inngikk i 2009 en intensjonsavtale om obligatorisk veiledning av nyutdannede lærere som skulle gjelde for grunnskolelærere fra 2010 og for førskolelærere 2011. Form og omfang på veiledningen er etter avtalen opp til kommunene. Internasjonalt arbeides det innenfor rammen av EU for at veiledning av nyutdannede lærere skal bli et tiltak for å forbedre lærerkvaliteten. I EU som i Norge kompliseres de gode intensjonene av spørsmålet om hvem som skal betale for kostnadene knyttet til at nyutdannede i veiledningsperioden ikke kan yte fullt i arbeidet, opplæring av veileder og tid til å utføre veiledningen.

NOKUTs kandidatundersøkelse blant alle kandidater fra førskolelærerutdanningen fra 2008 viser at 66 % av de som svarte hadde fått opplæring eller veiledning i jobben. De fleste av disse (47 %) fikk systematisk veiledning, mens 21 % fikk opplæring. 40 % fikk ingen av delene. 33 % av de som fikk opplæring/veiledning fikk tilbud beregnet på nyutdannede, mens for 56 % var opplæring/veiledning innrettet også mot andre ansatte. Det var en stor grad av enighet om at opplæringen hadde vært relevant for arbeidet, men noe mindre tilslutning til påstanden om at opplæringen videreførte det førskolelæreren hadde lært i utdanningen. 68 % av de som svarte på undersøkelsen ville valgt utdanningen om igjen.

3.3.2. Etter- og videreutdanning

Høyere utdanningsinstitusjoner skal tilby etter- og videreutdanning innenfor sitt ansvarsområde (universitets- og høyskoleloven). Både den enkelte førskolelærers behov for profesjonell og personlig utvikling og samfunnets behov for barnehageansatte med relevant kompetanse til enhver tid (jf. kapittel 1.5) skal ivaretas.

I rapporten *Klar, ferdig, gå! Tyngre satsning på de små* (Arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagen, 2005) understrekes høyere utdanningsinstitusjoners samfunnsbyggende og

innovative forpliktelser, og for førskolelærerutdanningens del institusjonenes sentrale rolle i barnehageutviklingen. Det pekes på en del kompetanser som kreves av de ansatte for at kvaliteten i barnehagen skal kunne opprettholdes, og i en oppfølgende rapport kartlegges tilbud og etterspørsel når det gjelder etter- og videreutdanning i barnehagesektoren (Barnehagesenteret HVE, 2006). Det går fram at det er behov for et kompetanseløft, og samtidig mangel på systematisk kunnskap om kompetansesituasjonen i sektoren. Den dramatiske forandringen som preger barnehagens plass i oppvekstbildet, parallelt med endringer i synet på barn og oppdragelse krever at personalet må kunne noe mer og noe annet enn før, hevdes det. Kunnskapen fra grunnutdanningen må stadig oppdateres. Ny kunnskap og stadig bevisstgjøring i forhold til barns medvirkning, barns lek, omsorg, læring osv, krever kontinuerlig oppdateringer, avlæring og relæring.

Etter- og videreutdanningsaktiviteten knyttet til førskolelærerutdanningene er betydelig. Videreutdanning er større enn etterutdanning. Institusjonene har totalt 135 videreutdanningstilbud, inkludert mastergradsutdanninger. I studieåret 2008 - 2009 var det over 3000 studenter som tok videreutdanningstilbud ved førskolelærerutdanningene, av disse var over 40 % førskolelærere. Høgskolen i Østfold, Høgskolen i Bodø og Universitetet i Agder har de tyngste satsningene på videreutdanning. I hovedsak er det utdanningsinstitusjonen som tar kostnaden ved å tilby videreutdanning. Høgskolen i Bergen, Høgskolen i Oslo og NLA Høgskolen har ingen egenfinansierte videreutdanningstilbud.

Etterutdanningsvirksomheten er langt mindre omfattende enn videreutdanning, og preges av kortvarige kurs med mange deltakere. Institusjonene har 231 etterutdanningstilbud som er rettet spesielt mot ansatte i barnehagene.

Det er årlig ca. tre ganger så mange ordinære studentårsverk som det er etter- og videreutdanningsårsverk⁴⁰ i førskolelærerutdanningene. På enkelte institusjoner (Høgskolen i Bodø, Samisk høgskole og Rudolf Steinerhøgskolen) er det flere etter- og videreutdanningsårsverk enn studentårsverk. Det viser at etter- og videreutdanningsvirksomheten er omfattende i mange førskolelærerutdanninger, men spørsmålet er om de tilbud som finnes, dekker behovet for kompetanse.

I tillegg til at fordypningsenhetene i førskolelærerutdanningen gjerne tilbys som videreutdanning, utvikles det også andre tilbud for å dekke kompetansebehovene. Etter- og videreutdanningstilbud som ble oppgitt i selvevalueringene våren 2009, er i tabell 3.3 nedenfor kategorisert relativt grovt. Tallet i høyre kolonne angir hvor mange tilbud som faller inn under den enkelte kategori.

Tabell 3-3 Etter- og videreutdanning i førskolelærerutdanningene våren 2009

Estetiske/kunstneriske fagområder	5
Pedagogiske emner (også spesialpedagogikk, pedagogisk ledelse, - veiledning)	7
Friluftsliv, natur, utfag	6
Kost, mat, helse, relatert til barn, barnehage og eventuelt kultur	2
Flerkulturelle tema	2
Internasjonalt rettede tilbud	2
Andre: IKT, sørsamisk, organisasjon og ledelse, barns språk og tekstkultur	4

⁴⁰ Etter- og videreutdanningsårsverk er en størrelse som beregnes ved å multiplisere antall studenter på hvert studietilbud (kurs) med studietilbudets (kursets) omfang, for så å dividere produktet med henholdsvis 60 (som er normert studiepoengproduksjon) og 1800 (som kan sies å være et normert arbeidsår målt i timer). Tallet kan dermed sammenholdes med et studentårsverk.

Mastergradsutdanning er aktuelt som videreutdanning for mange førskolelærere. Utdanningsinstitusjonene ble i løpet av evalueringen bedt om å oppgi aktuelle mastergradsutdanninger med førskolelærerutdanning som opptaksgrunnlag. De nesten 30 tilbudene som ble oppgitt er kategorisert i tabellen 3-4.

Tabell 3-4 Mastergradsutdanninger med førskolelærerutdanning som opptaksgrunnlag

Pedagogikk, førskolepedagogikk, spesialpedagogikk	16
Ledelse	2
Tilpasset opplæring	2
Praksisk kunnskap, barnehage og profesjonsutdanning	2
Friluftsliv og estetiske fag	2
Utdanningsledelse, styring og ledelse	2
Fagdidaktikk, estetiske fag	1
Annet: læring i komplekse systemer, flerkulturell og internasjonal utdanning	2

Videreutdanningstilbudene som er aktuelle for førskolelærere gir god mulighet for å opparbeide kompetanse på områder som er aktuelle i barnehagen. Det er ikke undersøkt hvor tilgjengelige de ulike tilbudene er, ved at de tilbys for eksempel nettbasert. Hvis opplegget er slik at studenten må være tilstede på forelesninger, reduseres potensialet for å gi førskolelærere over hele landet oppdatert kompetanse. Noen barnehager kan dermed komme til å mangle faglig kompetanse som er viktig for å kunne oppfylle rammeplanen for barnehager eller behov som oppstår på grunn av endringer i samfunnet.

Behovet for etter- og videreutdanning er trolig økende, og vil omfatte nye områder. Jo flere barn som går i barnehage, jo større er for eksempel barnehagens potensial som arena for utjevning av sosial ulikhet. Det er en sentral bakgrunn for at myndighetene har utviklet en strategi for utvikling av personalets kompetanse⁴¹. Blant annet i St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring vektlegges tidlig innsats for å utvikle et sosialt utjevne utdannings- og kompetanse system til beste for den enkelte og for samfunnet. Barns språkutvikling er et særlig viktig fokusområde for barnehagen.

Kunnskapsdepartementet understreker i sin strategi for kompetanseutvikling i barnehagen kommunenes ansvar for vedlikehold og heving av kompetansen blant barnehageansatte. Riksrevisjonens undersøkelse (2009) viser at 60 % av kommunene på undersøkelsestidspunktet hadde gjennomført en kartlegging av kompetansebehovet blant barnehageansatte i kommunen. Ansvaret for at det rette tilbudet gis, deles likevel av mange aktører. Det forventes at for eksempel at universitets- og høyskolemiljøer tilbyr relevante etter- og videreutdanningstilbud i samarbeid med Kunnskapsdepartementet, fylkesmannen, kommunene og barnehageeierne. Evalueringen viser at utdanningsinstitusjonenes samarbeid med fylkeskommunen og kommunen som regel også har som et formål å kommunisere ulike behov for kompetanseutvikling. I tillegg er private aktører er i økende grad bevisste på behovet for kompetanseheving i barnehagene, og tilbudet om kurs er økende (Moser, Dudas, Jansen og Pettersvold 2006).

I Stortingsmelding 41 Kvalitet i barnehagen ble behovet for opplæring i ledelse for styrere i barnehager påpekt. Større barnehager, ulik eierstruktur og ulik organisering av barnehagen stiller store krav til barnehageledelse både i barnehagene og i kommunene og fylkeskommunen. Inspirert av erfaringen med rektorskolen for ledere i grunnskolen, har departementet utviklet en studieplan for en lederutdanning på 30 sp for styrere i barnehager.

⁴¹ Kunnskapsdepartementet. Kompetanse i barnehagen. Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010.

Flere utdanningsinstitusjoner skal dele på oppdraget med å tilby denne utdanningen som skal utlyses med 140 studieplasser høsten 2010 og kunne innpasses i en mastergrad.

3.4. Utvikling av førskolelærerutdanningen

Førskolelærerutdanningen er en rammeplanutdanning i likhet med for eksempel allmennlærerutdanningen og ingeniørutdanningen. Rammeplanene for disse to utdanningene er nylig blitt revidert etter at de ble evaluert av NOKUT i henholdsvis 2006 og 2008.

Den nåværende rammeplanen for førskolelærerutdanningen som er fra 2003, tillater en friere organisering av utdanningen enn det som var tilfelle tidligere, jf. kapittel 2.2. Det er blitt større muligheter til å gi noen fag/faggrupper større omfang enn andre. Det gjelder særlig i linjemodellen, men også i hovedmodellen ved at de fleste faglig-pedagogiske fagene kan ha fra 10 til 15 studiepoeng, jf. kapittel 2.2. Fagsammensetningen har derimot ikke blitt endret siden matematikk kom inn i 2003. Også tidligere hadde fagsammensetningen stort sett vært den samme.

I løpet av institusjonsbesøket ble institusjonsledelsen (som regel rektor), de faglige lederne, studentene og øvingslærerne bedt om å gi innspill til eventuell ny rammeplan. Tendensen var at institusjonens øverste ledelse i mindre grad så verdien av en rammeplan av samme type som i dag, enn lederne på utdanningsnivå og de andre gruppene som ble intervjuet. Flere rektorer hadde prinsipielle innvendinger mot rammeplaner fordi de griper inn i institusjonens autonomi når det gjelder ressursdisponering og faglig frihet. Lederne på utdanningsnivå la størst vekt på rammeplanens betydning for kvaliteten i norsk førskolelærerutdanning. Andre så rammeplanen som en garanti både for kvaliteten og progresjonen i fagene og for muligheten til å beholde en sterk profesjonsinnretning i utdanningen. Flere så også kravene i rammeplanen som en garanti for at utdanningen får tilstrekkelig ressurser.

I alle grupper var det talsmenn for å beholde friheten til å utvikle linjemodeller og friheten til tverrfaglig organisering. Noen var likevel opptatt av at fagene ikke måtte bli utydelige i en tverrfaglig organisering. Flere mente det måtte skje noe med regelverket for karaktersetting i integrerte tverrfaglige opplegg. Her gikk forventningene i to retninger: Noen var talsmenn for at karakteren i hvert fag måtte komme tydelig fram, andre mente at tverrfaglige opplegg burde kunne vurderes som en helhet.

Noen forventninger til ny rammeplan gikk igjen:

- Utdanningen må forberede for endringer i samfunnet (bl.a. flere små barn i barnehagen, flerkulturalitet, barnehagenes størrelse og organisering).
- Studentene må få mer og bedre kunnskap om språk og språkutvikling.
- Utdanningen må forberede for økt bruk av IKT i barnehagen og samfunnet.
- Samfunnsfaget må gjøres obligatorisk for alle.
- Både faglig styrke og ferdighet i bruk av fagene i barnehagen må stå sentralt.
- Utviklings- og endringskompetanse må være et resultat av utdanningen.
- Mat og helse og kultur bør inn.

Studentene og øvingslærerne ville ha lengre praksis, og gjerne praksis rettet mot ledelse og samarbeid med kommunale etater. Problemet med mobilitet for førskolelærerstudenter ble nevnt og mange håpet det kunne løses med ny rammeplan.

Sentralt i samtalene sto betydningen av å bevare førskolelærerutdanningens fokus på barndommens egenverdi og læring gjennom lek. Det kom fram en viss angst for at barnehagen skal bli for skolerettet og at kravene til kunnskapstesting og annen registrering av barn og barns læring og læreevne skal prege barnehagen. Som et forsvarsverk mot slike

tendenser understreket mange betydningen å legge vekt på å utvikle studentenes etiske kunnskap og bevissthet og evne til refleksjon og kritisk tenkning, kort sagt dannelsesprosessen i utdanningen.

Behovet for bedre sammenheng mellom rammeplanen for utdanningen, barnehagens rammeplan og rammeplanen for grunnskolelærerutdanningens trinn 1 – 7 ble påpekt. Når det gjelder relevansen i dagens førskolelærerutdanning, ble det særlig diskutert hva lederopplæringen i utdanningen skal være, og om utdanningen gir riktig og tilstrekkelig kunnskap om små barn og deres læring. Behovet for spesialpedagogisk kompetanse for alle førskolelærere som går ut i dagens barnehageverden var sterkt framme. Disse temaene er tatt opp noe grundigere nedenfor, før komiteen avslutter med noen refleksjoner når det gjelder en eventuell ny rammeplan.

Ledelse

Førskolelærerutdanningen skal gi kompetanse for pedagogisk ledelse i barnehagen. I intervjuene og i dialogmøtet ble behovet for lederkompetanse diskutert. Særlig øvingslærerne og studentene etterlyste mer kunnskap om og trening i ledelse. Behovet for samhandlingskompetanse i forhold til foreldre, kommunale og fylkeskommunale instanser, helsevesenet med mer, samt kunnskap om ulike organer, lov og regelverk ble nevnt. Mange institusjoner trakk i selvevalueringen fram ledelse som det av rammeplanens tverrfaglige tema som utdanningen ga svakest opplæring i.

I diskusjonen om hvor mye og hvilken ledelseskompetanse utdanningen skal kvalifisere for, er det viktig å holde fast ved at førskolelærerutdanningen er en pedagogutdanning som kvalifiserer for arbeid med små barn i barnehagen. Gjennom praksisopplæringen skal studenten få ”ledererfaring gjennom samarbeid med og ledelse av personalgrupper, innsikt i styrerens oppgaver og samarbeidet med foreldre/foresatte og andre samarbeidspartnere” (rammeplanen).

Behov for mer omfattende kunnskap om ledelse begrunnes gjerne med at mange nye førskolelærere går rett inn i styrerstillinger, noe som stiller andre krav til kompetanse enn pedagogiske ledelse. Styrer har blant annet særskilt ansvar for at barnehagens ansatte har den kunnskap og de holdninger som kreves for at rammer og mål for barnehagens arbeid kan oppfylles. Videre må styreren kjenne og kunne arbeide i samsvar med lover og forskrifter knyttet til barnehagens samfunnsmandat, administrere og kontrollere arbeidet i barnehagen og stimulere til en stimulerende og støttende organisasjonskultur. Å utvikle en lærende og omstillingsdyktig organisasjon hører også til styrers lederfunksjoner.

Utdanningen må forberede studenten bedre på rollen som pedagogisk leder og personalleder. Grunnleggende kompetanse for administrative oppgaver og samarbeid med andre etater må inngå i utdanningen. Styrerkompetanse og mer omfattende personallederkompetanse og kunnskap om samarbeidet og samarbeidsformene med barnehageeier, kommunale etater, fylkeskommunen, barnevernet med mer er tilleggskompetanse og bør legges til etter- og videreutdanning eller til masternivå. Det bør være arbeidsgivers ansvar å tilby nødvendig opplæring for styrere i barnehager, og vedlikehold av slik kompetanse.

Førskolelærerutdanningen: En akademisk utdanning for arbeid med små barn

Problematikken omkring faglig tyngde contra vekt på pedagogikk er et dilemma som synes klart demonstrert gjennom den siste tids utvikling innen allmennlærerutdanning, som nå deles i to utdanninger med ulik vekt på fag og pedagogikk. Førskolelærerutdanningen kan også tenkes delt, for eksempel med en egen utdanning rettet mot små barn. Mange europeiske land har to utdanningsløp for førskolebarn, spesialisert for 1-3 år og 3-5, jf. kapittel 1.5.3.

Utdanningen må forberede studentene på å tilrettelegge for barns utvikling og læring i ulike læringssituasjoner. I en akademisk utdanning som forbereder til arbeid med barn i barnehagealder må undervisningen ha faglig tyngde og være forskningsbasert. Faglig styrke er et slitesterkt grunnlag for bruk av faget i nye sammenhenger og under nye forutsetninger i barnehagen. Studentene klaget gjennomgående over at ekskursjoner og øvinger var lagt opp slik at de i rollespill øvde seg på situasjoner i barnehagen, også uten at barn var tilstede. I all undervisning som dreier seg om barns læring må det være fokus på de didaktiske perspektiver ved deres læring. Relevant teori har konsekvenser for praksis også når den ikke omsettes i barnehageaktiviteter der og da. Det er det konkrete formålet med undervisningsopplegget til enhver tid som bør bestemme om undervisningen skal relateres til barn eller ikke. Det kan i noen tilfeller innebære fokus på barnets læring, i andre tilfeller på perspektiver som nettopp ikke direkte relaterer seg til barn og barns læring, men for eksempel på danning og kritisk refleksjon. Disse perspektiver på faget kan være vel så viktig for en god, moden og endringsdyktig yrkesutøvelse som erfaring fra fagdidaktiske øvelser, særlig hvis formålet med disse ikke blir formidlet og forstått.

Noen innspill til ny rammeplan

Generelt er det grunn til å stille spørsmålet om det er de riktige fagene som inngår i utdanningen. Det trengs en grundig diskusjon om hvilke fag som er best egnet til å gi en relevant og endringsdyktig førskolelærerutdanning.

En ny rammeplan må styrke noen tema. En førskolelærer må ha fått tilstrekkelig kunnskap om små barn og deres læring. Spesialpedagogikk bør gjøres mer eksplisitt og styrkes innenfor pedagogikken, og da særlig med tanke på at barn med vanskelige oppvekstvilkår skal bli oppdaget og få hjelp tidlig. Spesialpedagogikk må også kunne tas som fordypningsenhet. Samfunnsfaget som grunnlag for forståelse av samfunnet og samfunnsmessige endringer bør styrkes. Førskolelærerutdanningen må omfatte tema som kulturelt mangfold og identitet. I mange utdanninger er det for svak interkulturell kompetanse. Manglende kunnskap om og oppmerksomhet omkring utviklingen av et flerkulturelt samfunn, er en svakhet ved mange av førskolelærerutdanningene. Rammeplanen må også sikre at det gis opplæring i relevant ledelse.

Spesialiseringen i linjene kan gå på bekostning av generell barnehagefaglig kompetanse. Selv om det kan argumenteres godt for behovet for behovet for førskolelærere med spesialisering i estetiske fag eller natur-/friluftslivsfag, er det fremdeles slik at halvparten av landets barnehager har under 50 barn, mange barnehager/avdelinger har bare én utdannet førskolelærer og alt for mange har ingen. Det er derfor mest om å gjøre å sikre førskolelærerens grunnleggende kompetanse. Linjeutdanningene kan nå ha maksimalt 90 studiepoeng spesialisering. Et alternativ er å begrense adgangen til spesialisering til 60 studiepoeng innenfor et fagområde, inkludert fordypningsenheten på 30 studiepoeng. Dette er det mulig å få til innenfor dagens hovedmodell. Linjemodeller har imidlertid kommet til som en berikelse for barnehagene, særlig der det er flere førskolelærere ansatt og barna kan deles i grupper med ulik aktivitet. Men siden den generelle barnehagefaglige kompetansen er så viktig i barnehager med bare en førskolelærer, bør regelen om at en institusjon alltid må tilby hovedmodellen opprettholdes.

I besøkene ble spørsmålet om utdanningens lengde diskutert. Det var særlig studentenes og faglærernes ønske om lengre praksis som utløste slike diskusjoner. Like klare var signalene om at det er en del dødtid for mange i førskolelærerutdanningen. Det samme viser undersøkelser av tidsbruk på studierelaterte aktiviteter og på betalt arbeid. Deltidsstudenter med inntil 70 % jobb ved siden av fire års akademisk studium tyder også på et slingsrom. Det synes mulig å oppnå større effektivitet innenfor tre år ved sterkere krav til studentinnsats.

De faglige kravene må opprettholdes. Mange svake studenter fører i dag til at en god del kunnskap som skulle vært kjent fra videregående, må gjentas. Hvis mange har for svake forkunnskaper, bør det være mulig å tilby forkurs eller andre tilbud om oppgradering av kunnskapsnivået.

Førskolelærerutdanningen bør derfor fremdeles være en treårig bachelorutdanning. Imidlertid er det behov for høyere faglig kompetanse på flere områder både i barnehagene og i kommunene og fylkene som sitter med ulike former for forvaltningsansvar for barnehagene. Stadig flere førskolelærere tar videreutdanning inkludert mastergradsutdanning, og stadig flere av de som utdanner seg videre fortsetter å arbeide i barnehagefeltet (kap. 1). Behovene for mer faglig kunnskap blant annet om overordnet barnehageledelse, barn med vanskelige oppvekstvilkår, barnegrupper med svært ulik bakgrunn kulturelt og sosialt og små barns læring, språk og språkutvikling kan ikke dekkes grundig nok innenfor en treårig profesjonsutdanning. Utvikling av tilstrekkelig kompetanse en rekke barnehagefaglig områder bør skje mer målrettet enn i dag, og komiteen ser behovet for å kvalitetssikre tilbudene om videreutdanning. Utdanningens relativt lave status både i institusjonene og i samfunnet knyttes gjerne opp mot den lave status arbeid med små barn har. Søkningen til førskolelærerutdanningen er svak og de siste årene stadig synkende, et faktum som også settes i sammenheng med yrkets lave status. Det kan derfor synes lite formålstjenlig å foreslå at det utvikles integrerte mastergradsutdanninger som retter seg mot arbeid i barnehagefeltet, i tillegg til de 3 + 2 ordninger som allerede er utviklet ved en rekke institusjoner. Likevel mener komiteen at det er veien å gå. I tillegg til faglige argumenter, antas det at en integrert mastergradsutdanning kan tiltrekke sterke og ambisiøse søkere som ønsker å utdanne seg for arbeid med små barn, men som ikke kan tenke seg å ta en tradisjonell førskolelærerutdanning.

Både den treårige og en eventuell femårig utdanning bør være regulert av rammeplan. Hovedårsaken er at rammeplanutdanninger sikrer et minstemål av felles elementer i en profesjonsutdanning. Et moment er det også at en utdanningsinstitusjon må forholde seg til kravene i en rammeplan og gi den aktuelle utdanningen de ressurser som skal til for å oppfylle disse kravene. Dette momentet er av betydning for førskolelærerutdanningene, som ikke ser ut til å være av de høyest prioriterte i mange av utdanningsinstitusjonene, jf. lav eller manglende FoU-virksomhet og for lav faglærerkompetanse i mange av de evaluerte utdanningene (kapittel 2.4, 2.5 og institusjonsrapporten).

4. Sammenfattende vurderinger og anbefalinger

4.1. Innledning

Våren 2008 fikk NOKUT i oppdrag å vurdere norsk førskolelærerutdanning. Oppdraget er nærmere spesifisert i brev av 14.03.08, og er utgangspunktet for de sammenfattende vurderinger og anbefalinger den sakkyndige komiteen legger fram. I og med at oppdraget er svært omfattende, har det ikke vært mulig å dekke hele feltet like godt. Dette preger rapporten som helhet, men også komiteens vurderinger og anbefalinger.

I det første kapittelet i denne rapporten har komiteen gitt en kort omtale av momenter som gir føringer for utformingen av førskolelærerutdanningen. For å skape sammenheng og overordnede perspektiver har komiteen utviklet en modell (kap. 1.6). I modellen er utdanningen fremstilt i et spenningsfelt der teoretisk og praktisk basert kunnskap er satt opp i forhold til hverandre og til den tradisjonen førskolelærerutdanningen står i og kulturen den er en bærer av.

Oppdraget omfatter også rammeforholdene for utdanningen. Med bakgrunn i oppdragsbrevet vil det i første rekke være de institusjonene som gir førskolelærerutdanning som vil bli fokusert, men også studentrekrutteringen og gjeldende regelverk vil bli trukket inn. I figur 4.1-1 er rammene fremstilt som en sirkel som omgir førskolelærerutdanningen. I rapporten vil denne i hovedsak være institusjonen som gir utdanningen. Pilen til venstre representerer det som kommer inn i utdanningen utenfra, i første rekke studenter og ressurser. Pilen til høyre symboliserer det som er resultatet av utdanningens virksomhet, nemlig nye førskolelærere og kunnskap i form av FoU-resultater.



Figur 4.1-1 Førskolelærerutdanning som del av utdanningsinstitusjonen

I kapittel 4.2 er oppmerksomheten konsentrert om den institusjonelle kvaliteten (sirkelen i figur 4.1-1). Her fokuseres det på organiseringen av utdanningen, ledelse og styring. Også studentenes forutsetninger og lærerutdannelsens kompetanse vurderes her. Omtalen av disse faktorene kunne vært skilt ut fra institusjonskvaliteten og blitt behandlet sammen med forhold som økonomi, nasjonalt regelverk og andre rammebetingelser i et eget kapittel, for så vidt som de er noe som tilføres institusjonen utenfra, illustrert ved venstre pil i figuren. Til en viss grad er imidlertid disse faktorene også en konsekvens av institusjonenes rekrutteringsvirksomhet og for lærernes vedkommende også av institusjonens

kvalifiseringsinnsats. Samtidig utgjør studentenes og lærernes forutsetninger for arbeidet en del av institusjonskvaliteten, og er et viktig grunnlag når utdanningskvalitet og resultater skal evalueres. De er derfor behandlet i kapittel 4.2.

I kapittel 4.3 fokuseres det på selve utdanningen, altså det som omslutes av trekanten i figuren. Her blir ulike måter å organisere utdanningen på, det faglige innholdet, praksisopplæringen og studentevalueringen omtalt. Deltidsutdanninger og arbeidsplassbasert utdanning blir viet spesiell oppmerksomhet. Studentinnsats og -medinnflytelse blir også tatt opp. I denne delen vil funderingen i teoretisk og praktisk basert kunnskap og tradisjonen utdanningen står i, bli trukket inn. Fagene i utdanningen er bare omtalt der det fremmes forslag om endringer. Dette skyldes delvis at de ikke er nevnt i oppdragsbrevet, og delvis at en slik vurdering ville kreve mye tid og plass.

I kapittel 4.4 vil resultatene av utdanningen, nemlig antall kandidater som utdannes og kvaliteten på disse, bli vurdert. I og med at FoU er en av oppgavene til institusjonene som gir høyere utdanning, vil også resultater av denne virksomheten bli omtalt. Formidling, som er høyere utdannings tredje hovedoppgave, vil ikke bli omtalt, fordi dette ikke faller inn under evalueringsoppdraget.

Når enkeltmomenter omtales, kan en lett miste helheten av syne. Til sist i rapporten, i kapittel 4.5, vil derfor figur 1.6-1 bli brukt til å se spesielt på førskolelærerutdanningen som en utdanning i spenningsfeltet mellom teori, profesjon og tradisjon, og til å se disse momentene som en funksjon både av utdanningen og samfunnet som omgir den.

Grunnlaget for kapittel 4 er presentert i de forgående kapitlene i denne rapporten. Resultater, vurderinger og anbefalinger som gjelder utdanningen ved de enkelte institusjonene inngår også i grunnlaget for vurderingene og konklusjonene. Evalueringsrapportene om de enkelte institusjonene, herunder anbefalinger til disse, er samlet i rapporten *Evalueringsrapport om de enkelte institusjonene, herunder anbefalinger til disse*, er samlet i rapporten *Evalueringsrapport om de enkelte institusjonene, herunder anbefalinger til disse* av førskolelærerutdanningen i Norge 2010. Del 2: Institusjonsrapporter (heretter omtalt som institusjonsrapporten). I det følgende er det evalueringen av norsk førskolelærerutdanning og anbefalinger knyttet til denne til departementet og til institusjonene som gruppe, det blir gjort rede for.

4.2. Institusjonell kvalitet

4.2.1. Institusjonene og deres organisering

Institusjonene som gir førskolelærerutdanning er ulike. Ytre sett kan det synes som om de viktigste forskjellene er at tre av dem er universiteter og de andre sytten høyskoler, at tre av høyskolene er private, mens universitetene og de øvrige høyskolene er statlige, og at det er store forskjeller mellom institusjonene når det gjelder størrelse og typer av studietilbud. Slik komiteen ser det, er imidlertid ikke dette egenskaper som enkeltvis har avgjørende betydning for utdanningskvaliteten. Viktigere er forholdet mellom institusjonsstørrelse, utdanningsvarianter og plassen førskolelærerutdanningen har i institusjonsstrukturen. Institusjoner som i utgangspunktet er ulike og institusjoner som har valgt ulike organisatoriske løsninger, kan gi en like god utdanning, mens utdanninger som tilsynelatende har omtrent de samme forutsetningene kan komme ulikt ut når det gjelder kvalitet.

I departementets oppdragsbrev er institusjonenes ledelse og styring av utdanningen nevnt spesielt. Dette er forhold som er omtalt i kapittel 2.3. Her framgår det at det er to hovedmodeller for organisering av utdanningen; en der alle som underviser på førskolelærerutdanningen tilhører samme enhet – eventuelt sammen med andre

lærerutdanninger – og en matriseorganisering der lærerne primært tilhører enheter som er satt sammen på grunnlag av fag, vanligvis tilsvarende universitetenes fakultetsstruktur. Den første modellen har sin styrke i mulighetene for samarbeid på tvers av fag og faggrupper og vektlegging av profesjonsaspektet, den andre i muligheten for å utvikle sterke fag- og forskningsmiljøer.

Komiteen vil ikke konkludere med at den ene eller den andre typen av organisering er best. Derimot vil den framheve behovet for å kompensere for de svakhetene som hver av strukturene kan ha. Hvis de som underviser i og administrerer førskolelærerutdanningen utgjør en egen enhet, er det viktig at det legges til rette for kontakt og samarbeid med andre ansatte ved egen og andre institusjoner. Dette gjelder i særlig grad områdene forskning og kompetanseutvikling. For fag med få ansatte vil det samme gjelde også for undervisningen. Har en valgt en matriseorganisering, må det legges til rette for tverrfaglig samarbeid om undervisning og forskning. Det må også fokuseres på de utfordringene det å kvalifisere for arbeid i barnehager stiller utdanningen overfor. Det må være ledelsens ansvar å sørge for at dette skjer.

Komiteen har ved institusjonsbesøkene møtt entusiastiske og innsatsvillige ledere for førskolelærerutdanningen, faglærere og øvingslærere. Når det gjelder institusjonsledelsen har inntrykket vært mer variert. Noe av dette har sammenheng med institusjonsstørrelse, men forskjellene kan også synes å ha sammenheng med organisasjonsstrukturen og den enkelte leders bakgrunn. Uansett hva årsaken er, er det et problem for en utdanning hvis ledelsen har lite kjennskap til den og tradisjonen den står i. Indirekte kan det medvirke til lavere status og nedprioritering av utdanningen.

Å få sikre data om hvor høyt førskolelærerutdanningen prioriteres og hvilken status den har ved institusjonene, har ikke vært mulig innen de rammer som er satt for evalueringsoppdraget. Ved en rekke av institusjonene er det imidlertid i selvevalueringer og intervjuer påpekt at mange lærerne foretrekker å undervise på allmennlærerutdanningen framfor førskolelærerutdanningen. Begrunnelsene har særlig vært at antall studiepoeng i fagene er få, slik at en lærer får små sjanser til faglig fordypning og må forholde seg til mange studentgrupper. Antall studenter per undervisningsårsverk varierer mye fra institusjon til institusjon. Dette har sammenheng med studentkullenes størrelse, men også mellom førskolelærerutdanninger som er like store er det forskjeller. På noen av institusjonene kan lav lærertetthet kombinert med det at studenter og lærere sier at de opplever at utdanningen har lav status, tyde på at utdanningen i blant ikke er av de som prioriteres høyst.

Lav lærertetthet vil nødvendigvis gi reduserte muligheter for varierte undervisningsmåter og direkte kontakt med enkeltstudenter. Ved flere institusjoner ser det også ut til å være slik at noen typer førskolelærerutdanning disponerer over flere ressurser og har større handlingsrom enn andre. I denne forbindelsen vil komiteen peke på at det er ledelsens ansvar å påse at ikke ressursforskjeller fører til at det å undervise eller å studere på noen av linjene blir betydelig mindre attraktive enn på andre.

Representantene for utdanningene sier at tidligere evalueringer av førskole- og allmennlærerutdanningene har hatt konsekvenser for innholdet i utdanningen, profesjonsinnrettingen og forholdet mellom teori og praksis, FoU-virksomheten, den faglige kompetansen og studentinnsatsen ved deres institusjoner. Noen institusjoner har styrket ledelsen og opprettet egne enheter for lærerutdanning. Av de momenter som har fått større oppmerksomhet ved institusjoner der behovet har vært påpekt, er bevissthet om profesjonsorienteringen og det å skape sammenheng og helhet i fag- og praksisundervisningen. Heving av den akademiske kompetansen og FoU er vektlagt i institusjonenes handlingsplaner. På bakgrunn av plandokumenter, selvevalueringene og

intervjuene mener komiteen at evalueringen i 2001 har hatt positive konsekvenser, og at institusjonene har dokumentert evne til læring og videreutvikling.

Evalueringene av lærerutdanningene ser altså ut til å ha hatt positiv effekt. Det kan imidlertid synes som om andre forhold, herunder den oppmerksomheten som er rettet mot andre typer av utdanninger i de senere år, har ført til at førskolelærerutdanningene er blitt relativt lite synlige, både innad på en del av institusjonene og utad i offentligheten. NOKUTs reakkreditering av av sykepleieutdanningen og evalueringer av allmennlærer- og ingeniørutdanningen er slike momenter. Prioritering av utvikling av master- og doktorgradsprogrammer, blant annet på grunn av institusjonsplaner om å oppnå status som universitet, kan innebære en indirekte nedprioritering av førskolelærerutdanningen. Komiteens inntrykk er at førskolelærerutdanningen på flere av institusjonene har kommet relativt dårlig ut i konkurransen om oppmerksomhet og ressurser.

Komiteen ser initiativet til den evalueringen som nå rapporteres som et positivt tiltak fra departementets side. Dersom ikke evalueringen følges opp på en slik måte at førskolelærerutdanningen får oppmerksomhet, vil imidlertid signaleffekten bli negativ. Tiltak som kan komme på tale vil bli tatt opp i ulike sammenhenger i dette kapittelet, men i denne forbindelsen er det viktigste å peke på at førskolelærerutdanningen må vies oppmerksomhet som den viktige utdanningen den er både i et samfunnsperspektiv og for det enkelte barn og dets familie.

Komiteen vil på denne bakgrunn anbefale institusjonene å ha oppmerksomheten rettet mot

- førskolelærerutdanningens status og det å gi den tilstrekkelige ressurser og stort nok handlingsrom,
- hvordan institusjonen kan ta ansvar for utnytte organisasjonsstrukturens sterke sider og kompensere for de svakheter den har.

Komiteen vil på denne bakgrunn anbefale departementet

- å følge opp evalueringen med tiltak som kan gi førskolelærerutdanningen den plass og status i høyere utdanning som den bør ha ut fra den store betydning barnehagevirksomhet og andre tiltak for små barn har.

4.2.2. Studentrekruttering

Søkerne til førskolelærerutdanningen er grunnlaget for utdanningen. I kapittel 2.6 er det vist at antallet førsteprioritetssøkere per studieplass de siste årene har ligget på ca. 1,6. I 2010 var tilsvarende tall 1,3. Antallet førsteprioritetssøkere totalt gikk opp fra 2005-08, for deretter å bli redusert (se tabell 2-14). I disse tallene er imidlertid ikke søkerne til arbeidsplassbasert utdanning tatt med, i og med at dette opptaket skjer ved den enkelte institusjon. Det samme gjelder en del andre deltidsutdanninger. De som er tatt opp til førskolelærerutdanningen har i gjennomsnitt nesten seks færre karakterpoeng enn de som tas opp til allmennlærerutdanningen, og også markert lavere enn de som begynner på ingeniør- og sykepleierutdanningene. Hvis en ikke ønsker enda dårligere studieforutsetninger i studentgruppen, er det å øke produksjonen av førskolelærere åpenbart ikke så enkelt som at en bare kan øke antall studieplasser.

Departementet har i sitt oppdragsbrev fokusert blant annet på studentenes forutsetninger. Så vel offentlig statistikk som evalueringsresultatene viser at karakternivået hos dem som tar denne utdanningen er relativt lavt sammenliknet med nivået i andre profesjonsutdanninger (se

fig. 2.6-5). Selv om det er forskjeller mellom institusjonene, er dette et gjennomgående problem (fig. 2.6-6). Komiteen foreslår derfor at det settes i verk spesielle tiltak.

Da det ble stilt krav om et bestemt karakternivå for å bli tatt opp på allmennlærerutdanningen, hadde dette positive konsekvenser (kap. 2,6). Dette er et sterkt argument for å velge en tilsvarende løsning for førskolelærerutdanningen. Komiteen anbefaler i så fall at det fastsettes en nedre grense for karakterpoeng, fordi det ser ut til å være de generelle studieforutsetningene som skaper størst problemer. Skulle en stille karakterkrav i et enkeltfag, skiller karakteren i norsk – for samisk førskolelærerutdanning karakteren i samisk – seg ut som mest aktuell. Problemet med begge løsningene er imidlertid at karakterkrav, i alle fall på kort sikt, rimeligvis vil føre til redusert antall kvalifiserte søkere. Komiteen ser både fordeler og ulemper ved å fastsette karakterkrav, men finner at den ikke har godt nok grunnlag til å gi et bestemt råd. Før saken avgjøres, bør den vurderes i sammenheng med tiltak for å øke søkningen til utdanningen.

Institusjonene varierer både når det gjelder hvor stor innsatsen er for å rekruttere studenter, og hvordan den organiseres og om spesielle grupper prioriteres. For noen få institusjoner er ikke behovet påtrengende fordi søkningen er tilfredsstillende, men de fleste erfarer at det kreves tiltak for å fylle studieplassene og få en tilfredsstillende studentkvalitet. De opplever da gjerne variasjoner i forhold til hvilken avkastning innsatsen gir. Ved flere institusjoner ble det påpekt at det å få ord på seg for å være en god utdanning og å gi utdanningen nær studentenes bosted, har større betydning enn enkeltstående tiltak (se institusjonsrapporten).

De aller fleste av institusjonene rekrutterer stort sett studenter fra sitt eget nærområde (kap. 2.6). Ofte vil førskolelærerutdanningen konkurrere om studentene med andre utdanninger ved samme institusjon. Uten øremerkede midler eller andre insentiver kan det derfor være vanskelig å få på plass spesielle satsinger. Enkeltinstitusjoner har likevel gode erfaringer med å henvende seg til spesielle grupper av potensielle søkere, og da ikke minst ansatte i barnehagene. Komiteen mener derfor at den enkelte institusjon selv bør få velge hvilke tiltak det skal satses på lokalt, men at staten må sette i verk landsomfattende tiltak og bevilge penger for å styre en større og bedre kvalifisert gruppe søkere til denne utdanningen.

Omtrent 12 prosent av de som begynner på førskolelærerutdanningen er menn. Variasjonene mellom institusjonene er imidlertid store (se fig. 2.6-3). Departementets handlingsplan for rekruttering fra 2005 satte 20 prosent som mål for andelen menn i barnehagen i 2008. Sentralt og på enkeltinstitusjoner er det satset for å øke andelen både i utdanningen og i barnehagen. Evalueringen viser imidlertid at det er større frafall og høyere strykprosent blant de mannlige studentene enn blant de kvinnelige (kap. 3.2.2). Noen av institusjonene ser ut til å lykkes i å beholde de mannlige studentene. Andre er i institusjonsrapportene blitt anbefalt å se nærmere på hvordan de organiserer utdanningen for de mannlige studentene, herunder sammensetningen av grupper i undervisningen og valg av øvingslærer i praksis. Komiteen mener at det fortsatt er behov for spesielle tiltak på dette området.

I årene fremover vil studieplasser i arbeidsplassbasert utdanning komme i tillegg til de ordinære studieplassene. Det er imidlertid grunn til å anta at dette i første rekke vil være aktuelt i en begrenset periode. Det er fare for at denne rekrutteringen til en viss grad kan komme til å gå på bekostning av rekrutteringen til de ordinære deltidsutdanningene, men hittil er det få konkrete holdepunkter for dette. Ikke minst fordi aktuelle søkere innen noen grupper, herunder noen minoritetsgrupper, ikke har mulighet for å ta vanlig utdanning, kan arbeidsplassbasert utdanning både bidra til økt rekruttering og ha en positiv effekt på sammensetningen av yrkesgruppen.

Komiteen vil på denne bakgrunn anbefale institusjonene

- å rette en større del av rekrutteringsinnsatsen mot spesielle grupper av søkere,
- å velge en utdanningsorganisering som gir mannlige studenter kontakt med hverandre og mannlige førskolelærere.

Komiteen vil på denne bakgrunn anbefale departementet

- å sette inn betydelige virkemidler for å øke søkningen til førskolelærerutdanningene, herunder også det å oppnå en større andel menn blant søkerne,
- å vurdere minimumskrav til karakterpoeng ved opptak på førskolelærerutdanningen.

4.2.3. Førskolelærerutdannernes kompetanse

Førskolelærerutdannernes kompetanse er av de momenter som er nevnt i departementets oppdragsbrev. Resultatene fra undersøkelsen av denne er gjengitt i kapittel 2.4. Det vises også til regelverket for tilsetting og akkreditering i høyere utdanning (kap. 1.3).

De aller fleste som underviser i førskolelærerutdanningen er høyskole- eller universitetslektorer med praktisk-pedagogisk utdanning. Den totale andelen med førstestillingskompetanse var i 2009 - 2010 28 %. Dette er godt over det krav NOKUT stiller for akkreditering av bachelorutdanning. Ser en på enkeltinstitusjoner er imidlertid variasjonene store. De tre universitetsutdanningene og Samisk høyskole skiller seg positivt ut, mens fem av høyskolene lå langt under kravet på 20 % i 2008 - 2009. For noen av disse er det en markert bedring siste studieår, slik at de i 2009 - 2010 ligger på et forsvarlig nivå. To av de statlige høyskolene ligger imidlertid fortsatt langt under den andelen førstestillingskompetanse de skal ha for å gi bachelorutdanning, og for disse to er ikke andelen vesentlig endret fra 2008 - 2009 til 2009 - 2010. Disse utdanningene må straks bringe førstestillingskompetansen opp på et akseptabelt nivå.

Evalueringen viser at sju prosent av undervisningen og veiledningen blir gitt av lærere som selv ikke har lektorkompetanse (kap. 2.4). At slike lærere fra tid til annen brukes, er ikke overraskende blant annet fordi det de fleste steder kan være vanskelig å skaffe vikarer. Regelverket åpner da også for dette. I enkelttilfeller kan det dessuten dreie seg om reelt vel kvalifiserte lærere som er uten tilstrekkelig formell kompetanse. På fire av høyskolene blir imidlertid mellom omtrent en femdel og knapt halvdelen av undervisningen gitt av høyskolelærere. Ved tre av disse høyskolene, en privat og to statlige, er andelen av undervisningen som gis av førstestillingskompetente lærere lavere enn den som gis av høyskolelærere. Selv om det kan være spesielle grunner for dette ved den enkelte institusjon (kap. 2.4), er det vanskelig å godta. Departementet må etter komiteens mening ta initiativ til å sikre at studenter får lærere som er formelt kvalifisert for å gi bachelorutdanning, uansett hvor de tar sin førskolelærerutdanning.

En firedel av lærerne i førskolelærerutdanningen er selv utdannet som førskolelærere og noe i overkant av en tredel har erfaring fra arbeid i barnehage (kap. 2.4). Erfaring fra yrket er viktig for en lærergruppe som skal gi profesjonsutdanning. Studentene og øvingslærerne ved flere av institusjonene etterlyser slik erfaring hos lærerne. Ledelsen ved institusjonene påpeker imidlertid at stillingssøkere sjelden har både solid akademisk kompetanse og barnehageerfaring. Det ser ut til at førskolelærerne og lærerne i førskolelærerutdanningen i for liten grad har fått anledning til å ta doktorgrader eller delta i andre faglige aktiviteter som gir formell kompetanseheving. Komiteen vil komme tilbake til dette i kapittel 4.4.3.

Praktisk talt alle øvingslærerne har utdanning som førskolelærere og ca. halvparten har tilleggstudanning. Tilleggstudanningen er stort sett i pedagogiske fag. De fleste har omfattende erfaring fra arbeid i barnehage og har vært øvingslærere i flere år. Mange mangler imidlertid formell veiledningskompetanse, og øvingslærerne etterspør tilbud om etter- og videreutdanning blant annet innen dette området (kapittel 2.4). Dette er et felt der mange av institusjonene gjør en innsats og enda flere burde gjøre det.

Komiteen vil på denne bakgrunn anbefale institusjonene

- å gjennom sine planer og sin tildelingspraksis sørge for at FoU-virksomhet knyttet til barnehager og førskolelærerutdanning prioriteres,
- å utarbeide planer for kompetanseutvikling for faglærerne i førskolelærerutdanningen, legge arbeidsforholdene til rette for FoU-virksomhet og gi tilgang til relevant opplæring og veiledning,
- å tilby kurs og kompetansegivende utdanning i veiledningspedagogikk til sine øvingslærere, og å bidra til å legge forholdene til rette slik at de får en reell mulighet til å delta.

Komiteen vil på denne bakgrunn anbefale departementet

- å videreføre tiltak for å fremme forskning ved førskolelærerutdanningsinstitusjonene, herunder å øremerke bevilgninger til forskning som er relatert til barnehager og førskolelærerutdanning,
- å følge opp de høyskolene som ikke fyller kravene til førstestillingskompetanse hos dem som underviser i førskolelærerutdanningen, og også de høyskolene der en stor del av undervisningen blir gitt av lærere som selv ikke har utdanning på lektornivå.

4.3. Utdanningskvalitet

En rekke av de momentene departementet framhever i sitt oppdragsbrev gjelder utdanningens kvalitet. Noen av disse fokuserer på resultat kvaliteten og vil bli tatt opp i kapittel 4.4, men de fleste blir omtalt i det følgende. Det vises også til rapportene om de enkelte institusjonene i institusjonsrapporten.

I det følgende vil spørsmål som gjelder det som skjer i selve utdanningen, og som i figur 4.1-1 er plassert inne i trekanten, bli fokusert. Handlingsrommet utdanningen har, vil imidlertid være en funksjon av den kulturen som omgir den og hva som tilføres den fra samfunnet og institusjonen den er en del av (omtalt i kapittel 4.2 over). Selv om utdanningen i figuren er skilt fra institusjonen og de øvrige omgivelsene, må det også presiseres at det ikke er klare grenser mellom selve utdanningen og omgivelsene. Hvilke studietilbud som gis og hvordan de organiseres, vil det for eksempel til dels være staten og til dels organer på institusjonsnivå som fastlegger. Det betyr at utdanningskvaliteten i større eller mindre grad vil være bestemt av forhold som ligger utenfor selve utdanningen. Innen de rammer som gis av andre, vil likevel utdanningen kunne få ulik utforming og kvalitet.

Strukturmessig har det vært vanskelig å plassere komiteens vurdering av utdanningens lengde. Den kunne vært behandlet til slutt, fordi den på mange måter er en konsekvens av hva evalueringen sier om innhold og organisering, men også om utdanningskvalitet. Det ville imidlertid bety at andre vurderinger og anbefalinger ville bli gitt uten referanse til lengden. Komiteen har derfor valgt å se den i forhold til momenter som gjør det nødvendig å styrke utdanningen (kap. 4.3.1).

4.3.1. Om behov for å styrke utdanningen

Førskolelæreryrket er et krevende yrke som forutsetter høy kompetanse. I første rekke barna, men også foreldrene og samfunnet, er avhengig av at de som skal ha ansvaret for de yngste barna får en god utdanning som gir forutsetninger for å mestre ulike funksjoner og utfordringer som yrket stiller dem overfor. I tillegg til at kunnskapsmengden øker på dette som på andre områder, stilles det større krav til morgendagens utdanning enn til den som hittil er gitt fordi

- det er større variasjon i sammensetningen av barnegruppene og utformingen av institusjonene enn tidligere,
- samfunnet har pålagt barnehagen nye oppgaver,
- utviklingen innen høyere utdanning har konsekvenser for førskolelærerutdanningen.

Den mest markerte endringen av barnehagen er at det i dag er langt flere små barn der enn for bare noen få år siden (kap. 1.5). Selv om ett- og toåringer utgjør en stor del av barnehagebarna, har dagens førskolelærerutdanning hittil i stor grad vært rettet mot de eldste førskolebarna. Å ha ansvar for de minste krever annen kunnskap og beherskelse av andre arbeidsformer enn arbeid med de større barna. Samtidig er det en utfordring at barna i dagens barnehage har en mye mer variert hjemmebakgrunn enn tidligere. Ingen utdanning kan gi all den kunnskapen om andre kulturer som førskolelærerne kan få bruk for, men studentene må lære seg å skaffe nødvendig informasjon, forholde seg til mangfoldet, og bygge opp det pedagogiske innholdet på en slik måte at barnehagen i samarbeid med hjemmene ivaretar det enkelte barns rettigheter og behov.

Allerede den første rammeplanen for barnehagen (1995) ga retningslinjer for barnehagenes faglige innhold, og dette er videreført i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2006). Her er sju fagområder nærmere beskrevet, og disse stiller betydelige krav til førskolelærernes faglige og fagdidaktiske kunnskaper og ferdigheter. I tillegg er det en utfordring at det er blitt langt flere store barnehager. Dette gir styrerne andre og mer kompliserte administrative oppgaver og lederoppgaver enn det barnehager med én eller noen få avdelinger gjør.

Samtidig med at barnehagene endrer seg, kommer det krav om at de skal påta seg flere og større oppgaver. Noen av disse – for eksempel det å forberede barna på skolestarten – har vært der tidligere også, men de blir tydeligere når nesten alle barn går i barnehagen. Andre oppgaver er en direkte konsekvens av at størsteparten av barna er i barnehagen en så stor del av sin våkne tid. Barnehagen må dermed overta funksjoner som tidligere ble ivaretatt av hjemmene og nærmiljøet. I tillegg kommer at de offentlige myndighetene pålegger barnehagene spesielle oppgaver både når det gjelder det å registrere problemer og å samarbeide med andre instanser for å gi tidlig hjelp og for å gjennomføre bestemte typer av tiltak (kap. 1.5).

Endringene stiller førskolelærerutdanningen overfor krav om å gi studentene en annen og mer omfattende kompetanse. Problemet er at det ikke er plass til nytt innhold i den treårige utdanningen, og særlig ikke når institusjonene i liten grad ser ut til å være i stand til å ta ut faginnhold som ikke lenger er like nødvendig som det var tidligere. Nye bestemmelser i en relativt detaljert rammeplan, som stadig vil ligge på etterskudd i forhold til barnehage- og samfunnsutviklingen, er til liten hjelp i denne forbindelsen.

Samtidig med at barnehagen har endret seg, har også høyere utdanning gjort det (kap. 1.4.3). Dette stiller også nye krav til utdanningen. En av konsekvensene er at en rekke av

institusjonene har innført eller planlegger å innføre bacheloroppgave i sin bachelorutdanning for førskolelærere. Enten i tilknytning til denne eller andre steder i studiet gis det dessuten innføring i akademisk oppgaveskriving, til dels også vitenskapsteori. At en bacheloroppgave kan gi utdanningen høyere status, var nevnt av flere på institusjonsbesøkene. Argumentene for en slik oppgave var blant annet mulighet for å konsentrere seg om et større og mer selvstendig arbeid, og å bruke andre arbeids- og læringsformer enn de som brukes ellers i utdanningen (kap. 2.2 og 3.1.2). Men aktualiteten av en slik oppgave har også sammenheng med at det er blitt vanligere å utdanne seg videre til masternivå, og at det å ha erfaring med denne typen skriving forventes i den forbindelse.

De fleste institusjonene har valgt å la oppgaven utgjøre en del av linjefagene eller fordypningsenhetene (se mer om omfanget av spesialisering i utdanningen i kap. 4.3.2). I noen utdanninger utgjør den imidlertid en del av faget pedagogikk i kombinasjon med ett eller flere andre fag. Dette betyr at fellesutdanningen reduseres ved disse institusjonene.

Komiteen ser fordeler ved å stille krav om at en bacheloroppgave skal inngå i bachelorutdanningen. Men i og med at nye og krevende oppgaver i barnehagen gjør det nødvendig å styrke fellesdelen av utdanningen, mener komiteen at det er uheldig hvis bacheloroppgaven fører til at omfanget av de fagene som er felles for alle studentene reduseres. Komiteen anbefaler derfor at oppgaven plasseres innenfor linjefagene eller som en del av fordypningsenheten. Dette har også den fordel at oppgaven skrives innen et av de fagene eller arbeidsområdene der studenten allerede har en relativt sterk kompetanse, hvilket vil gjøre det lettere å arbeide selvstendig og å oppnå et rimelig nivå på oppgaven.

Styrerutdanningen er av de deler av utdanningen som bør styrkes. Større vekt på denne i bachelorutdanningen vil imidlertid gå på bekostning av andre deler av fellesutdanningen. Etter komiteens mening bør styrerutdanningen blant annet av denne grunn gis etter bachelorutdanningen, på samme måte som rektorutdanningen for andre lærere (kap. 3.3.2). Slik videreutdanning bør i så fall kreves for fast tilsetning i styrerstillinger. Dette betyr ikke at komiteen ønsker at lederopplæringen skal ut av fellesdelen av bachelorutdanningen og fordypningsenhetene. Denne opplæringen bør prioriteres, men slik at den vinkles mot funksjonen pedagogisk ledelse, herunder ledelse av både barn og av medarbeidere, og ikke mot institusjonsledelse. Å flytte styreropplæring til etter bachelorutdanningen løser imidlertid ikke plassproblemet, i og med at det allerede nå stort sett er pedagogisk ledelse som vektlegges mest i førskolelærerutdanningen.

Førskolelærerstudentene bruker relativt lite tid på studiene sine. Ikke minst gjelder dette for heltidsstudentene (kap. 3.1.4). Det kan dermed reises tvil om dagens utdanning krever treårig heltidsinnsats av studentene. En effektivisering i form av økt studieinnsats, noe mange studenter og lærere gir uttrykk for at bør kreves (kap. 3.1.4), vil derfor gjøre det mulig å få plass til nytt innhold i utdanningen. Mer tjenlig organisering vil dessuten kunne bidra til at studentene kan utnytte tiden bedre. På denne måten kan studiet bli mer omfattende uten at studentene trenger å studere i mer enn tre år. En gjennomgang av innholdet i utdanningen med tanke på å ta ut stoff som har mindre aktualitet enn den gangen det ble innført, vil kunne bidra i denne forbindelsen. Komiteen mener at det er påkrevet at slike tiltak iverksettes, og at mye kan oppnås på denne måten. Den finner imidlertid at dette ikke vil være nok, og at utdanningen trenger å utvides.

Norsk førskolelærerutdanning er treårig. I de andre nordiske landene er den lengre, og norsk utdanning for lærere i grunnskolen er på fire år. Komiteen ser ikke noen grunn til å stille lavere krav til pedagoger som skal arbeide med de yngste barna enn til de som er større, selv om innholdet i utdanningen må bli et annet. Mye taler derfor for en utvidelse av førskolelærerutdanningen. En fireårig utdanning er imidlertid en hybrid i en struktur med

treårig bachelorgrad og femårig mastergrad. Strukturen taler derfor for å enten beholde en treårig eller gå over til en femårig bachelorutdanning, selv om en utvidelse med et halvt eller et helt år også ville innebære en styrking.

Det er stor mangel på førskolelærere i Norge. Pedagogtettheten er dessuten lavere enn i våre naboland. Hvis Norge i tillegg til å eliminere dispensasjonene fra lovens utdanningskrav skal komme på linje med resten av Norden når det gjelder pedagogtetthet, er det lite realistisk å utvide utdanningstiden på kort sikt, selv om komiteen ser at faglige begrunnelser taler for dette.

Komiteen mener at førskolelærerutdanningen av faglige grunner bør ligge på masternivå. En utvidelse vil gi mulighet for at førskolelærerne som gruppe får mer omfattende og solid kunnskap og et større repertoar av ferdigheter, og at de dermed vil være bedre kvalifisert for en større bredde av funksjoner. Femårig førskolelærerutdanning ville dessuten gi rom for å styrke utdanningen innholdsmessig på områder som nå savnes. Den vil også inkludere selvstendig arbeid med en masteroppgave. I tillegg til den kunnskap og ferdighet den enkelte får gjennom et slikt arbeid, vil masteroppgavene bidra til at man vinner ny kunnskap på området og til bedre forutsetninger for utvikling av barnehagen og andre tiltak for barn.

Stadig flere førskolelærere tar videreutdanning, herunder mastergradsutdanninger på områder som er relevante for arbeid innen førskolelærerutdanning, utredning og forskning, men også for arbeid med barn. På kort sikt er treårig bachelorutdanning pluss kompetansegivende videreutdanning en god løsning. Komiteen ønsker seg imidlertid på lengre sikt en femårig helhetlig utdanning der de ulike delene kan organiseres som et samlet studium. Selve arbeidet med masteroppgaven vil i alle fall innebære en spesialisering, men et slikt studium kan med fordel være differensiert slik at de nyutdannede har spisskompetanse for ulike oppgaver og stillingstyper innen sektoren.

Komiteen ser at liten søkning og relativt svake studieforutsetninger hos de som tas opp, taler mot en utvidelse. Mulighetene for effektivisering av studiet, større vekt på fellesfagene og plassering av styrerutdanningen etter grunnstudiet, vil dessuten til en viss grad redusere behovet for en forlengelse. På den andre siden krever yrket en høy kompetanse. Selv om flertallet i komiteen mener at det ikke er realistisk å utvide førskolelærerutdanningen til fem år på nåværende tidspunkt, foreslår den derfor at det allerede nå utvikles en femårig helhetlig utdanning. Flertallet anbefaler at forsøk med femårig utdanning gjennomføres parallelt med den treårige. Slike forsøk vil gi informasjon om søkning og gjennomstrømning samtidig som en får erfaringer med utformingen og gjennomføringen av utdanningen.

Komiteemedlemmene Sonja Sheridan, Guðrún Alda Harðardóttir og Stig Broström finner det imidlertid ikke tilstrekkelig å åpne for at institusjonene utvikler en femårig helhetlig førskoleutdanning parallelt med den treårige. De peker på at det må bli tatt initiativ til å nyformulere førskolelærerutdanningen og gjøre den femårig.

Komiteen vil på denne bakgrunn anbefale institusjonene

- å kontinuerlig arbeide med planene for utdanningen slik at de tar hensyn til endringene som har skjedd og skjer i barnehagesektoren,
- å vektlegge pedagogisk ledelse i den felles bachelorutdanningen for førskolelærere, og å gi fordypningsenheter innen dette feltet,
- å utvikle tilbud om styrerutdanning for førskolelærere som har fullført sin bachelorutdanning,
- å så snart det åpnes mulighet for det, sette i gang forsøk med eller gå over til femårig integrert førskolelærerutdanning.

Komiteen vil i denne sammenhengen anbefale departementet

- å innføre en obligatorisk bacheloroppgave i førskolelærerutdanningen, og at denne enten inngår i linjefagene eller i fordypningsenheten,
- å gjøre styrerutdanning etter fullført førskolelærerutdanning til en forutsetning for fast tilsetning i styrerstilling.

Flertallet vil også anbefale departementet å allerede nå initiere forsøk med en femårig helhetlig førskolelærerutdanning. Mindretallet vil anbefale at utdanningen gjøres femårig.

4.3.2. Utdanningsorganiseringen, fagene og praksisopplæringen

Den nye rammeplanen i 2003 åpnet for at institusjonene kunne gi hvert av de faglig-pedagogiske fagene fra 10 til 15 studiepoeng og at det kunne etableres linjer der noen fag og arbeidsområder fikk mer og andre mindre plass enn i hovedmodellen. Disse mulighetene har institusjonene benyttet seg av i varierende grad.

I samsvar med rammeplanens bestemmelse hadde alle institusjonenes hovedmodeller i 2008 - 2009 15 studiepoeng i faget norsk. Antall studiepoeng i de andre faglig-pedagogiske studiene varierte fra 10 til 15 med unntak av matematikk, drama, forming og musikk der høyeste antall studiepoeng var 11 (tabell 2.2-2). At matematikk kom inn i førskolelærerutdanningen så sent som i 1995, kan være en av grunnene til at dette faget har fått få studiepoeng. De estetiske fagene har derimot en lang og solid tradisjon i utdanningen, så her er det tale om en markert endring. Den kan ha sammenheng med at flere fagområder er kommet inn i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, og at disse har redusert plassen de estetiske fagene hadde. Flest studiepoeng blant de faglig-pedagogiske studiene som skal ha 10-15 studiepoeng, har naturfag med miljølære og samfunnsfag.

En av fordelene ved å la institusjonene velge antall studiepoeng innen gitte rammer, er muligheten for å kunne samordne undervisningstilbudet med andre utdanninger.

Bestemmelsen gir dessuten et begrenset rom for å styrke noen fag eller faggrupper for alle studentene eller til å gi studentene visse valgmuligheter. Ved Universitetet i Stavanger kan for eksempel studentene velge enten fem studiepoeng i "Natur" eller i "Kultur", og ved Høgskolen i Nord-Trøndelag enten ti studiepoeng i "Estetisk fagprofil" eller i "Uteaktivitet". Ellers er de frie studiepoengene fordelt med ett til fem ekstra poeng til fag som allerede finnes i utdanningen. Konklusjonen fra komiteens side blir at valgmuligheten på dette punktet ikke synes å redusere utdanningens kvalitet, men at en viss grad av frihet kan bety noe positivt for så vel ansatte som studenter. På denne bakgrunn synes det rimelig å videreføre den friheten som ligger i ordningen.

Rammeplanen av 2003 ga større muligheter enn tidligere regelverk til å organisere utdanningen etter temaer eller fagområder i stedet for etter fag. Alle institusjonene har temaorganiserte innslag i utdanningen, men det dreier seg til dels om korte perioder der oppmerksomheten er rettet mot spesielle problemstillinger som for eksempel forberedelse av en praksisperiode eller undervisning om overgangen fra barnehage til skole. Temaene er flerfaglige for så vidt som flere fag er involvert, men trenger ikke fremtre som reelt tverrfaglige i den forstand at faggrensene viskes ut (kap. 2.2).

Flere av institusjonene har prøvd å gjøre hele eller store deler av utdanningen temaorganisert og tverrfaglig. Erfaringene har vært ulike, og ser ut til å være avhengige både av planene for utdanningen og hvordan de blir realisert. I 2008 - 2009 planla en høgskole å gå over fra tema-

til fagorganisering av hovedmodellen og en annen var i ferd med å gå over fra fag- til temaorganisering.

Stort sett er tilbakemeldingene at tverrfaglig organisering er positiv, men arbeidskrevende blant annet fordi lærerne må sette seg inn i andre læreres fag og arbeidsmåter og planlegge sammen. Dette er på den andre siden en av de viktigste fordelene ved å arbeide på denne måten. Den største utfordringen med denne måten å organisere studiet på, er å sikre at studentene tilegner seg tilstrekkelige grunnkunnskaper i det enkelte fag.

Komiteen ser som omtalt i kapittel 2.2 både fordeler og ulemper ved det å organisere hele eller deler av utdanningen tverrfaglig. Den mener at hvorvidt og i hvilken utstrekning temaundervisning skal brukes, må være opp til den enkelte institusjon. Forskrift til rammeplan for førskolelærerutdanning skaper imidlertid et problem for temaorganiseringen ved sine bestemmelser om karakterene på vitnemålet. I tillegg til karakter i fordypningsenheten skal det være karakterer i pedagogikk og minst fire karakterer i fag eller fagkombinasjoner i de faglig-pedagogiske studiene (§ 6). Dermed blir det vanskelig å inkludere faget pedagogikk i tverrfaglig organisert temaundervisning. Bestemmelsen burde etter komiteens mening formuleres slik at deler av eller hele pedagogikkfaget kunne inngå i fagkombinasjonene sammen med faglig-pedagogiske studier. Komiteen ser likevel at det er fordeler ved å ha en egen karakter i studiets mest omfattende fag, pedagogikk, ikke minst ved søknader om opptak til videre studier. En løsning vil være å endre bestemmelsen slik at man beholder bestemmelsen om at vitnemålet skal omfatte karakter i pedagogikk og fordypningsenheten, og enten karakterer i minst fire faglig-pedagogiske fag eller minst fire karakterer i fagkombinasjoner der de faglig-pedagogiske studiene inngår.

Rammeplan for førskolelærerutdanningen fra 2003 åpnet for opprettelse av linjer innen bachelorutdanningen for førskolelærere. Åtte av høyskolene har benyttet seg av denne muligheten, og de har fra én til tre linjer som avviker faglig fra hovedmodellen. De vanligste linjene er natur- og friluftsliv og estetiske fag/kunsthøgskole (se tabell 2.2-1). Noen av deltidsutdanningene har en annen fordeling av studiepoengene enn hovedmodellen ved vedkommende institusjon. De er ikke regnet med her hvis de følger hovedmodellens regler for fagfordeling. Det er heller ikke utdanningen ved Rudolf Steinerhøgskolen og Samisk høyskole.

Inkludert de 30 studiepoengene som i hovedmodellene går til fordypningsenheten, kan linjefagene omfatte fra en tredel til halvparten av utdanningens studiepoeng. Rammeplanen fastslår at en linje alltid må ha pedagogikk, norsk, matematikk, RLE og minst ett praktisk eller estetisk fag med et omfang som minst tilsvarer hovedmodellen (s. 14). Samfunnsfag kan gå ut eller reduseres, noe som blir gjort på flere av linjene. I tillegg viser det seg at ett til tre av fagene drama, forming og musikk går ut eller blir sterkt redusert på natur- og friluftslivslinjene, og naturfag med miljølære og fysisk fostring tilsvarende på de estetiske linjene. På den estetiske linjen på en av institusjonene er for øvrig bare to estetiske fag med (se tabellene 2.2-3 og 2.2-4). Dette betyr at noen av linjene ligger relativt nært opp til hovedmodellen, mens andre gir en tydelig spisset linjeprofil. Det er etter komiteens mening uheldig hvis linjene gir en så snever kompetanse at det kan få uheldige konsekvenser for barnehager med få ansatte. I denne sammenhengen er det spesielt uheldig når linjenavnet formidler en mer omfattende kompetanse enn utdanningen gir, for eksempel at navnet er "Estetisk modell" når utdanningen omfatter forming og drama, men ikke musikk.

Sju av linjene er innenfor området naturfag og fysisk fostring/utfag – herav en som også vektlegger fagområdet samfunn – og fem innenfor området estetiske fag. Dronning Mauds Minne er den eneste som har utviklet en linje som ligger utenfor disse to feltene, nemlig Internasjonal forståelse og flerkulturelt arbeid (kap. 2.2). Valg av spesialisering ser i stor grad

ut til å ta utgangspunkt i tyngdepunkt i den enkelte institusjons fagmiljø, hvilket er en fordel. Vurdert ut fra førskolepedagogiske hensyn ville det likevel etter komiteens mening være en fordel med større variasjon i linjene, slik at barnehagene samlet ble tilført kompetanse på et bredere område.

Erfaringene med linjer er i hovedsak positive. Muligheten for å kunne konsentrere seg om attraktive fag ser ut til å påvirke både søkningen til og motivasjonen for utdanningen. Å få et solid grunnlag som førskolelærer og kunne bli tatt opp på videreutdanning som fører fram til masternivå, vurderes også som positivt. Det viktigste spørsmålet er imidlertid hvor langt spesialiseringen skal kunne gå. Komiteen har sett eksempler der det kan virke som om konsentrasjonen om det fagspesifikke overskygger profesjonsinnretningen i linjefagene, og at den også kan ha uheldige konsekvenser for yrkesutdanningsperspektivet i de andre fagene (se institusjonsrapporten). Men komiteen har også registrert positive konsekvenser av muligheten for spesialisering.

Komiteen har på bakgrunn av informasjonen som er samlet inn gjennom evalueringsarbeidet, konkludert med at det er ønskelig å videreføre muligheten for spesialisering i form av linjer, men at omfanget av spesialiseringen med fordel kan begrenses noe. Komiteen mener at det er spesielt uheldig at noen av studentene ikke får samfunnsfag i utdanningen, og vil i den forbindelse særlig framheve de utfordringene større grad av flerkulturalitet, forebyggende barnevern og samarbeid med andre etater stiller førskolelærerne overfor. Det har ved institusjonene vært hevdet at dette er oppgaver som pedagogikkfaget kan dekke, men det vil i så fall bety mindre tid til andre av de temaene dette faget omfatter. Komiteen vil derfor anbefale at samfunnsfag inkluderes blant de fagene som skal være med også i linjemodellene.

Samisk høyskole tolker bestemmelsene om samisk utdanning som at de ikke trenger å gi tilbud om hovedmodellen. En annen høyskole har på grunn av svak søkning ikke hatt opptak til heltidsstudium etter hovedmodellen hvert år. De øvrige institusjonene – med unntak av Rudolf Steinerhøyskolen som ikke følger rammeplanen – tilbyr hovedmodellen som heltidsstudier og i de fleste tilfeller også som deltidsstudier. Komiteen ser det som ønskelig at denne ordningen fortsetter, blant annet fordi det er mange små barnehager med bare en eller to førskolelærere. Linjedeling kan få den konsekvens at det ikke er noen fagperson med kompetanse i estetiske fag eller i fysisk fostring og naturfag i en del av barnehagene. Dette ville i så fall være en meget uheldig følge av muligheten for å etablere linjer i bachelorutdanningen.

Også fordypningsenheter er en form for spesialisering innen bachelorutdanningen. Det dreier seg om 30 studiepoeng i fag, fagområde eller arbeidsformer med relevans for arbeidet i barnehagen (Rammeplan for førskolelærerutdanningen s. 14). En slik spesialisering ser komiteen det som formålstjenlig at videreføres, både for at den enkelte student skal kunne arbeide mer grundig på et avgrenset område, og for at barnehagene skal få en noe mer variert kompetanse i førskolelærergruppen. Komiteen konstaterer imidlertid at navnene på fordypningsenheter og linjer ikke alltid kommuniserer entydig hva spesialiseringen gjelder, herunder hva som skiller denne utdanningen fra den som gis ved andre institusjoner (kap. 2.2). Dette gjelder ikke minst fordypning innen området ledelse der det er viktig å få fram hvorvidt det dreier seg om en styrerutdanning eller en utdanning rettet mot arbeid med barn og voksne medarbeidere (kap. 4.3.1).

Ifølge rammeplanen kan ikke enheter i spesialpedagogikk, pedagogisk veiledning og studier rettet mot arbeid på småskoletrinnet brukes som fordypningsenheter i bachelorutdanningen. Til tross for dette, er det en institusjon som tilbyr fordypningsenhet i spesialpedagogikk. Å gjøre dette i strid med regelverket, er uakseptabelt. Komiteen mener imidlertid at denne regelen bør endres slik at det blir mulig å ha en fordypningsenhet i spesialpedagogikk.

Motforestillingene mot en slik ordning oppveies av at behovet for spesialpedagogisk kompetanse er så stort i barnehagen, at komiteen mener at det bør tillegges avgjørende vekt.

Omfanget av praksislæringen varierer fra 20 til 25 uker. Førskolelærerutdanningen ved Rudolf Steinerhøyskolen har 33 uker praksis (kap. 3.1.3). Måten praksis organiseres på, er viktig, men det virker ikke nødvendigvis som om mer praksisopplæring gir bedre læring. At praksisen skal være veiledet, er derimot et krav som komiteen mener at må opprettholdes. Komiteen vil derfor anbefale at det fortsatt skal være 20 uker veiledet praksisopplæring.

Utdanningen kvalifiserer i en periode for undervisning på grunnskolens småskoletrinn. Dette er ikke lenger tilfellet. Å kjenne den institusjonen barna skal begynne i etter barnehagetiden, er imidlertid positivt. Komiteen anbefaler derfor at én av de 20 ukene brukes til observasjonspraksis i grunnskolens første klasse.

Komiteen vil på denne bakgrunn oppfordre institusjonene til

- å følge spesielt opp hvordan profesjonsrettingen og yrkesperspektivet ivaretas på bachelorutdanningens linjer,
- å vurdere muligheten for etablering av linjer på andre områder enn de to som nå er de vanligste.

Komiteen vil på denne bakgrunn anbefale departementet

- å videreføre bestemmelsen om at alle institusjonene skal gi tilbud om førskolelærerutdanning etter hovedmodellen,
- å videreføre muligheten for linjedelt førskolelærerutdanning, men slik at samfunnsfag skal inngå som fag på alle linjene,
- å fastsette at 20 uker veiledet praksis skal inngå i studiet, og at én av ukene skal brukes til observasjonspraksis i grunnskolen,
- å videreføre muligheten for å organisere utdanningen fag- eller temaorganisert eller som en kombinasjon av disse organiseringsformene, og gå gjennom forskriftenes bestemmelser om karakterer på vitnemålet med tanke på å løse det problemet som er oppstått ved at karakterene i fagkombinasjoner nå bare skal omfatte de faglig-pedagogiske studiene,
- å endre regelverket slik at det blir mulig å ha spesialpedagogikk som fordypningsenhet i bachelorutdanningen, mens pedagogisk veiledning og pedagogisk arbeid på småskoletrinnet samt styrerutdanning ikke skal kunne gis som fordypningsenheter..

4.3.3. Profesjonsutdanning for førskolelæreryrket

Profesjons- og yrkesperspektivet og helhet og sammenheng i studiet er av de momentene som er nevnt i departementets oppdragsbrev. Dette gjør det nødvendig å komme inn på noen sider ved selve utdanningen slik den realiseres av lærerutdanningsinstitusjonene. I denne sammenheng blir også kravet om at utdanningen skal være forskningsbasert behandlet.

Profesjonsrelateringen generelt og vinklingen mot førskolelæreryrket er i rammeplan for førskolelærerutdanningen et viktig utgangspunkt for bestemmelser om praksisopplæringen. Den er også viet stor plass i rammeplanens første kapittel, som er felles for all lærerutdanning. Noen av momentene i dette kapitlet er videreført og applisert på førskolelærerutdanningen i rammeplanens kapittel 2. Dette gjelder blant annet de kompetanseområdene som rammeplanen sier at studentene skal utvikle, nemlig faglig kompetanse, didaktisk kompetanse, sosial kompetanse, endrings- og utviklingskompetanse og yrkesetisk

kompetanse. Disse kompetanseområdene er gjengitt i mange av institusjonenes plandokumenter, til dels slik at de framtrer som mål for utdanningen.

Tar en utgangspunkt i plandokumentene, er måten kompetansemålene realiseres på omtrent den samme på tvers av institusjoner. Dette ser ut til å ha sammenheng med den tradisjonen utdanningen står i. Utvikling av faglig og didaktisk kompetanse har pedagogikk og faglig-pedagogiske studier ansvaret for, sammen med fordypningsenheter og linjefag. Denne typen kompetanse framtrer som noe studentene tilegner seg gjennom fagstudiene og der evalueringen av den enkelte student sikrer at de har nådd et akseptabelt nivå. Yrkesetikk inngår vanligvis i RLE-faget, men på noen av institusjonene vinkles emnet i dette faget mer mot barnas og hjemmenes forhold til etikk, enn mot den framtidige yrkesutøvelsen. Yrkesetikk tas på de fleste institusjonene også opp i pedagogikkfaget. Endrings- og utviklingskompetanse er gjerne med i pedagogikkfaget, til dels slik at det er knyttet til temaet ledelse. Det kan også inngå i bacheloroppgaven eller fordypningsenhetene. Problemet med den siste løsningen er at endrings- og utviklingskompetanse blir godt dekket for noen studenter, mens andre ikke får del i det. Sosial kompetanse er sjelden løftet fram i fagplanene, bortsett fra at den er listet opp sammen med de andre kompetanseområdene i praksisplanene. Denne delen av yrkeskompetansen ble også sjelden trukket fram i intervjuene.

I praksis er det forskjeller institusjonene imellom når det gjelder realiseringen av planene. Det er komiteens oppfatning at realiseringen i for stor grad blir opp til den enkelte lærer. Den spesifikt yrkesrettede kompetansen kan dermed bli mer eller mindre sterkt vektlagt og mer eller mindre integrert i de forskjellige delene av teoriundervisningen. Komiteen har sett eksempler på at den blir perifer i undervisningen i noen av linjefagene, noe som kan være en innvending mot linjer i bachelorutdanningen. Generelt synes den å være mer markert i deltidsutdanningene, herunder arbeidsplassbasert utdanning, enn i heltidsutdanningene. Øvingslærerne vil generelt vektlegge profesjonsperspektivet, men ikke nødvendigvis ha alle kompetansemomentene med.

Institusjonene er opptatt av forholdet mellom teori og praksis, og mange av dem påpeker at vektleggingen av denne sammenhengen er en av deres sterke sider. Relasjonen brukes gjerne som argument for valg av organisering av utdanningen og begrunnelse for måter å gjennomføre den på. Å ta utgangspunkt i praksis i teoriundervisningen og å bruke fagkunnskapen i praksisoppgaver ble trukket fram i selvevalueringene og intervjuene. Studentene etterlyser likevel mer praksisnær og profesjonsrettet undervisning. Det er komiteens oppfatning at variasjonen mellom institusjonene er stor når det gjelder i hvilken grad sammenhengen mellom teori og praksis kommer til uttrykk i selve undervisningen, og på flere av institusjonen er det tydelige forskjeller fra lærer til lærer. Noe av dette ser ut til å ha sammenheng med den enkelte teori- og øvingslærers kompetanse. Det vises i denne forbindelse til kapittel 3.2.1 og institusjonsrapporten.

Undervisningen skal som universitets- og høyskoleundervisning være forskningsbasert. Hvordan forskningsbasering defineres varierer fra institusjon til institusjon. Realiseringen er åpenbart enda mer ulik. Formelt er lærernes akademiske kvalifikasjoner tilfredsstillende, men en beskjeden del av dem har erfaring fra utdanningsforskning og enda færre fra barnehageforskning (kap. 2.5). Ved en del av høyskolene var det få faglærere som hadde erfaring med forskning ut over den de fikk i sin egen utdanning, og en betydelig del av lærerne ved noen av institusjonene har ikke en gang den erfaringen det å utarbeide en master- eller hovedfagsoppgave gir (kap. 4.2.3). Det er etter komiteens mening ikke rimelig å forvente at en slik lærergruppe kan gi den yrkeskompetansen som den er forutsatt å gi, herunder både faglig kompetanse og endrings- og utviklingskompetanse.

I denne forbindelsen er det også rimelig å trekke inn faglærernes kunnskap om yrket og barnehagen som institusjon, som også er omtalt i kapittel 4.2.3. Selv om fagplanene fokuserer på, og øvingslærerne fremhever, profesjons- og yrkesperspektivet, er det nødvendig at den enkelte faglærer kjenner feltet. Kjennskapen fra egen praksis i yrket står i denne sammenhengen i en særstilling, men denne blir for de fleste foreldet i løpet av den tiden de arbeider i utdanningen. Derfor er mulighet for hospitering og systematisk observasjon i barnehagen, samarbeid med øvingslærere, ledelse av studentprosjekter og eget FoU-arbeid i barnehagene av stor betydning.

Komiteens hovedkonklusjon er at førskolelærerutdanningen som helhet har et tydelig profesjons- og yrkesperspektiv, selv om det er variasjoner mellom institusjoner, lærergrupper og enkeltlærere. Dette er imidlertid noe som stadig må fokuseres, vitaliseres og videreutvikles ved institusjonene.

Komiteen vil på denne bakgrunn anbefale institusjonene

- å planlegge slik at faglærerne får mulighet for å være i praksisbarnehagene både når det er studenter til stede og utenom disse periodene, og å følge opp enkeltlærerne slik at de utnytter denne muligheten,
- å prioritere FoU-virksomhet, herunder teoriutvikling, som fokuserer på barnehager og førskolelæreryrket.

Komiteen vil på denne bakgrunn anbefale departementet

- å fortsatt gjøre profesjons- og yrkesperspektivet eksplisitt i framtidige planer for førskolelærerutdanningen,
- å legge til rette for barnehage- og profesjonsrettet FoU-virksomhet ved førskolelærerutdanningsinstitusjonene blant annet gjennom øremerkede bevilgninger.

4.3.4. Desentralisert og deltidsutdanning

De fleste studentene får undervisningen på det stedet der institusjonen har sin hovedbase. På noen utdanninger gis undervisningen på andre studiesteder der universitetet eller høyskolen regelmessig gir studietilbud. Enkelte har undervisningssamlinger på steder der det ellers ikke foregår slik undervisning. Tre institusjoner i Nord-Norge gir heltidsutdanning for førskolelærere andre steder enn der høyskolen eller universitetet er lokalisert, men de fleste av de desentraliserte studiene er deltidsstudier. Stort sett er de plassert i det fylket der institusjonen ligger og på steder der den disponerer faste lokaler og har andre undervisningstilbud. Noen tilbud gis imidlertid bare én gang eller med lang tids mellomrom, og en av høyskolene har to deltidsutdanninger i andre landsdeler. 16 av de 20 institusjonene som gir førskolelærerutdanning tilbyr både heltids- og deltidsutdanning (kap. 2.1 og 2.2).

De desentraliserte utdanningene stiller institusjonene overfor spesielle utfordringer. Noen av dem er av praktisk art, og kan løses på måter som gjør at studentene ikke blir skadelidende. Andre, herunder behovet for bibliotek og spesialrom til enkeltfag, er det vanskelig å finne fullgode løsninger på. De ikke-materielle forholdene, som det å være en del av et større studiemiljø og å kunne ta kontakt med faglærerne uten at dette er planlagt i god tid på forhånd, er det begrenset hva en kan gjøre noe med.

Studentene uttaler seg positivt om det å få tilbud i nærheten av bostedet sitt. For mange er dette en forutsetning for å kunne ta utdanningen. Det er imidlertid tydelig at de desentraliserte

utdanningene stiller store krav til de ansatte. Om institusjonen gir slike tilbud hvert år, kan belastningen bli stor. Komiteen ser det ikke som sin oppgave å foreslå bestemte tiltak i denne forbindelsen, men vil minne institusjonene på det ansvaret de har for sine ansatte.

Utstrakt bruk av desentralisert utdanning reiser en del prinsipielle spørsmål knyttet til oppsplittingen av institusjonene, og aktualiserer spørsmålet om hvor mange høyskoler vi bør ha i et så lite og spredt bebygget land som Norge. Komiteen ser det ikke som sin oppgave å drøfte slike overordnede problemstillinger. Den ønsker imidlertid å påpeke at desentralisert utdanning aktualiserer dem, og at det vil være nødvendig at departementet følger utviklingen der sammenslåing av institusjoner til større enheter og utviklingen i retning av flere universiteter går parallelt med en oppsplitting i mange og ad hoc-utviklede studiesteder.

Ut fra komiteens syn reiser ikke det å gi utdanningen som deltidsutdanning noen prinsipielle problemer. Til vanlig er utdanningen fordelt over fire år og undervisningen samlingsbasert slik at forholdene ligger til rette for at studentene kan ha deltidsjobb ved siden av studiene. Ulike varianter av nettstøttet undervisning brukes i flere av utdanningene. Faglig ligger utdanningene etter komiteens mening på linje med heltidsmodellene, og med tilsvarende variasjoner som mellom disse. Deltidsutdanning vil for mange potensielle studenter være lettere tilgjengelig enn heltidsstudier, og læringsmessig vil det kunne ha fordeler at noen av studentene enten arbeider i barnehage eller i andre yrker der de har kontakt med barn eller har ansvar for egne barn samtidig som de studerer.

De siste årene er det etablert en ny type deltidsutdanning, nemlig arbeidsplassbasert førskolelærerutdanning. I 2007 ble det tatt opp studenter til slik utdanning ved Universitetet i Stavanger og Høgskolen i Oslo. Året etter ble det tatt opp studenter til utdanningen ved Høgskolen i Oslo og til en tilsvarende utdanning ved Høgskolen i Akershus. I og med at de første studentene bare var ferdige med halve utdanningen da komiteen gjennomførte sine institusjonsbesøk og enda ikke har avsluttet, er det ikke mulig å foreta en evaluering av utdanningen som sådan. At studieplanene til dels er utarbeidet og endret underveis, har komplisert vurderingen ytterligere. I og med at arbeidsplassbasert utdanning er nevnt i oppdragsbrevet, vil imidlertid komiteen kommentere denne typen utdanning på grunnlag av den informasjonen evalueringsmaterialet gir.

Et interessant moment i denne forbindelsen er forskjellen mellom utdanningene i Stavanger og Oslo (kap. 2.2 og 3.1). I Stavanger blir det ikke tatt hensyn til de spesielle utfordringene og muligheten som ligger i denne typen utdanning. Disse studentene får en utdanning som er identisk med annen førskolelærerutdanning. Høgskolen i Oslo bruker derimot bevisst de fordelene den arbeidsplassbaserte utdanningen kan ha. Arbeidsplassen er definert som en viktig læringsarena, studentene blir forventet å observere, utforske og prøve ut faglige problemstillinger både i og mellom praksisperiodene, og veiledningen og undervisningen skal være forankret i praksisfeltet. I hvilken grad denne utdanningen og vanlig deltidsutdanning ved Høgskolen i Oslo tilsvarende hverandre når det gjelder kvalitet og nivå, er det imidlertid vanskelig for komiteen å trekke sikre slutninger om.

Undervisning, veiledning og evaluering i den arbeidsplassbaserte utdanningen i Oslo er tilpasset studentenes situasjon og arbeidsplasser, hvilket er meget positivt. På tilsvarende måte som profesjonsretting gjennom temaorganisering kan imidlertid det å knytte studiet så sterkt til den enkelte students erfaringer i arbeidssituasjonen, gjøre det vanskelig å sikre studentene basiskunnskap i fagene. Det kan også være krevende å sikre forskningsbasering av undervisningen. Dette får konsekvenser både for kvalitetsnivået på kunnskapen studentene tilegner seg, og for deres forutsetninger for å skaffe seg ny kunnskap og reflektere faglig-kritisk over egen praksis i og etter utdanningen. På disse områdene blir det vanskelig å vite

om utdanningen og de krav som stilles til studentene vil tilsvare de som stilles til andre førskolelærerutdanningsstudenter.

Komiteen har merket seg at det brukes mye oppgaver med utgangspunkt i praksisfeltet, gruppeprøver og muntlige eksamensformer i denne utdanningen. Spørsmålet er om studentene ved slike eksamensformer kan få vist at de har – eller ikke har – teoretisk kunnskap og kritisk evne bygget på forskningsbaserte arbeidsformer, og om de mestrer å formulere seg skriftlig på en tilstrekkelig god måte. Når studentene får et tilsvarende vitnemål og en tilsvarende yrkessertifisering, bør det stilles tilsvarende og like strenge krav til dem som til andre førskolelærerstudenter på områder som er sentrale i utdanningen. Komiteen er ikke overbevist om at dette er tilfellet ved Høgskolen i Oslo.

Ifølge Rammeplan for førskolelærerutdanningen skal studentene ha veiledet praksis av et omfang tilsvarende 20 arbeidsuker. Det presiseres at utbyttet er avhengig av ”kyndig veiledning” (s. 16). Studentene i den arbeidsplassbaserte utdanningen blir ikke veiledet av øvingslærer i alle praksisukene. Dette gjelder også annen deltidsutdanning ved minst en av høyskolene. Komiteen mener at dette har uheldige konsekvenser for utdanningens kvalitet.

Et annet problem ved Oslo-varianten av den arbeidsplassbaserte utdanningen er at studentene både er studenter og ansatte i praksisperiodene. I og med at de utgjør en del av grunnbemanningen, har de plikter å utføre og arbeid å gjøre som ansatte, også i praksisperiodene (kap. 3.1.3). Samtidig skal de som studenter utføre de oppgavene høyskolen har pålagt dem, og i den forbindelsen observere og vurdere så vel barna og kollegene som virksomheten de selv er en del av fra en annen synsvinkel. Selv om det finnes regler for tid til arbeid med oppgaver og rett til veiledning, kan det lett oppstå rollekonflikter. Komiteen mener det kan reises tvil om hvorvidt den praksisopplæringen disse studentene får har den kvaliteten slik opplæring skal ha. Dette gjelder i særlig grad den delen av praksisen som foregår på egen arbeidsplass.

Studentene på den arbeidsplassbaserte utdanningen i Akershus er ikke en del av grunnbemanningen i praksisperioden (kap 3.1.3). Denne løsningen er etter komiteens mening å foretrekke. Når det nå er tatt opp studenter til arbeidsplassbasert utdanning ved en rekke høyskoler, er det viktig at blant annet spørsmål som gjelder arbeidsforhold i praksisperiodene følges opp, og at regelverket utformes slik at den arbeidsplassbaserte utdanningen blir reelt likeverdig med annen førskolelærerutdanning både når det gjelder krav og nivå.

Komiteen vil på denne bakgrunn anbefale institusjonene

- å utforme studietilbud som er tilpasset ulike studentgrupper, herunder samlingsbaserte utdanninger og deltidsstudier,
- å bruke bevisst de mulighetene praksisnærheten gir de arbeidsplassbaserte utdanningene og andre deltidsutdanninger for studenter som arbeider i barnehager,
- sørge for at erfaringene med arbeidsplassbasert utdanning blir formidlet til fagmiljøet og kommer både denne og andre studentgrupper til gode,
- å sørge for at ikke arbeidskrav og eksamensordninger utformes slik at det kan reises tvil om hvorvidt de arbeidsplassbaserte utdanningene ligger på et like høyt nivå som de andre førskolelærerutdanningene.

Komiteen vil på denne bakgrunn anbefale departementet

- å gi bestemmelser om hvorvidt studenter som tar arbeidsplassbasert utdanning skal kunne utgjøre en del av grunnbemanningen i den perioden de skal ha praksis, og presisere at de har rett på veiledet praksis av samme omfang og kvalitet som andre førskolelærerstudenter.

4.3.5. Studentinnsats og studiemiljø

I oppdragsbrevet sies det at studentenes studieinnsats og medinnflytelse skal inngå i evalueringen. Disse momentene er omtalt i kapittel 3.1.4.

NOKUTs studentundersøkelse tyder på at studentinnsatsen er relativt lav, og viser at målet i St.meld. nr. 27 (2000-01) om å gjenreise heltidsstudenten ikke er nådd når det gjelder førskolelærerstudentene. Så vel lærere som studenter ga i intervjuene uttrykk for at det gjerne kunne kreves en større innsats av studentene. At flere av høyskolene har innført eller skjerpet kravene til obligatorisk deltakelse, ble til dels begrunnet med at studentene brukte lite tid på studiene. I førskolelærerutdanningen er ikke kvalitetsreformens mål om effektivisering (kap. 1.4.3) nådd.

Sammen med opplysningene som ble gitt i intervjuene, synes dette å tyde på at institusjonene burde stille større krav til arbeidsinnsats, og at deler av det som nå savnes i studiet (kap. 4.3.1) kunne få plass uten utvidelse av studietiden. I den forbindelse vil komiteen gi uttrykk for bekymring over at studenter med relativt svake studieforutsetninger (kap. 2.6) ser ut til å komme gjennom studiet uten å anstrenge seg særlig mye.

Studentene har gjennom sine organer og representasjon i styringsstrukturen muligheter for medinnflytelse. Generelt var ikke studentene særlig godt fornøyd med den innflytelsen de hadde, men inntrykket varierer fra institusjon til institusjon. Spesielt på de små institusjonene ga studentene uttrykk for at de uformelle kanalene ofte var de som ga best påvirkningsmulighet. På flere av utdanningsstedene ble det påpekt at førskolelærerstudentene ikke var av de som gjorde seg mest gjeldende verken i det sosiale miljøet eller i studentenes organer. Desentraliserte studier og at flere studenter hadde egen familie ble nevnt som grunner til dette. Selv om institusjonene prøvde å legge forholdene til rette, var det vanskelig å prioritere slike aktiviteter (kap. 3.1.4).

Det virker ikke som om studentene er verken spesielt tilfredse eller utilfredse med studiet. De er imidlertid mindre tilfredse med faglærerne og deres undervisning enn med øvingslærerne og praksisopplæringen. Variasjonene studentene imellom er imidlertid stor (kap. 3.1.4). Noe av forskjellen, og ikke minst styrken i negative utsagn, ser ut til å ha sammenheng med hvilken institusjon de studerte ved (se institusjonsrapportene).

Komiteen vil på denne bakgrunn anbefale institusjonene

- å stille strengere krav til studentene når det gjelder studieinnsats og nivå på faglig innsats,
- å legge forholdene enda bedre til rette for at deltidsstudentene skal kunne få reelle muligheter for å delta i studentdemokratiet.

4.3.6. Om rammeplanen

Rammeplan for førskolelærerutdanningen er en relativt detaljert plan med bestemmelser om mål, innhold, arbeidsmåter og evaluering. Den første delen er felles med tilsvarende planer for annen lærerutdanning, og må forventes endret som en konsekvens av endringer i denne.

Komiteen har undersøkt i hvilken grad og på hvilken måte utdanningsinstitusjonene oppfyller rammeplanens krav når det gjelder lett registrerbare forhold. Det hadde vært interessant å se

på innholdet i den realiserte og erfarte fagplanen, men dette har evalueringsoppdraget i liten grad gitt rom for. Vurderingene er derfor i hovedsak gjennomført på institusjonsplannivå.

I alt vesentlig er resultatet at det gis en utdanning i samsvar med regelverket. Av de avvik som er påpekt i institusjonsrapportene, er at studentene ved en av institusjonene får fem studiepoeng mindre enn pålagt i faglig-pedagogiske studier. Disse studiepoengene brukes til å styrke pedagogikkfaget, nærmere bestemt til å skaffe plass for en obligatorisk enhet i spesialpedagogikk. En institusjon har som nevnt tidligere spesialpedagogikk som fordypningsenhet, hvilket ikke skal være mulig ifølge rammeplanen. Det kan også virke forvirrende at noen institusjoner bruker betegnelsen Religion, livssyn og etikk (RLE) om det faget som på andre institusjoner heter Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap (KRL) i planene. Noen studieplaner har heller ikke korrekt informasjon om hvilken tilsettingskompetanse utdanningen gir. Det er dessuten flere institusjoner som har fra én til fem uker mer praksis – og dermed antakelig tilsvarende mindre teoriundervisning – enn rammeplanen forutsetter. I et styringsperspektiv er dette lite tillitvekkende. At Rudolf Steinerhøyskolen har lengre praksis er i denne forbindelsen ikke noe formelt problem, i og med at denne institusjonen ikke er bundet av bestemmelsene i rammeplanen. Hvorvidt det betyr at teoriundervisningen blir for lite omfattende, kan imidlertid være et reelt problem (se institusjonsrapporten).

På sine institusjonsbesøk møtte komiteen ulike oppfatninger om hvordan en rammeplan bør være (kap. 3.4). Noen, og særlig institusjonslederne, ønsket at planen skulle være generell og gi institusjonene stor frihet i utformingen av utdanningen. Fra andre hold ble det fremmet ønsker om svært spesifikke retningslinjer. Behov for bestemmelser om omfanget av praksis ble trukket fram flere steder, og da med den begrunnelse at det er en dyr undervisningsform som lett kan bli gjenstand for nedskjæring hvis ikke antall uker er fastlagt sentralt.

Komiteens konklusjon er at en ny rammeplan gjerne bør være mindre detaljert enn rammeplanen fra 2003. Slik den ser det, er det viktig at den enkelte institusjon får stor frihet til å utforme studiet innen relativt vide rammer. Rammeplaner vil dessuten aldri kunne følge samfunnsutviklingen tett nok og vil derfor kunne medvirke til at utdanningene i mindre grad enn ønskelig tilpasser seg endringene i de institusjonene de kvalifiserer for arbeid i (kap. 1.5 og 4.3.1).

Komiteen har drøftet hvorvidt det er ønskelig at alle utdanningsinstitusjonene har de samme fagene første og eventuelt også andre studieår. Den største fordel ved en slik løsning vil være økte muligheter for studentmobilitet. Konkrete innvendinger mot fordelingen av fagene på studieårene på noen enkeltinstitusjoner kan også tale for sentral styring. Motforestillingene gjelder i første rekke mulighetene for tilpasning til lokale forhold, herunder samordning av studietilbud ved den enkelte institusjon. Ved noen av de små høyskolene, herunder Samisk høgskole, har det for eksempel vært vanlig å gi noe av undervisningen samlet for førskole- og allmennlærere. Hensynet til disponeringen av lærerkrefter og undervisningsrom kan også tale for relativt stor grad av institusjonsfrihet.

For komiteen er den viktigste grunnen til at utdanningsstrukturen ikke bør vedtas sentralt at fastlegging av strukturen oppfattes som en del av metodefriheten. En stram struktur med samme fagfordeling på studieårene på alle institusjonene vil skape problemer når det gjelder temaorganisering av undervisningen, og når det gjelder muligheten for å legge fagene parallelt for å oppnå en bedre samordning av og mellom fag. Den vil også kunne hindre fleksible løsninger tilpasset ulike studentgrupper. Selv om komiteen ser fordeler ved større grad av sentral styring, vil den derfor ikke anbefale en slik løsning.

Komiteen ser likevel at det er sterke argumenter for at det undervises i faget pedagogikk alle studieårene. Rammeplanene gir pedagogikkfaget ”et overordnet ansvar for helhet og

yrkesretting i førskolelærerutdanningen”, og sier at faget har ”en særlig kopling til praksisopplæringen” (s. 21). Dette er en rolle som komiteen mener at faget fortsatt bør ha. Det vurderes derfor som uheldig at det ved enkeltinstitusjoner ikke er pedagogikk det siste studieåret eller at store deler av faget legges til ett studieår.

En av de institusjonene evalueringen omfatter, Rudolf Steinerhøyskolen, følger ikke rammeplanen og heller ikke Forskrift til rammeplan for førskolelærerutdanning. Denne utdanningen kvalifiserer bare for arbeid i steinerbarnehager og -grunnskoler. Komiteen ser muligheten for alternative utdanninger som positiv, men mener at det bør vurderes om det skal stilles minimumskrav til omfanget av teoristudier og praksisopplæring.

Komiteen vil på denne bakgrunn anbefale departementet

- å innskjerpe overfor institusjonene at de må holde seg orientert om og etterfølge gjeldende regelverk,
- å gjøre en eventuell ny rammeplan mindre detaljert enn den som nå gjelder,
- å fastsette at faget pedagogikk skal fordeles på alle utdanningens studieår.

4.4. Resultatkvalitet

Departementet ønsker at evalueringen skal gi informasjon om utdanningens faglige nivå og kvalitet. Disse er både en egenskap ved utdanningen som prosess og et resultat av den. Nivå og kvalitet som er knyttet direkte til prosessen og rammene for den, er omtalt i kapitlene 4.2 og 4.3. Det produktet utdanningen gir, er imidlertid i liten grad berørt tidligere. Det vil bli omtalt i det følgende.

Resultatet av en utdanning er fra en side sett hvor mange kandidater som uteksamineres. I dette perspektivet er produktet tilfredsstillende hvis antallet er stort nok til å fylle samfunnets behov for førskolelærere. Behovet vil måtte få konsekvenser for antall studieplasser, og det må forutsettes at det er mange nok kvalifiserte søkere. De fleste vil imidlertid ikke nøye seg med å se på antall kandidater, men også på disse kandidatenes kvalifikasjoner. Et godt resultat er da profesjonsutøvere med de kunnskaper, holdninger og ferdigheter yrket krever nå og i framtiden.

Samtidig er utdannernes kontinuerlige læring og utvikling, slik det konkret kan måles i FoU-aktivitet, kompetanseutvikling og evne til fornying i planer og undervisning, et resultat av utdanningen. Dessuten vil selve FoU- og formidlingsvirksomheten være relevante produkter, i og med at høyskoler og universiteter i tillegg til å gi høyere utdanning har som oppgave å utføre forskning og faglig utviklingsarbeid, å bidra til å formidle kunnskap og til innovasjon og verdiskaping i samfunnet (lov om universiteter og høyskoler § 1-3). I denne sammenhengen er det ut fra departementets oppdrag omfanget av kandidatproduksjonen, kvaliteten på kandidatene og FoU-virksomheten som vil bli fokusert.

4.4.1. Antallet førskolelærere som utdannes og arbeider i barnehagene

Det er for få utdannede førskolelærere i de norske barnehagene (kap. 1.5). Sett i dette perspektivet er ikke resultatet av utdanningen tilfredsstillende. Førskolelærermangelen i Norge er imidlertid i minst like stor grad knyttet til andelen av de utdannede førskolelærerne som arbeider i barnehagen, som til hvor mange som blir uteksaminert. Hvor mange som søker stillinger der førskolelærerutdanning kreves og hvor lenge de blir i yrket, kan imidlertid ikke utdanningsinstitusjonene ta noe hovedansvar for. Antall studieplasser og antall kvalifiserte

søkere til studieplassene setter dessuten grenser for hvor mange førskolelærere institusjonene kan utdanne.

Frafallet fra førskolelærerstudiet er relativt lavt. Forsinkelser er derimot vanlig, selv om ca. 60 prosent av studentene fullfører utdanningen innenfor normert studietid (kap. 3.2.1), med stor forskjell mellom institusjonene

Også studiepoengproduksjonen varierer fra institusjon til institusjon. Gjennomsnittet var i 2009 53 studiepoeng (kap. 3.2.2). Høgskolen i Bergen er den som kommer best ut og Høgskolen i Nesna den som kommer dårligst ut både når det gjelder gjennomstrømning og studiepoengproduksjon. Universitetene ligger litt under gjennomsnittet, de private høyskolene litt over (institusjonsrapporten).

Komiteen har ikke selv undersøkt hvor mange av de uteksaminerte kandidatene som blir i yrket. En analyse av registerdata foretatt i 2007 viser imidlertid at en økende andel av de som uteksamineres arbeider i barnehager. Det er klare forskjeller mellom utdanningsinstitusjonene når det gjelder hvor mange av kandidatene som gjør det. Lavest ligger de som er utdannet i Finnmark, høyest Dronning Mauds Minne (kap. 3.3.1).

Det er helt klart en gevinst å hente i økt studiegjennomstrømning. Komiteen ser det imidlertid ikke som noe mål at alle som begynner på førskolelærerutdanningen blir førskolelærere. Noen oppdager selv underveis at de burde velge et annet yrke. Andre er det fag- og øvingslærere som ser at ikke passer i denne profesjonen. Dermed er ikke nødvendigvis en utdanning der alle fullfører, den beste utdanningen.

Gjennomstrømning er viktig, men de viktigste tiltakene for å redusere førskolelærermangelen vil ligge andre steder. Til dels dreier det seg om å gjøre førskolelæreryrket mer attraktivt og gi det høyere status. Dette handler blant annet om lønn og arbeidsforhold, og ligger utenfor utdanningsinstitusjonenes ansvars- og myndighetsområde. Når det gjelder oppfølging av nyutdannede førskolelærere, er departementet, KS og utdanningsinstitusjonene allerede engasjert, og der er det fortsatt en jobb å gjøre (kap. 3.3.1). Overgangen fra student- til yrkesrollen er generelt krevende, og ”praksis-sjokket” omtales som betydelig også for andre lærergrupper. Å ta vare på de nyutdannede er derfor viktig for å få flere utdannede til å bli i yrket.

Det å nå fram til og tilpasse utdanningen til nye søkergrupper, slik blant annet arbeidsplassbasert utdanning og utdanning for tospråklige gjør, er positive tiltak. På noen av høyskolene vil bedre tilrettelegging for og tettere oppfølging av spesielle studentgrupper kunne gi resultater. Dette er tiltak som de fleste institusjonene selv er oppmerksomme på. I dette tilfellet vil dessuten de resultatbaserte tilskuddene institusjonene får over statsbudsjettet kunne ha en positiv effekt. Det ble imidlertid i noen av intervjuene komiteen har gjennomført, sagt at dette også kan føre til at for mange studenter slipper gjennom. I den grad dette er tilfellet, vil kvalitet i form av økt kandidatantall bli en trussel mot kvalitet i form av dyktige førskolelærere.

Departementet nevner i oppdragsbrevet spesielt det å rekruttere og beholde menn i studiet. Å øke andelen menn i yrket, er utvilsomt et problem i og med at søkningen er lav (figur 2.6-4) i tillegg til at mannlige studenter tar færre studiepoeng per år, stryker oftere og i mindre grad fullfører på normert tid enn kvinner (institusjonsrapporten). Noe kan den enkelte institusjon gjøre med dette, men det er grunn til å tro at problemet også har sammenheng med forhold utenfor utdanningsinstitusjonene.

Det er komiteens oppfatning at det er mer å vinne på å få flere utdannede førskolelærere til å begynne å arbeide i barnehage og å fortsette med det, enn å endre utdanningen for å øke andelen som fullfører den og gjennomstrømningsfarten. En økning på noen få prosent i tillegg

til den positive utviklingen det de siste år har vært på dette området (kap. 1.5), vil i løpet av noen år få store konsekvenser for førskolelærerdekningen. Effekten av interne tiltak vil imidlertid i denne sammenhengen være begrenset, selv om institusjonene har et ansvar for å motivere for arbeid i barnehagen og for å følge opp nyutdannede kandidater.

Komiteen vil på denne bakgrunn anbefale departementet

- å ta ansvar for at intensjonsavtalen om obligatorisk oppfølging av nyutdannede førskolelærere realiseres på en tjenlig måte,
- å vurdere andre tiltak for å øke andelen av førskolelærere som blir i yrket.

Komiteen vil på denne bakgrunn oppfordre institusjonene til

- å følge opp de nyutdannede kandidatene i eget distrikt, herunder også de som er utdannet ved andre institusjoner,
- å tilby spesialtilpassede utdanninger til grupper som vanskelig kan nyttiggjøre seg den vanlige heltidsutdanningen.

4.4.2. Kvaliteten på kandidatene som utdannes

Studentenes sluttkompetanse er et moment i departementets oppdragsbrev. Som nevnt tidligere har ikke komiteen samlet inn opplysninger studentenes karakterer, da tidligere undersøkelser viser at dette er lite pålitelige data når det gjelder kompetanse (kap. 1.7 og 3.2.2). Et unntak er likevel gjort for opplysninger om strykprosent. Komiteen har i stedet støttet seg på studenters, nyutdannede kandidaters og brukeres oppfatning av kompetansen studenter og ferdig utdannede førskolelærere har.

Til tross for at førskolelærerstudentene i gjennomsnitt hadde svakere karakterer fra videregående skole enn allmennlærer-, sykepleie- og ingeniørstudenter, er det færre av dem som stryker underveis i utdanningen (kap. 3.2.1). Det er store variasjoner fra institusjon til institusjon når det gjelder strykprosent, hvilket må forventes med små kull, men gjennomsnittet på landsbasis ligger på 4 prosent. Dette kan tolkes som at institusjonene er dyktige og følger opp studentene på en god måte, noe de også sier at de har som intensjon å gjøre. Men det kan også oppfattes som at det er for få som stryker med det vurderingssystemet som institusjonene har. Utsagn fra studenter og lærere om at det burde stilles strengere krav, og fra øvingslærere ved noen av institusjonene om at de ikke får støtte fra institusjonen hvis de fremmer forslag om å stryke studenter i praksis, kan tyde på at dette. Det er utdanningsinstitusjonens ansvar at kandidatene har kvalifikasjoner i samsvar med kravene til førskolelærerutdanning.

Studentene selv er fornøyde med den teoretiske og relasjonelle kompetansen de har fått gjennom utdanningen, men mindre fornøyde når det gjelder praktisk kompetanse. De mener likevel at praksisopplæringen gir god forberedelse til yrket. Ledelseskompetanse og forutsetninger for å samarbeide med offentlige etater og tenke nytt, var av de områdene der de mente at kompetansen ikke var god nok. Ønske om styrking av de teoretiske fagene som grunnlag for førskolelærerarbeidet ble framhevet (kap. 3.2.2). Dette bekrefter komiteens inntrykk fra institusjonsbesøkene av at utdanningen ikke i tilstrekkelig grad har tilpasset seg endringene i henholdsvis barnehager og høyere utdanning. Det ser ut til at forutsetningene for å se arbeidet i barnehagen fra et overordnet perspektiv og å foreta analytisk-kritiske vurderinger av egen og institusjonens praksis, kan bli skadelidende. En god profesjonsutdanning skal gi et solid faglig grunnlag for å tenke nytt og ta initiativ, i tillegg til det å fungere godt og ta ansvar for de daglige oppgavene.

Komiteen mener på bakgrunn av evalueringsmaterialet at utdanningen de aller fleste førskolelærerstudentene får, er god. Hvor god den er, er imidlertid i stor grad avhengig av hvilken utdanningsinstitusjon studenten tar utdanningen ved. Det er påvist svakheter ved utdanningen som gis ved noen institusjoner (se institusjonsrapporten) som er så alvorlige at med mindre den enkelte student kompenserer for dem gjennom selvstendige studier og egeninnsats ut over det som kreves fra institusjonens side, er ikke utdanningen tilfredsstillende. På den andre siden tilfredsstiller utdanningen fra en del av institusjonene fullt ut kvalitetskrav det er rimelig å stille. Også for disse må det likevel tilføyes at kvaliteten på utdanningen er avhengig av den enkelte students innsats.

Komiteen vil på denne bakgrunn anbefale departementet

- å stille tydelige krav til enkeltinstitusjoner om å gi førskolelærerutdanningen ressurser og handlingsrom,
- å følge opp enkeltutdanninger med tanke på oppfyllelse av formelle krav og satsing på videreutvikling av utdanningen,
- å styrke utdanningen generelt i samsvar med de anbefalinger som er gitt i andre deler av rapporten.

Komiteen vil på denne bakgrunn anbefale institusjonene

- å prioritere førskolelærerutdanningen i sine videre planer.

4.4.3. Ny kunnskap om barnehagen og førskolelærerutdanningen

Universitetene og høyskolene har ifølge universitets- og høyskoleloven som en av sine oppgaver å utføre forskning og utviklingsarbeid (§ 1-3). Det innebærer at institusjonene skal bidra til innvinning av ny kunnskap på det feltet der det gis utdanning. For førskolelærerutdanningen vil dette i første rekke gjelde barnehager og førskolelærerutdanning, men også barns oppvekst i videre betydning og andre institusjoner som har barn som sitt ansvarsområde, er aktuelle områder for forskning og utviklingsarbeid.

De fleste av de som underviser i førskolelærerutdanningen har lektorkompetanse, men mer enn en firedel av dem har førstestillingskompetanse. Mange av disse har doktorgrad og noen få professorkompetanse (se fig. 2.4-2). Samlet innehar lærergruppen en betydelig fagkompetanse, selv om de fleste enkeltlærerne ikke har formell forskningskompetanse. De fagansatte har også betydelig tid avsatt til forskning og utviklingsarbeid. Det foreligger ved mange institusjoner planer med prioritering av forskningsområder og -typer. Flere av institusjonene krever en plan for gjennomføringen av FoU-arbeidet som forutsetning for å tildele ressurser ut over de som er ment som tid til faglig oppdatering og fornying. Ved andre institusjoner får alle faglig tilsatte en viss andel av stillingen til slikt arbeid (kap. 2.5). Den sistnevnte løsningen betyr at institusjonene mister et av sine viktigste styringsinstrumenter innen dette området. Ressursene som er øremerket slikt arbeid ved den enkelte institusjon, tilsier i alle fall at det bør innhentes betydelig ny kunnskap gjennom denne aktiviteten, og at virksomheten bør styres slik at den kommer førskolelærerutdanningen til gode.

Til tross for at mulighetene er der, utgjør forskningen på barnehagesektoren beskjedne seks prosent av utdanningsforskningen. Forskningen ved høyskolene, der det meste av førskolelærerutdanningen blir gitt, ble dessuten utført av forskere med lavere formell kompetanse enn ved universitetene. Mye av virksomheten har mer preg av å være utviklingsarbeid enn forskning (kap. 2.5). Dette trenger ikke være en svakhet hvis utviklingsarbeidet er rettet mot sentrale områder, og gir de som deltar nyttig kunnskap om

barnehagen og dens virksomhet. Forskning bør likevel utgjøre en betydelig del av FoU-virksomheten.

Departementets innsats i form av øremerkede midler til praksisnær forskning som er gjennomført av eller i samarbeid med ansatte i førskolelærerutdanningen, har hatt stor betydning for utdanningen (kap. 2.5). Foreløpig er ikke alle prosjektene innen programmet PraksisFoU fullført, men det har alt resultert i økt kompetanseheving og publisering. En del av institusjonene har imidlertid fått spesielle problemer med avvikling av undervisningen på grunn av betydelig større eksternt finansiert forskningsaktivitet enn tidligere. Kortsiktig har dermed studentene i en del tilfeller blitt skadelidende. Det viste seg dessuten at søknadene om midler til barnehageforskning gjennomgående var svakere enn tilsvarende søknader om midler til skoleforskning. Uten øremerking ville dermed en mindre andel gått til barnehageforskning enn det som nå var tilfellet. Dette tyder på at det også i årene framover vil være behov for øremerking av midler. Skal en få opp forskningsaktiviteten innen denne sektoren, forutsetter det både en ekstra innsats fra institusjonene og satsing nasjonalt.

Sammenlikner en pensum fra de første 40 årene det var førskolelærerutdanning i Norge med situasjonen i dag, ser en at en stor del av pensum nå er skrevet spesielt for denne utdanningen og av ansatte ved utdanningsinstitusjonene. Tidligere gjaldt dette stort sett litteratur rettet mot det praktiske arbeidet i barnehagen, mens pensumbøkene nå dekker et langt bredere område. Det foreligger også en rekke forskningsrapporter som har sin basis i denne utdanningen. Ny teori er utviklet eller prøvd ut og overført til barnehageområdet. På dette feltet har utdanningen og de fagansatte gjort en bemerkelsesverdig innsats, selv om det fortsatt er behov for å intensivere arbeidet.

Mange av førskolelærerutdanningsinstitusjonene har utviklet egne planer og tilrettelagt forholdene for en systematisk innsats innen FoU-området. Selv om komiteen har konstatert at resultatene av virksomheten i for liten grad kommer dagens studenter til gode, og at dette i alle fall delvis skyldes måten virksomheten organiseres på (kap. 2.5), vurderer den dette som en god investering i framtiden. Den vil derfor oppfordre institusjonene til å legge forholdene til rette for FoU både i form av disponibel tid og penger, men også i form av opplæring, veiledning og hjelp til publisering.

Komiteen vil på denne bakgrunn anbefale departementet

- å øremerke midler til forskning som utføres av eller i samarbeid med ansatte i førskolelærerutdanningen.

Komiteen vil på denne bakgrunn anbefale institusjonene

- å prioritere barnehage- og førskolelærerforskning i sine planer,
- å legge til rette slik at lærerne får et støttende miljø, opplæring og veiledning i det arbeidet de utfører innen FoU.

4.5. Førskolelærerutdanning i et spenningsfelt

I kapittel 1.6 er førskolelærerutdanningen framstilt i spenningsfeltet mellom tradisjon, teoretisk kunnskap og praksisbasert kunnskap. I figur 4.1-1 er modellen utvidet slik at den både omfatter institusjonen utdanningen gis ved, forhold som påvirker utdanningen og resultatene av den. Kapittel 4 har fokusert på de ulike delene av denne modellen. I det følgende vil vi vende tilbake til selve trekanten, norsk førskolelærerutdanning.



Figur 4.5-1 Førskolelærerutdanningen i et spenningsfelt

Komiteen har gjennom valg av modell ønsket å illustrere at førskolelærerutdanningen ligger innenfor et område, og ikke mellom alternativer som står i motsetningsforhold til hverandre. Det er etter komiteens mening ikke slik at det er tale om en dimensjon som går fra bare teoribasering til bare praksisbasering eller fra bare kulturforankring til bare vitenskapelig forankring eller praksisforankring. Egentlig burde modellen vært tredimensjonal for å få fram at mer av den ene egenskapen ikke nødvendigvis betyr mindre av de andre. Både tradisjon og teoretisk og praktisk kunnskap kan samtidig være til stede i og prege utdanningen, og de kan både stå i et gjensidig spenningsforhold til hverandre og støtte hverandre.

En modell vil alltid være en forenkling av virkeligheten. Det er modellenes styrke og det er deres svakhet. Vi bruker likevel i det følgende modellen som grunnlag for å fokusere både på enkeltmomenter og forholdet mellom dem.

4.5.1. Utdanning som tradisjonsbærer

Førskolelærerutdanningen som sådan er sterkt preget av den tradisjonen den står i, men det må da føyes til at denne tradisjonen til en viss grad er ulik ved de enkelte institusjonene. Rudolf Steinerhøyskolen er den som skiller seg tydeligst ut. Den er i mindre grad enn de andre preget av norsk førskolelærerutdannings og norsk barnehages historiske bakgrunn. I stedet er den preget av den steinerpedagogiske tradisjonen slik denne finnes både i Norge og i andre land, noe den *skal* være med det uttrykte ståstedet den har.

De to andre private høyskolene har begge et kristent verdigrunnlag og menneskesyn som fundament. Dette kommer til syne i dokumentene komiteen har fått tilsendt og til en viss grad også i intervjuene. Utdanningen synes imidlertid i stor grad å være preget av norsk førskolelærerutdannings og barnehages kulturtradisjon, og høyskolene presenterer seg ikke som om de står i et motsetningsforhold til denne.

Det virker som om de to største utdanningsinstitusjonene, som også er de som har gitt denne utdanningen lengst, Høgskolen i Oslo og Dronning Mauds Minne, er seg spesielt bevisst sin oppgave som tradisjonsbærere. De er selvsagt ikke alene om dette, men viser som

utdanningsenheter vilje til å ta ansvar for den videre utviklingen av utdanningen, men også en viss motstand mot påvirkning fra andre tradisjoner.

I intervjuene møtte komiteen ved de fleste institusjonene representanter som sto fram som forkjempere for en utdanning de opplevde var meget verdifull og verd å verne om. De vi møtte var neppe representative for personalet, fordi det først og fremst var erfarne førskolelærerutdannere med hele eller store deler av stillingen knyttet til denne utdanningen som var plukket ut til å delta. Det er åpenbart at tradisjonen preger sentrale aktører i miljøene. Denne holdningen var for øvrig øvingslærerne som gruppe bærere av i enda større grad enn faglærerne. Selv på Rudolf Steinerhøyskolen var øvingslærerne, som ga uttrykk for å være overbeviste om at steinerpedagogikk var bedre enn annen pedagogikk, i stor grad preget av norsk førskolelærertradisjon.

Blant studentene var variasjonen større. De var imidlertid tydelige på sin identifisering med barnehagen og det den står for. Barnehagekulturen var viktigere for dem enn førskolelærerkulturen. Dette gjelder nok i stor grad også for de som påvirker utdanningen utenfra. Personlige og erfaringsbaserte oppfatninger av hva som utgjør en god barnehage kan derfor få store konsekvenser for søkningen til utdanningen og for utformingen av rammevilkårene den får.

4.5.2. Utdanning som formidler av praktisk forankret kunnskap

Profesjonsutdanning skal være forankret i praktisk kunnskap. I førskolelærerutdanningen vil denne komme aller tydeligst til syne i praksisopplæringen. Her får studentene møte den virkeligheten de skal ut i etter studietiden, og de verdsetter dette som en viktig del av utdanningen. Mange av studentene og øvingslærerne ønsket at praksisopplæring skulle ha større omfang. Ved en del av institusjonene var da også studentene flere uker lengre i barnehagen enn Rammeplan for førskolelærerutdanningen forutsetter at de skal være. Det kan altså virke som om denne typen kunnskap ved noen institusjoner prioriteres på bekostning av teoretisk kunnskap.

I intervjuene var det – særlig på de første institusjonene komiteen besøkte – mange av studentene og øvingslærerne som henviste til Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver når spørsmålene komiteen stilte gjaldt Rammeplan for førskolelærerutdanningen. De og mange av faglærerne var også raske til å bruke barnehagen som argument for så vel innhold som metoder i førskolelærerutdanningen. Barnehagen og den tradisjonen den står i, var mange av studentenes og øvingslærernes hovedbegrunnelse for forslag om å endre – eller unngå å endre – førskolelærerutdanningen.

På dette området var det imidlertid tydelige forskjeller innenfor både gruppene av faglærere og ledergruppene komiteen møtte. Det kunne virke som om de fleste av de som selv hadde utdanning og praksis fra arbeid som førskolelærere, i stor grad brukte sin erfaringskunnskap og barnehagevirksomheten som begrunnelse for og legitimering av foretrukne løsninger. Andre av de ansatte, og da ikke minst de som hadde erfaring fra andre utdanninger enn førskolelærerutdanningen, trakk i større grad inn andre typer av argumenter. Begrunnelsene var likevel gjerne forankret i barnehagen og hva yrket krevde av kunnskap og ferdigheter, men de lanserte oftere løsninger der kunnskapen var hentet fra andre kilder enn praksisfeltet.

4.5.3. Utdanning som formidler av teoretisk forankret kunnskap

Universitetene, men etter hvert også store deler av høyskolesystemet, står i en tradisjon der fagene og deres egenart legger sterke føringer for så vel forskning som utdanning. Det er den teoretiske og vitenskapsbaserte kunnskapen og kompetansen som har hatt høyest status og mest innflytelse. Til dels står dette i et motsetningsforhold til profesjonsutdanningenes vekt på praksisnær og erfaringsbasert kunnskap, selv om også universitetene har en lang tradisjon som profesjonsutdannere.

Gjennom evalueringsprosessen har komiteen møtt både innvendinger mot og ønsker om en sterkere teoriforankring av utdanningen. Behov for kunnskap med større overføringsverdi på tvers av barnehager og arbeidsoppgaver, og for førskolelærere som ikke bare kan fungere innenfor gitte rammer, men som også har forutsetninger for å påvirke rammene, setter fokus på kunnskap som går ut over den som kan hentes i praksisfeltet og tradisjonen. For noen av informantene komiteen møtte, fikk denne måten å tenke på konsekvenser både som begrunnelse for innholdet i utdanningen og for undervisningsmåter og evalueringsformer.

Komiteen møtte store variasjoner fra institusjon til institusjon og til dels også innenfor institusjonene når det gjaldt forståelsen av begrepet forskningsbasert utdanning. Ordet ”forskning” ble av både studenter og ansatte ved en del av institusjonene brukt svært upresist og som et langt mer omfattende begrep enn det som er vanlig. Dette gjaldt for eksempel det forhold at studentene samlet informasjon om ett eller flere barn som grunnlag for egen praksis eller for bacheloroppgaven. Ved Rudolf Steinerhøyskolen ble det forøvrig reist prinsipielle innvendinger mot å innvinne kunnskap med forskningsmetoder som de mente at ansatte ved andre institusjoner brukte. Mens tilslutningen til erfaringsbasert kunnskap var entydig på tvers av og innenfor institusjonene, var det ikke like massiv enighet om verdien av vitenskapelig basert kunnskap. Men det var ved alle institusjonene noen som argumenterte sterkt for å bygge mer på denne.

Inntrykket komiteen fikk var at en oftere møtte argumenter for teoretisk kunnskap ved universitetene og noen av de høyskolene som hadde planer om å bli universiteter enn ved de fleste andre høyskoler. Noen få personer uttalte seg på en måte som komiteen oppfattet som kritisk til vektlegging av forskning og mot behovet for heving av den akademiske kompetansen i førskolelærerutdanningen.

4.5.4. Utdanning i et spenningsfelt mellom teoribasert og praksisbasert kunnskap og tradisjonen

Da norsk førskolelærerutdanning ble etablert i 1935, var den i hovedsak en praktisk orientert utdanning (kap. 1.4.2). Selv om førskolelærerutdanningen nå skal være forskningsbasert, kan det virke som om denne tradisjonen følger den. Både studentene og brukerne forventer at kandidatene som uteksamineres skal mestre de praktiske oppgavene en førskolelærer stilles overfor i barnehagehverdagen. Den sterke profesjonsorienteringen er et positivt trekk, men kan lett føre til en indirekte nedprioritering av kunnskap og ferdigheter som ikke kan omsettes direkte i praktisk arbeid.

Ser en på førskolelærerutdanningen under ett, er dens praktiske basis og tradisjonsforankring etter komiteens mening sterk, mens formidlingen av den vitenskapelig baserte kunnskapen står svakere. Dette kan være en av grunnene til at studentene klarer seg selv om opptaksgrunnlaget er svakt hos mange, men det kan også være medvirkende til at en del studenter og lærere finner utdanningen lite utfordrende. Det må likevel føyes til at det er meget store forskjeller fra institusjon til institusjon. For utdanningen som helhet er imidlertid relativt svak forankring i vitenskapsbasert kunnskap en utfordring.

Ut fra den modellen komiteen har tatt utgangspunkt i, er det ikke slik at sterkere satsing på en dimensjon nødvendigvis innebærer nedprioritering av de andre. Teorien blir ikke mer vitenskapelig av å fjerne seg fra praksis eller fra yrkeskulturen, og yrkesorienteringen blir ikke svakere av å være knyttet til teori. Det er både mulig og formålstjenlig å satse på å forene de tre dimensjonene. Som påpekt i kapittel 1.6 kan det overordnede målet for førskolelærerutdanningen som profesjonsutdanning sies å være at teoretisk, fagdisiplinorientert kunnskap inngår i problemorientert og analytisk interaksjon med studentenes erfaringer fra praksisfeltet.

Underveis i evalueringen har komiteen møtt tradisjonen både i samvirke og motsetningsforhold til henholdsvis teoretisk vitenskapelig basert kunnskap og praktisk basert kunnskap og de to sistnevnte i interaksjon og motsetning til hverandre. Departementet nevner i sitt oppdragsbrev at utdanningens helhet og sammenheng skal være et av evalueringstemaene. En slik helhet og sammenheng har komiteen funnet, og den har sett at denne helheten og sammenhengen kan være spenningsfylt.

En førskolelærerutdanning der vitenskapelig kunnskap eller praksisbasert kunnskap dominerer, vil være mindre egnet som profesjonsutdanning enn en der de spiller sammen og tar hensyn til den tradisjonen utdanningen og det framtidige yrket står i. Og en utdanning der det eksisterer en form for sameksistens uten indre spenninger, vil være statisk og uten impulser til fornyelse. Skal utdanningen være en utdanning for fremtiden, må den forankres både i tradisjonen og i forskningsbasert teoretisk kunnskap og i praktisk yrkesorientert kunnskap. Samtidig må den leve med og nyttiggjøre seg den energien og det utviklingspotensialet som ligger i selve spenningen mellom de hver for seg verdifulle elementene.

Vedlegg 1 Oppdragsbrevet



14/308 KJR
DOK 1

Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen
Postboks 1708
0121 OSLO

Deres ref

Vår ref
200800194-/SES

Dato
14.03.08

Evaluerings av førskolelærerutdanningen

Vi viser til møtet 04.02.08 hvor vi drøftet framdrift og mandat for evalueringen av førskolelærerutdanningen.

Departementet ber om at NOKUT evaluerer førskolelærerutdanningen. Evalueringen skal framskaffe best mulig kunnskapsgrunnlag for videre utvikling av utdanningen. Det skal særlig legges vekt på profesjonsinnretningen på utdanningen. Evalueringen må derfor i tillegg til de aktuelle dokumenter for førskolelærerutdanningen ta utgangspunkt i lov, forskrift og rammeplan for barnehagen. Den må også vurdere om utdanningen tar hensyn til den utviklingen som foregår i dagens barnehage. Blant annet har andelen barn under tre år økt, vi har fått flere og større barnehager og vi har fått en økt andel minoritetsspråklige barn i barnehagene.

Rammeplan for førskolelærerutdanning fra 2003 ga institusjonene større frihet til å velge om de ville slå sammen innholdet i studiet til tverrfaglige studieenheter eller organisere deler av studiet etter tema eller fagområde, eventuelt gi en linjedelt utdanning. Dette er nytt i forhold til forrige evaluering (NNR 2002). I tillegg har det vært en utbygging av nettbaserte deltidsutdanninger og arbeidsplassbaserte utdanninger. Vi har fått svært ulike utdanninger og evalueringen bør se på hvordan ulike organisasjonsformer virker inn på innholdet og kvalitet i utdanningen. Andre forhold som er viktige for kvaliteten bør også vurderes.

Følgende tema skal inngå i evalueringen:

- Profesjons- og yrkesperspektivet (relevans og yrkesnærhet)
- Helhet og sammenheng i studiet og faglig nivå og kvalitet

Postadresse
Postboks 8119 Dep
0032 Oslo

Kontoradresse
Akersg. 44

Telefon 22 24 90 90*
postmottak@kd.dep.no
www.kunnskapsdepartementet.no
Org no. 872 417 842

Universitets- og høyskoleavdelingen
Telefon 22 24 77 01
Telefaks 22 24 27 33

Saksbehandler
Signe Eggen Slyngstad
22 24 75 05

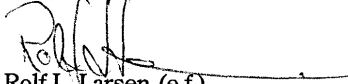
- Studentenes studieforutsetninger, innsats og medinnflytelse
- Studentenes sluttkompetanse
- Lærerutdannelses kompetanse (her bør vi også se på lærerutdannelses kjennskap til dagens barnehage)
- Institusjonens ressursbruk og vektlegging av innsatsfaktorer og organisering av studiet (ressursbruk til praksis trenger ikke inngå, jf. Rambølls rapport 2007)
- Institusjonenes ledelse og styring av utdanningen
- Institusjonenes strategi for å rekruttere og beholde studenter og om de har særlige tiltak knyttet til å rekruttere og beholde flere menn i utdanningen
- FoU knyttet til barn, barnehage og førskolelærerutdanning og studentenes involvering i FoU-arbeid

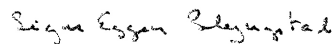
Gjennom evalueringen skal NOKUT fange opp hvordan tidligere evalueringer er fulgt opp ved de institusjonene som ble evaluert av Norgesnettsrådet i 2001 og om oppfølging av evalueringen av allmennlærerutdanningen har fått konsekvenser også for førskolelærerutdanningen.

Evalueringen skal omfatte alle institusjoner som gir førskolelærerutdanning. Evalueringen skal også fange opp førskolelærere i ulike stillingskategorier etter ett til to års arbeid i barnehagen. Arbeidet skal avsluttes innen medio september 2010. Det legges ikke opp til en delrapport underveis. Det er viktig med drøftinger og god informasjon til alle relevante aktører, både ved utarbeiding av prosjektet, ved informasjon i evalueringsperioden i form av oppstarts-, midtveis- og sluttkonferanse. Vi ber om at departementet holdes orientert om arbeidet underveis og får informasjon om sluttrapporten før den offentliggjøres.

Med forbehold om de årlige statsbudsjett vil departementet til sammen stille kr 1 mill til disposisjon til evalueringen av førskolelærerutdanningen fordelt slik: kr 300 000 i 2008, kr 600 000 i 2009 og 100 000 i 2010. Departementet forventer at NOKUT finansierer det øvrige arbeidet innenfor egen ramme.

Med hilsen,


Rolf L. Larsen (e.f.)
fung. ekspedisjonssjef


Signe Eggen Slyngstad
seniorrådgiver

Kopi: UHR, KS, Riksrevisjonen
Lærerutdanningsinstitusjoner
Student og lærerorganisasjoner

Vedlegg 2 Sakkyndige i evalueringen

Professor emerita Gunhild Hagesæther (leder for komiteen).

Gunhild Hagesæther har vært professor i pedagogikk ved NLA Høgskolen Høgskolen og rektor ved Dronning Mauds Minne Høgskole for førskolelærerutdanning. Forskningen hennes er i hovedsak konsentrert om barnehage- og småskoledidaktikk. Hun har ledet og deltatt på flere faglige utredninger og evalueringer, og er medlem i programstyret for PraksisFoU ved Norges forskningsråd.

Lektor Peter Østergaard Andersen, Københavns universitet.

Peter Østergaard Andersen har Ph.d. i pedagogikk. Hans ekspertområde er barne- og barndomsforskning, institusjonalisering og de pedagogiske profesjoner, ulike vitenskapsformer innen pedagogisk virksomhet og evalueringsproblematikk innen de pedagogiske områder samt styre- og påvirkningsformer. Han var medlem av evalueringsgruppen i Danmark som evaluerte Danmarks pedagogikkutdanninger. Han deltar aktivt i forskernettverk, bl. a. Professionsforskning og – utdanning, og har nylig avsluttet et forskningsprosjekt om evaluering og dokumentasjon i barnehager.

Lektor Stig Broström, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet

Broström har Ph.d. fra Danmarks Lærerhøjskole i 1998 og er utdannet førskolelærer. Han er ansatt som lektor i småbarnspedagogikk ved Institut for Didaktikk ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet. Hans forskningsområde er barnehagepedagogikk, didaktikk og dannelse med henblikk på læreplaner for barnehager, og forskning i barns lek og estetiske læreprosesser. Han har internasjonal erfaring og deltar i flere aktuelle europeiske prosjekter og evalueringer. Broström har gjennom årene deltatt i forskjellige statlige evalueringsprogrammer og komiteer, bl.a. regjeringens Skolestartudvalg i 2005-06.

Forsker Lars Gulbrandsen, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring og professor II ved Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo.

Lars Gulbrandsen er dr.philos fra UiO. Han har ledet forskningsprosjekter om familiepolitikk og barnehagepolitikk, blant annet oppdragsprosjekter fra tidligere Barne- og familiedepartementet om kvalitetssatsingen i barnehagesektoren, og deltok i en arbeidsgruppe som utarbeidet kunnskapsoversikt over forskning om barnehager. I 2004 og 2005 deltok han i en departementsoppnevnt arbeidsgruppe som utredet spørsmålet om barnehagekvalitet. Han har senere vært konsulent for Riksrevisjonen i forbindelse med forvaltningsrevisjon av barnehagepolitikken, samt gjennomført forskningsprosjekter om de ansatte i barnehagene.

Doktorant Guðrún Alda Harðardóttir, Háskóli Íslands, rektor ved forskningsbarnehagen Aðalþing i Kópavogur.

Guðrún Alda Harðardóttir har vært docent ved Íslands universitet fram til 2008, og er i gang med doktorgrad i pedagogikk. Harðardóttir er utdannet førskolelærer. Hun har vært ansvarlig for å bygge opp førskolelærerutdanningen i Island, blant annet utviklet og endret på praksisveiledning og veiledningsstrategi i utdanningen. Guðrún Alda Harðardóttir er rektor ved forskningsbarnehagen Aðalþing i Kópavogur. Hun har evaluert førskoler for Department of Education i Island.

Lektor Sonja Sheridan, Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande.

Sonja Sheridan er. Fil. dr. i utdanningsvitenskap/pedagogikk og utdannet førskolelærer. Hennes forskningsfokus er kvalitetsspørsmål i førskolen og skolen i relasjon til barns læring. Hun har deltatt og ledet flere aktuelle prosjekter i Sverige og internasjonalt, bl.a. *Internasjonell studie om yngre barns erfaringer i förskolan* der forskere fra 8 land deltok. Hun har deltatt i et ekspertoppdrag for OECD for å *samenstille, kritisk granska og analysera olika förskoleprogram og utarbета policy för förskolan gällande deltaganda länder i OECD.*

Student Renate Mari Walberg, Norsk studentorganisasjon.

Renate Mari Walberg er utdannet førskolelærer og tar nå et mastergradsprogram i pedagogikk ved Universitetet i Tromsø. Hun har vært studentleder i studentdemokratiet lokalt og aktiv i StL som leder i fag- og forskningspolitiske komité, samt i StLs profesjonsråd for lærerutdanning. Hun har sittet i Nasjonalt råd for lærerutdanning (AU) og var med i Rammepanutvalget for grunnskolelærerutdanningen.

Student Marte Hafr, Norsk studentorganisasjon

Marte Hafr er utdannet førskolelærer og følger nå et mastergradsprogram i profesjonsstudier ved Høgskolen i Oslo. Hun har sittet i StLs profesjonsråd for lærerutdanning og er representant i Nasjonalt råd for lærerutdanning i UHR.

Student Vegard Gulbrandsen, Norsk studentorganisasjon

Vegard Gulbrandsen er utdannet førskolelærer (2010) ved Høgskolen i Hedmark. Han var parlamentsleder i studentdemokratiet ved Høgskolen i Hedmark og har sittet i StLs fag – og forskningspolitiske komité og landstyre.

Student Gry Fornes, Norsk studentorganisasjon

Gry Fornes har vært vara for studentene. Hun er utdannet førskolelærer (2010) ved Dronning Mauds Minne høgskole for førskolelærerutdanning.

Krister Stoor, Umeå universitet

Krister Stoor har vært engasjert som sakkyndige på samisk språk og kultur. Han har Ph.D. i samisk (samisk kultur). Han underviser i samisk historie og kultur ved Umeå universitet der han blant annet har vært ansvarlig for å etablere bachelor, master og doktorgradsprogram.

Marianne Storjord, Samisk høgskole

Marianne Storjord har også vært engasjert som sakkyndige på samisk språk og kultur. Hun er dr.philos i pedagogikk fra Universitetet i Tromsø og disputerte i 2009. Tittelen på hennes avhandling er Barnehagebarns liv i en samisk kontekst. Storjord har førskolelærerutdanning, har tatt emner innen samisk språk, tospråklig pedagogikk og musikkpedagogikk

Vedlegg 3 Ordforklaringer

Barnehageforum: Nasjonalt barnehageforum ble opprettet av Kunnskapsdepartementet i 2010. Det skal være en arena for dialog, debatt og kunnskapsutveksling. Forumet involverer alle sentrale parter i barnehagesektoren og skal bidra til en sterk og helhetlig satsing på kvalitet.

Fagplan: Plan fastsatt av utdanningsinstitusjonene med utgangspunkt i rammeplan. Fagplanen skal vise hvordan institusjonene organiserer og tilrettelegger studieprogrammene innenfor de grenser rammeplanen fastsetter.

Førstestillingskompetanse: Faglig ansatte på minst førstestillingsnivå er førstelektor, førsteamanuensis, høyskolelektor, dosent og professor. Post.doc regnes med som førstestillingskompetanse. Kun stipendiater som er godkjent for førstestilling, regnes med som førstestillingskompetanse.

Høgskolelærer: Kriterier for ansettelse i stilling som høyskolelærer er gitt i forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger. Kunnskapsdepartementet understreket i kommentarene til forskriften at stillingen bør skje i svært begrenset utstrekning på enkelte fagområder i høgskolesektoren, for eksempel i den praktiske opplæringen av studenter. Stillingen bør på sikt avvikles. Det er for høgskolelærer krav om følgende:

(1) a) Fire års høyere utdanning, av disse minst to år innenfor det fagområdet vedkommende skal undervise og b) Relevant yrkespraksis eller (2) Tre-fire års høyere utdanning med en viss spesialisering på kunstområdet eller tilsvarende dokumenterte kunnskaper og (3) Dokumentert relevant praktisk-pedagogisk kompetanse på grunnlag av utdanning eller undervisning og veiledning.

Menn i barnehagen (MIB): Dette refererer til Kunnskapsdepartementets handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnopplæring 2008-2010.

Norsk nettverk – veiledning for nyutdannende lærere: Nettverket skal koordinere og bidra til kvalitetsutvikling innenfor feltet veiledning av nyutdannede førskolelærere og lærere. Høgskolen i Telemark er oppnevnt som nettverkskoordinator for nyutdannede lærere i Nettverk for kompetanseutvikling

PIL: Praksis som integrerende element i lærerutdanningen. PIL-prosjektet er et nasjonalt prosjekt med fokus på praksis i lærerutdanningen. Målet er å utvikle nye praksismodeller og partnerskap, i et trepartssamarbeid mellom barnehage/skole, barnehage- /skoleeier og lærerutdannings-institusjonene. Prosjektet startet 1.januar 2008 og varer i utgangspunktet ut 2010. Det er finansiert av Kunnskapsdepartementet. PIL-prosjektet består av sju delprosjekter, og syv norske lærerutdanningsinstitusjoner deltar med hver sin vinkling på den overordnede målsettingen.

Rammeplan: Plan fastsatt av departementet på nasjonalt nivå for visse utdanninger. Rammeplanen angir mål og formål for utdanningene, viser utdanningenes omfang og innhold og gir retningslinjer for organisering, arbeidsmåter og vurderingsordninger. Rammeplanen er forpliktende for institusjonene, de tilsatte, studentene og representantene for praksisopplæringen og skal sikre et nasjonalt likeverdig faglig nivå, slik at utdanningene framstår som enhetlige og gjenkjennelige, uavhengig av institusjon.

Rekrutteringsteam for likestilling i barnehagen 2008-2010: Med utgangspunkt i Kunnskapsdepartementets Handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnopplæring 2008-2010, etableres det rekrutteringsteam for menn i barnehagen i samarbeid med Fylkesmannen. Målet er ett team i hvert fylke. Teamene skal drive oppsøkende rekrutteringsarbeid og markedsføre barnehagen som arbeidsplass for menn. Teamene skal bygge videre på det arbeidet MIB-nettverkene har utført under Handlingsplan for likestilling 2004-2007. Rekrutteringsteam drives av institusjoner med førskolelærerutdanning.

Studieplan: Plan for det faglige innholdet i et studium, herunder bestemmelser om obligatoriske kurs, praksis og undervisnings- og vurderingsformer. Studieplaner fastsettes av styret ved den enkelte institusjon.

Vedlegg 4. Forkortelser

DMMH Dronning Mauds Minne høgscole for førskolelærerutdanning

HiB Høgskolen i Bergen

HBO Høgskolen i Bodø

HiF Høgskolen i Finnmark

HH Høgskolen i Hedmark

HiNe Høgskolen i Nesna

HiNT Høgskolen i Nord-Trøndelag

HiO Høgskolen i Oslo

HSF Høgskulen i Sogn og Fjordane

HiT Høgskolen i Telemark

HVE Høgskolen i Vestfold

HVO Høgskulen i Volda

HiØ Høgskolen i Østfold

HSH Høgskulen Stord/Haugesund

NLA Norsk Lærarakademi Høgskolen

RSH Rudolf Steinerhøyskolen

SA Sámi Allaskuvla (Samisk høgscole)

UiA Universitet i Agder

UiS Universitet i Stavanger

UiT Universitet i Tromsø

ABf Arbeidsplassbasert førskolelærerutdanning

ALUEVA Evaluering av allmennlærerutdanningen

DBH Database for statistikk om høyere utdanning

FLUEVA Evaluering av førskolelærerutdanningen

FoU Forskning og utviklingsarbeid

FUB Foreldreutvalget for barnehager

KD Kunnskapsdepartementet

KS Kommunenes sentralforbund

MAFAL Mestring av førskolelærerrolla i et arbeidsfelt med lekmannspreg

MIB Menn i barnehagen

NFR Norges forskningsråd

NOU Norges offentlige utredninger utgitt av statsministerens kontor og departementene

NRLU Nasjonalt råd for lærerutdanning

NSO Norsk studentorganisasjon

PBL Private barnehagers landsforbund

PBL(-undervisning) Problembasert læring

PIL Praksis som integrerende element i lærerutdanningen

SPS Senter for profesjonsstudier

SSB Statistisk sentralbyrå

StL Studentenes landsforbund

SO Samordna opptak

UHR Universitets- og høgscolerådet

Vedlegg 5 Litteraturliste

- Andersen, P. Ø. (2006). *Ganske lidt frem og en hel del (ladt) tilbake – kommentar til den fortsatte historie om reform af pædagoguddannelsen*. København: DpT
- Askling, B. (2007). *Bedömning av kvalitet i nationella utvärderingar*. Pedagogisk Forskning i Sverige. årg 12 nr 1 s 1–19.
- Barne- og familiedepartementet (2005). *Klar, ferdig, gå! Tyngre satsing på de små. Rapport fra arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagesektoren*.
- Bennet, J. (2008). *Early Childhood Services in the OECD Countries: Review of the literature and current policy in the early childhood field*. Innocenti Working Paper No. 2008-01. Firenze: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control*. London: Routledge
- Bjerkholt, E. (2008). *Norsk kompetansenettverk for veiledning av nyutdannede lærere*. Resultatrapport 2007. Handlingsplan 2008. Høgskolen i Telemark.
- Dale, E. L. (1993). *Den profesjonelle skole: med pedagogikken som grunnlag*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Eurydice (2009): *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities*. European Commission Education Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA)
- FOR 2005-12-16 nr 1507: *Forskrift om pedagogisk bemanning*
- FOR 2007-01-31 nr 173: *Forskrift om opptak til høyere utdanning*
- Frøseth, M.W. og Smeby, J.C. (2007). *Førsteårsstudentene - Utdanningsvalg, studieatferd og vurdering av studiet og undervisningsopplegg*. HiO-notat nr. 1/2007. Oslo: Høgskolen i Oslo
- Gulbrandsen, L. (2007). Barnehageplass – fra unntak til regel. I: *Statistiske analyser nr 90: Utdanning 2007 – muligheter, mål og mestring*. Oslo-Kongsvinger: SSB.
- Gulbrandsen, L. (2007). *Full dekning, også av førskolelærere*. NOVA skriftserie 4/07. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA)
- Gulbrandsen, L. (2008). *Hva med de andre? Barnehageansatte som ikke er førskolelærere*. NOVA notat 1/08 Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst (NOVA)
- Gulbrandsen, L. (2009). *Førskolelærere og barnehageansatte*. Notat 4/09 Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst (NOVA)
- Gunnes, H. (2010). *Ressursinnsatsen innenfor forskning på barnehageområdet i 2007*. Notat. Oslo: NIFU STEP
- Hagesæther, G. (1998). Perspektiver på norsk førskolelærerutdanning. I: Haakstad, J. m.fl. (red.) *Lærerutdanning. Tradisjon og nyskaping*. Oslo: Lærerutdanningsrådet.
- Haug, P. (2009). Evaluating external expert panel evaluation. I: *Nordisk pedagogik*. Nr. 2/2009 s. 210-220. Oslo: Universitetsforlaget
- Hovdhaugen, E. og Aamodt, P. O. (2006). *Studiefravall og studiestabilitet. Evalueringsrapport 3*. Oslo: NIFU STEP
- ILO-konvensjon nr. 169 om urbefolkninger og stammefolk i selvstendige stater. Ratifisert av Norge den 20. juni 1990.
- Innst. O. nr. 250 (2002–2003) *Barnehagetilbud til alle - økonomi, mangfold og valgfrihet*
- Innst. O. nr. 117 (2004–2005) *Lov om barnehager*.

- Korsvold, T. (1998). *For alle barn! Barnehagens framvekst i velferdsstaten*. Oslo: Abstrakt forlag
- Kunnskapsdepartementet (2007). *Strategi for rekruttering av førskolelærere til barnehagen 2007-2011*
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Kompetanse i barnehagen. Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010. Rapport fra første fase*. Oslo: Asplan Viak AS
- Langfeldt, L og Hovdhaugen, E. (2006). *Kriterie- og metodegrunnlag for (re)akkreditering av høyere utdanning*. Arbeidsnotat (NIFU STEP). Oslo: NIFU STEP
- Larsen, I.M. og Kyvik, S. (2006). *Tolv år etter høyskolereformen – en statusrapport om FOU i statlige høyskoler*. NIFU STEP Rapport 7/2006. Oslo: NIFU STEP
- Lauvås, P. og Jakobsen, A., (2002) *Læringsutbytte i høyere utdanning*. NIFU STEP rapport 40/2007. Oslo: NIFU STEP
- LOV 1999-05-21 nr 30: *Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett* (menneskerettsloven)
- LOV 2005-04-01 nr 15: *Lov om universiteter og høyskoler* (universitets- og høyskoleloven)
- LOV 2005-06-17 nr 64: *Lov om barnehager* (barnehageloven)
- Løvgren, M. (2009). *Førskolelærernes praksis. Øvingslærerne og øvingsbarnehagene*. SPS arbeidsnotat nr 3. Oslo: SPS
- Mastekaasa, A.(2008). *Tidligere skoleprestasjoner og rekruttering til og gjennomføring av allmennlærerutdanning*. SPS arbeidsnotat 5/2008. Oslo: Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo og Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo.
- Michelsen, S. og Aamodt, P. O. (2007). *Evaluering av Kvalitetsreformen: sluttrapport*. Oslo: Norges forskningsråd / NIFU STEP / Rokkansenteret
- Moser, T., Dudas, B., Jansen, T. og Pettersvold, M. (2006): *Etter- og videreutdanning i barnehagesektoren - kartlegging av tilbud og etterspørsel*. Prosjekt i oppdrag av Kunnskapsdepartementet. Barnehagesenteret. Rapport 4/2006 Tønsberg: Høgskolen i Vestfold
- NOKUT (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006*. Del 1: Hovedrapport.
- Norgesnettrådet (2002). *Evaluering av førskulelærerutdanninga ved fem norske institusjonar*. Rapport frå eksternt komité. Oslo: Norgesnettrådet
- NOU 1972:39 *Førskoler*
- NOU 1988:28. *Med viten og vilje*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste
- NOU 2000:14 *Frihet med ansvar. Om høyere utdanning og forskning i Norge*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste
- OECD (1999). *Thematic review of early childhood education and care policy : background report from Norway*. Oslo: Barne- og familiedepartementet
- OECD (2006). *Starting strong II: early childhood education and care*. Paris: OECD
- Ot.prp. nr. 72 2004 – 2005 *Om lov om barnehager*
- Rambøll Management (2007). *Kartlegging av praksisopplæringen i lærerutdanningene*. Sluttrapport. Oslo
- Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Fastsatt 1. mars 2006. Kunnskapsdepartementet
- Rammeplan for førskolelærerutdanningen*. Fastsatt 3. april 2003, sist endret 10. november 2009. Kunnskapsdepartementet

- Riksrevisjonen (2009). *Riksrevisjonens undersøkelse av styring og forvaltning av barnehagetjenestene*. Dokument nr. 3:13 (2008 – 2009). Oslo: Riksrevisjonen
- Rundskriv (2005): F-04-05 *Nye avtaler for øvingslærere*. Kunnskapsdepartementet
- Sheridan, S., Pramling Samuelson, I. og Johansson, E. (2009). *Barns tidlige læring : en tverrsnittsstudie om førskolen som miljø for barns læring*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Skjøsberg, A og Caspersen, J. (2009). *Studentenes vurdering av førskolelærerutdanningen – resultater fra StudData*. SPS arbeidsnotat nr 2. Oslo: SPS
- Sletvold, S. (1977): *Trondhjems asylselskap. De nødlidendes venner 1827-1977*. Trondheim: Wennbergs Trykkeri.
- Smeby, J.C. (2008). Profesjon og utdanning. I: Molander, A. og Terum, L. I.(red.) *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- St.meld. nr. 27 (2000 -2001) *Gjør din plikt – krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning*.
- St.meld. nr. 24 (2002-2003) *Barnehagetilbud til alle – økonomi, mangfold og valgfrihet*
- St.meld. nr. 16 (2006-2007) *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*.
- St.meld. nr. 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen*.
- Terum, L.I. og Grimen H. (2009). Profesjonsutøvelse – kvalitet og legitimitet. I: Grimen H. og Terum, L.I. (red). *Evidensbasert profesjonsutøvelse*. Oslo: Abstrakt forlag
- UNICEF (2008). *The child care transition. A league table of early childhood education and care in economically advanced countries*. Innocenti Report Card 8. Firenze: UNICEF Innocenti Research Centre
- Universitets- og høyskolerådet (2010). *Utdanning + FoU = Sant*. Rapport fra arbeidsgruppe nedsatt av Universitets- og høyskolerådet.
- Wiers-Jenssen, J. og Aamodt, P. O. (2002). *Trivsel og innsats. Studentenes tilfredshet med lærested og tid brukt til studier. Resultater fra "Stud.mag."- undersøkelsene*. Rapport 1/2002. Oslo: NIFU – Norsk institutt for studier av forskning og utdanning
- Østrem, S. m.fl. (2009): *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold
- Aamodt, P. O. (2001). *Studiegjennomføring og studiefrafall: en statistisk oversikt*. NIFU skriftserie Bind nr: nr 14/2001. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Aamodt, P. O., Prøitz, T. S., Hovdhaugen, E. og Stensaker, B. (2007). *Læringsutbytte i høyere utdanning. En drøfting av definisjoner, utviklingstrekk og måleproblemer*. Rapport 40/2007. Oslo: NIFU STEP
- Aasen, P. og Prøitz, T.S. (2009). *Porteføljeanalyse: Forskningsprogrammet Praksisrettet FoU for barnehagen, grunnsopplæringen og lærerutdanningen*. Oslo: Forskningsrådet

Vedlegg 6 Tabeller

Tabellene ligger på www.nokut.no, sammen med elektronisk utgave av rapporten.



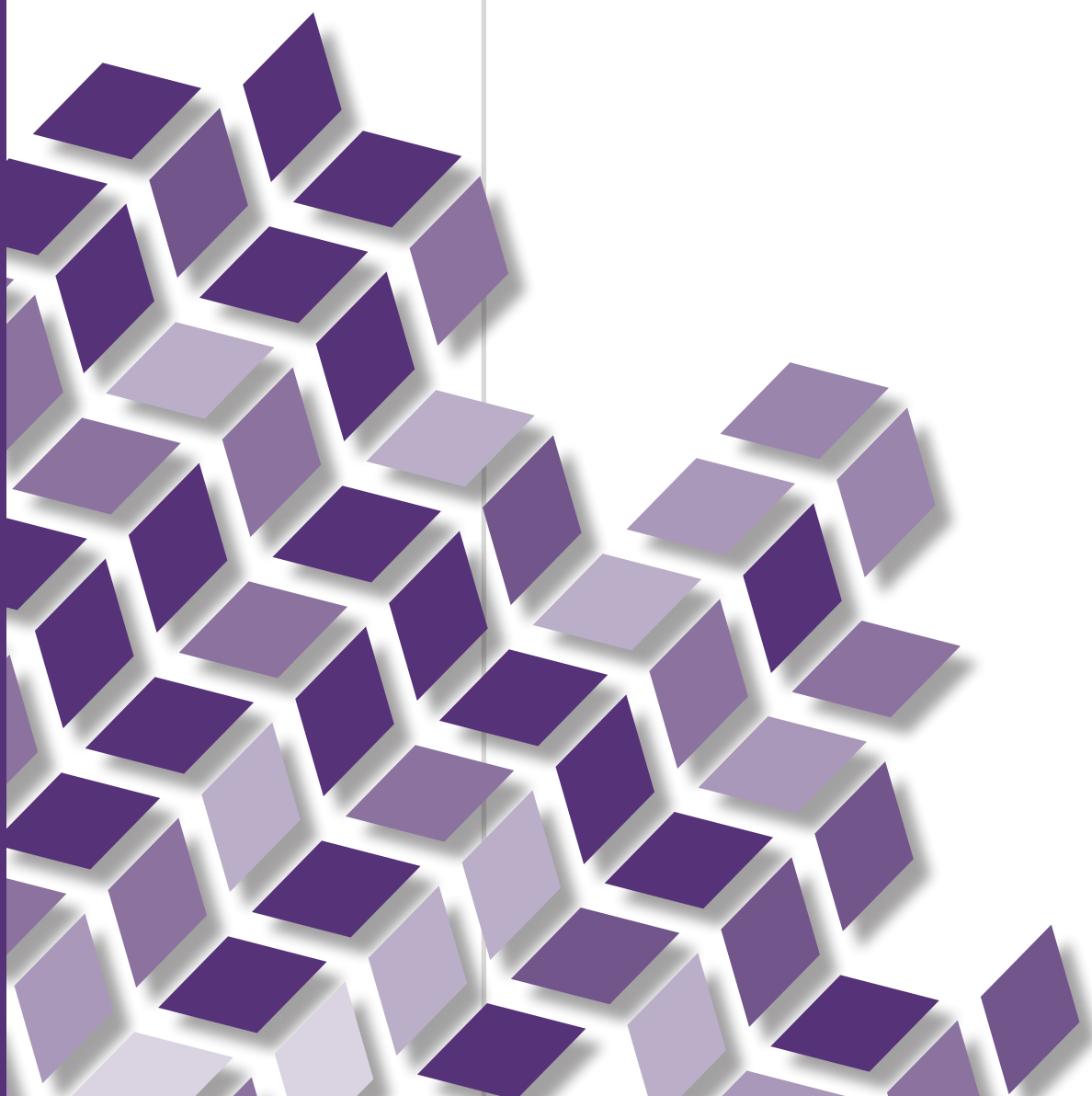
Kronprinsens gate 9
Postboks 1708 Vika
0121 Oslo

Telefon: 21 02 18 00
Telefaks: 21 02 18 01
postmottak@nokut.no
www.nokut.no



Evaluering av førskolelærerutdanning i Norge 2010

Del 2: Institusjonsrapporter



Evaluering av førskolelærerutdanningen i Norge 2010

Del 2. Institusjonsrapport

NOKUTs rapporter
ISSN [1501-9640]

Forord

I mars 2008 fikk NOKUT i oppdrag fra Kunnskapsdepartementet å evaluere førskolelærerutdanningene. Evalueringen berører alle institusjoner som tilbyr førskolelærerutdanning, tre universiteter, tre private høyskoler og 14 statlige høyskoler. Tidligere er to hele utdanningsprogrammer blitt evaluert av NOKUT, allmennlærerutdanningen i 2004 – 2006 og ingeniørutdanningen i 2006 – 2008.

I samsvar med departementets føringer for NOKUTs evalueringer, ble det nedsatt en gruppe sakkyndige med ansvar for evalueringen (jf. vedlegg 1):

- professor emerita Gunhild Hagesæther (leder for komiteen)
- lektor Peter Østergaard Andersen, Københavns Universitet
- lektor Stig Broström, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet
- forsker Lars Gulbrandsen, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring og professor II ved Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo
- doktorant Guðrún Alda Harðardóttir, Islands Universitet, rektor ved forskningsbarnehagen Aðalþing i Kopavogur
- lektor Sonja Sheridan, Göteborgs universitet, Institutt for pedagogikk, kommunikasjon och läring
- student Vegard Gulbrandsen, NSO
- student Marte Hafr, NSO
- student Renate Mari Walberg, NSO
- vara for studentene: Gry Fornes, NSO

Marianne Storjord, nå Samisk høyskole, og Krister Stoor, Umeå universitet, har i perioder vært engasjert som spesialister på samisk utdanning og kultur.

I oppdragsbrevet ble NOKUT pålagt å legge opp til drøftinger med og informasjon til alle relevante aktører ved utarbeiding av prosjektet og i evalueringsperioden. Høsten 2008 ble det følgelig nedsatt en referansegruppe som leverte tunge bidrag i planleggingsfasen og regelmessig har blitt konsultert underveis. UHR har vært representert ved nestleder i Nasjonalt råd for lærerutdanning (NRLU) fagdekan Ann Gøril Hugaas, Høgskolen i Bodø, KS ved spesialrådgiver Jorun Sandsmark, Private barnehagers landsforening ved rektor Britt Børke og Utdanningsforbundet ved seniorkonsulent i utdanningspolitisk avdeling Gun Aamodt og studentene Philip Andreas Lyding og Stine Holtet. Institusjonene under evaluering har vært representert ved førsteamanuensis Ivar Selmer Olsen, dekan ved DMMH, og fagdekan Karin Moen, Høgskolen i Hedmark.

NOKUTS prosjektgruppe for planlegging og gjennomføring av evalueringen har bestått av rådgiver Katrine Nesje, seniorrådgiver Luna Lee Solheim, seniorrådgiver Pål Bakken og seniorrådgiver Astrid Børsheim (prosjektleder).

Evaluering av førskolelærerutdanningen har vært et omfattende, interessant og utfordrende prosjekt for NOKUT. Hovedmålet har vært å bidra til god kvalitetsutvikling i utdanningen, og vi håper å ha bidratt til det.

NOKUT takker de sakkyndige for godt utført arbeid. Vi takker også andre som i ulike faser har bidratt i evalueringen. Spesielt vil vi takke for innsatsen fra representantene for førskolelærerutdanningene.

Oslo, september 2010

Terje Mørland
direktør

Innhold

Innledning.....	7
1. Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning.....	8
2. Høgskolen i Bergen.....	18
3. Høgskolen i Bodø.....	29
4. Høgskolen i Finnmark.....	40
5. Høgskolen i Hedmark.....	50
6. Høgskolen i Nesna	59
7. Høgskolen i Nord-Trøndelag	68
8. Høgskolen i Oslo.....	76
9. Høgskolen i Sogn og Fjordane	89
10. Høgskolen i Telemark	98
11. Høgskolen i Vestfold.....	106
12. Høgskolen i Volda.....	114
13. Høgskolen i Østfold	123
14. Høgskolen Stord/Haugesund.....	131
15. NLA Høgskolen	141
16. Rudolf Steinerhøgskolen	151
17. Samisk høgskole.....	160
18. Universitetet i Agder	168
19. Universitetet i Stavanger	179
20. Universitetet i Tromsø.....	188
Vedlegg: Tabellgrunnlag.....	197

Innledning

Norsk førskolelærerutdanning gis ved tjue institusjoner. I den rapporten som presenteres her er det utdanningen slik den blir realisert ved den enkelte av disse institusjonene som blir fokusert. Det vil i noen grad bli foretatt sammenlikninger med andre institusjoners utdanning for å få fram hva som særpreger en institusjons utdanning og momenter som skiller den fra de øvrige utdanningene. Hovedsaken vil imidlertid være å gjøre rede for og evaluere den enkelte utdanningen slik institusjonens egne planer beskriver den, slik de tilsatte iverksetter den og slik studentene og de som arbeider i barnehagene erfarer den. I de tilfellene der en institusjon har ulike typer av utdanning, vil kjennetegn ved disse bli presentert og kommentert.

I evalueringens hovedrapport blir det gjort rede for norsk førskolelærerutdanning. Departementets oppdrag til NOKUT om å evaluere utdanningen blir presentert der. Det samme gjør regelverket som gjelder for denne utdanningen. Begreper som forskningsbasering og profesjonsutdanning, kvalitet og kompetanse vil bli nærmere omtalt. I institusjonsrapportene blir begrepene brukt og regelverket omtalt uten noen nærmere avklaring og presisering.

Hovedrapporten inneholder opplysninger om de enkelte institusjonene for å belyse hva som er likt og hva som skiller utdanningene fra hverandre. Hovedfokus er imidlertid norsk førskolelærerutdanning slik den framtrer på tvers av institusjoner. I institusjonsrapportene vil sammenlikninger med gjennomsnittet eller andre institusjoners utdanning bli brukt for å få fram karakteristika ved den enkelte institusjons utdanning.

Hver institusjonsrapport er delt i tre deler. De to første delene er beskrivende, og er blant annet kvalitetssikret ved at den enkelte institusjon har lest gjennom og kommentert dem. I den siste delen presenterer komiteen sin vurdering av den enkelte institusjons utdanning og gir sine anbefalinger. Denne delen er ikke forelagt institusjonene til uttalelse.

Del 1 gir informasjonen om institusjonen med vekt på førskolelærerutdanningen. Eventuelle unntak fra gjeldende regelverk og nasjonale ansvarsområder blir omtalt. Det er tatt med noen nøkkeltall for å karakterisere institusjonen og dens førskolelærerutdanning. Informasjonen bygger i hovedsak på opplysninger som er gitt av den aktuelle institusjonen, men for å sikre at de kvalitative opplysningene er sammenliknbare, er offentlig statistikk om høyere utdanning benyttet.

Del 2 gir en beskrivelse av organiseringen og de faglige planene, av teori- og praksisopplæring og internasjonalisering, av faglige ressurser og FoU-virksomhet og av studentrekruttering og gjennomstrømning i institusjonens førskolelærerutdanning. I tillegg til selvevalueringen bygger denne delen på fagplananalyser, på informasjon som er framkommet under intervjuer og møter i forbindelse med komiteens institusjonsbesøk og på studenter, kandidater og øvingsbarnehagers svar på spørreskjemaer. Hvis ikke noe annet er sagt, gjelder opplysningene studieåret 2008-09. En nærmere presentasjon av informasjonsinnsamlingen og vurdering av opplysningenes gyldighet er gitt i hovedrapporten.

Del 3 inneholder komiteens vurdering av utdanningen ved den aktuelle institusjonen. Her blir sterke og svake trekk kommentert. Kriteriene for vurderingen er todelt. Den ene gruppen tar utgangspunkt i bestemmelsene i gjeldende regelverk. I denne forbindelsen vil avvik bli påpekt som negative, også om komiteen er av den oppfatning at regelverket kunne eller burde vært annerledes utformet. Den andre gruppen er kriterier som komiteen har utviklet under sitt arbeid med norsk førskolelærerutdanning. Her vil komiteen se på utdanningen som en del av høyere utdanning, men også se den i forhold til utviklingen av norsk barnehage og samfunn. En modell for norsk førskolelærerutdanning er presentert i hovedrapporten.

Del 3 konkluderer med komiteens anbefalinger til den enkelte institusjonen. I noen tilfeller er anbefalingene rettet til andre instanser som har et ansvar for norsk førskolelærerutdanning.

1. Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning

1.1. Institusjonen og førskolelærerutdanningen

Institusjonen

Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning, heretter Dronning Mauds Minne, ble etablert i 1947 og er en selvstendig stiftelse innenfor den norske Kirke. I 2008 ble institusjonen akkreditert som høgskole. Dronning Mauds Minne har dermed fått fullmakt til selv å kunne opprette studier på lavere grads nivå.

Høgskolen har 870 studenter og 106 tilsatte. Dronning Mauds Minne er den eneste høgskolen i landet som har utdanning av førskolelærere som primærvirksomhet.

Førskolelærerutdanningen

Dronning Mauds Minne har tre førskolelærerutdanninger:

- Estetisk linje (etablert 2003)

- Internasjonal forståelse og flerkulturelt arbeid (etablert 2007)

- Natur- og friluftslinje (etablert 2003)

Hovedmodellen tilbys både som heltids- og deltidsutdanning. Deltidsutdanning ble første gang utlyst i 2000.

Høsten 2010 etableres Bachelor førskolelærerutdanning, linje for Barnekultur og kulturarv, som et svensk/norsk samarbeid mellom flere utdanningsinstitusjoner og kulturinstitusjoner.

Dronning Mauds Minne leverer undervisning i emner innen NTNUs mastergradsutdanninger i førskolepedagogikk og i spesialpedagogikk. Høgskolen leverer også emner til en mastergradsutdanning i fagdidaktikk estetiske fag, som er et samarbeid mellom NTNU, Høgskolen i Sør-Trøndelag og Dronning Mauds Minne.

Dronning Mauds Minne tilbyr videreutdanninger, etterutdanning og annen kompetanseutvikling på områder som høgskolen mener er viktige for barnehagesektoren. Dagens videreutdanningstilbud er spesialpedagogikk 1 og 2 (30 sp + 30 sp), utfag (30 sp), pedagogisk veiledning II (30 sp) og årsenhet i drama.

Mål for utdanningen

Dronning Mauds Minne ønsker å ha en ledende posisjon innen norsk førskolelærerutdanning.

Visjonen er ”kompetanse og engasjement til barns beste”.

Høgskolen har som mål å utdanne kunnskapsrike og omsorgsfulle førskolelærere, og å bidra til kunnskapsutvikling på barnehagefeltet gjennom sin FoU-virksomhet.

Nasjonalt ansvar

Høgskolen har koordineringsansvar for de nasjonale rekrutteringsteamene for å få flere menn til barnehagene (MIB). Rekrutteringsstrategien favner både nasjonalt, regionalt og lokalt.

Noen nøkkeltall¹

Høsten 2009 hadde Dronning Mauds Minne 788 studenter i førskolelærerutdanning og er dermed den nest største førskolelærerutdanningen (nr 2 av 20).

Studentopptak 2008 (2009)

Utdanning	Studieplasser	Søkere totalt	Kvalifiserte førsteprioritets-søkere	Kvalifiserte førsteprioritets-søkere per studieplass	Opptak
Ordinær/hovedmodell	160 (160)	880 (941)	171 (168)	1,1 (1,1)	180 (181)
Deltid (nettbasert)	43	272	65	1,5	46
Estetisk linje	33 (33)	301 (270)	59 (48)	1,8 (1,5)	37 (36)
Natur- og friluftslinje	32 (32)	438 (419)	47 (58)	1,5 (1,8)	35 (36)
Linje for internasjonal forståelse og flerkulturelt arbeid	33 (33)	232 (252)	33 (32)	1,0 (1,0)	38 (29)

- Uregelmessige opptak:
 - Høsten 2008 ble det tatt opp studenter til deltidsutdanning (nettbasert). Det tas opp annet hvert år.
- Gjennomsnittsalder ved opptak (DBH-tallene basert på årene 2008 og 2009): 22,8 år. Landsgjennomsnitt: 25,6 år.
- Karakter- / konkurransepoeng ved opptak i 2008: ordinær/hovedmodell: 36,4 / 43,5; Estetisk linje: 42,0 / 48,1; Natur- og friluftslinje: 43,2 / 50; Internasjonal forståelse og flerkulturelt arbeid: 36,3 / 43,4; Deltid (nettbasert): 39,5 / 47,5 Landsgjennomsnitt: 36,6 / 43,3.
- Mannsandel blant registrerte studenter (gjennomsnitt basert på årene 2006-2008): 16 %. Landsgjennomsnitt: 13 %.
- Studiepoengproduksjonen per heltidsekvivalent (gjennomsnitt basert på årene 2006 – 2008): 53,6 studiepoeng. Landsgjennomsnitt: 52,7 studiepoeng.
- Fullføring på normert tid for kandidatene som ble ferdige i perioden 2006 - 2008: 68 %. Landsgjennomsnitt: 61 %.
- Strykprosent i praksis (gjennomsnitt basert på årene 2006 – 2008): 2 %. Blant mannlige studenter 5,6 %. (De fleste strøk i 1. studieår.) Landsgjennomsnitt: 1,4 %. Menn: 3,5 %.
- Internasjonalisering: I perioden 2006 – 2008 reiste 80 studenter ut (11,6 %, landsgjennomsnitt 3,3 %); 30 studenter reiste inn (4,3 %, landsgjennomsnitt 3,5 %); Ingen studenter hadde praksisopphold i utlandet.

Faglærerne studieåret 2008 – 2009/2009-2010

- Antall faglærere 2008 – 2009: 72 (26 pedagoger og 46 med faglig-pedagogiske fag).
- Faglige årsverk 2008 – 2009: 49 årsverk. 2009 – 2010: 66 årsverk
- Faglige årsverk med førstestilingskompetanse: 2008 – 2009: 13 (26 %) Landsgjennomsnitt: 27 %
- Faglige årsverk med førstestilingskompetanse: 2009 - 2010: 19 (30 %). Landsgjennomsnitt: 28 %.
- Undervisningsårsverk gitt av tilsatte med førstestillingskompetanse: 9 (22 %). Landsgjennomsnitt: 22 %.
- Forskningsårsverk (FoU+ faglig oppdatering) med førstestillingskompetanse 2009 - 2010: 9 (46 %). Landsgjennomsnitt: 39 %.
- Andel av alle faglige årsverk brukt til FoU + fagligoppdatering 2009 - 2010: 36 % Landsgjennomsnitt: 37 %.

Faglærernes erfaring fra barnehage studieåret 2008-2009

- 82 % av årsverkene i pedagogiske fag og 16 % av årsverkene i de faglig-pedagogiske fagene hadde erfaring fra barnehage, regnet av alle faglige årsverk til undervisningen og FoU i førskolelærerutdanningen. På landsbasis hadde 78 % av årsverkene i pedagogiske fag og 19 % av årsverkene i de faglig-pedagogiske fagene erfaring fra barnehage (prosenter er utregnet på basis av data oppgitt i selvevalueringen).

¹ Kildehenvisninger i tabellvedlegg, når ikke annet er angitt.

Undervisningsressurser

- Antall studenter (heltidsekvivalenter) per lærerårsverk i undervisningen 2008 – 2009: 20,6. I 2009 – 2010 var forholdstallet 18,2. Landsgjennomsnitt: 22,8.
- Obligatorisk undervisning: 70 %

1.2. Bachelorutdanning for førskolelærere

Organisering

Dronning Mauds Minnes organisasjonskart ble vedtatt i 1999. Høgskolen er etablert som en stiftelse med styret som øverste organ. Rektor er øverste faglige og administrative leder. En åremålstilsatt dekan har faglig ansvar for høgskolens helhetlige utdanningsvirksomhet. Dekanen fungerer i tillegg som studieleder for høgskolens videreutdanningstilbud.

Fagmiljøene er organisert i enfaglige fagseksjoner som er ansvarlige for å levere de fag som etterspørres av utdanningene. Arbeidet i den enkelte fagseksjon koordineres av en fagseksjonsleder. Organiseringen tar i liten grad hensyn til det tverrfaglige perspektivet som er prinsippet i førskolelærerutdanningen (selvevalueringen). Flere organisatoriske tiltak skal bidra til at det tverrfaglige fungerer:

- Det er opprettet en studielederstilling for førskolelærerutdanningen. Studielederen har et helhetlig faglig ansvar for utdanninga.
- Det er etablert lærerteam der faglærerne i hver klasse deltar. En trinnkoordinator har ansvar for samkjøringen på hvert klassetrinn.
- Det er opprettet et forum bestående av faglærerne i de ulike modellene. En linjekoordinator har koordineringsansvaret på tvers av linjene.

Trinn- og linjekoordinatorene rapporterer til studieleder.

Høgskolen har en egen internasjonal koordinator.

Som følge av en arbeidsmiljøundersøkelse fra 2008 er det blitt satt i gang et arbeid med å utforme en ny organisasjonsplan. Den nye organiseringen skal blant annet sikre at medarbeidernes trivsel i arbeidssituasjonen blir ivaretatt i større grad enn i dagens system. Det er lagt opp til en bred involvering av alle grupper av tilsatte. Ny organisasjon skal etter planen iverksettes fra 1.august 2010².

Høgskolen er i vekst og studenttallet øker. I følge selvevalueringen er dette en utfordring i forhold til de eksisterende lokalene, både for studentene og de tilsatte.

Fag

I hovedmodellen har hvert av de faglig-pedagogiske studiene 10 – 15 studiepoeng. Linjemodellene skal gi studentene spesialkompetanse gjennom å tilby linjefag fordelt over tre år. Det inngår en bacheloroppgave (15 sp) i utdanningen. I hovedmodellen er oppgaven tilknyttet fordypningsenhetene. I linjene hentes studiepoengene fra linjefagene.

Fordelingen av studiepoeng på fagene i utdanningene går fram av tabell 1.

² Høgskolens tilbakemelding datert 13.08.10: Fra 1. august 2010 tok Dronning Mauds Minne i bruk et nytt organisasjonskart. Høgskolen gikk bort fra dekan og studielederbetegnelsen og etablerte en ordning med tre avdelingsledere som er nærmeste leder for hver sin tredel av det faglige personalet. En av avdelingslederne er også prorektor. Avdelingslederne leder også sin tredel av studieprogrammene. Tidligere oppgaver for dekan og studieleder er fordelt på avdelingslederne.

Tabell 1-1. Dronning Mauds Minne. Fag og fordeling av studiepoeng.

FAG.	Hovedmodellen heltid og deltid	Estetisk linje	Natur og friluftslinje	Linje for internasjonal forståelse og flerkulturelt arbeid
Pedagogikk	45	45	45	60
Drama	10	30	4	8
Forming	10	30	6	8
Fysisk fostring	11	3	14	5
KRL	11	10	10	25
Matematikk	10	10	10	10
Musikk	10	30	4	9
Naturfag med miljølære	14	3	14	5
Norsk	15	15	15	25
Samfunnsfag	14	4	6	25
Miljølære og fysisk fostring			52	

I hovedmodellen tilbys fordypningsenhetene småbarnspedagogikk, fysisk fostring, forming og organisasjon og ledelse (alle på 30 sp).

I følge selvevalueringen er studentene positive til spesialiseringen i linjene. Linjeutdanningene diskuteres med tanke på forholdet mellom bredde eller dybde i studentenes fagkompetanse, men det er ingen planer om å gjøre endringer i organiseringen av linjeutdanningene. Faglærerne opplever bredden i studietilbudet ved høgsolen som spennende og utfordrende (selvevalueringen).

Med ulike linjeprofiler mener høgsolen at de når fram til flere potensielle søkere. Det anføres også at organiseringen av utdanningen korresponderer godt med systemet for spesialisering i videregående skole, hvor det kan oppnås spesialisering i formgiving, idrett, musikk, dans og drama. Tidvis opplever Dronning Mauds Minne at studentene ved linjene har søkt på utdanningen med større interesse for linjefagene enn i førskolelærerprofesjonen. (selvevalueringen). Høgsolen begrunner videre opprettingen av linjene med nye behov i barnehagen: flere store barnehager og større mangfold gjør det ønskelig med spesialisert kompetanse i tillegg til bredde.

De faglig-pedagogiske studiene blir i liten grad slått sammen til tverrfaglige enheter. På natur og friluftsliv er imidlertid musikk og drama slått sammen, for å få mer ut av de få studiepoengene som er tildelt disse fagene. Dronning Mauds Minne har gjort flere forsøk med tverrfaglig organisering av fagene. Dagens organisering er et resultat disse forsøkene.

I dag ivaretas tverrfaglighet ved at noe av undervisningen og tilhørende praksis organiseres innenfor overordnede, tverrfaglige temaområder, som igjen deles inn i mer avgrensede deltema. Fagene er i varierende grad inne i de ulike deltemaene. Temaene varierer fra modell til modell og fra år til år, og med innebygget progresjon når det gjelder krav til kunnskap og ferdigheter hos studentene. Første års tema i hovedmodellen har fokus på studentrollen og barnet i barnehagen. Neste år utvides perspektivet ved at det legges større vekt på faglig arbeid i møtet med barn og barnegrupper og på rollen som pedagogisk leder. I det siste studieåret vektlegges refleksjon over og forståelse av førskolelærerprofesjonen i et større samfunnsperspektiv.

Temaorganiseringen oppleves som mer ressurskrevende enn en ren fagbasert organisering, pga økt behov for tid til samarbeid og planlegging av undervisningen. Dronning Mauds Minne konstaterer at det derfor til tider både kan være vanskelig og utfordrende å jobbe temabasert.

Målene for og innholdet i temaområdene ivaretar rammeplanens tverrfaglige områder. Samfunnsrelevante emner som likestilling og mangfold blir behandlet under deltemaet *sosial ulikhet og likestilling*. Ethiske problemstillinger og barn i sorg og krise utgjør egne deltemaer. ”De yngste barna i barnehagen” er i følge selvevalueringen tema i alle fagene. I tillegg arrangerer studentene i tredje klasse en toddlerdag som er en aktivitetsdag for de minste barna i regionen. Studentene og faglærerne opplevde at tema knyttet til ”de yngste barna” ble ulikt omhandlet i undervisningen (intervju).

Undervisningen

I undervisningen er det 18,2 studenter (heltidsekvivalenter) per lærerårsverk. Data om studentenes inntakskvalitet brukes ikke i undervisningsplanleggingen.

Det er 100 % obligatorisk undervisning, men 30 % fravær godtas. Obligatorisk undervisning er ifølge selvevalueringen nødvendig for å fremme de elementer i en profesjonsutdanning som studentene ikke kan lese seg til, som samarbeid, diskusjon i grupper, muntlig refleksjon over problemstillinger og praktisk/estetisk arbeid.

Studentene organiseres i basisgrupper for lærerstyrt og selvstendig arbeid. En kontaktlærer fungerer som veileder for gruppene. Det har kommet mange positive tilbakemeldinger om læringsutbytte ved basisgruppeordningen. Blant annet hevdes det at ordningen har ført til større nærhet mellom studentene og faglærerne. Likevel meldes om manglende interesse både fra studenter og lærere når det gjelder studentdeltakelsen i slike gruppemøter (selvevalueringen).

Hvert studieår tildeles studentene en referansebarnehage. Tanken er at studentene, også i periodene utenom praksis, skal kunne forholde seg til én barnehage som utgangspunkt for observasjon og utprøving av ulike didaktiske opplegg. Høgskolen har også benyttet seg av øvingslærere som bidragsyttere i undervisningen på campus. Under institusjonsbesøket mente både studenter og øvingslærerne at dette var et positivt tiltak som med hell kunne videreføres og gjerne styrkes.

For å fremme mangfoldig kunnskap og kompetanse benytter høgskolen seg av et bredt spekter av undervisningsformer. Undervisningsformene skal tilrettelegge for utvikling av både praktisk og teoretisk kompetanse. De enkelte fags egenart samt studentenes læringseffekt er viktig ved valg av undervisningsform.

Temaområdenes mål og innhold er utgangspunktet for valg av eksamensform. På linjene og delvis på hovedmodellen er det vurdering eller eksamen i tema og ikke fag. Dronning Mauds Minne mener at det er et paradoks at rammeplanen for førskolelærerutdanningen åpner for en temabasert undervisning når det likevel kreves at karakteren i pedagogikk skal komme tydelig fram på vitnemålet. Høgskolen hevder at dette er med på å skape et misforhold mellom eksamensform og undervisningsform. Problemet gjør seg særlig gjeldende i linjeutdanningene (selvevalueringen).

Praksis

Studentene ved Dronning Mauds Minne har 21 ukers veiledet praksis, derav to uker i grunnskolen. Lederpraksis gjennomføres i andre studieår. Studentene på natur- og friluftslinjen har også en praksis med barnehageovertakelse. Alle studentene har en studiedag per praksisuke, det vil si to studiedager i første klasse, tre dager i andre klasse og to i tredje. Fordi praksis oppleves som krevende mente studentene at det var nyttig å ha en dag til å reflektere og ”å hente seg inn” (intervju).

Dronning Mauds Minne har god tilgang på praksisbarnehager, men har problemer med å framskaffe nok praksisplasser ved grunnskoler.

Dronning Mauds Minnes praksisavtale inneholder rutiner for praksisopplæringen og fastsetter høgskolens og øvingsbarnehagenes ansvar. Avtalen plikter blant annet øvingslærere til å delta i undervisning på høgskolen og i samarbeidsforumet.

Samarbeidsforumet består av representanter fra Dronning Mauds Minne, styrerne og øvingslærere. Hensikten med forumet er å planlegge og videreutvikle samarbeidet i praksis. Her legges det til rette for erfaringsutveksling mellom høgskolen og praksisfeltet. Øvingslærerne mente at rådet fungerte godt og at det var et viktig forum med tanke på forholdet mellom teori og praksis (selvevaluering). En arbeidsgruppe som består av øvingslærere, studenter, faglærer, praksisveileder og leder for praksis er ansvarlig for å utforme og utvikle praksisplanen. Planen fastsetter mål, innhold og ansvaret i for den enkelte praksisperiode.

Øvingslærerne opplever praksisplanene som tydelige og informative. Samtidig er planene fleksible, noe som gjør det mulig å justere praksisopplegget etter den enkelte students forutsetninger. Øvingslærerne mener at praksisplanen er lett å realisere. Retningslinjene for deres veiledning oppleves likevel som noe utydelige.

Øvingslærerne har veilednings- og oppfølgingsansvar for studentene under praksis. Praksisveileder gjennomfører veiledningssamtaler med studentene i forkant av praksis og besøker dem i praksis. I forbindelse med veiledningen utarbeider studentene en praksiskontrakt, hvor de gjør greie for sitt pedagogiske grunnsyn og sine forventninger og personlige mål for praksis. Praksiskontrakten er en avtale mellom øvingslærer og student som skal brukes aktivt i praksisperioden. Faglærerne foretar praksisbesøk og bistår studentene i praksisoppgaver knyttet til deres fag.

Det arrangeres møter i forkant, under og i etterkant av praksisperiodene. Møtene er en arena for informasjon, veiledning, drøfting, og oppsummering. På møtene deltar både studenter, praksisveileder og øvingslærer.

Studentenes praksiskompetanse vurderes av øvingslærerne midtveis og ved avslutning av hver praksis. Vurderingskriterier tar utgangspunkt i høgskolens mål for perioden samt studentenes personlige og faglige mål (selvevalueringen). Kriterier for skikkethetsvurdering brukes også i forhold til vurderingen. Øvingslærer har ansvar for at studenten ikke får overlappende praksiserfaringer ved å skrive tydelige sluttvurderinger som danner grunnlaget for neste års praksis.

Etter endt praksis leverer studentene en praksisrapport med utgangspunkt i mål for praksis. Studentene foretar også en evaluering av praksisbarnehagene. Slik kan barnehagestyrer få tilbakemelding fra studentene som har vært hos dem i praksis.

Hver høst tilbys øvingslærerne videreutdanning i pedagogisk veiledning ved Dronning Mauds Minne. Faste øvingslærere får tilbud om å ta disse 30 sp gratis. I følge selvevalueringen har ca. 25 % av øvingslærerne formell kompetanse i pedagogisk veiledning. Øvingslærerne skriver i selvevalueringen at de ønsker kurs i hvordan øvingslærerrollen skal utøves. De mener også at det bør utarbeides en arbeidsinstruks for øvingslærere. Øvingslæreren frykter at deres varierende kompetanse kan føre til at studentene vurderes på ulik basis (selvevaluering).

Øvingslærerne er stort sett fornøyd med Dronning Mauds Minne, men de opplever variasjoner med tanke på hvor godt forberedt studentene er til praksisperiodene. Videre hevder de det stilles for lave krav til studentene når praksisen kun vurderes med bestått eller ikke bestått. Øvingslærernes erfaring er at studentenes innsats er redusert etter at graderte karakterer falt bort (intervju).

Faglige ressurser og FoU

Førstestillingskompetansen ligger godt over minstekravet og litt over det landsgjennomsnittet.

82 % av pedagogikklærerne har erfaring fra barnehage, dette ligger noe over landsgjennomsnittet. 16 % av lærerne i andre fag har erfaring fra barnehage, noe som ligger tett opp under landsgjennomsnittet. Både øvingslærerne og studentene understreker betydningen av faglærere med erfaring fra barnehage. Studentene sier at det er lett å merke hvilke lærere som har jobbet i barnehage (intervju). I selvevalueringen poengteres det at det ved Dronning Mauds Minne er "førskolelærerprofesjonsfagene" det skal undervises og forskes i, ikke de akademiske fagene. Slik blir kombinasjonen av fagkunnskaper og barnehageerfaring avgjørende.

Utviklingen av mastergrad i førskolepedagogikk i samarbeid mellom høgsolen og NTNU har ført til at nesten samtlige av Dronning Mauds Minnes tilsatte i pedagogikk både har grunnutdanning som førskolelærer og mastergrad fra denne institusjonen. Høgsolen mener at det er bra, men er oppmerksom på at pedagogikklærernes ensartede utdanningsbakgrunn kan være et problem med tanke på bredde og variasjon i pedagogikkfaget.

Et strategisk mål er at 50 % av alle faglærere skal ha førstestillingskompetanse innen 2012. For å bygge og vedlikeholde faglig kompetanse brukes blant annet kollegaveiledning, FoU-stipender og fagdager. Det skal utvikles et kompetanseutviklingsprogram for alle tilsatte. Høgsolen er med i *Midtnorsk lærerutdanning*, et regionalt samarbeid som har som mål å bidra til kompetanseutvikling.

I handlingsplanen for FoU presiseres det at undervisningen ved Dronning Mauds Minne skal være forskningsbasert. For grunnutdanningens del defineres dette som "kunnskapsavansert" undervisning. Dronning Mauds Minne skriver at de skal utføre forskning og faglig (og kunstnerisk) utviklingsarbeid, slik at de skal bidra til å spre og formidle resultater og bidra til innovasjon og verdiskaping basert på resultater. Det skal legges til rette for at tilsatte og studenter bidrar til samfunnsdebatten og følger den internasjonale forskningsfronten og utvikling av utdanningen. Studentene dras i liten grad med i FoU-prosjekter (selvevaluering)

Høgsolen prioriterer FoU-arbeid med tema som har relevans for førskolelærerprofesjonen, profesjonsutøvelse og profesjonsutdanning. Som følger av dette gjennomføres flere av FoU-prosjektene ved Dronning Mauds Minne ute i barnehagefeltet. Disse prosjektene involverer tilsatte i praksisbarnehagene. Noen av prosjektene bruker barnehagetilsatte som informanter, i andre prosjekter kan de være mer aktivt deltakende, som i følgende prosjekter:

- *Barns fysiske aktive lek sett i forhold til kvaliteter i barnehagens uteområder.* Prosjektet har til hensikt å styrke samarbeid mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt.
- *Voksenrollen- i det gode samspillet.* Prosjektet retter oppmerksomheten mot refleksjon som et middel for å videreutvikle barnehagens kvalitet.

Studentene i førskolelærerutdanningen savner forelesninger basert på faglærernes forskning. Det finnes høy kompetanse og mye forskning ved Dronning Mauds Minne, men dette er ikke synlig for studentene. Forskerne er i stor grad orientert mot mastergradsnivået (intervju).

Studentene – rekruttering, studieforløp og gjennomstrømning

Det er 1 – 1,8 kvalifiserte søkere til studieplassene ved de ulike utdanningene. Over 40 % av studentene på Dronning Mauds Minne kommer fra andre landsdeler, dette er betydelig mer enn ved andre høyskoler. De siste årene har det vært en stigende søkning både til hoved- og linjemodellene. Linjemodellene tiltrekker seg likevel flere søkere enn hovedmodellen. Spesielt

den estetiske linjen og natur- og friluftslinjen er populær, noe som resulterer i høyere snittkarakterkarakter ved opptak på disse to linjene enn for de øvrige linjene.

Høgskolen benytter seg av ulike rekrutteringsstrategier overfor potensielle søkere. Den viktigste markedsføringen er det kvalitative omdømmet som studenter gir høgskolen. Hovedgrunnen til den gode tilstrømmingen av studenter handler om at Dronning Mauds Minne har gode undervisningskrefter, driver aktiv FoU-virksomhet på området og er kjent for å ha et omsorgsfullt studentmiljø (selvevalueringen).

16 % av studentene er menn. Natur- og friluftslinjen er spesielt populær blant mannlige søkere. Høgskolen mottok for en tid tilbake likestillingsprisen for arbeidet sitt med å rekruttere menn til barnehageyrket. Andelen menn i utdanningen har sunket noe siden de fikk prisen, men høgskolen mener å ha klart å bygge et miljø av mannlige førskolelærere i Trondheim.

Gjennomføringen på utdanningene ved høgskolen er bra. Andelen studenter som har fullført på normert tid i perioden 2006- 2008 er 68 %. Den ligger godt over landsgjennomsnittet i samme periode. Studiepoengproduksjonen per heltidsekvivalent ved Dronning Mauds Minne er 53,6. Også den ligger litt høyere enn landsgjennomsnittet.

Stryk i praksis ligger totalt på 2,0 %, og er noe høyere enn landsgjennomsnittet på 1,4 %. De fleste stryker i praksis første studieår, og det er en høy andel menn som stryker i praksis.

Studentene tilbys samtaler om faglig progresjon. Individuelle samtaler benyttes ved fravær over 30 % og når obligatoriske arbeidskrav mangler. I samtalene kartlegges årsakene til manglende innsats, og på bakgrunn av dette vurderes studentens videre studiesituasjon. I tillegg gjennomføres samtaler ved tvilmeldinger angående skikkethetsvurdering. Studenter med faglige problemer tilbys sjelden ekstra undervisning.

Dronning Mauds Minne er en forholdsvis liten høgskole, og studentene ser dette som en fordel med tanke på nærheten til ledelsen eller faglærerne. De formelle og uformelle påvirkningskanalene vurderes som gode (intervju).

Andelen av studenter som jobber i barnehagen lenge etter endt utdanning er større ved Dronning Mauds Minne enn ved de øvrige høgskolene³.

Internasjonalisering

Studentutvekslingen ved Dronning Mauds Minne ligger betydelig over det nasjonale gjennomsnittet med hensyn til utreisende studenter (11,6 mot landsgjennomsnitt 3,3). Spesielt mange studenter ved linjen *Internasjonal forståelse og flerkulturelt arbeid* gjennomfører deler av praksisen sin i utlandet. Dronning Mauds Minne tok imot 14 internasjonale studenter i 2008. Flere utenlandske lærere har undervist eller gjesteforelest ved Dronning Mauds Minne.

Internasjonalisering og utenlandsopphold tilbys i studieopplegget til Comparing Childhood. Dette er et kurs som følges av studenter som har fått innvilget utenlandsstudier (Studentene på linjen Internasjonal forståelse og flerkulturelt arbeid er unntatt kurset). Her foregår undervisningen på engelsk. Kurslitteraturen er også på engelsk. Kurset er felles for Dronning Mauds Minne-studenter og studenter fra utenlandske samarbeidsinstitusjoner som kommer til Dronning Mauds Minne. Det skal forberede utgående studenter på studieopphold i utlandet og innkommende studenter på norske forhold, deriblant noe norskundervisning. Studentene har et utenlandsopphold der også praksis inngår. Alle studenter får tilbud om å delta i dette opplegget. For studentene på linjen for internasjonal forståelse og flerkulturelt arbeid er det integrert i utdanningen.

³ Gulbrandsen, L. (2009): *Førskolelærere og barnehageansatte* . NOVA-notat 4/09.

1.3. Vurderinger og anbefalinger

Dronning Mauds Minne har som mål å utdanne kunnskapsrike og omsorgsfulle førskolelærere, og å bidra til kunnskapsutvikling på barnehagefeltet gjennom sin FoU-virksomhet.

Sentrale nøkkeltall viser at høgsolen har gode forutsetninger for å drive førskolelærerutdanning. Komiteen vil spesielt trekke fram at institusjonen har et stort fagmiljø med 66 årsverk i førskolelærerutdanningen i studieåret 2009/2010. Blant lærerne i pedagogikkfaget er det en høy andel med erfaring fra barnehage. Av de faglige årsverkene i studieåret 2008-2009 var det 26 % førstestillingskompetanse, og 30 % i studieåret 2009-2010. 22 % av årsverkene i undervisning og veiledning studieåret 2009-2010 ble utført av ansatte med førstestillingskompetanse. Studentenes karakternivå ved opptak til studiet ligger godt over landsgjennomsnittet når det gjelder linjeutdanningene. Studiepoengproduksjonen ligger over landsgjennomsnittet, og fullføring på normert tid ligger godt over landsgjennomsnittet.

Dronning Mauds Minne har nasjonalt ansvar for rekruttering av menn til barnehage, og mannsandelen ligger også noe over landsgjennomsnittet. Dronning Mauds Minnes satsing på internasjonalisering har gitt resultater, og spesielt andelen utreisende studenter ligger betydelig over landsgjennomsnittet.

Dronning Mauds Minnes selvevaluering beskriver en utdanning i stadig utvikling, og der også utdanningens organisatoriske oppbygning er under kontinuerlig vurdering og i hyppig endring. Komiteen sitter med det inntrykket at de endringene som gjøres er godt begrunnet ut fra førskolelærerutdanningen og barnehagefeltets behov.

Dronning Mauds Minne har i stor grad utnyttet rammeplanens åpning for etablering av linjer. Komiteen vil spesielt rette fokus mot institusjonens satsing på de tverrfaglige linjene *Internasjonal forståelse og flerkulturelt arbeid* og *Barnekultur og kulturarv*. Komiteen vil berømme Dronning Mauds Minne for sin nytenkning med hensyn til disse linjene. Spesielt disse linjene har stor relevans med tanke på dagens barnehagesituasjon. Høgsolen virker godt bevisst på fordelene og utfordringene som er knyttet til både linjeutdanningene og hovedmodellen.

Høgsolen er bevisst de utfordringer de har, og er oppmerksomme på de forhold som er viktige for å sikre at studentene utdannes til profesjonen. De innebygde progresjonsmålene som er lagt inn i hvert studieår er nyttige. De sikrer et felles fokus på tvers av fagene. Flere av rammeplanens krav dekkes også gjennom disse målene. Komiteen har likevel inntrykk av at enkelte tema blir noe ulikt behandlet i de ulike studiemodellene og også klassene i mellom. Spesielt temaet små barn ser ut til å gis et noe varierende omfang. Det er viktig at studentene får samme gode og likeverdige opplæring i de punkter som er av allmenn relevans for arbeid i barnehagen.

Fagorganiseringen ved høgsolen er et resultat av flere ulike prosjekter, og dagens organisering virker hensiktsmessig med tanke på utdanningens muligheter og begrensinger.

Studentene er i stor grad tilfreds med utdanningen. Både ledelsen, faglærerne og studentene er bevisst på at det ved Dronning Mauds Minne undervises og forskes med utgangspunkt i ”førskolelærerprofesjonsfagene” mer enn de akademiske fagene. Sagt på en annen måte får fagene beholde sitt fagdidaktiske særpreg, men med det mål for øye å utdanne gode og oppdaterte førskolelærere.

Dronning Mauds Minnes rekruttering og forskningsstrategi er godt gjennomtenkt og ambisiøs. De tilsattes erfaring fra barnehagen er blant annet med på sikre utdanningens relevans til barnehagefeltet og er spesielt til hinder for at de ulike linjene blir preget av disiplintenkning uten pedagogisk nytteverdi. Både faglærernes tidligere erfaring fra barnehage og utdanningens store satsing på praksisnær forskning, er med på å holde undervisningen ved høgsolen relevant i forhold til arbeid i barnehage. Pålegget om at samtlige faglærere skal gjennomføre praksisbesøk og andre møtepunkter i praksis, er også med på øke faglærernes kjennskap til barnehagen.

Praksis ved Dronning Mauds Minne er godt tilpasset. Det er godt samarbeid mellom høyskole og praksisbarnehagene, og de ulike møteplassene som er bygget opp med tanke på å fremme praksissamarbeidet ser ut til å fungere godt. Øvingslærerne er i det store og hele godt fornøyde med samarbeidet med institusjonen, men opplever likevel studentene som noe ulikt forberedt til praksis. Studentene bør stille til praksis med det samme utgangspunkt hva informasjon og forberedelsesgrad angår.

Dronning Mauds Minnes forskning er i stor grad basert på praksisnærhet til barnehagene. Dronning Mauds Minne har et sterkt forskningsmiljø med mange nasjonalt og internasjonalt anerkjente fagpersoner. Studentene mener likevel at forskningen i liten grad kommer dem til gode. Komiteen er til tross for dette ikke i tvil om at Dronning Mauds Minne nyttiggjør seg av sin forskning med tanke på førskolelærerutdanningen. Problemet bunner, etter komiteens mening, i at den anvendte forskningen i liten grad er synlig for studentene. Dronning Mauds Minne bør således vurdere å i større grad bevisstgjøre studentene på den forskningen de får presentert utdanningen.

Dronning Mauds Minne har ambisiøse mål for sin førskolelærerutdanning. Flere av målsettingene har et visjonært preg, noe som gjør det vanskelig å vurdere måloppnåelse. Institusjonens praksisnære samarbeid og forskningsfokus gjør det mulig å skape en relevant utdanning som fungerer som intendert. At mange av Dronning Mauds Minnes førskolelærerne velger å jobbe i barnehagen etter endt utdanning, er et tegn på at utdanningen har lyktes i å utdanne førskolelærere med en kunnskapsbase som samsvarer med barnehagens behov.

Dronning Mauds Minne viser en bevissthet og en stor grad av refleksjon med tanke på sin kristne forankring. Etter komiteens mening bruker høyskolen sitt utgangspunkt på en god måte med tanke på å skape en utdanning preget av raushet og inkludering. Linjen for Internasjonal forståelse og flerkulturelt arbeid er blant annet et bevis på dette.

Når det kommer til fysisk rom har Dronning Mauds Minne forholdsvis begrenset med plass. Det er derfor grenser for hvor mye større institusjonen kan bli, med hensyn til antall studenter og tilsatte, før plassmangelen vil gå utover utdanningskvaliteten. Komiteen ønsker at høyskolen skal være klar over dette med tanke på å opprette flere utdanningsmodeller og eventuelle mastergradsløp.

På denne bakgrunnen blir det anbefalt at Dronning Mauds Minne

- fortsetter å utvikle utdanningen basert på resultatene av relevant forskning og i tråd med utviklingen på barnehagefeltet,
- sørger for at rammeplanens tverrfaglige tema er like godt dekket i alle utdanningstilbudene,
- sikrer at alle studentene får en god og likeverdig forberedelse til praksisperiodene, og får god informasjon i praksis,
- i større grad synliggjør institusjonens forskningsvirksomhet og -resultater for studentene.

2. Høgskolen i Bergen

2.1. Institusjonen og førskolelærerutdanningen

Institusjonen

Høgskolen i Bergen ble etablert 01.08.94 ved sammenslåing av Bergen helse- og sosialhøgskole, Bergen ingeniørhøgskole, Bergen lærerhøgskole, Fysioterapihøgskolen i Bergen og Haukeland helsefaghøgskole⁴.

Høgskolen har ca. 6000 studenter og ca. 600 tilsatte fordelt på tre avdelinger: Avdeling for ingeniørutdanning, Avdeling for helse- og sosialfag og Avdeling for lærerutdanning (AL). Lokalene ligger spredt i Bergen. Samlokalisering har vært planlagt i mange år og er forventet realisert i nybygg i 2014.

Høgskolen er i hovedsak en profesjonshøgskole som tilbyr lærerutdanninger, helsefagutdanninger og teknologiske utdanninger. Den faglige aktiviteten skal ivareta tre kjerneområder: Teknologi, miljø og nyskapning, Helse, omsorg og velferd og Kunst, kultur og yrke. Høgskolen har opprettet fem faglige sentre, hvorav Senter for kunstfag, kultur og kommunikasjon og Senter for utdanningsforskning er knyttet til AL.

Satsingsområder for AL er Profesjonskunnskap med vekt på didaktikk og Musikkpedagogikk og drama i lærerutdanningen.

Av fire mastergradsutdanninger i AL er ingen direkte aktuelle for førskolelærerutdannede.

Førskolelærerutdanningen

Førskolelærerutdanningen i Bergen startet opp i 1948 og var byens første lærerutdanning.

Følgende bachelorutdanninger ved Høgskolen i Bergen omfattes av denne evalueringen:

- Førskolelærerutdanning (Hovedmodellen).
- Førskolelærerutdanning med vekt på kunstfag (denne linjemodellen, heretter kalt Kunstfaglinja, ble etablert i 2004)
- Førskolelærerutdanning med vekt på natur og friluftsliv (denne linjemodellen, heretter kalt Natur- og friluftslivlinja, ble etablert i 2006)

En deltidsutdanning basert på hovedmodellen ble for første gang siden 2003 startet opp høsten 2009.

Mål for utdanningen

Målene for utdanningen slik de er beskrevet i fagplanene for studieåret 2008 – 2009, er identiske med rammeplanens mål for utdanningen (2.1 Formål og egenart).

⁴ Bergen musikkonservatorium ble også innlemmet i den nye Høgskolen i Bergen, men dette fagmiljøet ble overført til Universitetet i Bergen i 1995.

Noen nøkkeltall⁵

Høsten 2009 hadde Høgskolen i Bergen 625 studenter i førskolelærerutdanning og er dermed en av de største utdanningene (nr 3 av 20)

Studentopptak 2008 (2009)

Utdanning/studiested	Studieplasser	Søkere totalt	Kvalifiserte førsteprioritetssøkere	Kvalifiserte førsteprioritetssøkere per studieplass	Opptak
Hovedmodellen	150 (169)	1112 (1160)	142 (125)	0,9 (0,7)	146 (162)
Kunsthøgskolen	30 (35)	355 (383)	45 (60)	1,5 (1,7)	31 (44)
Natur- og friluftslivlinje	30 (35)	473 (508)	67 (48)	2,2 (1,4)	30 (39)

- Uregelmessige opptak:
Høsten 2003 ble det tatt opp 37 studenter til deltidsutdanning; neste opptak var høsten 2009 da det ble tatt opp 29 studenter.
- Gjennomsnittsalder ved opptak (basert på årene 2008 og 2009): 24,4 år. Landsgjennomsnitt: 25,6 år.
- Karakterpoeng/konkurransepoeng ved opptak i 2008: 38,1/45,1 (Hovedmodellen: 37,0/44,2; Kunsthøgskolen: 38,2/45,7; Natur- og friluftslivlinje: 42,2/50,5). Landsgjennomsnitt: 36,6/43,3
- Mannsandel av reg. studenter (gjennomsnitt basert på årene 2006 – 2008): 16 %. Landsgjennomsnitt: 13 %.
- Studiepoengproduksjonen per heltidsekvivalent (gjennomsnitt basert på årene 2006 – 2008): 55,1 studiepoeng. Landsgjennomsnitt: 52,7 studiepoeng.
- Fullføring på normert tid for kandidatene som ble ferdige i perioden 2006 - 2008: 73 %. Fullføringen har økt siden 2003. Landsgjennomsnitt: 61 %.
- Strykprosent i praksis, snitt basert på årene 2006 – 2008: 1,1 %. Blant mannlige studenter 1,9 %.. Landsgjennomsnitt alle: 1,4 %. Menn: 3,5 %.
- Internasjonalisering: I perioden 2006 – 2008 reiste 4 studenter ut (0,7 %, landsgjennomsnitt 3,3 %); ingen hadde praksisopphold i utlandet (landsgjennomsnitt 4,1 %) og 2 kom til Høgskolen i Bergen (0,4 %, landsgjennomsnitt 3,5 %).

Faglærerne studieåret 2008 – 2009 / 2009 - 2010

- Antall faglærere 2008 – 2009: 70 (18 pedagoger og 52 med faglig-pedagogiske fag).
- Faglige årsverk 2008 – 2009: 40 årsverk. Studieåret 2009 – 2010: 36 årsverk.
- Faglige årsverk med førstestillingskompetanse 2008 - 2009: 11 årsverk (27 %). Landsgjennomsnitt: 27 %.
- Faglige årsverk med førstestillingskompetanse 2009 - 2010: 9 årsverk (24 %). Landsgjennomsnitt: 28 %.
- Undervisningsårsverk utført av tilsatte med førstestillingskompetanse 2008 – 2009: 6 årsverk (24 %, likt med landsgjennomsnittet). Studieåret 2009 – 2010: 5 årsverk (21 %). Landsgjennomsnitt: 22 %.
- Forskningsårsverk (FoU + faglig oppdatering) med førstestillingskompetanse 2009 – 2010: 4 årsverk (30 %). Landsgjennomsnitt 39 %.
- Andel av alle faglige årsverk brukt til FoU + faglig oppdatering 2009 - 2010: 12 årsverk (34 %). Landsgjennomsnitt: 37 %.

Faglærernes erfaring fra barnehage studieåret 2008-2009

- 100 % av årsverkene i pedagogiske fag og 31 % av årsverkene i de faglig-pedagogiske fagene hadde erfaring fra barnehage, regnet av alle faglige årsverk til undervisning og FoU i førskolelærerutdanningen. På landsbasis hadde 78 % av årsverkene i pedagogiske fag og 19 % av årsverkene i de faglig-pedagogiske fagene erfaring fra barnehage (prosenter er utregnet på basis av data oppgitt i selvevalueringene).

Undervisningsressurser

- Antall studenter (heltidsekvivalenter) per lærerårsverk i undervisningen 2008 – 2009: 22,3. I 2009 – 2010 var forholdstallet økt til 25,8. Landsgjennomsnitt: 22,3 i 2008 og 22,8 i 2009.
- Obligatorisk undervisning: sterkt varierende, avhengig av fag og aktivitet

⁵ Kildehenvisninger i tabellvedlegg, når ikke annet er angitt.

2.2. Bachelorutdanning for førskolelærere

Organisering

Førskolelærerutdanningen, som er ett av tre utdanningsprogrammer ved AL, ledes av en programansvarlig som rapporterer til avdelingens dekan. En utdanningskoordinator i 60 % stilling er bindeledd mellom fagseksjonene, administrasjonen og aktuelle utvalg. Samordning skjer i flere faglige og administrative fora:

- Fire utdanningsmøter per år behandler faglige og utdanningspolitiske spørsmål.
- Minst to klassetrinnsmøter per år, ledet av utdanningskoordinator, koordinerer spørsmål som gjelder et helt årstrinn.
- Studentene organiseres i klasser på 30, hver med en kontaktlærer som kan kalle inn lærerne som underviser i en klasse (klasselærerne) til diskusjon og informasjon.
- Faglige spørsmål drøftes i fagutvalg: For hvert emne som undervises etableres det et fagutvalg med representanter for faglærerne og studentene. Studentene har lederfunksjonen og faglærerne nestleder.
- Flere utvalg er opprettet for ulike behov knyttet til praksis (jf. avsnittet Praksis)

I følge selvevalueringen fungerer ledelse og organisering av utdanningen, men utbyttet av klasselærermøtene og fagutvalgene varierer. Faglærerne savner en avklaring av kontaktlærerrollen.

Utdanningen har for få og trange lokaler, og noen undervisningsrom har dårlig luftkvalitet. Med installering av trådløst nettverk og økende bruk av egne PCer blant studentene er tilgangen til nett-tjenester god. IKT-systemet fungerer også godt, og biblioteket er romslig og velfungerende (selvevalueringen). Studentene klaget under intervjuet over at det var så trangt på høgsolen at de ofte ikke hadde noe sted å arbeide.

I selvevalueringen gjøres det rede for at høgsolen er vant med å forholde seg til en vanskelig ressursituasjon og har strategier for å håndtere dette, men det er problemer knyttet til behovet for kostbart utstyr og dyre aktiviteter til linjemodellene. Ikke bare når det gjelder ressurser byr linjemodellene på større problemer enn Hovedmodellen. Ulik organisering gjør timeplanleggingen vanskeligere, behov for spesialrom er vanskelig å oppfylle, og spesialiseringer øker behovet for rom generelt. På den andre siden frigjøres rom fordi Natur- og friluftslivlinja har mye undervisning ute. Kunstfaglinja har en del tverrfaglige eksamener som det er vanskelig å organisere.

Fag

I Hovedmodellen har hvert av de faglig-pedagogiske fagene 10 – 15 sp, blant disse 13 sp samfunnsfag. I linjeutdanningene er alle fag obligatoriske. Linjemodellene skal gi studentene spesialkompetanse gjennom å tilby 90 sp linjefag fordelt over tre år.

Natur- og friluftslivlinja har ingen kunstfag bortsett fra 5 sp drama, mens Kunstfaglinja mangler natur/friluftsfag. Begge linjene har 5 sp samfunnsfag.

Fordelingen av studiepoeng på fagene i utdanningene går fram av tabell 1.

Tabell 2-1 Høgskolen i Bergen. Fag og fordeling av studiepoeng.

Fag	Hovedmodellen	Kunsthaglinja	Natur- og friluftslivlinja
Pedagogikk	45	45	45
Drama	10	30	5
Forming	10	30	-
Fysisk fostring	12	-	45
KRL	12	10	10
Matematikk	10	10	10
Musikk	10	30	-
Naturfag m. miljølære	13	-	45
Norsk	15	15	15
Samfunnsfag	13	5	5
Dans	-	5	-

Fordypningsenhetene i Hovedmodellen er Barns språk- og tekstkultur, Småbarnspedagogikk og Flerkulturell barnehage, Drama, Forming, Musikk, Kulturforståelse og komparativ pedagogikk, Utefag og Fysisk aktivitet og måltider i barnehagen (alle 30 sp). Det varierer hvilke fordypningsenheter som tilbys det enkelte år, da de inngår i en rullering. Forming, Barns språk- og tekstkultur, Småbarnspedagogikk og Flerkulturell barnehage tilbys også som videreutdanning.

Rammeplanens kompetansekrav er bygget inn i de faglig-pedagogiske fagene og følges opp i praksis. I et utviklingsprosjekt i praksis i tredje studieår utfordres studentenes endrings- og utviklingskompetanse.

Det går fram både av selvevalueringen og intervjuene med utdanningens ledelse og studentene at utdanningen har et forbedringspotensial når det gjelder å gi kunnskap om de yngste barna. Utvikling av kompetanse til å fungere i barnehager som i økende grad er flerkulturelle er også en utfordring for Høgskolen i Bergen. Begge områdene er imidlertid tema for fordypningsenheter.

Høgskolen begrunner opprettingen av linjene med nye behov i barnehagen: flere store barnehager og større mangfold gjør det ønskelig med spesialisert kompetanse i tillegg til bredde. Øvingslærerne la under intervjuet vekt på at fokus på bruk av faget i møtet med barnet må være det sentrale også i linjene.

Generelt vurderer alle den faglige styrken som utdanningenes største fortrinn (selvevalueringen, alle intervjuene).

I flere intervjuer ble det diskutert om det var høgskolens eller framtidig arbeidsgivers ansvar å utvikle lederkompetanse utover pedagogisk ledelse. I intervjuet med lederne kom det fram uenighet om hva lederopplæring i førskolelærerutdanningen skal være. En oppfatning var at studentene tilegner seg tilstrekkelig kunnskap om relevant ledelse (dvs. pedagogisk ledelse) i utdanningens 2,5 første år, et syn som hadde ført til at en tidligere fordypningsenhet i Organisasjon og ledelse nå var fjernet. Andre var svært negative til å fjerne denne fordypningsenheten, idet de viste til at en nyutdannet førskolelærer med stor sannsynlighet får en mer omfattende lederrolle enn pedagogisk ledelse, for eksempel personalledelse. Disse mente at det i Hovedmodellen bør være rom for en fordypningsenhet knyttet til ledelse.

Undervisning

I undervisningen er det 22,3 studenter (heltidsekvivalenter) per lærerårsverk.

Data om studentenes inntakskvalitet hentes ikke inn og brukes følgelig ikke i undervisningsplanleggingen.

Det går fram av emneplaner for det enkelte fag om undervisning og aktiviteter er obligatoriske. Grad av obligatorisk aktivitet varierer:

- I matematikk er noen få økter obligatoriske, og dette håndheves strengt.
- KRL og norsk krever tilstedeværelse når studenter presenterer sine arbeider, en aktivitet som omfatter ca. 10 % av tiden som er avsatt til faget.
- På Kunstfaglinja er alle linjefagene obligatoriske.
- På Natur- og friluftslivlinja er alt praktisk arbeid i naturfag og fysisk fostring obligatorisk (utgjør 50 %), men ikke forelesningene.
- For- og etterarbeid knyttet til praksis er alltid obligatorisk.

Konsekvenser av manglende tilstedeværelse er beskrevet i fagplanene. I selvevalueringen begrunnes krav om obligatorisk deltaking med behovet for et visst fellesskap i kunnskapstilegningen knyttet til profesjonsutdanning. Ansvar for felles læringsmiljø (beskrevet i noen fagplaner) betinger stor grad av tilstedeværelse. Fagenes ulike praksis når det gjelder obligatorisk aktivitet diskuteres i fagmiljøene, men det er ingen tro på at enhetlige regler ville være bedre (selvevalueringen). Studentene mente at kravene om obligatorisk deltaking gikk ut over tid til pålagte gruppearbeider og nødvendige selvstudier. Studentundersøkelsen viser at studentene ved Høgskolen i Bergen i mindre grad enn ved andre institusjoner har betalt arbeid, og at de bruker forholdsvis mye tid på organiserte studieaktiviteter og mindre på selvstudier.

I linjemodellene preges undervisningen av tverrfaglighet i linjefagene, oppdeling i mindre grupper og mer studentaktive arbeidsformer. Nødvendige aktiviteter knyttet til linjeutdanningene er i noen tilfeller kostbare både for høgskolen og studentene, for eksempel en ukes skikurs på Natur- og friluftslivlinja.

Hovedmodellen preges av forelesninger i hvert fag. Storforelesninger utgjør 15-25 % av det samlede undervisningstimetallet studentene får. Det meste av undervisningen foregår i klasseenheter på rundt 30 studenter, og noe i mindre grupper i en del fag. Det legges vekt på å velge undervisning og eksamensformer på bakgrunn av fagets egenart (selvevalueringen avsnitt 8a). Studentene var kritiske til gruppeeksamener med felles karakter. Lærerne mente at denne eksamensformen forberedte godt for arbeidslivets krav til samarbeidsevner i oppgaveløsning. Studenter som ikke har oppfylt alle arbeidskrav skal ikke få avlegge eksamen, men studentene hadde opplevd at denne regelen ble tilfeldig praktisert.

Det problematiseres i selvevalueringen at hovedmodellen, som preges av mange og relativt små fag, gir liten anledning til refleksjon og fordypning. I større grad enn i hovedmodellen får de samme faglærerne anledning til å følge opp og stimulere linjestudentenes modning gjennom hele studiet. Faglærernes erfaring med linjemodellen var at samspillet mellom fagene styrker studentenes dannelsesprosess (intervju, selvevalueringen). Studentene på linjeutdanningene har høyere karakterer ved opptak. Erfaringen var også at disse studentene har mulighet for å nå langt faglig

Studentenes evne til å uttrykke seg skriftlig ble nevnt som et problem både av ledelsen, faglærerne og øvingslærerne. Studentene på sin side var lite fornøyd med bibliotekets kurs i akademisk skriving, dels var kurset for mye konsentrert om tekniske forhold som kildebruk og dels var det for sent å få kurset i 3. klasse.

Studenter som sliter med fagene tilbys individuell veiledning fra faglærer. Deltaking i TOMAS-grupper⁶ er et tilbud i slike tilfeller. Minoritetsspråklige får tilbud om hjelp i norsk språk og skriftlig arbeid.

Faglig samarbeid med allmennlærerutdanningen finnes, blant annet i form av fellesforelesninger i tredje år.

Praksis

Studentene har 20 uker praksis, derav 1 ukes grunnskolepraksis. Begrunnelsen for sju uker sammenhengende praksis i utdanningens første semester er at studentene tidlig skal lære å forstå betydningen av å relatere teori til bruken av fagene i yrket.

I de tverr- og flerfaglige prosjektene på Kunstfaglinja går studenten i første studieår tilbake til sin praksisbarnehage tre enkeltstående dager for å undersøke og prøve ut elementer i det eksamensforberedende arbeidet.

Høgskolen i Bergen har god tilgang på praksisplasser, men har problemer med at linjemodellene mangler øvingslærere med relevant kompetanse (selvevalueringen).

Klassens pedagogikk-lærer er praksisveileder og har hovedansvaret for oppfølgingen av studentene i praksis. Faglærerne har også praksisansvar og skal være tilgjengelige for studentene i praksisperioden, blant annet ved å besøke studenter i praksis.

Det er etablert mange samarbeidsorganer som skal sikre at praksis blir god læring for studentene. Det holdes møter for å planlegge praksis hvor også øvingslærerne er involverte. Mer overordnede diskusjoner om praksis skjer i samarbeidsutvalget for praksis, hvor programansvarlig og praksiskonsulent samt styrere i praksisbarnehagene, studenter, øvingslærere, praksisveiledere og faglærere er medlemmer. Barnehagens styrer kaller i praksisperiodene inn praksisteamet til møter. Teamet består av styreren, studenter, øvingslærere, praksisveiledere og faglærere.

I prinsippet skal studenter i praksis få besøk av både faglærer og praksisveileder. Faglærerne beklaget sterkt at de ikke hadde kapasitet til å oppfylle dette kravet 100 %. Studentenes oppfatning (intervjuet) var at svært mange faglærere hadde lite kunnskap om dagens barnehage. De bekreftet at faglærernes besøk i praksis ikke var noen regel, og følte seg ofte overlatt til seg selv uten klare føringer for hva som ble ventet av refleksjon i forhold til aktuelle fag.

Studentene avkreves obligatoriske oppgaver knyttet til praksis. Øvingslærer kan i konkrete tilfeller gi supplerende oppgaver ut over dette. Basert på plan for praksisopplæring og barnehagens planer utarbeider praksisbarnehagen forslag til oppgaver som diskuteres med faglærerne og studentene i øvingslærermøtet. Rapport om selve praksisperioden avkreves bare i noen få fag. I de aller fleste fag kreves evaluering av praksisperioden.

Styrer tar kontakt med høgskolen når det er problemer i praksis, for eksempel hvis en student står i fare for å stryke. Slike meldinger vil også inngå i den obligatoriske midtveisvurderinga fra øvingslæreren, og studenten skal da få skriftlig varsel fra høgskolen.

Hver praksisperiode avsluttes med at studenten får en skriftlig vurdering. Øvingslærerne savnet likevel systematisert informasjon om studentenes tidligere praksisperioder. Nå er de avhengig av den informasjon studentene selv velger å gi.

Øvingslærerne opplevde praksisplanen som grei og realiserbar, men de ville gjerne ha tydeliggjort hvilke krav faglæreren stiller og hva studenten skal prøve seg på i praksis. De savnet

⁶ Høgskoletiltaket TOMAS = Samarbeid mellom UiB, Høgskolen i Bergen og studentsamskipnaden om kurs og andre tiltak som skal stimulere til trivsel og mestring av studiene.

mer refleksjon over øvingslærerens rolle som veileder og beskrivelse av rutiner for hva som skal skje når øvingslærer svikter som veileder. Kriteriene for vurdering av praksis er nedfelt i plan for praksis. Øvingslærerne skal vurdere studentens personlige egenskaper og faglige kunnskaper i forhold til rammeplanens fem kompetanseområder, og det er bygget inn krav om progresjon. De etterlyste imidlertid bedre samsvar mellom målområdene i praksisplanen og kompetanseområdene slik de er beskrevet i skjemaet som skal brukes for å vurdere praksis. Det samme skjemaet nyttes i alle tre år, men de ønsket mer spesifikke vurderingskriterier for det enkelte år.

Et utviklingsarbeid i tredje års praksis skal særlig bidra til å utvikle studentenes ledelses- og endringskompetanse. Øvingslærerne etterlyste i sin evaluering bedre kunnskap om barns språkutvikling og kunnskap om de yngste barna i barnehagen. Selv om de vurderte utdanningen som relevant i forhold til yrkesfeltet, mente de at den ikke var tilstrekkelig oppdatert på utviklingen i barnehagen.

For studentene var øvingslæreren den som var avgjørende for hva de fikk ut av praksis. Erfaringene var likevel blandet når det gjaldt øvingslærerkvaliteten, noe som bekreftes av studentundersøkelsen. Studentene mente høgskolen burde være mer opptatt av å sikre kvaliteten i praksisbarnehagene.

Høgskolen tilbyr etter- og videreutdanning i veiledningspedagogikk for øvingslærere, og fokuserer i tillegg på temaet i ulike møter, men behovet for økt kompetanse er der fremdeles.

Høgskolen driver ellers organisert veiledning av nye førskolelærere gjennom tiltaket Ny i Hordaland, og erfaringer kan tilbakeføres til utdanningen.

Da høgskolens allmennlærerutdanning ble evaluert av NOKUT i 2004 – 2006, førte det til økt fokus på betydningen av å drive en praksisnær førskolelærerutdanning, går det fram av selvevalueringen.

Faglige ressurser og FoU

Høgskolen ligger i et område der rekrutteringen av faglig personale er god. Av 40 faglige årsverk totalt i førskolelærerutdanningen i 2008 – 2009 ble 27 % dekket av ansatte med førstestillingskompetanse (likt landsgjennomsnittet). Med unntak av matematikk er fagene godt dekket med kompetente faglærere. Spisskompetanse på tema som det flerkulturelle og de minste barna mangler imidlertid i mange fagseksjoner, en mangel som søkes dekket gjennom gjesteforelesere.

Balansen mellom faglig kompetanse og kunnskap om/erfaring fra barnehagesektoren er god, men ikke i like stor grad i alle fagseksjonene. Ved nytilsetting veies behovet for akademisk kompetanse opp mot behovet for tilsatte med kunnskap om praksisfeltet.

Faglærerne skal i størst mulig grad kunne undervise både i allmennlærerutdanningen og førskolelærerutdanningen. Siden allmennlærerutdanningen gir anledning til større faglig dybde, prioriterer mange å arbeide der. Faglærernes gjennomsnittsalder er høy og behovet for vikarer økende. Siden mange av de fast tilsatte prioriterer allmennlærerutdanningen, preges førskolelærerutdanningen, særlig hovedutdanningen, av mange og delvis uerfarne vikarer.

FoU relaterer seg stort sett til minst ett av avdelingens to satsingsområder (jf. Kapittel 1). Tilsatte i førstelektorstilling og høyere stillingskategorier får etter søknad 24 % FoU-tid eller mer. Også vikarer kan innvilges FoU-tid. Det kreves alltid rapport om bruken av denne ressursen. Praksisrelevans og nettverksbygging er kriterier for tildeling av FoU-ressurser i tillegg til relevansen for førskolelærerutdanningen. Ved søknad om ekstra midler teller det positivt at prosjektet er innenfor Høgskolen i Bergens satsingsområder.

19 av de faglig tilsatte ved førskolelærerutdanningen er involvert i fire større prosjekter med tema som er relatert til barnehagens virksomhet. I et av disse prosjektene samarbeides det med UiB. Økonomisk støtte oppnås gjennom samarbeidet og etter søknad fra Norges forskningsråd og Utdanningsdirektoratet. FoU-virksomheten har ringvirkninger, konkret en doktorgrad og publisering. Utdanningsledere viste til at et nytt prosjekt med midler fra Norges forskningsråd, Barnehaugen som dannelsesarena, også skal gi kompetanseheving til lærerne. De mente likevel at det er for mange små utviklingsprosjekter, og at det trengs mer samarbeid for å gi styrke og retning i FoU-arbeidet.

Høgskolen i Bergen samarbeider med andre høgre utdanningsinstitusjoner langs kysten - fra NTNU til Universitetet i Agder - om blant annet forskningsprosjekter, veiledning, undervisning og doktorgradskurs. Ved valg av samarbeidspartnere for FoU vil vurderinger av potensialet for å frambringe praksisrelevant FoU stå sentralt: Et prosjekt er knyttet til teamledelse og organisering i avdelingsløse barnehager; ett dreier seg om bruk av IKT i barnehager; et prosjekt om teknologi/realfag i barnehage er et samarbeid mellom naturfag og matematikk. Faglærere og noen barnehager samarbeider om prosjektet Veiledning som læringsarena, hvor et resultat er en ny pensumbok. Det samarbeides med East China Normal University i flere av delprosjektene under Barnehaugen som dannelsesarena.

Øvingslærerne som ble intervjuet hadde alle kjennskap til utviklingsprosjekter som høgskolen hadde gjennomført i deres barnehage. Studentene er ikke involvert i FoU.

Bruk av oppdatert litteratur og delvis egen FoU er faglærernes grunnlag for å sikre forskningsbasert undervisning. Når fagplaner og pensum diskuteres/endres, påvirkes diskusjonen av pågående FoU. Gjennom undervisningsoppleggene og oppgavene utfordres studenten til refleksjon og utvikling. Oppøving av kritisk tenkning skjer blant annet ved at forutinntatthet hos studentene utfordres, gjerne i situasjoner knyttet til praksis.

Studentene – rekruttering, studieforløp og gjennomstrømming

Søkningen til førskolelærerutdanningen er god, særlig til linjemodellene. Utover normal markedsføring av utdanningene gjennomføres ikke særskilte rekrutteringstiltak, heller ikke rettet mot mannlige søkere. Resultatet av opptaket i 2009 ble 2 % menn på Kunstfaglinja, 28 % menn på natur og friluftsliv og 16 % på hovedutdanningen. Det gir et snitt på 16 % menn, litt over landsgjennomsnittet.

Høgskolen i Bergen har få søkere med minoritetsbakgrunn som når opp i konkurransen. Et ønske om å ta opp flere til deltidsutdanning ved å kvotere ble stoppet av opptaksreglementets regler. For å unngå søkere som er dårlig egnet for et yrke som førskolelærer, bestreber høgskolen seg på realisme i markedsføringen.

I økende grad gjennomfører studentene utdanningen på normert tid. Frafallet er størst i første år, særlig knyttet til praksisperioden. Som et middel mot frafall blant menn blir alltid 4-6 mannlige studenter plassert i samme klasse, også når det medfører at noen klasser blir uten menn. I intervjuet med lederne kom det fram at en del studenter sluttet i linjeutdanningene fordi de ikke hadde forstått at de først og fremst var tatt opp til en profesjonsutdanning.

Forsinket fullføring skyldes helst fødselspermisjoner eller stryk i praksis. Studenter kan etter eget ønske inngå avtale om forlenget studietid.

Ekstra undervisning gis sjelden til studenter med dårlig faglig progresjon, men i noen tilfeller gis ekstra undervisning til studenter med norsk som andrespråk. Studenter med minoritetsbakgrunn er også omfattet av andre målrettede oppfølgingstiltak.

Studenter innkalles til individuelle samtaler av ulike grunner, som underkjente arbeidskrav, fravær, svak progresjon og innsats. I Hovedmodellen tilbys alle studenter individuelle samtaler om progresjon, faglig veiledning og hjelp til egenevaluering. Veiledning om oppgaver og

mapper kan være obligatoriske. I linjemodellene får studentene obligatoriske samtaler om personlige og faglige tema, og oppfølgingssamtaler etter forestillinger og lignende. Alle lærerne har ellers en ressurs til veiledning som de selv bestemmer bruken av.

Samtaler som ikke gir ønsket resultat rapporteres til studiekoordinator når faglærer vurderer at problemene er av en slik art at studenten vil ha problemer med å fungere i yrket. Slike prosesser kan føre til at studenten tar permisjon eller slutter. Bare i alvorlige situasjoner og hvor studenten selv ikke velger hensiktsmessige løsninger, blir bekymringsmelding sendt til institusjonsansvarlig for skikkethetssaker. Det har ikke skjedd de siste fire år. Studenter som stryker i praksis og følgelig ikke kan avlegge eksamen i det aktuelle faget, kalles inn til rådgivning for det videre studieforløpet.

Studentene har klare beskrivelser av sine formelle medvirkningsarenaer. Regelmessig gjennomføres undersøkelser av studentens tidsbruk i studiet og deres tilfredshet, men ikke av hvor mye betalt arbeid de har, tilstedeværelse på studiestedet og årsaker til frafall. I intervjuet med faglærerne mente disse at studentene var lite bevisste på og aktive i studentdemokratiet, men at de hadde mer fokus på sin rolle og sine rettigheter som "kunde". For eksempel krevde de å få informasjon straks når de trengte den, også på henvendelser via nettet. Faglærerne nevnte evalueringer som eksempel på en medvirkningsarena som fungerer.

Internasjonalisering

Internasjonalisering defineres som student- og lærerutveksling, læreres konferansedeltaking og faglige reisevirksomhet ellers, FoU-samarbeid og bruk av pensumlitteratur på annet språk enn norsk. Studenter kan reise ut i andre eller tredje år.

Fordypningsenhetene i Hovedmodellen regnes for å være best egnet for studentutveksling. Studenter som tar fordypningsenheten kulturforståelse og komparativ pedagogikk reiser alltid på studietur med innlagt praksis til en kinesisk samarbeidsinstitusjon. Ordinær utveksling inn og ut forekommer nesten ikke. I selvevalueringen medgis det at internasjonalisering også kunne vært sterkere fokusert i fagplaner og undervisningsopplegg.

Det gis ikke undervisning på engelsk, slik Høgskolen i Bergens strategiske plan legger opp til. Organiseringen av norsk førskolelærerutdanning ble nevnt som et hinder for å ta imot innreisende studenter.

Fra 2009 innførte høgskolen nye regler for godkjenning av praksis i utlandet, der det legges opp til minimumskrav som sikrer at praksis i utlandet vil gi tilnærmet samme tilstedeværelse, veiledning og innhold som praksis i norsk barnehage.

2.3. Vurderinger og anbefalinger

Målene for førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Bergen samsvarer med rammeplanens mål. Avdelingens satsingsområder er Profesjonskunnskap med vekt på didaktikk og Musikkpedagogikk og drama i lærerutdanningen.

Utdanningen har god søkning, men betydelig flere til linjene i Kunstfag og Natur- og friluftsliv enn til Hovedmodellen. Studentene som blir tatt opp er yngre enn landsgjennomsnittet. Inntakskvaliteten målt i karakter- og konkurransepoeng er høyere enn gjennomsnittlig ved opptak til førskolelærerutdanningene. Fullføring på normert tid ligger godt over landsgjennomsnittet. Førstestillingskompetansen blant faglærerne som underviser ligger relativt nært landsgjennomsnittet. Høgskolen er i den heldige situasjon at det er konkurranse mellom barnehagene om å bli øvingsbarnehager.

Rammeplanens krav når det gjelder fag og studiepoeng i utdanningene er oppfylt. Det er god faglig sammenheng i alle utdanningene og en tydelig progresjon fra år til år. Fagene utgjør det organiserende prinsipp i undervisningen, og er det lite tverrfaglighet bortsett fra i linjefagene og fordypningsenheter. Kandidatene går ut i et arbeidsmarked med stort behov for kandidater både med tradisjonell førskolelærerkompetanse og med den spisskompetanse som utvikles i linjene.

Utfordringer er først og fremst knyttet til relevans og forhold rundt praksis, men også til undervisning og FoU.

Førskolelærerutdanningene skal forholde seg både til rammeplan for barnehagen og til endringer som skjer i samfunnet og barnehagen. Det er et problem at de obligatoriske fagene ikke i tilstrekkelig grad omfatter problemstillinger knyttet til små barn i barnehagen og flerkulturalitet. Det er positivt at det finnes fordypningsenheter som dekker begge områder, men alle utdanningene bør omfatte disse områdene slik at de nyutdannede førskolelærerne er forberedt på barnehagens virkelighet, som i økende grad preges nettopp av en stor andel små barn og barn fra flere kulturer.

Utviklingen i samfunnet og dermed barnehagene har økt behovet for pedagogisk ledelseskompetanse blant førskolelærere i ulike stillingskategorier. Pedagogisk ledelse er godt ivarettatt i de obligatoriske fagene. Det kan i tillegg vurderes å tilby videreutdanningen *Organisasjon og ledelse* også som fordypningsenhet for studenter som ønsker utvidet ledelseskompetanse.

Også linjene skal gi generell barnehagefaglig kompetanse. Selv om fagsammensetningen er i samsvar med rammeplanens krav, savnes et sterkere samfunnsfaglig innslag i begge linjeutdanningene. Både studentene og faglærerne vektla i intervjuene at Kunstfaglinja gir en solid kunstfaglig kompetanse. Studier av fagplanene gav imidlertid inntrykk av at didaktikken i kunstfagene er mer innrettet mot det faglige enn mot bruken i barnehagene. Intervjuer med studentene og faglærerne styrket dette inntrykket. I arbeidet med fagene er det viktig å utvikle både fagkunnskapen og bruken av fagene i barnehagen.

Emnene i kunstfagslinjen har navn som ikke umiddelbart sier noe om innholdet og som også kan virke villedende på senere arbeidsgivere. Høgskolen bør reflektere over det.

Høgskolen i Bergen har god tilgang på praksisplasser, men høgskolen nevner som et problem at linjemodellenes studenter mangler øvingslærere med relevant kompetanse. Det er ikke umiddelbart innlysende hvilken ekstra kompetanse som skal kreves av en øvingslærer som tar imot en linjestudent. I en helhetlig planleggingsprosess ville det være naturlig å vurdere en eventuell ressursmangel av denne typen før oppstart av linjer.

Det er et stort behov for å utvikle veilederkompetansen blant øvingslærerne. Høgskolen bør derfor kontinuerlig tilby kurs i pedagogisk veiledning. Når tilgangen på praksisbarnehager er god slik Høgskolen i Bergen har gjort rede for, bør høgskolen først og fremst velge de barnehager som har opparbeidet slik kompetanse.

Det bør vurderes om studentene har faglig og personlig grunnlag for å få utbytte av sju ukers praksis i første semester av utdanningen. De får riktignok god innsikt i hverdagen i barnehagen i løpet av en så lang periode, men noen av disse ukene kan trolig utnyttes bedre når de har arbeidet mer med fag som kan gi grunnlag for å knytte praksis til teori. Høgskolen bør overveie en bedre fordeling av tidlig praksis for å øke studentenes mulighet til å knytte teori til praksis, noe som er et ønske både fra studenter og øvingslærere.

I Hovedmodellen synes undervisningen i større grad å foregå i store grupper enn i linjemodellene. Disse følges ikke opp i samme grad som studentene i linjemodellene, som gjerne har de samme faglærerne gjennom hele studiet. En ulempe for studentene på Natur- og

friluftslivlinja er at det er knyttet ekstra kostnader for den enkelte student til deltaking i obligatoriske aktiviteter.

Høgskolen vektlegger at det stort sett er få problemer med rekruttering av høyt kvalifiserte faglærere. Førstestillingskompetansen som nyttes til undervisning og FoU ligger likevel på landsgjennomsnittet eller noe under. Når førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Bergen kan trekke på sterke fagmiljøer i alle sine utdanninger, er det naturlig å forvente at faglig kompetanse knyttet til utdanningen lå en del over landsgjennomsnittet. Komiteen har derfor reflektert over om utdanningen kunne prioriteres noe høyere når det gjelder disponering av avdelingens førstestillingskompetanse.

Videre brukes vikarlærere i så stort omfang at det kan stilles spørsmål ved reell faglærerkompetanse. Det store antallet vikarlærere bidrar trolig også til å redusere muligheten for FoU-virksomhet, særlig knyttet til praksisfeltet, som er altfor lav tatt i betraktning av at dette er en så stor og ressurssterk høgskole. Også denne mangelen kan tyde på at utdanningens status i høgskolen må ivaretas bedre, blant annet for å gi mer rom for relevant FoU. En gjennomgang av pensum tyder på at dette ikke var oppdatert i tilstrekkelig grad. Når også faglærerne driver lite FoU, reduseres muligheten for forskningsbasert undervisning.

På denne bakgrunnen blir det anbefalt at Høgskolen i Bergen

- utvikler den barnehagefaglige kompetansen blant faglærerne gjennom relevant FoU, hospitering eller på andre måter,
- sørger for at rammeplanens tverrfaglige tema er like godt dekket i alle utdanningstilbudene, med særlig oppmerksomhet på temaene barns læring og møtet med en barnehage med mange små barn og barn med bakgrunn fra mange kulturer,
- gir studentene i alle utdanninger likeverdige forutsetninger når det gjelder undervisning, kontinuitet og progresjon,
- sikrer en tilstrekkelig veilederkompetanse blant øvingslærerne,
- sikrer at den omfattende bruken av vikarlærere ikke går ut over faglig og fagdidaktisk kompetanse i undervisningen.

3. Høgskolen i Bodø

3.1. Institusjonen og førskolelærerutdanningen

Institusjonen

Høgskolen i Bodø ble etablert ved at Nordland distriktshøgskole, Bodø lærerhøgskole og Nordland sykepleierhøgskole ble slått sammen som del av høgskolereformen i 1994. Høgskolen har fire fakulteter: Fakultet for biovitenskap og akvakultur, Fakultet for samfunnsvitenskap, Handelshøgskolen i Bodø og Profesjonshøgskolen. Høgskolen har hovedsete på Mørkved, en mil utenfor Bodø sentrum, og har studiesteder i Mo i Rana og Stokmarknes. I tillegg gis enkelte studietilbud i Tysfjord og i Brønnøysund.

I februar 2009 ble høgskolens tredje doktorgradsområde, Studier av profesjonspraksis, godkjent. Et fjerde doktorgradsområde, PhD i havbruk, ble godkjent i mars samme år. NOKUT har behandlet høgskolens søknad om å bli universitet, og en fagkomité konkluderte i juni 2010 med at Høgskolen i Bodø tilfredsstiller kriteriene for å bli akkreditert som universitet.

Nordlandsutvalget⁷ forslø i januar 2010 fusjon mellom høgskolene i Bodø, Narvik og Nesna.

I overkant av 5000 studenter er registrert ved høgskolen som har 663 tilsatte, derav 449 faglige stillinger. Det tilbys vel 80 fag- og profesjonsstudier innen fiskeri og naturfag, samfunnsfag, handelsfag, sykepleie og lærerutdanning.

Ved Profesjonshøgskolen tilbys mastergrader i Praktisk kunnskap, Tilpassa opplæring, Klinisk sykepleie (fra og med høsten 2009) og Idrett – trener og lederrollen (fra og med høsten 2010). PhD-utdanningen Studier i profesjonspraksis er relevant for førskolelærerutdanningen.

Førskolelærerutdanningen

Førskolelærerutdanning ble etablert i Bodø i 1971.

Høgskolens bachelor førskolelærerutdanning etter Hovedmodellen undervises på heltid på campus i Bodø og som samlings- og IKT-basert heltidsstudium både i Bodø og ved behov på Stokmarknes. Fra tid til annen utlyses den IKT- og samlingsbaserte utdanningen på deltid, sist i Brønnøysund i 2009.

Fra 2009 tilbyr Høgskolen i Bodø videreutdanning i Barnehagepedagogikk for pedagoger som ikke er førskolelærere.

Mål for utdanningen

”Det forskende og skapende barnet” er vedtatt som utdanningens profil. Tre områder er prioritert i førskolelærerutdanningen: det tverrfaglige, det flerkulturelle perspektivet og fokus på førskolelærerens endringskompetanse.

Nasjonale ansvarsområder av betydning for utdanningen

Høgskolen ved lærerutdanningen er tildelt et særlig ansvar for studietilbud i lulesamisk språk og kultur. Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen ble lagt til Høgskolen i Bodø i 2007. Det innebærer at høgskolen skal være et ressursenter innen kunst og kultur for all utdanning fra barnehage til høyere utdanning. Førskolelærerutdanningen samarbeider med senteret innenfor de estetiske fagene.

⁷ Nordlandsutvalget: Forsknings- og høyere utdanningsminister Tora Aasland oppnevnte 30. juni 2009 et utvalg med oppdrag å utrede samarbeid, arbeidsdeling og konsentrasjon i høyskolesektoren i Nordland.

Noen nøkkeltall⁸

Høsten 2009 hadde Høgskolen i Bodø 226 studenter i førskolelærerutdanning og er dermed en av de mindre utdanningene (nr 11 av 20).

Studentopptak 2008 (2009)

Utdanning	Studieplasser	Søkere totalt	Kvalifiserte førsteprioritetssøkere	Kvalifiserte førsteprioritetssøkere per studieplass	Opptak
Heltid	60 (30)	248 (211)	24 (21)	0,4 (0,7)	46 (32)
Heltid, samlings- og IKT-basert, Bodø	30 (30)	94 (107)	36 (30)	1,2 (1,0)	42 (24)

- Uregelmessige opptak

Høsten 2007 ble det tatt opp 44 studenter til desentralisert utdanning i Stokmarknes. Høsten 2009 ble det tatt opp 27 studenter til den samme utdanningen.

I 2009 ble det tatt opp 24 studenter til desentralisert deltidsutdanning i Brønnøysund

- Gjennomsnittsalder ved opptak (DBH-tall basert på 2008 og 2009): 26,8 år. Landsgjennomsnitt 25,6 år.
- Karakterpoeng/konkurransepoeng ved opptak i 2008: 34,8/39,3. Landsgjennomsnitt 36,6/43,3
- Mannsandel av registrerte studenter (gjennomsnitt basert på 2006 – 2008): 10 %. Landsgjennomsnitt: 13 %.
- Studiepoengproduksjonen per heltidsekvivalent (gjennomsnitt basert på årene 2006 – 2008): 50,1 studiepoeng. Landsgjennomsnitt: 52,7 studiepoeng.
- Fullføring på normert tid for kandidatene som ble ferdige i perioden 2006 - 2008: 44 %. Fullføringsprosenten har sunket kraftig siden 2003. Landsgjennomsnitt: 61 %.
- Strykprosent i praksis (gjennomsnitt basert på årene 2006 – 2008): 4,1 %. Blant mannlige studenter 9,1 %. Landsgjennomsnitt alle: 1,4 %. Menn: 3,5 %.
- Internasjonalisering: I perioden 2006 – 2008 reiste ingen studenter ut (landsgjennomsnitt 3,3 %): Tre hadde praksisopphold i utlandet (1,5 %, landsgjennomsnitt 4,1 %). Studenter på opphold fra andre land: ingen (landsgjennomsnitt 3,5 %)

Faglærerne studieåret 2008 - 2009 / 2009-2010

- Antall faglærere 2008 - 2009: 22 (3 pedagoger og 19 med faglig-pedagogiske fag).
- Faglige årsverk 2008 – 2009: 10. 2009 – 2010: 13.
- Faglige årsverk med førstestillingskompetanse 2008 – 2009: 2,3 (23 %). Landsgjennomsnitt: 27 %.
- Faglige årsverk med førstestillingskompetanse 2009 – 2010: 1,7 (13 %). Landsgjennomsnitt: 28 %.
- Undervisningsårsverk utført av tilsatte med førstestillingskompetanse 2008 – 2009: 0,8 (13%, landsgjennomsnitt 24 %). 2009 – 2010: 1,2 (11%, landsgjennomsnitt 22 %).
- Forskningsårsverk (FoU og faglig oppdatering) utført av tilsatte med førstestillingskompetanse 2009 – 2010: 0,5 (17 %. Landsgjennomsnitt 39 %).
- Andel av alle faglige årsverk til FoU/faglig oppdatering 2009 – 2010: 3 (22 %, landsgjennomsnitt: 37 %).

Faglærernes erfaring fra barnehage studieåret 2008-2009

- 97 % av årsverkene i pedagogiske fag og 31 % av årsverkene i de faglig-pedagogiske fagene hadde erfaring fra barnehage, regnet av alle faglige årsverk til undervisning og FoU i førskolelærerutdanningen. På landsbasis hadde 78 % av årsverkene i pedagogiske fag og 19 % av årsverkene i de faglig-pedagogiske fagene erfaring fra barnehage (prosenten er utregnet på basis av data oppgitt i selvevalueringene).

Undervisningsressurser

- Antall studenter (heltidsekvivalenter) per lærerårsverk i undervisningen 2008 – 2009: 32,1. Landsgjennomsnitt: 22,3. I 2009 – 2010 var forholdstallet sunket til 21,1 heltidsekvivalenter per lærerårsverk.
- Obligatorisk undervisning: Ca. 80 %, jf. kap 2 Undervisning.

⁸ Kildehenvisninger i tabellvedlegg, når ikke annet er angitt.

3.2. Bachelorutdanning for førskolelærere

Organisering

Utdanningen hører inn under enheten Lærerutdanning, kunst og kulturfag, en av tre faglig-organisatoriske enheter på fakultetet Profesjonshøgskolen. Enheten Lærerutdanning, kunst og kulturfag ble opprettet etter NOKUTs evaluering av allmennlærerutdanningen i 2006, der en tilbakemelding til Høgskolen i Bodø var at utdanningen var lite synlig i organisasjonen.

Tidligere var lærerutdanningene lagt under Institutt for lærerutdanning i avdelingen Profesjonshøgskolen. Enheten Lærerutdanning, kunst- og kulturfag ledes av fagdekan i 100 % stilling. Studieprogrammet bachelor førskolelærerutdanning har studieleder og praksisleder, begge i 100 % stilling. Både fagdekan, studieleder og praksisleder har utdanning som førskolelærer og mange års erfaring fra stillinger som pedagogisk leder og styrer i barnehage. Tilbudet i Stokmarknes har en koordinator i 15 % stilling. På hvert årstrinn er en faglærer utpekt som trinnkoordinator.

I Bodø er undervisningslokaler og spesialrom nye, tilstrekkelige og velutstyrte, og tilpasset fleksible leveringsformer. Også ved studiested Stokmarknes er det leid gode undervisningslokaler med nødvendig utstyr, mens noen behov for spesialrom i de praktisk-estetiske fag løses ved at undervisningen foregår i Bodø.

Høgskolen i Bodø har en relativt liten utdanning som skal dekke behovene for førskolelærerutdanning i en stor region med spredt befolkning. I tillegg til søkere direkte fra videregående skole omfatter søkergrunnlaget relativt mange godt voksne personer som er bundet til hjemstedet på grunn av familie og jobb. Disse geografiske og demografiske forholdene oppgir høgskolen som hovedgrunnen til at 88 nye studenter i 2008 kunne velge mellom to organisasjonsformer av utdanningen: heltidsutdanning med undervisning på campus i Bodø og samlings- og IKT-basert førskolelærerutdanning med hovedcampus i Stokmarknes og samlinger i Bodø og Stokmarknes.

Institusjonsbesøket ga ikke klarhet i hva IKT-dimensjonen dreide seg om i den samlings- og IKT-baserte førskolelærerutdanningen. Senere innhentede data har avklart at elektroniske media brukes til informasjon og kommunikasjon mellom samlingene, blant annet til nettseminarer.

Både i selvevalueringen og under institusjonsbesøket ble profesjonsutdanningenes tyngde i høgskolen understreket, også som ledd i universitetsstrategien. En av hensiktene med PhD-programmet Studier av profesjonspraksis er å styrke kompetanseutviklingen i fagmiljøet og forskningsfokuset på praksisfeltet.

Fag

Studentene har 22 studiepoeng (sp) pedagogikk i første år, 8 sp i andre og 15 sp i tredje (derav går 9 sp inn i Bacheloroppgaven). Alle de praktisk-estetiske fag undervises i andre år, noe som i selvevalueringen begrunnes med behovet for å styrke disse fagene i konkurransen med de tyngre teoretiske fagene.

KRL (12 sp) blir undervist i andre år og i høstsemesteret tredje år. Pedagogikk undervises over alle tre år, om lag halvparten i første år. Bacheloroppgaven (15 sp) i tredje år henter 9 sp fra pedagogikk og 6 sp fra studentens fordypningsenhet.

I tabell 1 gis en oversikt over fagfordeling og bruk av studiepoeng over de tre årene.

Tabell 3-1 Høgskolen i Bodø. Fordeling av fag og studiepoeng over de tre årene

FAG	Første år	Andre år	Tredje år
Pedagogikk	22 sp	8 sp	15 (6 + 9) sp
Naturfag	14 sp		
KRL		7 sp	5 sp
Norsk		15 sp	
Matematikk			10 sp
Fysisk fostring	12 sp		
Kunst og håndverk (10 sp)		10 sp	
Drama		10 sp	
Musikk		10 sp	
Samfunnsfag	12 sp		
Fordypningsenhet			30 sp (24 + 6)

Fordypningsenheter er Småbarnspedagogikk, Utefag, Skapende virksomhet i barnehage og skole og Barn og kost, alle 30 sp.

Rammeplanens kompetansekrav og tverrfaglige tema er ivaretatt i teori og praksis. En praksisperiode legges for eksempel til barnehageavdelinger med barn i alderen 1 – 3 år. I tredje år følges ledelsestema i fagene opp med en ukes lederpraksis. Det flerkulturelle er tema i norsk, de estetiske fag, pedagogikk og KRL i andre studieår. Ulike emner som kan knyttes til likestillingsproblematikken er bygget inn i flere fag.

Kulturreisen i andre år er et tverrfaglig opplegg som også ivaretar mange av rammeplanens tverrfaglige områder. ”Reisen går til Sverige” og fagene forming, norsk, KRL og fysisk fostring inngår, samt fortellinger, friluftsliv og samiske sagn, eventyr og kunst.

Dersom studenten velger enten Utefag eller Skapende virksomhet som fordypning i siste år, gir det sammen med beslektede obligatoriske fag 60 sp innenfor ett fagområde. Disse to fordypningsmulighetene er felles for førskolelærerutdanningen og allmennlærerutdanningen. I høgskolens diskusjon om fagfordeling og faglig omfang etter rammeplanen i 2003 var det nettopp et mål at studentene skulle kunne kvalifisere seg til masterstudier på et av områdene naturfag/fysisk fostring eller kunstfag/pedagogikk.

Det nevnes også i selvevalueringen at det har vært diskusjoner i forhold til å legge 22 sp av pedagogikkfaget til første år, parallelt med andre tunge teoretiske fag. Erfaringen har vært at mange studenter ikke har klart å tilegne seg tilstrekkelig kompetanse i pedagogikkfaget i første år, noe som har blitt et problem senere. Planen er likevel ikke endret, men i gjennom undervisningen følges studentene på ulike måter tettere opp⁹. I studieplanen gjøres det også klart at det forventes betydelig innsats av studentene gjennom studiet.

Undervisningen

Blant landets førskolelærerutdanninger hadde Høgskolen i Bodø i studieåret 2008 – 2009 flest studenter (heltidsekvivalenter) per lærerårsverk.

Ca. 80 % av undervisningen er obligatorisk, men i noen tilfeller kreves 100 % tilstedeværelse. Fag som krever praktiske ferdigheter er obligatoriske i høyere grad enn de mer teoretiske. Det samme gjelder de deler av pedagogikken som ikke kan gjennomføres som selvstudium, for eksempel ulike gruppeaktiviteter og oppstart i en klasse. Mer enn 20 % fravær fører til at studentene ikke får gå opp til eksamen.

⁹ Høgskolen opplyser i tilbakemelding datert 13.08.10 at ”det nå er besluttet å redusere antall studiepoeng i pedagogikk på første studieår, slik at man oppnår en jevnere fordeling av pedagogikkfaget på alle tre studieårene. Endringen vil iverksettes fra og med 2011-kullet”.

Høgskolen henter ikke inn data om studentenes inntakskvalitet, for eksempel til bruk i undervisningsplanleggingen.

Barnehagens frie, tverrfaglige bruk av fagene i sine opplegg er høgskolens begrunnelse for den omfattende tverrfagligheten i undervisningen. I første år undervises Fysisk fostring (12 sp), Naturfag med miljølære (14 sp) og Pedagogikk (22 sp) tverrfaglig. I andre år samarbeider de praktisk-estetiske fagene (30 sp). Kulturreisens tverrfaglighet er omtalt i avsnittet *Fag over*. Tverrfaglige opplegg basert på faglæreres initiativ og samarbeidsønsker forekommer i tillegg til de som går fram av fagplanene. Oppgavene som gis i praksis er imidlertid relatert til enkeltfag.

Problembasert læring forekommer i tilknytning til praksis og praksisoppgaver, i KRL og i tverrfaglige deler av studiet.

Studentene på de samlings- og IKT-baserte tilbudene samles til intensiv undervisning 10 uker årlig, i bolker av 1-3 ukers varighet. Mellom samlingene arbeider disse studentene selvstendig på egen hånd eller gruppevis med lærestoffet og oppgaver. Kommunikasjonen skjer da elektronisk, slik det er tydeliggjort i utdanningens navn, samlings- og IKT-basert førskolelærerutdanning.

Studentene som er tatt opp til ordnær førskolelærerutdanning på campus i Bodø opplyste i intervjuet at de hadde oppfattet det slik at de ikke hadde fått undervisning når studentene i de samlingsbaserte oppleggene har sine konsentrerte undervisningsperioder. I sin tilbakemelding til denne rapporten datert 13.08.10 opplyser høgskolens ledelse at studentene i noen fag har andre opplegg enn forelesninger i disse periodene, for eksempel studentstyrte aktiviteter og seminargruppearbeid.

Studentene som ble intervjuet var ellers stort sett positive til undervisningsoppleggene, men ville gjerne ha mer struktur på arbeidet i gruppene som de organiseres inn i, samt mer obligatorisk undervisning - hvis den var god.

Ledere og faglærere hadde en positiv oppfatning av undervisningssamarbeidet med allmennlærerutdanningen: Noen fordypningsenheter har felles undervisning, det er delvis de samme faglærerne i begge utdanningene og det foregår et samarbeid mellom utdanningene om å utvikle gode samarbeidsformer mellom skole-/barnehageeier og høgskolen¹⁰. Studentene opplever på sin side at det er nokså vanntette skott mellom utdanningene, med unntak av noen praksisseminarer i tredje klasse.

Høgskolens ledelse hadde ikke reflektert over at utdanningen har spesielt mange studenter per lærer, men visste at ressursituasjonen de siste år hadde ført til stadig mindre lærerstyrt undervisning. En annen grunn til at det kunne bli slik noen år, var en viss treghet i omstilling av ressurser knyttet til at førskolelærerutdanningen har rekruttert bedre de siste årene. Både ledere og faglærere var imidlertid lojale i forhold til de ressurser som var forhandlet fram til institusjonens lærerutdanninger, selv om det ble sagt at de føltes knappe både på førskolelærerutdanningen og allmennlærerutdanningen.

Praksis

Studentene som ble tatt opp i 2008 har 21 uker praksis, derav to uker grunnskolepraksis. Studenter tatt opp i 2009 og senere har 20 uker praksis, derav to i grunnskolen. Studentene kan kontakte en av høgskolens praksisbarnehager utenom praksisperiodene dersom de ønsker å diskutere tema knyttet til oppgaver i fagene. Ifølge studentene som ble intervjuet fungerte dette i liten grad. Høgskolen opplyser i sin tilbakemelding (13.08.10) at det helst er studenter i siste år som benytter seg av denne ordningen, og da i forbindelse med større oppgaver.

¹⁰ Dette samarbeidet ble etablert i 2007 og er delvis støttet av Utdanningsdirektoratet.

En praksisleder i 100 % stilling har hovedansvaret for praksis. 15 % av faglærernes arbeidstid er allokert til oppfølging av studenter i praksis, og hver student får tildelt en faglærer med ansvar for å følge opp praksis. Under intervjuene med studenter og øvingslærere kom det fram at det varierer i hvilken grad denne oppgaven følges opp.

Høgskolen disponerer tilstrekkelig med praksisplasser i Bodø, med kvalifisert personale og gode øvingslærere. Også for studentene i Stokmarknes beskrives utvalget av praksisbarnehager som tilfredsstillende. Det tilrettelegges for at studenter i den samlings- og IKT-baserte utdanningen om mulig kan få praksis på hjemstedet. Høgskolen skriver i selvevalueringen at det i slike tilfeller kan være problemer med å kvalitetssikre praksisplassen fullt ut, for eksempel å skaffe velkvalifiserte øvingslærere.

Studentene skriver obligatoriske oppgaver knyttet til aktuelle fag i praksis. Oppgavene har vært de samme i mange år. Selv om øvingslærerne (øvingslærerrapporten i selvevalueringen) har anledning til å tilpasse oppgavene til den enkelte students behov, blir det i praksis vanskelig på grunn at studenten har så mange oppgaver. Øvingslærerne synes ellers at studentene har for lite ledelsesteori og lederpraksis, noe som også studentene etterlyste i intervjuet¹¹.

Øvingslærerne ønsket seg mer kunnskap om studentenes tidligere praksis for å kunne tilpasse oppleggene bedre. Slike problemer mente de kunne løses med mer kommunikasjon med høgskolen og bedre planlegging.

I vurderingen av studentenes praksis tar øvingslærerne utgangspunkt i vurderingskriteriene i praksisplanen. De mener at kriteriene dekker alle aktuelle aspekter ved studentens gjennomføring av praksis og gjør det lett å evaluere deres innsats. De synes også det er greie regler for og god erfaring med håndtering av tvilstilfeller.

Øvingslærerne vet for lite om studentenes og faglærernes bruk og vurdering av praksisperioden. I NOKUTs øvingslærerundersøkelse (Skjønberg og Caspersen, 2009) kommer det fram at øvingslærerne ved Høgskolen i Bodø føler at de i for liten grad er med på å videreutvikle praksisopplæringen.

StudData-undersøkelsen (Løvgren, 2009) blant studenter i utdanningens tredje år i 2007, viser at studentene på Høgskolen i Bodø var godt fornøyde med praksis og veiledningen de fikk i praksis, og betydelig bedre enn de tre andre høgskolene i undersøkelsen. Studentene er også totalt sett mer fornøyd med praksisdelen av utdanningene enn de andre institusjonenes studenter.

Etter- og videreutdanning-tilbud til øvingslærerne har de siste år hovedsakelig vært innen pedagogisk veiledning. De får tilbud om å delta på forelesninger og andre relevante arrangementer på høgskolen. Øvingslærerne har ofte problemer med å ta imot tilbud om veiledning selv om det skulle være gratis, fordi det er ulikt om de må finansiere utdanningen selv eller om de kan regne med å få den betalt av arbeidsgiver.

Kostnadene ved praksis fører til at høgskolen arbeider for å organisere praksis og faglærernes involvering i praksis på en måte som reduserer kostnadene.

Høgskolen i Bodø er med i et sentralt prosjekt delvis finansiert av Utdanningsdirektoratet om samarbeid med barnehageeier. Blant annet er utdanningens innhold et tema. Det holdes videre årlige møter med styrerne i praksisbarnehagene, og informasjonsmøter direkte med barnehagene.

¹¹ I sin tilbakemelding datert 13.08.10 opplyser høgskolen at de har tatt tak i øvingslærerrapporten ved å sette ned en gruppe som skal arbeide med flere av problemstillingene der, blant annet praksisoppgavene og tilrettelegging for bedre lederpraksis. Øvingslærere er med i gruppen.

Faglige ressurser og FoU

Faglærerne ansettes som regel for å undervise på flere lærerutdanningsprogrammer. Av de faglige årsverk i utdanningen var det i 2008 – 2009 23 % førstestillingskompetanse, i 2009 – 2010 bare 13 %. Førstestillingskompetansen ble i for liten grad brukt i undervisning og veiledning og utdanningsrelevant FoU. I undervisningen ble henholdsvis 11 % og 13 % av årsverkene utført av faglærere med førstestillingskompetanse disse to årene.

Egen kompetanse suppleres ved bruk av gjesteforelesere fra barnehagesektoren i ulike tema.

Føringene i høgskolens personalpolitiske plan for rekruttering til faglige stillinger er knyttet opp mot universitetsambisjonene. Ved nytilsetting til profesjonsutdanningene skal det være balanse mellom høy faglig kompetanse (nye skal minst ha førsteamanuensiskompetanse) og kjennskap til yrkes-/praksisfeltet. Rekruttering av faglig høyt kvalifiserte medarbeidere er i seg selv et problem, og kombinasjonen høy akademisk kompetanse – profesjonskunnskap er sjelden, slås det fast i selvevalueringen.

To faglig tilsatte tilknyttet førskolelærerutdanningen er i et doktorgradsløp. Ingen deltar for tiden i fakultetets førstelektorprogram¹². Faglig tilsatte får 10 % stillingsressurs til faglig oppdatering, og det kan søkes om FoU-ressurs utover dette.

Fakultetet har et eget forskningsutvalg som – i likhet med de faglige lederne - uttaler seg om søknader om FoU-midler før de eventuelt blir tildelt av dekan. Søknader vurderes opp mot FoU-strategiene. Målene for høgskolens bruk av forskningsmidler er å heve tilsattes kompetanse, øke antallet rekrutteringsstillinger og trekke inn eksterne forskningsmidler. Høgskolen i Bodøs satsingsområder er bedriftsøkonomi, havbruk, praktisk kunnskap og sosiologi. Fakultetet satser på forskning innen profesjonspraksis, helsefag, læring og undervisning, og forskningsmidler tildeles først og fremst praksisrettede prosjekter.

Det går fram av selvevalueringen at høgskolen definerer forskningsbasert undervisning som kunnskapsavansert undervisning og det tolkes slik at undervisningen skal være i samsvar med forskningens nyeste resultater og tilknyttet et forskningsmiljø. Den forskningsbaserte undervisningen har som et mål å utvikle studentenes nysgjerrige og kritiske holdning, noe som skal gjenspeiles i studentenes praksisoppgaver, i andre individuelle og gruppearbeider og i diskusjonen rundt disse og i diskusjoner knyttet til undervisningen generelt.

FoU-aktiviteten lav og forståelsen av hva FoU er og krever var uklar, i intervjuene ble det i flere grupper trukket fram erfaringer med noen enkle utviklingsoppgaver som eksempler på FoU i førskolelærerutdanningen. Selvevalueringsrapporten gir imidlertid eksempler på at FoU-aktivitet har resultert i utvikling av læremidler og lærebøker¹³.

En del metodeutvikling er lagt inn i studentenes pedagogiske utviklingsoppgave (for framtidens kull: bacheloroppgaven). Ferdighet i kritisk tenkning står sentralt også i metodeopplæring.

I intervjuet med ledelsen ble den lave aktiviteten innen forskning i utdanningen satt i sammenheng med faglærernes store undervisningsbyrde og den arbeidskrevende tverrfagligheten i undervisningen. Faglærerne selv mente de måtte bli bedre til å dokumentere det utviklingsarbeidet de faktiske driver. Men verken ledelsen eller faglærerne var sikre på om førstestillingskompetanse og forskningsaktivitet var avgjørende for å drive en god profesjonsutdanning.

¹² De tilsatte som deltar i førstelektorprogrammet får 40 % FoU-tid over tre år.

¹³ Høgskolen viser i sin tilbakemelding datert 13.08.10 til at det det siste året er satt i gang aktivitet for å øke og forbedre FoU-aktiviteten, som etablering av forskergrupper. For tiden foregår også en tilsettingsprosess for å få på plass en professor og en stipendiat i førskolepedagogikk.

Studentene- rekruttering, studieforløp og gjennomstrømning

Studieplassene i førskolelærerutdanningen fylles totalt sett. Antall kvalifiserte førsteprioritetssøkere varierer imidlertid sterkt fra år til år i begge utdanningene.

Høgskolen i Bodø har rettet mange rekrutteringstiltak mot assistenter i barnehage, en av de grupper som den IKT-og samlingsbaserte utdanningen er tilrettelagt for. Den tiltrekker seg følgelig eldre studenter enn heltidsutdanningen. Faglærerne var særlig godt fornøyde med innsats og nivå når det gjaldt studentene i den samlingsbaserte utdanningen.

Fra høsten 2007 har en MIB-gruppe¹⁴ vært aktiv, og denne har særlig hatt betydning for rekrutteringen i Vesterålen (Stokmarknes). Fylkeskontakten for MIB har deltatt aktivt i rekrutteringsarbeidet, og har også forelest for førsteårsstudenter om likestilling. Det rekrutteres likevel en lavere andel menn enn gjennomsnittlig i førskolelærerutdanningene.

Det gjennomføres tiltak for å ivareta menn i utdanningen. Mannlige studenter får for eksempel, om mulig, mannlig øvingslærer i minst én praksisperiode.

Generelt er gjennomstrømningen lav ved Høgskolen i Bodø, med 44 % fullføring på normert tid i perioden 2006 – 2008, mot et gjennomsnitt på 61 % i alle førskolelærerutdanningene. Produksjonen av studiepoeng per heltidsekvivalent var derimot i samme periode bare litt lavere enn på landsplan.

Høgskolens forutsetter at studentene bruker gjennomsnittlig 40 timer på studiet hver uke, og resultater fra studentundersøkelsen tyder på at de gjør det. Høgskolen gjennomfører regelmessige undersøkelser av studentenes tidsbruk, tilstedeværelse og tilfredshet. Alle studenter tilbys en individuell samtale i andre år hvor faglige og sosiale forhold samt framdrift tas opp. Tilpasset studieforløp kan bli resultatet. Dersom øvingslærer, faglærer eller praksisleder ser behov for det, kalles studenter inn til samtale om svake faglige prestasjoner eller egnethet for yrket. Studenter med forsinkelse i studieforløpet kan få veiledningssamtaler, eksamensforberedende kurs og ny utsatt eksamen.

Studentene gis innflytelse på semesterplanen ved studiestart. Innholdet i utdanningen kan også påvirkes i 2-3 fagrådsmøter årlig hvor to representanter for studentene er til stede, likeens på trinnmøter mellom lærerne og de tillitsvalgte. Alle studenter er med på et trinnmøte i slutten av hvert semester, hvor utdanningens innhold og organisering er tema.

Studentene var lite aktive i studentdemokratiet. Faglærerne kunne i intervjuet bekrefte at studentene i førskolelærerutdanningen er relativt anonyme på høgskolen.

Høgskolen har en strategi og tiltaksplan som følger opp Kunnskapsdepartementets strategi for rekruttering til barnehagen 2007 – 2011, en satsing som også tar høyde for å beholde førskolelærerne i jobben. Praksisleder er tilknyttet prosjektet ”Veiledning av nyutdannede” som er finansiert av utdanningsdirektoratet. Her nyttes blant annet tilbakemeldinger fra tidligere studenter. Det gjennomføres ikke kandidatundersøkelser ellers rettet mot førskolelærere.

Internasjonalisering

Høgskolen har strategier for utveksling som innebærer at internasjonalisering skal være en integrert del av alle aktiviteter. Dette målet rimer dårlig med signalene fra studentene under intervjuet om at de ikke kjenner til mulighetene og at fagplanene ikke tilrettelegger for lengre fravær. Førskolelærerutdanningen har liten utveksling. Det er planer om å skaffe flere og bedre avtaler med institusjoner i andre land¹⁵.

¹⁴ Menn i Barnehagen, en nasjonal satsing på rekruttering av menn til barnehagene.

¹⁵ Høgskolen opplyser i sin tilbakemelding datert 13.08.10 at kontakten med Dublin Institute of Technology nå er fulgt opp med tanke på å få til studentutveksling.

3.3. Vurderinger og anbefalinger

Førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Bodø har tverrfaglighet, et flerkulturelt perspektiv og utvikling av endringskompetanse som prioriterte områder i utdanningen. ”Det forskende og skapende barnet” er profilen.

Antall førsteprioritetssøkere per studieplass lå i 2008 og 2009 mellom 0,6 og 1,0. Studieplassene i den IKT- og samlingsbaserte utdanningen blir fylt, i motsetning til tilbudet på campus. Begge er heltidstilbud. Gjennomsnittsalder ved opptak er noe høyere enn landsgjennomsnittet og inntakskvaliteten målt i karakter- og konkurransepoeng noe lavere. Studiepoengproduksjonen ligger på landsgjennomsnittet, mens fullføring på normert tid er langt under gjennomsnittet. Førstestillingskompetansen blant de faglig tilsatte lå over 20 % i 2008 – 2009, men var i 2009 – 2010 på 13 %. Førstestillingskompetansen ble i for liten grad brukt i undervisning og veiledning og utdanningsrelevant FoU begge år.

Høgskolen har valgt å organisere sin ene utdanning slik at den passer målgrupper med ulike behov for tilpasning i en vidstrakt region, framfor å utvikle linjeutdanninger. Dette synes å være en formålstjenlig løsning. Utdanningen blir ikke utlyst som deltidsutdanning, men det IKT og samlingsbaserte opplegget synes å egne seg godt for studenter som ønsker å ta utdanningen over flere år. Lav fullføring på normert tid kombinert med en studiepoengproduksjon på linje med gjennomsnittet i førskolelærerutdanningene, tyder på at denne muligheten brukes. Gjennomgangen av fagplanene og samtalene om undervisning og praksis i institusjonsbesøket viste at rammeplanens kompetansekrav og tverrfaglige områder stort sett er godt ivaretatt. Det er imidlertid knyttet noen utfordringer til den faglige organiseringen og forståelsen av tverrfaglighet, faglig kompetanse og mulige brister i den felles forståelsen mellom høgskolen og praksisfeltet.

Første år av utdanningen er faglig utfordrende. Fordelingen av fag over de tre årene, og særlig mellom første og andre år, bør tas opp til drøfting. Fagenes og fagsammensetningens betydning for å motivere studentene, motvirke frafall og gi input til praksisperiodene alt fra første år bør veie tungt.

De faglig-pedagogiske fagene er tillagt studiepoeng i samsvar med rammeplanens krav. Det må imidlertid sikres at rammeplanens krav til studiepoeng i pedagogikk ivaretas, noe som krever at relativt mye pensum i pedagogikk bygges inn i bacheloroppgaven. En gjennomgang av pensum i pedagogikkfaget viste ellers at det i påfallende liten grad omfattet bøker som er skrevet de senere årene. Det er derfor usikkert om kunnskap basert på ny forskning tas opp i pedagogikk. Dette gjelder imidlertid ikke for fordypningsenheten i småbarnspedagogikk.

Samtalene under institusjonsbesøket kan tyde på at høgskolen har et problem med å vedlikeholde en felles forståelse av hva det tverrfaglige prinsippet krever, både blant faglærerne og i grensesnittet høgskole – praksis. Alle intervjugruppene mente det trengtes mer og bedre informasjon og kommunikasjon for å få oppleggene til å fungere. Det bør diskuteres hvordan tverrfagligheten generelt fungerer, og i hvilken grad den i seg selv bidrar til å gjøre studentene bedre kvalifiserte for arbeid i barnehagen. Kulturreisen i andre år er imidlertid et godt eksempel på et tverrfaglig opplegg som også ivaretar mange av rammeplanens tverrfaglige områder.

Den synes som god ressursutnyttelse å tilby fordypningsenhetene på flere lærerutdanninger. Det forutsettes at profesjonsinnretningen ivaretas gjennom undervisningsoppleggene.

Studenter som tas opp til et ordinært campusopplegg må orienteres grundig før opptak om de spesielle opplegg som tilrettelegges for dem under samlingene for studentene i den IKT- og samlingsbaserte utdanningen. Den sistnevnte studentgruppens kunnskap om praksisfeltet og motivasjon for utdanningen omtales ellers så positivt fra faglærernes side at det bør vurderes å innføre noen opplegg som er felles for disse og studentene på campus.

Slik utdanningen er organisert, er det lagt dårlig til rette for utenlandsopphold. I den grad utdanningen er internasjonalt orientert retter interessen seg mot Norden. Dette er et område hvor det bør utvikles bedre strategier.

Øvingslærerne har ifølge det som kom fram på intervjuene og øvingslærerundersøkelsen, uvanlig stor frihet til å tilrettelegge oppleggene etter studentenes behov. Dette er positivt, men kan gjøre det uklart hvor ansvaret for viktige deler av opplæringen i praksis i realiteten ligger, hos øvingslærere eller utdanningsinstitusjon. Både studenter og øvingslærere hadde erfart at praksis kunne bli ulik for studenten avhengig av hvor de hadde praksis og hvordan de var forberedt. Flere undersøkelser tyder likevel på at studentene ved denne høgsolen er svært fornøyde med praksisdelen av utdanningen. Det synes likevel å være nødvendig å tydeliggjøre at ansvaret for praksis ligger hos høgsolen. Høgsolen bør ta en gjennomgang av forholdet mellom teori og praksis, og sikre at planer, rutiner og ansvarsdeling gir en garanti for at praksis blir mest mulig lik for alle studentene.

Dersom det er slik at øvingslærerne ved Høgsolen i Bodø i for liten grad er med på å videreutvikle praksisopplæringen, slik undersøkelsene tyder på, er dette et problem som må tas opp. Forbedring er avhengig av at erfaringer kommuniseres og brukes.

At lærertettheten er uvanlig lav, kan være tegn på god ressursutnyttelse, men kan også utgjøre et kvalitetsproblem. Høgsolens forskningsoppbygging har vært et sentralt element i universitetsstrategien. Det er utviklet doktorgrader og bygget opp forskningssentre de senere år, noe som har utviklet kompetansen og forskningen i mange fagmiljøer. Satsingen synes i liten grad å ha kommet førskolelærerutdanningen til gode. PhD-utdanningen i profesjonskunnskap bør kunne gi et løft til FoU-aktiviteten i førskolelærerutdanningen. Utdanningens representanter uttrykte lojalitet i forhold til universitetsatsingen, selv om de merket ressursknappheten på mange områder. Høgsolens interne ressursfordeling bør tas opp til diskusjon. Førskolelærerutdanningens status bør tas i betraktning i framtidige strategier.

Endringskompetanse er et prioritert område i denne utdanningen. Både diskusjonene i institusjonsbesøket og øvingslærernes innspill i selvevalueringen har ført til endringer eller til at endringsarbeid er satt i gang. Dette er et kulturelt trekk som lover godt når det gjelder oppfølging av påpekte svakheter og videre utvikling av utdanningens sterke sider.

På tross av signaler om noen utfordringer knyttet blant annet til samarbeidet mellom institusjonen og praksisfeltet, ga alle grupper ga uttrykk for at mer informasjon og kommunikasjon var løsningen på problemene. Komiteen vurderer det slik at en mer grundig og helhetlig prosess kan være nødvendig.

På denne bakgrunnen blir det anbefalt at Høgsolen i Bodø

- bringer førstestillingskompetansen opp igjen på nivået fra 2008 – 2009, og sørger for at undervisning og veiledning bare unntaksvis blir gitt av høgsolelærere
- vurderer førskolelærerutdanningens ressurstilgang og status i institusjonen, også i lys av det høye antallet studenter per lærer i undervisningen og den lave FoU-aktiviteten i utdanningen,
- tar initiativ til å videreutvikle forsknings- og utviklingsarbeid knyttet til utdanningen og praksisfeltet, og spesielt vurderer hva doktorgradsområdet *Studier av profesjonspraksis* kan ha å hente og gi i førskolelærerutdanningen,
- utvikler bedre rutiner for samarbeidet mellom fag- og praksisarenaen, både for å sikre helheten i utdanningen og en likeverdig praksis for alle studentene,

- endrer fordelingen av fagene over de tre årene i utdanningen ut fra flere hensyn, blant annet frafallsprobatikken og hensynet til en god faglig progresjon i pedagogikk og faglig-pedagogiske fag.

4. Høgskolen i Finnmark

4.1. Institusjonen og førskolelærerutdanningen

Institusjonen

Høgskolen i Finnmark ble etablert i 1994 da de tre statlige høyskolene Finnmark sykepleierhøyskole, Finnmark distriktshøgskole og Alta lærerhøgskole ble slått sammen. Høgskolen i Finnmark har tre avdelinger: Avdeling for helsefag, Avdeling for nærings- og sosialfag og Avdeling for pedagogiske og humanistiske fag. Hovedcampus ligger i Alta. Avdeling for helsefag ligger i Hammerfest.

Høgskolen i Finnmark har i underkant av 2000 studenter fordelt på rundt 60 studier. Deltidstilbud og desentralisering av utdanning er vanlig.

Høgskolen er i samtaler med Universitetet i Tromsø og Høgskolen i Harstad om fusjon. Det ble våren 2010 satt ned arbeidsgrupper for å utrede betingelser for og konsekvenser av en eventuell fusjon.

Utdanningen

Førskolelærerutdanning startet opp i Alta i 1978. Før den tid ble det også drevet førskolelærerutdanning i Alta, men da som et desentralisert tilbud fra Høgskolen i Tromsø.

Høgskolen har en førskolelærerutdanning som følger rammeplanens hovedmodell. Utdanningen tilbys på heltid og deltid i Alta. Deltid over 4 år tilbys med ujevne mellomrom desentralisert på andre steder i Finnmark og Troms, på evalueringstidspunktet i Finnsnes/Bardufoss og Kirkenes. Høsten 2009 var det opptak til deltidsutdanning i Hammerfest.

Mål for utdanningen

”Førskolelærerutdanningens profil kan sies å være det flerkulturelle møtet med utgangspunkt i den regionen som utdanningen befinner seg i” (selvevalueringen). Førskolelærerutdanningen skal derfor bære preg av at Finnmark er en flerkulturell region preget av gammel og ny innvandring og av at samisk, kvensk og norsk befolkning har levd side om side gjennom tiden. Kunnskap om og bruk av naturen er viktig i utdanningen.

Noen nøkkeltall¹⁶

Høsten 2009 hadde Høgskolen i Finnmark 111 studenter i førskolelærerutdanning og er dermed en av de minste utdanningene (nr. 18 av 20).

Studentopptak 2008 (2009)

	Studieplasser	Søkere totalt	Kvalifiserte førsteprioritetssøkere	Kvalifiserte primær-søkere per studieplass	Opptak
Heltid	30 (30)	99 (69)	10 (15)	0,3 (0,5)	13 (20)
Deltid	30 (30)	69 (117)	26 (17)	0,9 (0,6)	27 (23)

- Gjennomsnittsalder ved opptak (DBH-tall basert på årene 2008 og 2009): 32,5 år. Landsgjennomsnitt: 25,6 år.
- Karakter-/konkurransepoeng ved opptak i 2008: Karakterpoeng 34,0/40,8. Landsgjennomsnitt: 36,6/43,3.
- Mannsandel av registrerte studenter (gjennomsnitt basert på årene 2006 – 2008): 8 %. Landsgjennomsnitt: 13 %.
- Studiepoengproduksjonen per heltidsekvivalent (gjennomsnitt basert på årene 2006 – 2008): 54,6 studiepoeng. Landsgjennomsnitt: 52,7 studiepoeng.
- Fullføring på normert tid for kandidater som ble ferdige i perioden 2006 - 2008: 49 %. Landsgjennomsnitt: 61 %.
- Strykprosent i praksis (gjennomsnitt basert på årene 2006 – 2008): 0,3 %. Ingen menn strøk. Landsgjennomsnitt (alle): 1,4 %. Menn: 3,5 %.
- Internasjonalisering: I perioden 2006 – 2008 reiste 2 studenter ut (1,9 %, landsgjennomsnitt 3,3 %); ingen hadde praksis i utlandet (landsgjennomsnitt 4,1 %) og ingen studenter kom inn fra andre land (landsgjennomsnitt 3,5 %).

Faglærerne studieåret 2008–2009/2009-2010

- Antall faglærere 2008 - 2009: 21 (4 pedagoger og 17 med faglig-pedagogiske fag).
- Faglige årsverk 2008 - 2009: 13. Faglige årsverk 2009 – 2010: 11.
- Faglige årsverk med førstestillingskompetanse 2008 - 2009: 3,9 årsverk (29 %, landsgjennomsnitt 27 %).
- Faglige årsverk med førstestillingskompetanse 2009 – 2010: 2,9 årsverk (27 %, landsgjennomsnitt 28 %).
- Undervisningsårsverk utført av tilsatte med førstestillingskompetanse 2008 – 2009: 2,4 årsverk (29 %, landsgjennomsnitt 24). Studieåret 2009 – 2010: 0,8 årsverk (16 %, landsgjennomsnitt 22 %).
- Forskningsårsverk (FoU og faglig oppdatering) utført av tilsatte med førstestillingskompetanse studieåret 2009 - 2010: 2,1 årsverk (37 %, landsgjennomsnitt 39 %).
- Andel av alle faglige årsverk brukt til FoU og faglig oppdatering 2009 - 2010: 6 årsverk (56 %, landsgjennomsnitt: 37 %).

Faglærernes erfaring fra barnehage studieåret 2008-2009

- 67 % av årsverkene i pedagogiske fag og ingen av årsverkene i de faglig-pedagogiske fagene hadde erfaring fra barnehage, regnet av alle faglige årsverk til undervisning og FoU i førskolelærerutdanningen. På landsbasis hadde 78 % av årsverkene i pedagogiske fag og 19 % av årsverkene i de faglig-pedagogiske fagene erfaring fra barnehage (prosenter er utregnet på basis av data oppgitt i selvevalueringene).

Undervisningsressurser

- Antall studenter (heltidsekvivalenter) per lærerårsverk i undervisningen 2008 – 2009: 10,9, landsgjennomsnitt: 22,5. Studieåret 2009 – 2010: 18,6, landsgjennomsnitt 22,8.
- Obligatorisk undervisning: 100 %.

¹⁶ Kildehenvisninger i tabellvedlegg, når ikke annet er angitt

4.2. Bachelorutdanning for førskolelærere

Organisering

Avdeling for pedagogiske og humanistiske fag (PHF) har hovedansvaret for utdanningen, mens Avdeling for nærings- og sosialfag (NSF) leverer matematikk- og naturfagundervisningen. PHF har ansvaret for all praksis i utdanningen.

Dekan er avdelingens faglige og administrative leder. Den faglige ledelsen av utdanningen er delt på en studieleder med overordnet ansvar for hele førskolelærerutdanningen, mens studielederen for realfag på NSF har ansvaret for undervisningen i matematikk og naturfag. En studieleder fra allmennlærerutdanningen har ansvaret for språk- og samfunnsfagene. Hvert fag har en fagansvarlig, og en fagkoordinator har ansvaret for hver klasse. Et årstrinn i utdanningen utgjør en klasse med eget klasseråd. Klassen er representert i klassetrinnsrådet, hvor også praksislærer og faglærere er representerte.

Utdanningen var tidligere en tradisjonell fagorganisert førskolelærerutdanning, en ordning som våren 2009 fremdeles gjaldt for klasser i Alta som startet opp før 2008 og på desentraliserte utdanninger.

Den nye studieplanen er organisert i tverrfaglige, temabaserte moduler, hver på 15 sp (se avsnittet *Fag* nedenfor). Praksis på 2 uker er knyttet til hver modul.

Utviklingen av ny modell har blant annet sammenheng med at høgskolens allmennlærerutdanning i NOKUTs evaluering i 2006 ble kritisert for ikke å være praksisnær nok. Andre grunner for å utvikle en fleksibel, modulbasert førskolelærerutdanning var sviktende rekruttering til heltidsutdanning på campus, et søkerpotensial spredt rundt i fylket og i stor grad bundet til bostedet pga. familie og jobb og stort behov for førskolelærere i regionen. Høgskolen hadde dessuten behov for å rasjonalisere studietilbudene og undervisningen pga. ressursituasjonen (selvevalueringen).

I intervjuene og i selvevalueringen ble det understreket at den modulbaserte utdanningen riktignok var startet opp, men at den fremdeles var under utvikling og at de involverte hadde en vei å gå for å innarbeide de nødvendige samarbeidsformer og faglige arbeidsmetoder. Erfaringen blant faglærerne og de ansvarlige for utdanningen var at matriseorganiseringen krever langt større samarbeid mellom personer og avdelinger/fagmiljø enn den gamle modellen. Det ble klaget over ressursituasjonen. Arbeidsgruppa for selvevalueringen peker på "at det er liten vilje til å bruke penger på utviklingen av utdanningen". Modellen skal evalueres etter tre år (selvevalueringen).

Utdanningen har svært god infrastruktur og god tilgang på praksisplasser.

Ledelsen var i intervjuet inne på at en eventuell fusjon med UiT ville få konsekvenser for den videre utviklingen av førskolelærerutdanningen.

Fag

I den tradisjonelle modellen som er under utfasing, har samfunnsfag, norsk og naturfag med miljølære 15 sp og fysisk fostring, matematikk og RLE 10 sp. Drama, forming og musikk gis som en pakke på 30 sp under navnet Estetiske fag.

Den nye modellen er bygget opp av temabaserte moduler. I hver temabasert modul inngår tre fag med 5 sp hver. Pedagogikkfaget er fordelt på fem moduler over alle tre år, og de resterende 10 sp inngår i bacheloroppgaven i siste semester. Av de faglig-pedagogiske fagene har drama, forming, musikk, fysisk fostring, KRL og matematikk i alt 10 sp, mens naturfag med miljølære, norsk og samfunnsfag har 15 sp.

I tabell 1 gis en oversikt over tema for modulene, semesteret de undervises og fagsammensetningen:

Tabell 4-1 Høgskolen i Finnmark. Modulbasert modell. Tema og fag

¹ Modul	Sem	Sp/fag		
Å jobbe i barnehage	1	5 Pedagogikk	5 Natur og miljø	5 Samfunnsfag
Toddlerne – barns utvikling 0-3 år	1	5 Pedagogikk	5 Musikk	5 Norsk
De største barna: barns utvikling 3-6	2	5 Pedagogikk	5 Matematikk	5 Norsk
Fortelling	2	5 Norsk	5 Drama	5 KRL
Naturen som lærings- og opplevelsesarena	3	5 Natur og miljø	5 Fysisk fostring	5 Forming
Kulturen som lærings- og opplevelsesarena	3	5 Drama	5 Forming	5 Musikk
Is, snø og kulde – lek og læring i arktisk klima	4	5 Natur og miljø	5 Fysisk fostring	5 Matematikk
Ledelse og samhandling	4	15 Pedagogikk		
Mangfold som ressurs i barnehagen	5	5 Pedagogikk	5 Samfunnsfag	5 KRL
Fordypning	5 & 6	30		
Bacheloroppgave	6	10 Pedagogikk	5 Samfunnsfag	

Fagene innenfor en modul kan skifte fra år til år. Fagmålene framgår i den nye modellen av mål og tema for de enkelte moduler.

Studentene kan velge mellom seks fordypningsenheter: Pedagogisk veiledning og praksis, IKT, Drama, Utemiljø som læringsarena, Mat, helse og kultur og Natur i nord. Fordypningsenheterne tilbys også som etter og videreutdanning.

Rammeplanens fem kompetanseområder var i den gamle modellen bygget inn i pedagogikkfaget, mens dette ikke er så klart beskrevet i den nye (selvevalueringen, s. 12). Den nye studieplanen omtaler heller ikke hvor likestilling skal tas opp, i motsetning til tidligere plan som henviste til handlingsplan for likestilling. Ellers er rammeplanens fagområder og tverrfaglige emner bygget inn i modulene og gjenspeiles delvis i modulnavnene. I pedagogikk er foreldresamarbeid og foreldreinnflytelse et sentralt emne.

Undervisning

Mens det i 2008 – 2009 var 10,9 studenter (heltidsekvivalenter) per lærerårsverk, var forholdstallet i 2009 – 2010 18,6.

Det blir ikke hentet inn data om studentenes inntakskvalitet til bruk i undervisningsplanleggingen. Studentene får tilbud om samtaler dersom de har problemer med progresjon. Det gis ikke ekstra undervisning til studenter med faglige problemer.

I den desentraliserte utdanningen var det hvert år i fire år undervisning i 8 samlinger á 1 uke. I den temabaserte studiemodellen som i 2009 bare ble gitt på heltid i Alta, ble all undervisning også for heltidsstudenter gitt i 8 årlige samlinger á 1 uke med konsentrert undervisning på campus¹⁷.

Tiden mellom samlingene nyttes til egenstudier, planlagt oppgaveskriving og nettkontakt. All undervisning og praksis er obligatorisk; 20 % fravær fra undervisningen og 10 % fra praksis aksepteres. I denne utdanningen anses tilstedeværelse som viktig fordi det i arbeidet med fagene må foregå en refleksjon omkring didaktiske spørsmål, går det fram av selvevalueringen (s. 17).

Det gis en fagoppgave i hvert av fagene som en modul består av. Oppgavene skal knyttes til praksis. Ulike typer presentasjoner, gruppearbeid og seminarer kan inngå, og disse er da arbeidskrav for studentene. Gjennom veiledningsøvelser, der studentene bytter på rollen som

¹⁷ I telefonsamtale med studieleder Solveig Hætta 18.08.10 ble det opplyst at den temabaserte utdanningen er beholdt i studieåret 2009 - 2010. Undervisningsopplegget er imidlertid endret: studentene nå får undervisning på campus hver uke.

veileder, veiledet og observatør, knyttes faglig kunnskap til yrkesutøvelsen. Det stimuleres på flere måter til problembasert læring. I den nye modellen er praksisperioden lagt midt i hver modul, og ved å knytte oppgaver og arbeidskrav til praksiserfaringene oppnår man et godt og realistisk utgangspunkt for problembasert læring (selvevalueringen).

I det tradisjonelle studieløpet brukes problembasert læring i det årlige prosjektarbeidet. Temaundervisning er heller ikke noe nytt med ny modell, men ble tidligere knyttet til prosjektarbeid og praksisoppgaver (selvevalueringen, s.10).

Studentene i de samlingsbaserte tilbudene mente at de ikke fikk det undervisningstimetallet de hadde krav på. Studentene hadde heller ikke fått inntrykk av at faglærerne hadde den innstillingen til samarbeid som de antok var nødvendig for å få tverrfagligheten i de temabaserte modulene til å fungere. Intervjuet med faglærerne bekreftet inntrykket av at de ikke hadde en enhetlig oppfatning av det enkelte fags rolle i modulene og hvilke krav den nye tverrfagligheten stilte til undervisning og samarbeid. Faglærerne bekreftet at det var satt av svært lite tid til møter for å samordne undervisningen.

Som potensial for bedre kommunikasjon og samarbeid viste ledelsen til at høgsolen satser mye på å bruke og videreutvikle mulighetene for elektronisk kommunikasjon i undervisningen (intervju).

Førskolelærerutdanningen og allmennlærerutdanningen har delvis felles fordypnings- og valgfag, og disse undervises sammen. Utover det er det ikke samarbeid mellom utdanningene.

Praksis

Studentene har 20 uker praksis. To uker praksis er lagt midt i hver modul. I de to første år er det følgelig fire praksisperioder årlig. Alle praksisperioder på et årstrinn foregår i samme barnehage. Studentene får samme praksislærer gjennom hele året dersom denne har ansvar for barn fra 0 – 6 år, eventuelt flere praksislærere dersom barna er delt i grupper etter alder.

I henhold til høgsolens praksisplan har studieleder hovedansvaret for praksis, praksiskoordinatorerne administrerer den og faglærerne har veiledningsfunksjon og besøker studentene i praksis.

Hver student får en praksiskontrakt som blant annet inneholder rutiner for veiledning. Praksiskontrakten suppleres med en individuell arbeidsplan med informasjon om oppgaver. Studentene forbereder praksis ved å utarbeide personlige og faglige læringsmål, som igjen utgjør målingspunkter i midtveisevalueringen og som vektlegges i vurderingskriteriene for praksis. Mange møter er knyttet til praksis:

- Før hver praksisperiode er det et informasjonsmøte mellom studieleder, praksiskoordinator, faglærerne, øvingslærerne og studentene.
- Det holdes øvingslærermøter hvor studentenes tidligere praksis og oppgaver diskuteres.
- Underveis møter faglærerne studentene og øvingslærerne (sammen eller enkeltvis) i barnehagene for blant annet å diskutere praksisoppgavene og erfaringer.

Det er ikke planlagte møter mellom praksisfeltet og høgsolen i etterkant av praksis.

Øvingslærerne mener praksisplanen gir god informasjon om ansvar i og krav til praksis. De synes det er en mangel at styrerne ikke deltar i møtene om praksisplanen.

I praksisperiodene skriver studentene obligatoriske – og eventuelt også frivillige - oppgaver som skaper forbindelse mellom teori og praksis. Oppgavene i praksis skal forholde seg til relevant fagkunnskap, og faglærerne evaluerer dem. Etter gammel studieplan laget faglærerne oppgavene i praksis, og ansvaret for å lage oppgaver gikk fram av praksisplanen. Etter ny plan utformer faglærere og praksislærere oppgavene i et felles møte før praksisperioden.

Studentene foretar en midtveisevaluering hvor den enkeltes mål for praksis følges opp. De leverer rapport om praksisperioden og de evaluerer perioden etter avslutning.

Generelle vurderingskriterier for praksis går igjen alle tre årene, men disse tilpasses den enkelte modul. Når øvingslærerne vurderer studentens praksis, følger de oppsatte kriterier, og de avklarer hvordan målene i praksiskontrakten er fulgt opp. Det har vært få saker om særskilt skikkethetsvurdering de siste par år. De fleste berørte studenter slutter før det kommer til sak. Høgskolen antar at det lave antallet skikkethetssaker skyldes at de har gode systemer for veiledning, men ser ikke bort fra at terskelen for særskilt skikkethetsvurdering kan være for høy.

Øvingslærerne som ble intervjuet hadde erfart at for mange studenter var uforberedte og lite motiverte for praksis (selvevalueringen). De mener at korte praksisperioder som følge av modulariseringen i den nye ordningen har medført at studentene blir svært opptatt av oppgaver og arbeidskrav i praksisperioden, og mindre involvert i barnas liv. Øvingslærerne tror også at høgskolen i noen tilfeller ikke setter høye nok krav til studentene, og at det fokuseres for lite på yrkesrollen og rollen som pedagogisk leder.

Studentene fortalte at de var usikre på hva de skulle gjøre i praksis (intervjuet).

Høgskolen fremhever i selvevalueringen fordelene ved å legge to uker praksis midt i hver modul, blant annet fordi praksiserfaringer kan utnyttes i de faglig-didaktiske fagene og belyse temaet og gi læring både for faglærere og studenter. Ordningen legger også til rette for at studenter og faglærere får tett kontakt med en barnehage og øvingslærerne der i løpet av et år. Øvingslærerne på sin side mente (intervjuet/selvevalueringen) at de hadde hatt bedre kontakt med faglærerne under den tidligere ordningen, og at de hadde vært lite involverte i diskusjoner om hvilke krav den nye ordningen stilte til dem. Inntrykket deres var også at kommunikasjonen mellom faglærere i en modul var mangelfull, noe som medførte ulike forventninger til den innlagte praksisen.

Mange øvingslærere har ikke veiledningskompetanse. De får hver høst og vår tilbud om kurs i veiledning. Øvingslærerne i de desentraliserte utdanningene deltar i størst grad. I samtalen uttrykte øvingslærerne ønsker om oppfriskningskurs i veiledning.

Høgskolen tilbyr utdanning i Pedagogisk ledelse og veiledning og Pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen. I selvevalueringen slås det fast at etter at det ble tatt et initiativ i 2006 foregår det ingen kompetanseheving i høgskolens regi blant øvingslærerne.

Høgskolen ser behov for å gi studentene bedre lederpraksis (selvevalueringen, s. 20 og 21), ikke minst siden mange nyutdannede går rett inn i lederjobber fordi det er så mange små barnehager i Finnmark. Studentene savnet også mer og bedre lederpraksis (intervjuet).

Faglige ressurser og FoU

I studieåret 2009 – 2010 ble 16 % av undervisningsårsverkene utført av faglærere med førstestillingskompetanse, mens tilsvarende prosentandel året før var 29 %.

For svak kompetanse i lærerutdanningen ble påpekt i NOKUTs evaluering av allmennlærerutdanningen 2004 - 2006. Høgskolen i Finnmark satser på å øke kompetansen blant de tilsatte i førskolelærerutdanningen, men sammenlignet med landsgjennomsnittet er førstestillingskompetansen god. To tilsatte ved førskolelærerutdanningen er i doktorgradsløp. Ingen faglærere ved førskolelærerutdanningen deltar i høgskolens program for førstelektorkvalifisering.

Det er lett å rekruttere akademisk kompetanse til faglige stillinger, noe høgskolen antar har sammenheng med at det knyttes FoU-ressurser til stillingene, og at eksternt samarbeid om regionsutvikling gir spennende utfordringer for høgskolens FoU-virksomhet (selvevalueringen).

Tre faglærere (alle i pedagogiske fag) har yrkeserfaring fra barnehage. Å rekruttere faglærere med barnehageerfaring i de faglig-didaktiske fag regnes som vanskelig. Institusjonen gjør heller ikke noe aktivt for å øke faglærernes kunnskap om praksisfeltet, men ser det som ønskelig å øke FoU mot praksisfeltet fordi kjennskap til praksisfeltet legger grunnlag for en relevant utdanning (selvevaluering, s. 8)

Høgskolens felles FoU-strategi er fulgt opp i avdelingens handlingsplan. FoU skal være forankret i høgskolens samfunnsoppdrag og være relevant for høgskolens studier, bidra til kompetanseutvikling og nyskaping, ha betydning for nordområdene og holde internasjonalt nivå. Internasjonalt deltar avdelingen i et NordPlus-samarbeid med tema verdier, demokrati og tverrkulturalitet relatert til lærerutdanningene (VALID-Kankles).

Det drives lite FoU i førskolelærerutdanningen. Det har vært få utviklingsprosjekter knyttet til praksisfeltet. To av høgskolens doktorgradsstipendiater er imidlertid knyttet til prosjekter rettet mot barnehagefeltet. Et relevant FOU-prosjekt (Barnehagen – et inkluderende fellesskap) er ledet av tilsatte ved Høgskolen i Finnmark og skjer i samarbeid med faglig tilsatte ved HiO og HiØ. Utdanningens ledere mener (intervjuet) at en positiv utvikling på FoU-området er avhengig av prioritering og oppfølging fra institusjonsnivå. At to avdelinger bidrar med undervisning på førskolelærerutdanningen, ble nevnt som et mulig hinder for å utvikle forskning knyttet til utdanningen.

Faglærerne og ledelsen viste til betydningen av at en forsker i lærerutdanningsmiljøet både var involvert i forskning av relevans for førskolelærerutdanning og at vedkommende hadde vært sentral under utviklingen av den nye, modulbaserte utdanningen. Vedkommende var imidlertid ikke en del av faglærergruppen i førskolelærerutdanningen. Faglærerne i førskolelærerutdanningen hadde ikke vært aktivt med i dette utviklingsarbeidet (intervjuet). For å drive forskningsbasert undervisning var de avhengige av å basere seg på andres forskning.

Studentene som ble intervjuet kjente til at noen faglærere forsket, men de trekkes ikke inn i utviklingsprosjekter. I den gamle studiemodellen ble det stimulert til forskningslignende arbeidsmåter i et prosjektarbeid. I ny modell kreves ikke prosjektarbeid på samme måte (selvevalueringen).

Studentene – rekruttering, studieforløp og gjennomstrømning

Rekrutteringen til heltidsutdanningen har vært dårlig de senere år, mens desentralisert utdanningen rekrutterer bra. Studentene er noe eldre enn landsgjennomsnittet ved opptak og har høyere konkurransepoengsum, noe som bekrefter at det er mange deltidsstudenter. I 2009 var det bare 0,5 kvalifiserte førsteprioritetsøkere til hver studieplass, noe som følger opp hovedtendensen fra årene før. 81 % av studentene var fra Finnmark.

13 % av studentene som ble tatt opp til førskolelærerutdanning i 2008 – 2009 var menn, flest i heltidsutdanningen.

I tillegg til vanlige rekrutteringsaktiviteter, står Finnmark fylke bak en rekrutteringskampanje til utdanningen, ”Drømmejobben”. Høgskolen vil i framtiden prøve å rekruttere bedre blant annet ved å tydeliggjøre hva det utdannes for, samarbeide med barnehager i rekrutteringsfasen og adressere nye søkergrupper som for eksempel assistenter i barnehage. De vil spille på fordelene ved den modulbaserte modellen for dem som trenger en fleksibel studieorganisering.

Det gjennomføres kartlegging av studentens tidsbruk og tilstedeværelse, studenttilfredshet og årsaker til frafall. Høgskolen har ikke rutiner for samtaler om faglig progresjon (selvevalueringen). Studentene på campus gav under intervjuet uttrykk for at studiemiljøet var fattig fordi det er så få heltidsstudenter til stede, de fleste studentene møttes bare på samlinger. Det virket heller ikke positivt på miljøet at det ikke var undervisning for heltidsstudentene på

campus under samlingene. Studentene i desentralisert utdanning i Kirkenes var imidlertid svært fornøyde med studiemiljøet.

Høgskolen gjennomfører ikke kandidatundersøkelser. Tilbakemeldinger fra yrkesfeltet og samfunnet ellers kommer imidlertid fram i møter knyttet til praksis, i møter med tidligere studenter som søker etter- og videreutdanning og lignende. Våren 2009 foretok høgskolen imidlertid intervjuer blant nyutdannede førskolelærere. Det kom fram at de hadde følt seg dårlig forberedt på å bli ledere. Høgskolen ser mangler ved lederopplæringen selv i det nye praksisopplegget (selvevalueringen).

NOKUTs kandidatundersøkelse viser at 89 % av kandidatene fra 2007 og 2008 arbeidet i barnehage et eller to år etter at de hadde avsluttet utdannelsen. Kandidatene følte seg relativt godt forberedt til å arbeide med de minste barna og barn med ulike sosialpedagogiske behov, og svært godt forberedt til å arbeide med barn med ulik kulturell bakgrunn. De føler også at de er godt forberedt til å takle samtaler med foreldre og ulike kommunale samarbeidspartnere. Kandidatene regner det som viktig å ha gode faglig kunnskaper, og de føler at de har tilstrekkelig faglige og didaktiske kunnskaper. De følte seg svært godt forberedt gjennom praksis, selv om de i studietiden ikke hadde sett sammenhengen mellom praksis og fagene svært klart.

Internasjonalisering

Høgskolen i Finnmark orienterer seg faglig mot Barents-regionen, i Norge på det sirkumpolare området. Fjernere satsingsområder er Europa og Kina. Høgskolen har utarbeidet en handlingsplan for internasjonalisering og studentmobilitet for perioden 2007 - 2010. Høgskolen i Finnmarks studenter skal kunne reise ut i tredje semester.

Utvekslingen i førskolelærerutdanningen er imidlertid forsvinnende liten. Utdanningen har en Nordplus og en Erasmus/Sokratesavtale, men ingen egen plan for utveksling. Studieplanen for førskolelærerutdanningen legger heller ikke tilrette for det (selvevalueringen s 10). Det er mulig for den enkelte student å få tilrettelagt praksis i utlandet, men evalueringer viser at de som valgte det, ikke får oppholdet innpasset (selvevalueringen s. 19). Studentene synes ikke at det blir godt informert om muligheten for utveksling, og heller ikke at faglærerne stimulerer til det.

4.3. Vurderinger og anbefalinger

Førskolelærerutdanningen på Høgskolen i Finnmark skal ha en flerkulturell profil basert på at fylket i tillegg til nyere innvandring har både samisk, kvænsk og norsk befolkning. Kunnskap om fylkets natur og bruken av den skal prege utdanningen.

Studentenes gjennomsnittsalder ved opptak er vesentlig høyere enn landsgjennomsnittet, mens både karakter- og konkurransepoeng ved opptak er lavere. Studentene fullfører utdanningen på normert tid i lavere grad enn gjennomsnittlig i førskolelærerutdanningene, men studiepoengproduksjonen ligger noe over. Førstestillingskompetansen blant faglærerne er god og den blir brukt i undervisningen, likevel i langt høyere grad i 2008-2009 enn året etter. Slike forskjeller fra år til år er relativt vanlig i mindre førskolelærerutdanninger. Blant lærerne i de faglig-pedagogiske fagene har ingen erfaring fra barnehage (2008 – 2009).

Høgskolen i Finnmark har en av de minste førskolelærerutdanningene på landsbasis, men ligger i en stor region. Høgskolen har problemer med rekrutteringen, noe som gir seg uttrykk i at det er svært få kvalifiserte førsteprioritetssøkere per studieplass, særlig i heltidsutdanningene hvor studieplassene de siste årene heller ikke har blitt fylt. Deltidsutdanningen klarer nesten å fylle de planlagte studieplassene.

Rekrutteringsproblematikken har høgskolen møtt ved å utvikle et fleksibelt studietilbud som kan fungere i forhold til de behov de ulike søkergrupper har. Strategien har lenge vært å tilby

studentene høgskolens ene førskolelærerutdanning på heltid og deltid i Alta og som desentralisert deltidsutdanning i Kirkenes og ved behov andre steder. Det har også vært et mål å bidra til å redusere mangelen på utdannede førskolelærere i dette store og spredt befolkede fylket. Disse utfordringene ligger bak utviklingen av høgskolens nye tema- og modulbaserte modell som ble iverksatt i Alta fra 2008 og som skal erstatte den mer tradisjonelle, fagorganiserte modellen når studentene i det siste kullet er ferdige. Evalueringen berører derfor i liten grad den gamle modellen.

Fagplanen for den nye førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Finnmark oppfyller rammeplanen og er basert på en helhetlig tenkning, både faglig og når det gjelder sammenhengen mellom teori og praksis. Innholdsmessig er det god sammenheng med høgskolens mål for utdanningen og målene i rammeplanen. Modellen har godt potensial for fleksibilitet når det gjelder studentenes ønsker om heltid/deltid, studier på campus eller desentralisert. Modellen antas også å ha potensial for å redusere kostnadene til undervisning, som nå er betydelige på grunn av de mange variantene.

Det er imidlertid store utfordringer knyttet til iverksettingen av den nye tema- og modulbaserte modellen. Temaorganisering forutsetter samarbeid mellom involverte avdelinger, mellom faglærerne og mellom faglærerne og øvingsbarnehagene. Samarbeidsformene er fremdeles under utvikling.

Mye tyder på at faglærerne, som må ta hovedansvaret for implementeringen, i høyere grad bør involveres i videreutviklingen av modellen både når det gjelder organisering og innhold, ikke minst for å utvikle medeierskap til modellen. Dette kan også bidra til å ivareta fagenes synlighet og progresjon. Samtalene med både faglærere og studenter i løpet av institusjonsbesøket tyder på at faglig progresjon i utdanningen er en utfordring i det nye opplegget.

Det økte samarbeidsbehovet forutsetter økte ressurser. Som høgskolen selv påpeker, var det ikke satt av ekstra ressurser til å iverksette det nye opplegget. Det må være budsjettet for alle kostnader ved en ny utdanning før den iverksettes. Første gjennomkjøring burde kanskje hatt mer karakter av forsøk, med forsterkede kvalitetssikringsmekanismer. Ifølge selvevalueringen skal det nye opplegget evalueres etter tre år. Opplegget bør heller evalueres kontinuerlig, slik lederne antydte behov for i besøket.

Undervisningsbyrden er stor for faglærerne, ikke minst fordi en ny og gammel modell kjøres parallelt i en overgangsfase. Det blir lite tid til FoU. Utviklingen av en ny, modulbasert utdanning ble under intervjuene betegnet som utdanningens viktigste utviklingsprosjekt de siste årene.

Både i selvevalueringen og særlig i intervjuene med ledelsen ble problemer knyttet til nyordningen diskutert. Ledernes forståelse av problemene gir håp om at organisasjonen er i stand til å gripe fatt i utfordringene på en konstruktiv måte. Høgskolens tilbakemelding på et utkast til den foreliggende rapporten viser også at undervisningen for heltidsstudentene på campus i Alta er endret fra og med høsten 2010, fra åtte ukesamlinger per år til undervisning hver uke.

Det er nødvendig at alle involverte forstår og erkjenner de særlige behov en slik organisering har, og særlig i de første årene. Fremfor alt er det nødvendig å styrke kommunikasjonen om undervisningen og fagenes plass og rolle innenfor hvert tema. I de nærmeste årene bør det viktigste utviklingsarbeidet være å utvikle de holdninger og samarbeidsmåter som kan føre til suksess for den nye utdanningen. Den modulbaserte utdanningen slik den er beskrevet i fagplanene, står nemlig fram som et langt bedre svar på de krav utviklingen i samfunnet/barnehagen stiller til en førskolelærerutdanning enn den utdanningen som er ferd med å fases ut.

Studentene ga uttrykk for at informasjonen hadde vært mangelfull både før de begynte på studiet og underveis. Med svært få studenter på campus ble det dessuten et lite stimulerende studiemiljø som satte store krav til deres egen motivasjon og evne til å ta ansvar for egen læring.

Korte praksisperioder støtter opp under den modulære oppbyggingen av den nye utdanningen. Styrken ved denne organiseringen er at studentene vanligvis kommer tilbake til den samme barnehagen og praksislæreren i hver praksis et helt år. Hvis de stadig skifter barnehage, kan korte praksisperioder føre til fragmentering. Det vil imidlertid være en styrke å samordne høgskolens opplegg med barnehagens opplegg i den grad det er mulig. I dag skjer en slik samordning i liten grad. Studentene var usikre på hva som krevdes av dem i praksis, og inntok lett en observerende rolle i stedet for å delta. Bedre forberedelse bør kunne bøte på det.

Kommunikasjonen mellom høgsolen og praksisbarnehagene/øvingslærerne kan utvikles, særlig gjelder det utveksling av erfaringer etter praksis. Øvingslærerne må få bedre innføring i hva som kreves av dem i den modulbaserte utdanningen, og involveres slik at de også får et eierforhold til det nye opplegget.

Noen av de mange høgskolelektorene knyttet til utdanningen bør stimuleres til å delta i høgskolens førstelektorprogram. Øvingslærernes inntrykk var at høgskolens lærere hadde begrenset kunnskap om dagens barnehage, noe som bekreftes av innhentede data, ingen av faglærerne i de faglig-pedagogiske fagene har slik erfaring. Mer samarbeid før, under og etter studentenes praksis kan bidra til å øke deres kunnskap. Høgsolen bør dessuten utarbeide institusjonelle strategier for etter hvert å initiere FoU knyttet til praksisfeltet.

Utvalget av fordypningsenheter forholder seg på en god måte til utdanningens profil. Det forutsettes at fagdidaktikken i forhold til yrkesfeltet er ivaretatt i de tilfeller da fordypningsenheter undervises felles for førskole og allmennlærerstudenter. Utdanningens profil bør sette sitt preg på fremtidige FoU-prosjekter.

På denne bakgrunnen blir det anbefalt at Høgsolen i Finnmark

- avsetter ressurser til og utvikler rutiner for et fungerende samarbeid mellom alle som er involvert i den tema- og modulbaserte utdanningen,
- sikrer at fagene ivaretas i den tema- og modulbaserte utdanningen med sikte på faglig kontinuitet og progresjon,
- legger større vekt på god informasjon til og kommunikasjon med studentene og øvingslærerne,
- utvikler strategier og planer for FoU knyttet til utdanningen og yrkesfeltet, også med tanke på å utvikle faglærernes kunnskap om praksisfeltet.

5. Høgskolen i Hedmark

5.1. Institusjonen og førskolelærerutdanningen

Institusjonen

Høgskolen i Hedmark ble etablert 1. august 1994 ved sammenslåing av fire statlige høgschooler. Høgskolen har ca. 4 200 studenter og ca. 500 tilsatte på fire avdelinger/studiesteder: Avdeling for Skog- og Utmarksfag (campus Evenstad), Avdeling for økonomi, samfunnsfag og informatikk (campus Rena), Avdeling for Helse- og Idrettsfag (campus Elverum) og Avdeling for Lærerutdanning og naturvitenskap (LUNA, campus Hamar).

Førskolelærerutdanningen er en av seks grunnutdanninger ved LUNA.

Høgskolen i Hedmarks visjon er *fra høgschool til universitet*. Høgskolen i Hedmark er, sammen med Høgskolen i Gjøvik, Høgskolen i Lillehammer og fylkeskommunene i Hedmark og Oppland, aktør i prosjekt *Innlandsuniversitetet*. Etter planen skal prosjektet bunne ut i en fusjon mellom høgschoolene med en påfølgende søknad om universitetsstatus.

Høgschoolens verdier *raushet, respekt og profesjonalitet* skal være grunnleggende for høgschoolens organisasjonskultur og læringsmiljø.

Førskolelærerutdanningen

Førskolelærerutdanningen ble etablert i 1971.

Utdanningen følger hovedmodellen og utlyses både som utdanning på campus og fra 2002 som samlingsbasert og nettstøttet utdanning. Det har vært gitt eget tilbud til tospråklige studenter for to kull., Fra høst 2010 er dette samordnet med det ordinære samlingsbaserte og det nettstøttede studiet.

I tillegg er det utviklet en linje med spesialisering i natur og bevegelse (etablert 2006) som er organisert som heltidsutdanning på campus.

Mål for utdanningen

Førskolelærerutdanningen har valgt å fokusere spesielt på språk, kultur og kommunikasjon.

Noen nøkkeltall¹⁸

Høsten 2009 hadde Høgskolen i Hedmark 451 studenter i førskolelærerutdanningen og er dermed en mellomstor utdanning (den sjette største av 20).

Studentopptak 2008 (2009)

Utdanning/studiested	Studieplasser	Søkere totalt	Kvalifiserte Førsteprioritets søkere	Kvalifiserte førsteprioritetssøkere per studieplass	Opptak
Ordinær 3-årig/hoved (bred) modell	70 (70)	449 (472)	68 (74)	1,0 (1,1)	70 (75)
Ordinær 3-årig/linjemodell Natur og bevegelse					
Samlingsbasert og nettstøttet (heltid)	45 (35)	404 (407)	172 (159)	3,8 (4,5)	51 (53)
Førskolelærerutdanning for tospråklige	15 (20)	59 (43)	10 (7)	0,7 (0,4)	38 (8)

- Uregelmessige opptak:
 - Høsten 2009 ble det tatt opp studenter ved lokalt opptak til desentralisert utdanning deltid i Roa. 52 ble tatt opp (1 mann)
 - Høsten 2009 ble det tatt opp 46 studenter ved lokalt opptak til førskolelærerutdanning, arbeidsplassrelatert, deltid (2 menn).
- Gjennomsnittsalder ved opptak (DBH-tall for årene 2008 og 2009): 28,4 år. Landsgjennomsnitt: 25,6 år.
- Karakterpoeng/konkurranspoeng ved opptak i 2008: 37,8/45,3 Landsgjennomsnitt: 36,6/43,3.
- Mannsandel av registrerte studenter (gjennomsnitt for årene 2006 – 2008): 9 %. Landsgjennomsnitt: 13 %.
- Studiepoengproduksjonen per heltidsekvivalent (gjennomsnitt basert på årene 2006 – 2008): 53,4 studiepoeng. Landsgjennomsnitt: 52,7 studiepoeng.
- Fullføring på normert tid for kandidatene som ble ferdige i perioden 2006 - 2008: 55 %. Landsgjennomsnitt: 61 %.
- Strykprosent i praksis (gjennomsnitt basert på årene 2006 – 2008): 0,7 %. Blant mannlige studenter 0,9 %. Landsgjennomsnitt alle: 1,4 %. Menn: 3,5 %.
- Internasjonalisering: I perioden 2006 – 2008 reiste ingen studenter ut; 14 hadde praksisopphold i utlandet (3,4 %, landsgjennomsnitt 4,1 %) og ingen studenter reiste inn.

Faglærerne studieåret 2008 – 2009/2009-2010

- Antall faglærere 2008 – 2009: 42 (13 pedagoger og 29 med faglig-pedagogiske fag).
- Faglige årsverk: 2008 – 2009: 29. 2009 – 2010: 30.
- Faglige årsverk med førstestillingskompetanse 2008 – 2009: 7,4 (25 %). Landsgjennomsnitt: 27 %.
- Faglige årsverk med førstestillingskompetanse 2009 – 2010: 8,2 (33 %). Landsgjennomsnitt: 28 %.
- Undervisningsårsverk utført av tilsatte med førstestillingskompetanse 2008 – 2009: 4,2 (24 %) (landsgjennomsnitt 24 %). 2009 – 2010: 6,0 (30 %). Landsgjennomsnitt: 22 %.
- Forskningsårsverk (FoU og faglig oppdatering) utført av tilsatte med førstestillingskompetanse 2009 - 2010: 2,2 (45 %). Landsgjennomsnitt: 39 %.
- Andel av alle faglige årsverk til FoU og faglig oppdatering 2009 – 2010: 34 %. Landsgjennomsnitt: 37 %.

Faglærernes erfaring fra barnehage studieåret 2008-2009

- 82 % av årsverkene i pedagogiske fag og 13 % av årsverkene i de faglig-pedagogiske fagene hadde erfaring fra barnehage, regnet av alle faglige årsverk til undervisningen og FoU i førskolelærerutdanningen. På landsbasis hadde 78% av årsverkene i pedagogiske fag og 19 % av årsverkene i de faglig-pedagogiske fagene erfaring fra barnehage (prosenter er utregnet på basis av data oppgitt i selvevalueringen).

Undervisningsressurser

- Antall studenter (heltidsekvivalenter) per lærerårsverk i undervisningen 2008 – 2009: 22,4. Landsgjennomsnitt: 22,3. I 2009 – 2010 var forholdstallet endret til: 21,4 Landsgjennomsnitt: 22,8.
- Obligatorisk undervisning: Varierer mye, jf. kapittel 2, avsnittet *Undervisningen*

¹⁸ Kildehenvisninger i tabellvedlegg, når ikke annet er angitt.

5.2. Bachelorutdanning for førskolelærere

Organisering

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap ledes av en dekan. Dekanen er leder for avdelingsrådet, et rådgivende organ som skal sikre tilsattes og studenters innflytelse i viktige saker.

Faglig er avdelingen organisert som en matrise med fire institutter (Institutt for humanistiske fag, Institutt for naturvitenskap og teknologi, Institutt for samfunnsvitenskap og Institutt for kunsthøgskole og informasjonsvitenskap). Instituttene er ansvarlige for avdelingens FoU-virksomhet og for å levere de fag som etterspørres av avdelingens utdanninger. Faglærerne har sitt tilsetningsforhold i et av instituttene. Instituttene ledes av instituttledere som har personal-, økonomi- og FoU-ansvar for sin enhet. Instituttlederen rapporterer til dekanen.

En studieleder som sorterer direkte under dekanen har faglig ansvar for et utdanningsprogram. Studieleder deltar i ledergruppa og samarbeider tett med instituttlederne og studieadministrasjonen.

Førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Hedmark ble evaluert av Norgesnettrådet i 2002, og en tilbakemelding var at utdanningen på noen områder hadde svak FoU-profil. På en del sentrale fagfelt var det også for svak kompetanse. Kontakten med samfunnet rundt var for svak. Det var også utfordringer knyttet til praksis, for eksempel når det gjaldt ansvar for planlegging, gjennomføring og etterarbeid. Det var usikkert om studentene fikk nok veiledning.

Da Høgskolen i Hedmarks allmennlærerutdanning ble evaluert av NOKUT i 2006 var matrisemodellen i planleggingsfasen. I evalueringen ble det pekt på flere utfordringer som var knyttet opp mot en slik organisering. Betydningen av en tydelig ledelsesstruktur ble spesielt trukket fram. I tillegg ble utdanningen anbefalt å videreutvikle samarbeidet mellom fagene og mellom institusjonen og praksisfeltet.

I en senere intern evaluering av avdelingens organiseringsstruktur viste det seg at personalet i stor grad var fornøyd med matrisemodellen. Personalet opplevde at organiseringen ga klare føringer på hvem som er nærmeste leder og hvem som har ansvar for ulike arbeidsoppgaver. Studielederrollen framsto likevel som noe utydelig med tanke på arbeids- og ansvarsoppgaver. Høgskolen følger opp problemet¹⁹.

Fag

De ulike studiemodellene er så langt mulig bygget opp og organisert på samme måte. Dette gjør det mulig for studentene å bytte studiemodell.

I utdanningens hovedmodell er hvert av de faglig-pedagogiske studiene tildelt enten 10 eller 15 sp. I linjemodellen er 85 sp linjefag fordelt over tre år.

I linjemodellen er fysisk fostring og naturfag med miljølære slått sammen til faget *natur og bevegelse*. De estetiske fagene er fjernet, med unntak av fem studiepoeng i forming som inngår i *natur og bevegelse*. Det er ingen valgfag i linjen. Internasjonalt semester er et tilbud for dem som har mulighet.

I førskolelærerutdanning for tospråklige studenter er det i tillegg mulig å velge 30 studiepoeng morsmål som fordypning, som tas på en samarbeidende utdanningsinstitusjon.

¹⁹ Tilbakemelding fra Høgskolen i Hedmark, 12.08.10: Kommentarer som ble gitt om studielederposisjonen er fulgt opp og framstår nå som tydeligere.

I hovedmodellen er musikk, drama og forming slått sammen. Fagene undervises under temanavnet *estetiske fag* med (15 + 15 studiepoeng). Hver av faggruppene har felles fagplan og vurderes som en enhet.

Fordelingen av studiepoeng på fagene i utdanningene går fram av tabell 1.

Tabell 5-1. Høgskolen i Hedmark. Fag og fordeling av studiepoeng.

Fag	Hovedmodellen	Linjemodell Natur og bevegelse
Pedagogikk	45	45
Drama	10	
Forming	10	5
Fysisk fostring	10	40
KRL	15	10
Matematikk	10	10
Musikk	10	
Naturfag m. miljølære	10	40
Norsk	15	15
Samfunnsfag	15	15

Fordypningsenhetene (alle 30 sp) er drama, organisasjon og ledelse, musikk, flerkulturell pedagogikk, forming og internasjonalt semester. Alle fordypningsenhetene unntatt internasjonalt semester gis som etter- og videreutdanningstilbud.

Undervisningen er stort sett organisert rundt det enkelte fag, men det finnes noen tverrfaglige elementer. I første studieår samarbeider samfunnsfag og pedagogikk om temaet mangfold. I andre studieår undervises det i temaet språk, kultur, kommunikasjon, hvor norsk og pedagogikk inngår. I selvevalueringen skriver høgskolen at det tverrfaglige samarbeidet kunne vært bedre, men at både ressursmangel og enkelte faglæreres disiplinorienterte tilnærming representerer begrensinger. Høgskolen mener at en større tverrfaglighet i utdanningen kan være nødvendig for å gjøre utdanningen mer yrkesrettet og praksisnær.

Førskolelærerutdanningens særskilte fokusområde er språk, kultur og kommunikasjon og temaet flerkultur og mangfold vektlegges derfor i de fleste fag- og fordypningsområder. Vektleggingen av de minste barna er i følge selvevalueringen noe varierende. Dette skyldes blant annet at undervisningspersonalet har manglede kunnskap på området. En del faglærere er involvert i FoU-prosjekter med særlig fokus på de minste barna. Høgskolen håper at dette kan være med på å øke faglærerens kunnskap om aldersgruppen.

Høgskolen mener at rammeplanen for førskolelærerutdanningen gir muligheter for å bygge opp en lokalt tilpasset utdanning der teori og praksis utgjør en helhet. Til tross for rammeplanens omfattende krav til hva en førskolelærerutdanning skal gi av kunnskap og kompetanse, er det høgskolens erfaring at den virker noe foreldet og dermed kan fungere konserverende i et samfunn og en barnehageverden i stadig forandring. I følge selvevalueringen har utviklingen av linjemodellen vært en stimulans for det faglige miljøet, ikke minst fordi faglærerne som underviser der får bedre mulighet til faglig fordypning.

Undervisningen

I undervisningen er det 21,4 studenter (heltidsekvivalenter) per lærerårsverk.

I de samlingsbaserte og nettstøttede modellene er all undervisning obligatorisk. For campusstudentene kreves obligatorisk oppmøte i ulik grad. En del praktiske øvelser forutsetter frammøte. Grad av obligatorikk framgår av fagplaner og emnebeskrivelser.

Obligatorikk er et tema som diskuteres. Virkemidlet blir av enkelte sett på som en god strategi for å øke gjennomstrømningen som har blitt redusert de senere årene. Det hevdes også at obligatorisk frammøte har positive virkninger på både læringsmiljøet og det sosiale miljøet ved utdanningen. Enkelte faglærere opplever likevel kravet om obligatorisk frammøte som arbeidsbelastende fordi de må bruke tid på å holde oversikt over den enkelte students tilstedeværelse. Noen mener også at obligatorikk til en viss grad fratar studentene ansvar for egen læring (selvevalueringen).

Ulike undervisnings- og evalueringsformer benyttes ved utdanningen. Problembasert læring benyttes i ulik grad. I flere fag brukes observasjoner, case og praksisfortellinger som utgangspunkt for å knytte faglig kunnskap til yrkesutøvelse. Gjennom arbeidskrav, praksisvurdering, evaluering av studentpresentasjoner og andre vurderingsformer sikres det at studentene innehar de kompetansekrav som stilles i rammeplanen (selvevalueringen).

De samlingsbaserte og nettstøttete utdanningene har flere arbeidskrav for å kompensere for mindre undervisning.

Øvingslærerne underviser i liten grad på campus (selvevalueringen). Studentene som hadde erfaring med øvingslærere som forelesere opplevde dette som lærerikt og ønsket at øvingslærerne i større grad medvirket i undervisningen (intervju).

Praksis

Det er 20 uker veiledet praksis, derav en uke grunnskolepraksis.

Plan for praksisopplæring legger føringer for praksisperiodene. Øvingslærerne opplever planen som ryddig, informativ og lett realiserbar (selvevalueringen).

I forkant av hver praksis holdes det møte om gjennomføringen, hvor praksiskoordinator, studieleder, studenter og øvingslærere/styrere deltar. Andre kontaktpunkter mellom høyskolen og praksisbarnehagene er møter for praksisbearbeidelse og andre møter med barnehagene, fagdager og skolering av nye øvingslærere.

Det er faglærerne, i noen tilfeller i samarbeid med studentene, som utformer oppgaver knyttet til praksisperiodene. Oppgavene er obligatoriske og har til hensikt å knytte praksis til teori. Det ble i en periode forsøkt å la øvingslærerne lage praksisoppgaver. Høyskolen hadde vekslende erfaringer med opplegget og det ble etter hvert avviklet.

Øvingslærerne opplever oppgavene knyttet til praksis som relevante, men ønsker flere tverrfaglige oppgaver. De har også erfart at det for de samlingsbaserte studentenes del kan bli for mange arbeidskrav i praksis og at dette tidvis går utover studentene deltakelse i det praktiske livet i barnehagen (selvevalueringen).

Studentene må evaluere og levere rapport om hver praksisperiode. I følge selvevalueringen kan tilbakemeldinger fra studentene føre til endring av arbeidskrav i praksis.

Praksisveileder er øvingslærers kontaktperson og har hovedansvaret for å følge opp studentene i praksisperiodene, blant annet ved å arrangere praksismøter for tre-fire studenter og like mange øvingslærere. Praksisveileder har også veiledningssamtaler med enkeltstudenter hvis det er behov for det.

Studenter og øvingslærer kan be om samtaler med praksisveileder, praksiskoordinator og med faglærerne når det gjelder problemstillinger knyttet til oppgaver og fagdidaktikk.

I selvevalueringen nevnes møtene, tilbud om skolering og deltaking i noen få FoU-prosjekter som tiltak for å heve øvingslærernes kompetanse. Høyskolen har dessuten etter- og videreutdanningstilbud som det kan være aktuelt for øvingslærerne å søke på. I sin del av

selvevalueringen skriver imidlertid øvingslærerne at de ikke opplever etter- og videreutdanningstilbudet som godt nok.

Høsten 2009 inngås det en partneravtale med ti praksisbarnehager. Partnerbarnehager vil få tilbud om kompetansegivende veiledningskurs (10 + 20 sp). Når det gjelder øvingslærerne som ikke er berørt av partneravtalen, vil disse i løpet av vinteren 2010 få tilbud om selvfinansiert veiledningskurs (10 sp). Det arbeides ellers systematisk med å utvikle strategier for heving av praksislærenes kompetanse utover dette tilbudet (selvevaluering).

Høgskolen håper at partneravtalen vil føre til økt kvalitet i utdanningen på grunn av bedre samhandling mellom opplæringsarenaene. Det forventes at avtalen vil bidra til at øvingslærerne i større grad involveres i utformingen av praksis og tilknyttede oppgaver. Et annet mål er å gi øvingslærerne en klarere oppfatning av sin rolle som førskolelærerutdannere. Hensikten er å gi studentene en klar forståelse av sammenhengen teori/praksis (selvevalueringen).

I selvevalueringen presiseres det at relasjonene mellom praksisfelt og høgskolen allerede er gode og tette, og at praksisopplæringen bidrar til å forberede studentene til yrkesutøvelse. Faglærerne ønsker likevel at mer ressurser settes av slik at de kan foreta hyppigere praksisbesøk.

Øvingslærerne mener at samarbeidet med høgskolen har forbedret seg de siste årene. De føler seg nå godt ivaretatt og opplever samarbeidet med høgskolen som berikende. Øvingslærerne er også meget positive til den nye partnersamarbeidsavtalen og mener at den kan gi praksisen et ytterligere løft (intervju).

Faglige ressurser og FoU

Høgskolen hadde 29 faglige årsverk i førskolelærerutdanningen i 2008-2009, av disse ble 25 % dekket av faglærere med førstestillingskompetanse, året etter var andelen 33 %. En høy andel av undervisning og veiledning gis av lærere med førstestillingskompetanse.

Alt i alt vurderer høgskolen faglærernes kompetanse som god, men noe varierende fra institutt til institutt og fra fag til fag, og enkelte faglærere har for lite praksiserfaring. Høgskolen ser det som vesentlig at faglærerne har oppdatert erfaring fra barnehage (selvevalueringen).

Doktorgradsprosjekter bidrar til kunnskap om endringer i barnehagesektoren, i samfunnet og i rammeverket for utdanningen. I følge selvevalueringen er ledelsen og faglærerne godt orientert om disse foringene og tar hensyn til endringer ved fagplanrevidering og ved valg av pensumlitteratur. Dette ble bekreftet i institusjonsbesøket. Avdelingen som helhet har en stor forskningsproduksjon og produksjonen av forskning på barnehagefeltet er økende. Utover dette benyttes det mange tiltak for å bygge opp faglærernes kompetanse. Tiltakene varierer fra institutt til institutt.

Forskningsbasert undervisning defineres som undervisning som bygger på/formidler egen eller andres forskning. De faglig tilsattes faste ressurser til faglig oppdatering skal bidra til å sikre at undervisningen tilfredsstiller kravet om forskningsbasert undervisning.

Studenter trekkes sjelden inn i FoU-arbeid, selv om avdelingsledelsen har oppfordret til det. I de tilfeller studenter bidrar i FoU, kan de få studiepoeng for det eller bruke det som del av obligatoriske arbeidskrav.

Tre doktorgradsprosjekter og et større forskningsprosjekt har det flerkulturelle som tema. På sikt antas det at høgskolens høye kompetanse på dette området vil komme førskolelærerutdanningen til gode, og særlig den tospråklige utdanningen (selvevalueringen).

Studentene – rekruttering, studieforløp og gjennomstrømning

Utdanningen satser på rekruttering av studenter med forskjellig bakgrunn og med ulike forutsetninger. Som følge av dette er studiemodellene tilpasset forskjellige studentgrupper og deres behov.

I de senere årene har studieplassene i førskolelærerutdanningene blitt fylt opp, til tross for at antall studieplasser har økt. Det samlingsbaserte og nettstøttede studiet har særlig mange søkere. Målgruppen for dette studiet er voksne studenter med behov for en fleksibel studiesituasjon, og organiseringen av studiet er i seg selv et rekrutteringstiltak. Søkningen til førskolelærerutdanningen for tospråklige er ikke overveldende og mange søkere er ikke studiekvalifiserte. En tredel av studentene i dette studiet er tospråklige. Disse kan få studiestøtte i form av ekstra undervisning i norsk, gruppeveiledning og oppfølging i praksis.

Gjennomsnittlig karakter- og konkurransepoeng er noe høyere for samlingsbasert og nettstøttet førskolelærerutdanning enn for de andre utdanningene.

Økt potensial for rekruttering av menn var ett av argumentene for å opprette linjeutdanningen i natur og bevegelse (2006). Siden linjedeling først skjer i andre år, er rekrutteringsgevinsten enda usikker. Blant de som er tatt opp i første klasse, velger en overvekt av menn linjemodellen.

Høgskolen deltar i prosjektet Rekruttering av menn i barnehager (R-MiB), som er støttet med midler fra Kunnskapsdepartementet. Et tiltak er møter for alle mannlige studenter i førskolelærerutdanning, hvor også mannlige førskolelærere i barnehager ble invitert med nettverksbygging som formål. Høsten 2009 ble det tatt opp 11 % mannlige studenter totalt. På det ordinære heltidstilbudet var andelen menn 20 %.

Alle studentene kan ta kontakt og be om veiledning etter behov. I de tilfeller der studenter innkalles til samtale er begrunnelsen knyttet bekymring om generell studentsituasjon, faglig progresjon eller tvil om skikkethet.

Internasjonalisering

Det står sentralt i høgskolens styringsdokumenter at det internasjonale perspektivet skal sette sitt preg på fagene og utdanningen som helhet og styrkes ved økt samarbeid og utveksling. Større internasjonal aktivitet skal gi studentene innsikt i barns vilkår og barnehagerelatert arbeid i andre land, i tillegg til å forberede dem på et globalt arbeidsmarked. Høgskolens målsetting er å rekruttere minst ti studenter fra førskolelærerutdanningen hvert år til internasjonalt semester.

I selvevalueringen skriver høgskolen at studentene gis mulighet til et internasjonalt semester som er lagt til sjette semester av utdanningen. I 2006- 2008 hadde 14 studenter praksisopphold i utlandet. Utover dette hadde Høgskolen i Hedmark verken innreisende eller utreisende studenter.

5.3. Vurderinger og anbefalinger

Førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Hedmark har valgt å fokusere spesielt på språk, kultur og kommunikasjon.

Nøkkeltallene viser at studiepoengproduksjonen i førskolelærerutdanningen ligger noe over landsgjennomsnittet, mens fullføring på normert tid ligger i underkant av landsgjennomsnittet for de evaluerte institusjonene. Førstestillingskompetansen blant alle faglig tilsatte i utdanningen er god. Nesten en tredel av undervisningen utføres av faglig tilsatte med førstestillingskompetanse.

Avdelingen langt på vei har lyktes med sin matriseorganisering. Gjennom blant annet interne evalueringer gis faglærerne påvirkningsmulighet og organiseringen virker godt forankret innad i fagmiljøet.

Komiteen opplever en førskolelærerutdanning som viser refleksjon og endringsvilje med tanke på sine egne utfordringer og i forhold til endringer i samfunnet. Høgskolen ser ut til å være bevisst på hva som er og bør være deres og andre institusjoners oppgaver, og prioriterer studietilbud på steder og til grupper der de ser at det er behov. Ledelsen framhever at det ikke nødvendigvis er slik at alle studier som de får studenter til, skal være nettopp denne høgskolens oppgave. På både tospråklig linje og annen deltidsutdanning har de nå studenter fra andre fylker og deler av landet. Komiteen har merket seg at høgskolen har en ledelse som er seg bevisst institusjonens ansvar og oppgave i det nasjonale førskolelærerutdanningstilbudet.

Høgskolen tilbyr to utdanninger som innholdsmessig er ulike. Hovedmodellen tilbys med ulik utforming for ulike målgrupper, noe som vurderes som positivt. Gjennom deltidstilbudet tilbyr høgskolen tilpasset utdanning til personer med et annet morsmål enn norsk. Denne satsingen er også en positiv måte å realisere høgskolens profilområder på.

Den tospråklige førskolelærerutdanningen framstår likevel som mindre spesiell enn den skriftlige informasjonen om utdanningen gir inntrykk av. Delvis skyldes det at den er fylt opp med norskspråklige studenter, delvis at det er tospråklige studenter også på andre studier, og særlig på deltidsutdanningene. Det ble ikke registrert noen problemer med å undervise norskspråklige og to-språklige studenter sammen, tvert imot så det ut til at de norskspråklige kunne dra nytte av de tospråkliges erfaringer.

I samlingsbasert og nettstøttet førskolelærerutdanning brukes det i liten grad nettundervisning ut over det som er vanlig for andre studier. Det kan virke som om den er markedsført på en måte som gir studenter forventninger om mer undervisning på nettet. Med sterk kompetanse på interaktive medier, herunder også produksjon, kan høgskolen ha ubrukte muligheter for samarbeid og utvikling av nye tilbud på dette området.

Fagplanen var i 2008-09 noe uoversiktlig. Den kan med fordel deles slik at hovedmodellen og linjemodellen beskrives hver for seg.

Samfunnsfag er høyt prioritert ved utdanningen. Blant annet er faget obligatorisk på alle utdanningsmodellene, noe komiteen vurderer som positivt. Høgskolen har et fokus på utdanning i tiden, med fordypning i flerkulturell pedagogikk og oppretting av linjer tilpasset samfunnets behov.

Utdanningen viser også en bevissthet om og fokus på de små barna, selv om temaet ivaretas i noe varierende grad i de ulike fagene. Høgskolen er klar over problemet, og faglærernes involvering i FoU- prosjektet om små barn er et godt tiltak for å heve kompetansen om aldersgruppen.

Høgskolen er opptatt av tverrfaglighet i førskolelærerutdanningen, men er også tydelig på de utfordringer som en slik organisering av utdanningen gir.

Belønning i form av ekstra studiepoeng til studenter som deltar i FoU-arbeid er et godt initiativ.

Praksisopplæringen ved høgskolen fungerer godt og både studenter og øvingslærere virker fornøyde. Likevel sitter komiteen igjen med det inntrykket at det tverrfaglige i større grad kan ivaretas i oppgavene som gis i praksis. Mangel på tverrfaglighet i praksis kan skyldes at utdanningen i det store og hele er oppdelt i enkeltfag, men komiteen mener at det nettopp på grunn av dette kan være verdifullt i større grad å gi studentene tverrfaglige oppgaver i praksis.

Øvingslærerne etterlyser også et bedre etter- og videreutdanningstilbud. Det er vanskelig å slå fast om ønsket bunner i et begrenset tilbud eller manglede informasjon om de etter- og videreutdanningstilbudene som allerede eksisterer. Høgskolen bør vurdere å kartlegge hva problemet bunner i for eventuelt å kunne iverksette hensiktsmessige tiltak.

Komiteen har merket seg at det i de siste årene ikke har vært innreisende og utreisende studenter. Flere studenter har gjennomført praksisopphold i utlandet. Høgskolen har et ambisiøst mål om å rekruttere minst ti studenter hvert år til et internasjonalt semester. Sett i forhold til at det finnes en tospråklig førskolelærerutdanning ved høgskolen, bør dette kunne realiseres.

Høgskolen i Hedmarks fokusering på språk, kultur og kommunikasjon viser i stor grad igjen både i undervisningen og i organiseringen av utdanningen. Temaet går igjen over alle årene og tas opp i flere fag.

På denne bakgrunnen blir det anbefalt at Høgskolen i Hedmark

- vurderer hvordan den tverrfaglige organiseringen i undervisningen kan komme til uttrykk i oppgavene i praksis,
- utnytter fagmiljøets kompetanse på det flerkulturelle slik at førskolelærerutdanningen får et sterkere flerkulturelt fokus,
- benytter sin kompetanse innen interaktive medier slik at den samlingsbaserte og nettstøttete førskolelærerutdanningen kan styrkes og framtre med en tydeligere profil.

6. Høgskolen i Nesna

6.1. Institusjonen og førskolelærerutdanningen

Institusjonen

Høgskolen i Nesna har tradisjoner tilbake til 1918. Ulike typer lærerutdanning har hele tiden stått sentralt, men studietilbudet er etter hvert utvidet. Høgskolen har tre avdelinger: Avdeling for kultur og samfunn, avdeling for natur- og realfag og Avdeling for pedagogikk og sykepleie (APS). Det tilbys allmenn- og førskolelærerutdanning, faglærerutdanning i praktiske og estetiske fag, sykepleier- og informatikkutdanning, bachelorutdanning med fordypning i drama, musikk, idrett, informasjonsteknologi og spesialpedagogikk. Høgskolen har om lag 1000 studenter og 122 tilsatte.

Hovedsetet ligger på Nesna, men høgskolen har også permanent virksomhet i Mo i Rana og Sandnessjøen. Høgskolen skal jevnlig ha studietilbud i Brønnøysund og Mosjøen. Desentraliserte tilbud kan settes i gang andre steder.

Fra 2007 tilbyr høgskolen mastergrad i profesjonsrettet naturfag og musikkvitenskap.

Nordlandsutvalget²⁰ forslø i januar 2010 fusjon mellom høgskolene i Bodø, Narvik og Nesna. Forslaget gjaldt også en arbeidsdeling der Høgskolen i Nesna skulle ha ansvar for lærerutdanningene.

Førskolelærerutdanningen

Førskolelærerutdanning i Nesna ble etablert i 1973. Tre bachelorutdanninger er evaluert:

- Førskolelærerutdanning (Hovedmodellen). Denne ble gitt både på heltid og deltid fram til 2005. I perioden 2005 – 2008 ble Hovedmodellen bare gitt som deltidsutdanning, men fra 2009 blir den igjen tilbudt i begge leveringsformer.
- Førskolelærerutdanning med vekt på natur og friluftsliv (heretter kalt Natur og friluftslivlinja). Etablert i 2006, utlyses annethvert år.
- Førskolelærerutdanning med vekt på estetiske fag (drama, forming, musikk), heretter kalt Estetisk linje. Etablert i 2007, utlyses annethvert år.

Det var på evalueringstidspunktet desentraliserte utdanninger i Mysen (igangsatt i 2008) og i Oppdal (2006). Dette er samlingsbaserte deltidsutdanninger etter Hovedmodellen.

Mål for utdanningen

”Studiet har som målsetting å utdanne førskolelærere som kjennetegnes av faglig innsikt, gode lederegenskaper og evne til å se sammenhenger mellom teori og praksis. ... Gjennom studiet skal studentene blir gjort kjent med relevant forskning innenfor fag og fagområder.

Undervisninga i fag og fagområder åpner også for at studentene kan delta aktivt i FoU-prosjekter” (Fagplan for utdanningene, høsten 2008).

Høgskolens overordnede mål om høy internasjonal kvalitet i utdanning og forskning gjelder også førskolelærerutdanningen. Spesielt nevnes praktisk rettet forskning i strategidokumentet 2007 –

²⁰ Nordlandsutvalget: Forsknings- og høyere utdanningsminister Tora Aasland oppnevnte 30. juni 2009 et utvalg med oppdrag å utrede samarbeid, arbeidsdeling og konsentrasjon i høyskolesektoren i Nordland. Utvalget har foreslått å gi Nesna hovedansvar for lærerutdanning i tilfelle samarbeidet blir realisert.

11: ”Høgskolen i Nesna har ansvar for utvikling av praktisk rettet forskning og utviklingsarbeid på sine fagområder.” Høgskolens geografiske ansvarsområde er Helgeland.

Da allmennlærerutdanningen ble evaluert i 2006, ble det satt fokus på utdanningens profesjonsretting og fagdidaktikk. Dette fokuset har også innvirket på høgskolens arbeid med førskolelærerutdanningen.

Noen nøkkeltall²¹

Høsten 2009 hadde Høgskolen i Nesna 130 studenter i førskolelærerutdanning og er dermed en av de minste utdanningene (nr 17 av 20).

Studentopptak 2008 (2009)

Utdanning/studiested	Studieplasser	Søkere totalt	Kvalifiserte førsteprioritetssøkere	Kvalifiserte førsteprioritetssøkere per studieplass	Opptak
Deltid, ordinær	40 (25)	77 (91)	21 (19)	0,5 (0,8)	67 (22)
Friluftsliv	30	55	8	0,3	8 (0)

- Opptak annethvert år
 - Høsten 2007 ble det tatt opp 14 studenter på Estetisk linje i Nesna.
- Uregelmessige opptak:
 - Høsten 2006 ble det tatt opp 26 studenter til desentralisert deltidsutdanning i Oppdal.
 - Høsten 2008 ble det tatt opp 40 studenter til desentralisert deltidsutdanning i Mysen.
- Gjennomsnittsalder ved opptak (DBH-tall for årene 2008 og 2009): 28,9 år. Landsgjennomsnitt: 25,6 år.
- Karakterpoeng/konkurransepoeng ved opptak i 2008: 34,1/41,8. Landsgjennomsnitt 36,6/43,3.
- Mannsandel blant registrerte studenter (gjennomsnitt basert på årene 2006 – 2008): 12 %, landsgjennomsnittet 13 %.
- Studiepoengproduksjonen per heltidsekvivalent (gjennomsnitt basert på årene 2006 – 2008): 43,5 studiepoeng. Landsgjennomsnitt: 52,7.
- Fullføring på normert tid for kandidatene som ble ferdige i perioden 2006 - 2008: 45 %. Landsgjennomsnitt: 61 %.
- Strykprosent i praksis (gjennomsnitt basert på årene 2006 – 2008): 5 %. Blant mannlige studenter 9,5 %. Landsgjennomsnitt: 1,4 %. Blant menn: 3,5 %.
- Internasjonalisering: I perioden 2006 – 2008 reiste 8 studenter ut (5,4 %, landsgjennomsnitt 3,3 %); ingen hadde praksis i utlandet (landsgjennomsnitt 4,1 %); to kom til Nesna (1,4 %, landsgjennomsnitt 3,5 %).

Faglærerne studieåret 2008 – 2010/2009-2010

- Antall faglærere 2008 - 2009: 35 (10 pedagoger og 25 med faglig-pedagogiske fag).
- Faglige årsverk i alt 2008 - 2009: 17. 2009 – 2010: 11.
- Faglige årsverk med førstestillingskompetanse 2008 - 2009: 4,5 (27 %. Landsgjennomsnitt: 27 %).
- Faglige årsverk med førstestillingskompetanse 2009 - 2010: 3,2 % (28 %. Landsgjennomsnitt: 28 %).
- Undervisningsårsverk utført av tilsatte med førstestillingskompetanse 2008 - 2009: 1,4 (17 %, landsgjennomsnitt 24 %). 2009 – 2010: 1,2 årsverk (23 %, landsgjennomsnitt 22 %).
- Forskningsårsverk (FoU og faglig oppdatering) 2009 – 2010 utført av tilsatte med førstestillingskompetanse: 2,0 (33 %). Landsgjennomsnitt: 39 %.
- Andel av alle faglige årsverk til FoU/faglig oppdatering 2009 - 2010: 6 (53 %. Landsgjennomsnitt: 37 %).

Faglærernes erfaring fra barnehage studieåret 2008-2009

- 54 % av årsverkene i pedagogiske fag og 5 % av årsverkene i de faglig-pedagogiske fagene hadde erfaring fra barnehage, regnet av alle faglige årsverk til undervisning og FoU i førskolelærerutdanningen. På landsbasis hadde 78 % av årsverkene i pedagogiske fag og 19 % av årsverkene i de faglig-pedagogiske fagene erfaring fra barnehage (prosenter er utregnet på basis av data oppgitt i selvevalueringene).

Undervisningsressurser

²¹ Kildehenvisninger i tabellvedlegg, når ikke annet er angitt.

- Antall studenter (heltidsekvivalenter) per lærerårsverk i undervisningen 2008 – 2009: 14,8, landsgjennomsnitt 22,3. 2009 – 2010: 23,2, landsgjennomsnitt 22,7.
- Obligatorisk undervisning: Varierende, jf avsnittet Undervisning i kap. 2.

6.2. Bachelorutdanning for førskolelærere

Organisering

Førskolelærerutdanningene ligger organisatorisk under Avdeling for pedagogikk og sykepleie og ledes administrativt og faglig av en utdanningsleder som rapporterer til avdelingens dekan.

Avdelingene er inndelt etter fag og førskolelærerutdanningen henter fag fra alle tre avdelinger. Utdanningene er organiserte i faglige team, et for hvert klassetrinn i hver utdanning. Teamene består av faglærere, klassens tillitsvalgtstudenter og utdanningsleder. Teamet diskuterer faglige og organisatoriske spørsmål i jevnlige møter.

Hovedmodellen som i perioden 2005 – 2008 bare ble tilbudt som deltidsutdanning (fra opptaket 2009 både som heltid og deltid), er samlings- og nettbasert med ca. 10 samlinger per år. Linjeutdanningene som er heltidsutdanninger med undervisning på campus, utlyses alternerende annethvert år. Det var imidlertid for få søkere til å starte opp linjemodellen i Estetiske fag ved andre gangs utlysning i 2009.

Desentraliserte utdanninger settes eventuelt i gang etter initiativ fra andre regioner, etter grundige vurderinger av faglige og økonomiske ressurser. Faglærerne reiser fra Nesna til de desentraliserte studiestedene for å undervise. I intervjuet med faglærerne ble det opplyst at de kombinerer undervisningsreisene med studieadministrative oppgaver. Så langt det var mulig foretok de også praksisbesøk til studenter i de desentraliserte utdanningene.

Førskolelærerutdanningene har god infrastruktur, men det nevnes i selvevalueringen at forming kunne hatt bedre undervisningslokaler. De desentraliserte utdanningene har fasiliteter av varierende kvalitet, men det ble i intervjuet med ledelsen forsikret om at ingen utdanninger settes i gang uten at det er leid lokaler som vurderes som tilfredsstillende.

Satsingen på et variert utdanningstilbud og mangfoldige leveringsformer tar både sikte på å dekke et regionalt behov for førskolelærere og behov for en fleksibel studiesituasjon i potensielle søkergrupper. Et motiv for å tilby desentraliserte utdanninger er å øke studiepoeng- og kandidatproduksjon og dermed høyskolens inntekter.

Fag

Med innføring av ny rammeplan i 2003 ble hovedutdanningen delvis temabasert. Naturfag med miljølære og fysisk fostring fikk felles fagplan. De estetiske fagene drama, forming og musikk fortsatte med felles fagplan, slik det hadde vært fra 1996.

I linjemodellene inngår fordypningsenheten (30 sp) i linjefaget. Natur- og friluftslivlinja har 80 sp fysisk fostring og naturfag med miljølære. Estetisk linje har 90 sp drama, musikk og forming. Linjemodellene har ikke samfunnsfag i fagkretsen.

Pedagogikk er fordelt over alle undervisningsårene både i heltidsutdanningen og i deltidsutdanningen (4 år). I siste studieår leverer studentene i heltidsutdanningen en bacheloroppgave og studentene i deltidsutdanningen en fagoppgave.

Fordelingen av studiepoeng på fag i utdanningene går fram av tabell 6-1.

Tabell 6-1 Høgskolen i Nesna. Fordeling av studiepoeng på fag

Fag	Hovedmodell, heltid og deltid	Natur- og friluftslivlinja	Estetisk linje fag
Pedagogikk	45	45	45
Norsk	15	15	15
Fysisk fostring og naturfag med miljølære	25	80	10
Matematikk	10	10	10
DFM (drama, forming, musikk)	30	20	90
KRL	11	10	10
Samfunnsfag	14	-	-
Fordypningsenhet	30	-	-

Fordypningsenhetene i hovedmodellen er kreativt musikkarbeid, friluftsliv, forming, småbarnspedagogikk, ledelse i barnehage, IKT og læring i barnehagen og drama-/teaterpedagogikk. Alle tilbys som etter- og videreutdanning.

Rammeplanens tverrfaglige emner er bygget inn i fagplanene.

Ferdigheter i henhold til rammeplanens fem kompetansekrav er definert i pedagogikkfaget, med tilhørende kriterier for vurdering av sluttkompetanse. Kompetansekravene går igjen i vurderingskriteriene for praksis. Ledelse inngår i flere fag, og følges opp med overtakelsespraksis i tredje år (jf. avsnittet *Praksis* nedenfor), og det tilbys en fordypningsenhet i ledelse i barnehage. Selv om ledelse vektlegges på ulike måter i utdanningen, nevnes dette i selvevalueringen som en ferdighet som må følges opp og utvikles av arbeidsgiver når kandidaten kommer ut i arbeidslivet.

Temaorganisering i noen fag er et element i arbeidet med å skape sammenheng mellom fagene som basis for lærerarbeidet og studentenes dannelsesprosess (selvevalueringen). Det nevnes som et dilemma at temaorganisering av fag og tverrfaglige prosjekter kan komme i motsetning til kravet om en faglig kunnskaps- og ferdighetsbase.

Høgskolens erfaring er at endringene i utdanningene som har skjedd som følge av rammeplanen fra 2003 har vanskeliggjort mobilitet.

Undervisning

Det var 14,8 studenter (heltidsekvivalenter) per lærerårsverk i undervisningen i 2008 – 2009. I 2009 – 2010 var forholdstallet 23,2.

Det er ikke felles prinsipper for omfanget av obligatorisk undervisning i hvert fag i førskolelærerutdanningene. Krav til obligatorisk undervisning og aktivitet går fram av den enkelte fagplan. Det er krav om 80 % deltaking eller mer når det gjelder oppøving av kompetanse som er viktig i profesjonsutøvelsen, men som ikke kan prøves til eksamen (selvevalueringen). Det gjelder for eksempel undervisning og studentaktiviteter i forbindelse med tverrfaglig tema- og prosjektarbeid, tema på tvers av fag og fagområder og praksis med for- og etterarbeid.

Data om studentenes inntakskvalitet hentes regelmessig inn og gjøres kjent for faglærerne, men brukes lite som grunnlag for undervisningsplanlegging. Studenter med lav faglig progresjon får ikke tilbud om ekstra undervisning.

Studentene organiseres i basisgrupper for lærerstyrt og selvstendig arbeid. Undervisningen i deltidsutdanningen foregår i 10 årlige samlinger og er ellers nettbasert. Basisgruppene fungerer

også når det samarbeides elektronisk. Studentundersøkelsen viser at studentene på Høgskolen i Nesna er over gjennomsnittet fornøyd med organiseringen av undervisningen.

Undervisningstimetallet ligger fast og er knyttet til antall studiepoeng. Faglærerne la i intervjuet vekt på at de samarbeider for å få mer ut av undervisningsressursene. De så generelt et behov for å gi studentene mer undervisning, og beklaget at undervisningstimetallet i fagene hadde gått mye ned de senere år. De mente også at behovet for undervisning i den enkelte klasse burde analyseres, og føre til tilpasning av undervisningen til behovene i den enkelte klasse. For faglærerne var det et dilemma at studentene har fått økt ansvar for egen læring, samtidig som undersøkelser viser at førskolelærerstudenter bruker lite tid på studiet. Det siste bekreftes av studentundersøkelsen,

I selvevalueringen ble det gjort rede for at undervisningsmetodene, blant annet prosjekt som pedagogisk metode og problembasert læring, tar sikte på å knytte faglig kunnskap til bruken av fagene i yrkesutøvelse. Det samme gjør mappekravene. Praksiserfaringer brukes aktivt i undervisningen. For å oppøve evnen til kritisk tenkning gis det gjennom studiet såkalte refleksjonsoppgaver knyttet til pensum/praksis. Bacheloroppgaven i siste studieår skal demonstrere progresjon og modning. Knyttet til oppgavene gis det innføring i vitenskapelig metode.

Studentens opplæringsbok er en beskrivelse av alle arbeidskrav en student skal gjennomføre i løpet av et studieår. Boka signeres av den ansvarlige for hvert arbeidskrav ved årets avslutning. Ved avsluttet studium samles boka inn av utdanningsleder og fungerer som dokumentasjon.

I samtalen med studentene i institusjonsbesøket gav de uttrykk for at de var positive til at faglærerne var svært tilgjengelige. De så nærhet som en av fordelene ved en liten institusjon.

Høgskolens egen vurdering er at det finnes et forbedringspotensial når det gjelder å gjøre undervisningen enda mer profesjonsrettet, for eksempel ved å la barnehagens pedagoger undervise studentene eller gi faglærerne bedre barnehagekunnskap. Det overveies å ta opp igjen et tidligere system der faglærerne hospiterte i barnehager. Det nevnes i selvevalueringen at mer FoU knyttet til barnehage ville kunne virke positivt inn på profesjonsrettingen av utdanningen.

Studenter fra allmennlærerutdanningen deltar sammen med førskolelærerstudenter i erfaringsseminaret (se praksis) og de har også felles temadag om Barn og seksuelle overgrep.

Praksis

Praksis er på 20 uker, derav to uker grunnskolepraksis. All praksis gjennomføres med én øvingslærer per student. Hver student får tildelt en kontaktbarnehage som kan konsulteres utenom veiledet praksis, f.eks. i forbindelse med arbeidet med faglige oppgaver.

I overtakelsespraksis overtar en student pedagogisk leders funksjon i to av i alt fem ukers lederpraksis, og prøver seg da i pedagogisk leders funksjon med blant annet ansvar for planlegging av det pedagogiske innholdet og ledelse av de andre voksne på avdelingen/basen. Pedagogisk leder er studentens veileder i hele perioden.

Informasjonen til de involverte om praksis omfatter praksishåndboka på nett som beskriver regler og rutiner, praksisplanen med oversikt over ansvar og oppgaver i praksis, og studentenes individuelle praksisavtale for hver praksis. Gjennom avtalene sikres progresjon i studentenes praksis, til de avslutter med lederdager og full overtakelsespraksis.

Utdanningsleder har det overordnede ansvaret for at studenten følges opp i praksis. Praksisveileder har oppgaver knyttet til planlegging av, veiledning i og etterarbeid etter praksis. Faglærerne har ressurs til praksisbesøk, og alle studentene skal ha besøk enten av faglærer eller praksisveileder. Øvingslærer har ansvaret for veiledning i praksis, vurdering av praksis og godkjenning av arbeidskrav.

Øvingslærerne skriver i sin evaluering at de ønsker seg klarere rammer for sin veiledning av studentene. Deres inntrykk er at studentene trenger å forberedes bedre før praksis. Barnehagene har ikke opplevd å delta i utformingen av praksisplaner og øvingslærerne mener det er litt uklart hvem som har ansvaret for at planens ulike elementer blir fulgt opp. De vil gjerne ha tilbakemelding om hvordan høgsolen vurderer deres innsats i praksis. Øvingslærerne ønsker lengre praksis slik at studentene får delta i foreldresamtaler og andre møter, blant annet for å utvikle kommunikasjonsferdighetene.

I tillegg til oppgaver som har til hensikt å skape forbindelse mellom praksis og teori, skriver studenten rapport om praksisperioden. Studentene evaluerer all praksis med fokus på læringsutbytte. Etter praksisperiodene avkreves studenten refleksjonsnotater og praksisfortellinger som tar sikte på å stimulere til kritisk refleksjon rundt praksis og knytte praksis til teori. Arbeidskravene som går fram av praksisplanen, relateres gjerne til bruk av fagene i yrkesutøvelsen.

Både praksisveilederne og faglærerne gjennomfører praksisoppsummering med studentene. Studentene opplyste under intervjuet at de er fornøyd med praksis, særlig overtagelsespraksis i siste år, men de synes de mangler kompetanse i å lede voksne. Høgsolen mener selv at virkeligheten i dagens barnehage er et område som i større grad bør gjenspeiles i studentenes praksisoppgaver (selvevalueringen).

Høgsolen har tilbudt utdanning i veiledningspedagogikk til øvingslærere, men behovet er fremdeles stort. Det er et mål å kreve slik kompetanse hos alle øvingslærerne i framtiden. Øvingslærerne etterlyser på sin side kurs/etterutdanning i veiledningspedagogikk.

Hver vinter arrangeres erfaringsseminarer, hvor nyutdannede førskolelærere og deres styrere inviteres for å fortelle studentene i siste år om sine jobberfaringer. Høgsolen har også tatt initiativet til et opplegg for kollegabasert veiledning for nyutdannede førskolelærere.

Et samarbeid mellom høgsolen og noen skole- og barnehageeiere har som mål å gi bedre læringsutbytte for barn og unge gjennom helhetlig samarbeid om lærerutdanninger (HEL-prosjektet, finansiert av utdanningsdirektoratet). Aktivitetene omfatter kvalitetssikring av praksis og kompetanseheving blant de involverte faglærere og øvingslærere. Partnerskapsavtaler inngås mellom høgsolen og skole-/barnehageeiere som del av HEL. Avtalene skal forplikte partene i forhold til målene for prosjektet.

Faglige ressurser og FoU

17 % av årsverkene til undervisning og veiledning i studieåret 2008 – 2009 ble gitt av personer med førstestillingskompetanse. Pedagogikk hadde 41 % av førstestillingskompetansen.

Alle faglærere har 10 % stilling til egenutvikling. Det kan søkes om midler til FoU utover dette.

Halvparten av faglærerne i pedagogikk hadde erfaring fra barnehage, mens bare en faglærer i faglig-pedagogiske fag hadde slik erfaring. Det har tidligere vært et opplegg for hospitering i barnehage. Strategisk plan har som et mål å formalisere hospiteringsordninger for faglærerne.

Det er ingen strategier for FoU rettet mot barnehagesektoren. For tiden har Høgsolen i Nesna noen få, små utviklingsprosjekter rettet mot barnehagen. Ingen er finansiert med eksterne midler. I intervjuet med ledelsen ble det klart at høgsolen ikke har egne ressurser til større FoU-prosjekter. HEL-prosjektet²² er et eksempel på eksternt finansiert utviklingssamarbeid.

Et avsluttet FoU-prosjekt i dans og drama er tidligere blitt gjennomført i samarbeid med en barnehage, og det ble laget en opera. Barnehagetilsatte var involvert i dette prosjektet.

²² Høgsolen i Nesna har inneværende studieår inngått et samarbeid med Vefsn, Rana og Nesna om HEL-prosjektet (HELhetlige lærerutdanninger), fase 2. En overordnet målsetting med prosjektet er å øke læringsutbyttet for barn og unge i skole og barnehage gjennom helhetlig samarbeid om lærerutdanningen.

Det har ikke lyktes å trekke studenter inn i FoU, selv om dette er et mål. Knyttet til bacheloroppgaven i tredje år undervises studentene imidlertid i vitenskapelig metode.

Forskningsbasert undervisning defineres som undervisning gitt av ”faglig tilsatte som har erfaring fra forskning og utviklingsarbeid, som kjenner relevante vitenskapelige metoder for utdanningen og yrket, holder seg oppdatert på eget fagfelt, og som har kontakt med relevante praksismiljøer og deres virksomhet og forsknings- og utviklingsarbeid” (selvevalueringen s. 15). Det går videre fram av selvevalueringen at studentenes kritiske evne blant annet oppøves i refleksjonsoppgaver knyttet til fag og praksis. Faglærerne mente at det var vanskelig å drive forskningsbasert undervisning, men at bacheloroppgaven ga en god inngang til en mer forskningspreget tilnærming i undervisningen. Studentene kjente til at noen faglærere forsket, visste at dette ble presentert i forskningsdager og at det fantes dokumentasjon på forskning på nett, men møtte lite av dette i undervisningen.

Studentene – rekruttering, studieforløp og gjennomstrømning

Det er relativt få kvalifiserte førsteprioritetssøkere per studieplass (gjennomsnittlig til alle utdanningene 0,6 i 2008 og 0,5 i 2009). I 2009 var det imidlertid 0,8 søkere per studieplass til Hovedmodellen.

Gjennomsnittsalderen ved opptak er høy. Blant annet evalueringen av kvalitetsreformen viste også at høgskolen har en relativt stor andel voksne studenter, særlig blant deltidsstudentene.

Mannsandelen blant studentene er omtrent som landsgjennomsnittet. Da utdanningen med vekt på natur- og friluftsliv ble opprettet, var det et mål å tiltrekke flere mannlige søkere. Det viser seg at denne linjen i økende grad også tiltrekker kvinnelige søkere.

Høgskolen har relativt stort frafall. Evalueringen av kvalitetsreformen viste en landsomfattende tendens til at eldre studenter har større frafall enn yngre.

Strykprosenten i praksis er relativt høy. Høgskolen tror at de mange arbeidskravene er en viktig årsak til stryk i praksis.

For å motvirke frafall gjennomføres det samtaler med studenter med lav progresjon. Studenter kan også kalles inn til samtale om manglende arbeidskrav med faglærer eller utdanningsleder. Praksisveileder kaller studentene inn til samtale i etterkant av praksis for diskusjoner om praksiserfaringer og – oppgaver og øvingslærers sluttevaluering. Utdanningsleder kaller inn til samtaler om skikkethet.

I systemet ligger klare beskrivelser av studentens formelle medvirkningsarenaer. Høgskolen i Nesna gjennomfører undersøkelser av studentenes tidsbruk, tilstedeværelse og tilfredshet.

Studentene opplever at studiemiljøet er godt, og setter pris på at de har lett adgang til samtaler med faglærerne (intervjuet). Høgskolens erfaring er at den store andelen studenter med høyere alder enn gjennomsnittet har en positiv innvirkning på studiemiljøet og undervisningen.

Internasjonalisering

I tillegg til å ha et nasjonalt og internasjonalt perspektiv i utdanningene og i FoU, ønsker høgskolen utveksling og har tallfestet mål for det. Høgskolen ”mener å ha lagt til rette for utveksling” (selvevalueringen), og har også litt større utveksling av førskolelærerstudenter enn gjennomsnittet. Det høye antallet deltidsstudenter med familieforpliktelser oppgis som et hinder for økt utveksling.

Høgskolen er involvert i to samarbeidsprosjekter som er aktuelle for førskolelærerutdanningen, TeCore (omfatter 14 europeiske land) og Førskolelærerutdanning i Norden (Nordplus-samarbeid). Førskolelærerutdanning i Norden har de tre siste år omfattet et opplegg med en ukes felles intensiv undervisning for nordiske førskolelærerstudenter.

6.3. Vurderinger og anbefalinger

I målene for førskolelærerutdanningen på Høgskolen i Nesna er utvikling av kandidater med faglig innsikt, gode lederegenskaper og god evne til å se sammenhenger mellom teori og praksis vektlagt. I utdanningsforløpet skal studentene bli gjort kjent med relevant forskning.

Det er relativt få kvalifiserte søkere per studieplass, og på flere av utdanningene er det mange tomme studieplasser. Gjennomsnittsalderen ved opptak er høy, og inntakskvaliteten målt i karakter- og konkurransepoeng lavere enn gjennomsnittet ved opptak til førskolelærerutdanning. Både fullføring på normert tid og den årlige studiepoengproduksjonen er lavere enn gjennomsnittet i førskolelærerutdanningene. Førstestillingskompetansen blant faglærerne knyttet til utdanningen er god, det samme gjelder bruken av førstestillingskompetansen i undervisningen. Erfaring fra barnehage blant faglærerne ligger imidlertid noe under gjennomsnittet.

Til tross for at Høgskolen i Nesna har en av landets minste førskolelærerutdanninger målt i antall studenter, er utdanningstilbudene mange. I tillegg til hovedmodellen tilbys to linjeutdanninger. Hver utdanning utlyses imidlertid ikke hvert år, selv om hovedmodellen fra 2009 skal utlyses årlig. På forespørsel gis også førskolelærerutdanning som oppdragsundervisning i andre regioner. Organiseringen er tilpasset et søkergrunnlag som i stor grad består av personer som bor spredt, er eldre enn den gjennomsnittlige førskolelærerstudent og gjerne har familie og jobb. Det knytter seg noen utfordringer til å ha et så omfattende tilbud, selv om høgskolen har utviklet en svært god evne til å administrere utdanningen. Komiteen anerkjenner høgskolens seriøse vurderinger av mulighetene for å gi et forsvarlig tilbud faglig og administrativt før det settes i gang. En forutsetning for en slik tilpasning til markedet er lojaliteten, innsatsviljen og samarbeidsevnen til faglærerne. Slike tilbud stiller ekstra store krav til kvalitetssikringssystemet.

Eksisterende, sterke fagmiljøer gir et godt grunnlag for å tilby linjer. Men når utdanningstilbudet varierer fra år til år skaper det problemer i forhold til behovet for faglærere, og det blir mange midlertidige tilsetninger. Disse variasjonene får også konsekvenser for ressursinnsatsen i undervisningen. Det var langt færre studenter per lærerårsverk i 2008 – 2009 enn i 2009 - 2010.

Inntrykket var at høgskolens faglærerstab både hadde evne og vilje til å ta sitt ansvar for å få mest mulig ut av knappe ressurser. Ressursknappheten hadde for eksempel ført til et systematisk lærersamarbeid, blant annet for å unngå overlapping av tema. Undervisningstimetallet har gått ned de senere år, en tendens vi kan se ved andre utdanningsinstitusjoner også. Faglærerne hadde erfart at færre undervisningstimer per studiepoeng fører til et lavere refleksjonsnivå hos studentene. For faglærerne var det et dilemma at studentene har fått økt ansvar for egen læring, samtidig som undersøkelser viser at førskolelærerstudenter bruker lite tid på studiet. Det siste bekreftes av studentundersøkelsen.

I møtene med høgskolen ble det reflektert over problemer knyttet til vekt på faglig styrke på den ene siden og simulering av praktisk arbeid i barnehagen i tverrfaglige opplegg på den andre siden. Høgskolen har valgt en mellomløsning ved å temabasere de estetiske fagene og fysisk fostring/naturfag med miljølære. Ved å utarbeide felles fagplaner for disse to temapakkene legges det grunnlag for en reell integrering. De didaktiske grep som skaper sammenheng mellom teori og praksis i disse temaene, må antas å ha overføringsverdi til fag som undervises mer tradisjonelt.

Høgskolen gir en definisjon på forskningsbasert undervisning som tilsier at faglærerne har lite grunnlag for å drive forskningsbasert undervisning. Det bør være forsvarlig å nedtone ambisjonene til det som er mulig, for eksempel at lærerne skal undervise på grunnlag av nyere forskning som de holder seg orientert om ved hjelp av oppdatert litteratur.

Utdanningene tilfredsstiller rammeplanens krav. På natur- og friluftslinjen har spesialiseringen gått på bekostning av samfunnsfag og de praktisk-estetiske fagene som samlet bare har 20 studiepoeng. Mangelen på samfunnsfag vurderes som en svakhet ved denne utdanningen, særlig fordi den enkelte år har vært den eneste heltidsutdanningen ved Høgskolen i Nesna. I et distrikt med mange barnehager med få tilsatte er det viktig at høgskolen sørger for at kandidatene dyktiggjøres til å ivareta barnehagens helhetlige behov for kompetanse.

Det er registrert relativt god sammenheng mellom teori og praksis i denne utdanningen. Praksis er omgitt av gode rutiner selv om øvingslærerne gjerne ville ha mer dialog om praksis og praksiserfaringer. Oppleggene for bruk av teori i praksis og av praksiserfaringer i undervisningen er gode. Erfaringsseminarene ser ut til å være en god tradisjon som tjener både praksisfeltet og utdanningene, fremfor alt til vedlikehold av relevans. Kompetanseoppbygging av øvingslærerne i veiledningspedagogikk og av egne faglærere når det gjelder kunnskap om dagens barnehage er likevel noe mangelfull. Det er grunn til å følge opp øvingslærernes uttrykte ønske om klarere rammer for veiledningen i praksis.

Høgskolen bør vurdere ulike tiltak for å utvikle gjensidig kunnskap om læringsarenaene, gjerne ved at barnehagetilsatte inviteres til å undervise eller at faglærere hospiterer i en barnehage slik det ble praktisert i en kort prosjektperiode med ekstern finansiering fra fylkeskommunen. Viktigere synes det å være å utvikle FoU-virksomhet knyttet til praksis.

Det spesielle ved leveringsmåten i den IKT- og samlingsbaserte deltidsutdanningen er presentert på en knapp måte i fagplanen og selvevalueringen. Det blir dermed uklart hvilken funksjon internett og basisgrupper har i denne utdanningen. Inntrykket er at studentene for det meste arbeider individuelt og at bruken av elektroniske media ikke går ut over det en må vente i en deltidsutdanning. Høgskolen bør derfor vurdere utdanningens navn i forhold til innhold og arbeidsformer i utdanningen sammenlignet med tilsvarende tilbud ved andre institusjoner.

På denne bakgrunnen blir det anbefalt at Høgskolen i Nesna

- hvert år vurderer antall utdanninger som skal utlyses og leveringsformen i forhold til rekrutteringsgrunnlaget og faglige ressurser samt mulighetene for kvalitetssikring av tilbudene og for å skape et godt læringsmiljø for studentene,
- utvikler en realistisk definisjon på forskningsbasert undervisning og gir faglærerne bedre mulighet for å oppfylle de krav den stiller,
- overveier om samfunnsfaget kan styrkes på natur- og friluftslinjen,
- sørger for å øke de faglig tilsattes kunnskap om praksisfeltet, blant annet ved å stimulere til relevant FoU,
- tar initiativ til et samarbeid med øvingslærerne for å klargjøre rammene for veiledning av studentene i praksis.

7. Høgskolen i Nord-Trøndelag

7.1. Institusjonen og førskolelærerutdanningen

Institusjonen

Høgskolen i Nord-Trøndelag (HiNT) ble etablert i 1994 ved en samling av fylkets fire høyskoler.

Høgskolen har 372 tilsatte (årsverk) og vel 4460 studenter fordelt på fem avdelinger: Avdeling for helsefag, Avdeling for landbruk og informasjonsteknologi, Avdeling for lærerutdanning, Avdeling for trafikklærerutdanning og Avdeling for økonomi, organisasjon og ledelse. Det er faste studiesteder i Namsos, Steinkjer, Levanger og Stjørdal.

Høgskolens strategiske verdier er *nærhet, uavhengighet og åpenhet*

Nasjonale ansvarsområder

Høgskolen har nasjonalt ansvar for sørsamisk språk og kultur på høyskolenivå.

Førskolelærerutdanningen

Førskolelærerutdanning ble etablert i Levanger i 1979.

Høgskolen har en heltids førskolelærerutdanning som følger hovedmodellen.

Høgskolen tilpasser førskolelærerutdanningen for å oppfylle sin forpliktelse til å gi sørsamisk lærerutdanning (se kapittel 2 under *Fag*). Det gis også videreutdanning i sørsamisk 1 og 2.

Vanlig deltidsutdanning er ikke tilbudt siden 2005, men høsten 2009 startet høyskolen opp en ABf-utdanning på deltid.

Mål for utdanningen

Det går fram av selvevalueringen at førskolelærerutdanningen ved HiNT ”tar sikte på å utdanne kompetente pedagoger som er stolte over utdanningen sin og kan bidra til å gi barn en god, utviklende og glad oppvekst”.

En god, integrert praksisopplæring skal være en grunnstein i førskolelærerutdanningen.

Ellers er høyskolens strategiske verdier *nærhet, uavhengighet og åpenhet* også retningsgivende for førskolelærerutdanning, likeens slagordet ”Et godt sted å være og et godt sted å lære”.

Noen nøkkeltall²³

Høsten 2009 hadde Høgskolen i Nord-Trøndelag 195 studenter i førskolelærerutdanning og er dermed en av de mindre utdanningene (nr 15 av 20).

Studentopptak 2008 (2009)

Utdanning/ studiested	Studieplasser	Søkere totalt	Kvalifiserte førsteprioritetssøkere	Kvalifiserte førsteprioritetssøkere per studieplass	Opptak
Heltid/deltid	60 (60)	407 (385)	63 (58)	1,1 (1,0)	70 (65)

- Uregelmessige opptak:
Høsten 2009 ble det tatt opp 21 studenter til ABf-utdanningen.
- Gjennomsnittsalder ved opptak (DBH-tall basert på årene 2008 og 2009): 22,3 år. Landsgjennomsnitt: 25,6 år.
- Karakterpoeng/konkurransepoeng ved opptak i 2008: 35,8/40,0. Landsgjennomsnitt: 36,6/43,3.
- Mannsandel av registrerte studenter (gjennomsnitt basert på årene 2006-2008): 12 %. Landsgjennomsnitt: 13 %.
- Studiepoengproduksjonen per heltidsekvivalent (gjennomsnitt basert på årene 2006-2008): 49,8 studiepoeng. Landsgjennomsnitt: 52,7 sp.
- Fullføring på normert tid for kandidatene som ble ferdige i perioden 2006-2008: 55 %. Landsgjennomsnitt: 61 %.
- Strykprosent i praksis (gjennomsnitt basert på årene 2006-2008): 2,9 %.
Blant mannlige studenter: 1,5 %. Landsgjennomsnitt: 1,4 %, blant menn: 3,5 %.
- Internasjonalisering i perioden 2006-2008 reiste ingen studenter ut (landsgjennomsnitt: 3,3 %). Ingen studenter hadde praksisopphold i utlandet (landsgjennomsnitt: 4,1 %). Ingen utvekslingsstudenter kom til høgskolen. (Landsgjennomsnitt: 3,5 %).

Faglærerne studieåret 2008-2009/2009-2010

- Antall faglærere 2008-2009: 25 (4 pedagoger og 21 med faglig-pedagogiske fag).
- Faglige årsverk 2008-2009: 13. Studieåret 2009-2010: 14
- Faglige årsverk med førstestillingskompetanse 2008-2009: 1,5 (11 %). Landsgjennomsnitt: 27 %.
- Faglige årsverk med førstestillingskompetanse 2009-2010: 2,8 (22 %). Landsgjennomsnitt: 28 %.
- Undervisningsårsverk utført av tilsatte med førstestillingskompetanse 2008-2009: 0,8 (9 %, landsgjennomsnitt: 24 %). 2009-2010: 1,1 (13 %, landsgjennomsnitt: 22 %).
- Forskningsårsverk (FoU og faglig oppdatering) utført av tilsatte med førstestillingskompetanse 2009-2010: 1,7 (39 %, landsgjennomsnitt: 39 %).
- Andel av alle faglige årsverk brukt til FoU og faglig oppdatering 2009-2010: 41 %.
Landsgjennomsnitt: 37 %.

Faglærernes erfaring fra barnehage studieåret 2008-2009

- 100 % av årsverkene i pedagogiske fag og 14 % av årsverkene i de faglig-pedagogiske fagene hadde erfaring fra barnehage, regnet av alle faglige årsverk til undervisningen og FoU i førskolelærerutdanningen. På landsbasis hadde 78 % av årsverkene i pedagogiske fag og 19 % av årsverkene i de faglig-pedagogiske fagene erfaring fra barnehage (prosenter er utregnet på basis av data oppgitt i selvevalueringen).

Undervisningsressurser

- Antall studenter (heltidsekvivalenter) per lærerårsverk i undervisningen 2008-2009: 20,2.
Landsgjennomsnitt: 22,3. I 2009-2010 var forholdstallet endret til 23, 5, landsgjennomsnittet til 22, 3.
- Obligatorisk undervisning: 75 % (se kapittel 2 under *Undervisning*).

²³ Kildehenvisninger i tabellvedlegg, når ikke annet er angitt.

7.2. Bachelorutdanning for førskolelærere

Organisering

Avdeling for lærerutdanning ble opprettet i 2007, som oppfølging av NOKUTs evaluering av høgskolens allmennlærerutdanning (ALUEVA 2004-2006), hvor det ble etterlyst tydeligere ledelse av lærerutdanningene. Avdelingen har enhetlig ledelse med dekan som faglig og administrativ leder.

Førskolelærerutdanningen er en av fem grunnutdanninger ved Avdeling for lærerutdanning. Førskolelærerutdanningen ledes av en studieleder med faglig og administrativt ansvar, inkludert personalansvar for de 14 faglig tilsatte. Alle avdelingens faglig tilsatte har sitt tilsetningsforhold ved en utdanning, men underviser normalt ved flere utdanninger.

Studieleders faglige ansvar for utdanningen omfatter faglig vedlikehold og videreutvikling, relevansen i studieprogrammet og kvalitet og helhet i utdanning og undervisning.

Høgskolens vurdering (selvevalueringen) er at ledelsen er blitt tydeligere og at den nye organiseringen legger til rette for en større grad av strategisk tenkning og planlegging.

Ledelsen la i intervjuet sterk vekt på at førskolelærerutdanningen er et av lokomotivene blant høgskolens utdanninger, fordi den er en av de større utdanningene og rekrutterer bra. Derfor fokuseres det nå blant annet på utvikling av organiseringen av utdanningen og faglig kompetanse. Det er satt ned arbeidsgrupper på områder hvor førskolelærerutdanningens ledere ser et forbedringspotensial, for eksempel skal en *praksisgruppe* legge fram forslag om hvordan samarbeidet med praksis kan forbedres og en *modellgruppe* drøfter ny organisering av utdanningen (se *Fag*).

Lokaler og infrastruktur på hovedcampus i Levanger vurderer høgskolen som svært god. Til tross for redusert ressurstildeling til utdanningen de siste år, har det vært mulig å drive forsvarlig undervisning, men ressursmangelen rammer FoU-virksomheten (selvevalueringen).

Det sørsamiske er ivaretatt i førskolelærerutdanningen, men ledelsen er oppmerksom på at ansvaret for dette området kan ivaretas bedre på høgskolen.

Fag

Pedagogikkfaget har 45 sp. Alle rammeplanens faglig-pedagogiske fag har et omfang på 10 sp med unntak av norsk som har 15.

Fra de faglig-pedagogiske fagenes 105 sp er det avsatt 10 sp til et valgemenne. Studentene velger ett av to tverrfaglige valgemenner, enten *estetisk fagprofil* (med musikk, drama, kunst og håndverk) eller *uteaktivitet* med samfunnsfag, naturfag og fysisk fostring. De tverrfaglige emnene skal gjøre en viss fagprofilering mulig innenfor hovedmodellen (selvevalueringen).

For de samiske studentene byttes forming ut med duodji og norsk med samisk, i samsvar med rammeplanens regler for samisk førskolelærerutdanning.

I tredje år kan studentene velge mellom fordypningsenhetene natur, aktivitet og helse, organisasjon og ledelse, kroppsøving/ friluftsliv, musikk, kunst og håndverk og sørsamisk 1, alle 30 sp. Bortsett fra kroppsøving tilbys alle fordypningsenhetene også som videreutdanning.

Det er innført nye emner og opplegg som følge av at det nå er flere små barn i barnehage (drama) og at barnehagene i økende grad er flerkulturelle. Likestilling er tema i pedagogikk og samfunnsfag, og det kreves praksisoppgaver knyttet til denne problemstillingen i første og tredje studieår. Et emnehefte om temaet likestilling er under utarbeidelse i pedagogikkseksjonen. Andre

tiltak er en temauke om kjønn og likestilling for studenter i første år. Tilsvarende temamøter har vært arrangert for praksislærerne. Opplæringen i lovverket gis i første studieår, men det diskuteres om nytteverdien ville være større om emnet flyttes til et senere år (selvevalueringen). Det vurderes også om emnene i etikk og moral skal legges inn i et større emne som knyttes opp mot profesjonskunnskap.

Faglærerne sa i intervjuet at studentene fikk ledelsesansvar både i første og andre år, og at de undervises i ledelsesteori i sjette semester. Øvingslærerne mente at det var altfor lite vekt på ledelse i førskolelærerutdanningen, dersom studentene ikke valgte organisasjon og ledelse i tredje klasse.

Studentenes erfaring var at småbarnspedagogikk kun ble undervist to uker i tredje semester. De savnet mer vektlegging av arbeidet med små barn i barnehage (intervju). Innsatsen på det flerkulturelle området var de svært tilfreds med.

På evalueringstidspunktet ble en ny organiseringsmodell for førskolelærerutdanningen utredet, med planlagt iverksetting fra studiestart høsten 2010. Målet er at den nye organiseringen skal legge til rette for en mer temabasert undervisning, for å få et bedre og mer systematisk samarbeid mellom fagene i alle tre år. Det ble også diskutert å innføre bacheloroppgave.

Undervisningen

Det var 20,2 studenter (heltidsekvivalenter) per lærerårsverk i undervisningen i 2008-2009. I 2009-2010 var tallet 23,5.

Hvis ikke annet går fram av fagplanen, er undervisningen obligatorisk med krav om minst 75 % frammøte i de teoretiske fagene og 90 % i praksis (inkludert forberedelser og etterarbeid). I tillegg finnes det arbeidskrav med tidsfrister. Krav om obligatorisk frammøte ble innført på grunn av at studentene i liten grad møtte fram til undervisningen og det var stort frafall. I tillegg mener høgsolen at obligatorisk oppmøte er i samsvar med arbeidslivets krav (selvevalueringen).

Data om studentens inntakskvalitet brukes ikke som grunnlag for undervisningsplanlegging. Studentene får ved studiestart første år en ukes innføringskurs, som omfatter blant annet kurs i studieteknikk og samarbeid. Høgsolen legger til rette for styrket undervisning for studenter med svak progresjon.

Det går fram av selvevalueringen at de fleste fagene nytter problembasert læring. For å fremme både individuell og felles læring er det lagt opp til stor studentaktivitet og mye gruppearbeid. Oppøving i kritisk tenkning står sentralt. Refleksjon over pedagogrollen i/etter praksis og trening i å diskutere påstander og spørsmål i trygge omgivelser er aktuelle redskaper. Høgsolen nevner veiledning av medstudenter, eventuelt med videoopptak som kan gjennomgås i ettertid, som en mulig ny metode.

Noen av de tverrfaglige aktivitetene og emnene tilbys på tvers av utdanninger, og i tillegg skal det organiseres tverrfaglige samarbeidsprosjekter med egne timeplaner (selvevalueringen). Det ble ikke bekreftet i institusjonsbesøket at det er mye tverrfaglig undervisning. Studentene ville gjerne ha mer.

NOKUTs studentundersøkelse tyder på at studentene ikke er helt fornøyd med organiseringen av undervisningen. I intervjuet kritiserte de at mye av undervisningen var dårlig organisert, særlig de tverrfaglige profilfagene.

I tillegg til formelle vurderingsformer basert på oppgaver og andre prestasjoner gis det uformell vurdering underveis. Uformell vurdering kan ha form av veiledning for videre studieforløp.

Praksis

Studentene har 20 uker praksis, derav en uke i grunnskolen.

Rutinene for gjennomføring av praksis er beskrevet i fagplan for praksis. Høgskolens praksisadministrasjon planlegger og følger opp praksis sammen med trinnkoordinator. Øvingslærerne har ansvaret for veiledning av studenter i praksis.

For å knytte sammen teori og praksis er det etablert samhandlingsarenaer mellom høgskolen og praksisbarnehagene. Før hver praksisperiode møtes for eksempel studenter og praksislærere i et formøte der felles informasjon blir gitt. Det holdes også praksissamlinger på høgskolen der faglærere, studenter og praksislærere møtes.

For å skape forbindelse mellom teori og praksis skriver studentene oppgaver knyttet til praksis. Faglærerne har ansvar for å utforme studentenes oppgaver, med medvirkning fra øvingslærerne. Studentene må også levere rapport om praksisperioden og evaluere denne.

I selvevalueringen står det at studentene gir uttrykk for at de ser god sammenheng mellom læring i teori og praksis. Øvingslærerne ser ikke denne sammenhengen så tydelig. Både i øvingslærernes rapport i selvevalueringen og i intervjuet under institusjonsbesøket kom det fram at de i mindre grad oppfatter læringsarenaene som integrerte. De mener at for mye oppmerksomhet vies oppgavene i praksis og at dette går på bekostning av studentens tid til å delta og observere i barnehagehverdagen. Videre hevdes det at dagens ordning ikke sikrer progresjon fra en praksisperiode til neste. Deres erfaring var også at det var liten systematikk når det gjaldt faglærerbesøk i praksis. Generelt hevder øvingslærerne at samarbeidet om og i praksis burde vært tettere. De etterlyser mer informasjon om praksis, spesielt om resultatene av evalueringer etter praksisperiodene.

Videre gav øvingslærerne i intervjuet uttrykk for at høgskolen burde skaffe seg bedre oversikt over hvilken kompetanse som finnes i barnehagene og bruke denne bedre. De ønsket også at faglærerne i større grad enn i dag skulle tilbringe tid i barnehagene for å kunne gi praksisnær undervisning og forberede praksis bedre. Når det gjelder egen kompetanse, etterlyste de opplæring i veiledningspedagogikk, noe de mener burde være obligatorisk for øvingslærere.

Faglærerne mente det var et problem at øvingslærerne ikke var sterke nok i fagene til å bruke teorien i praksis (intervju). For eksempel ble det nevnt som en utfordring at mange av øvingslærerne hadde utdanning fra en tid da matematikk ikke var fag i førskolelærerutdanningen.

Studentene etterlyste i intervjuet felles retningslinjer for praksis, da de hadde erfart at praksisperioden hadde svært ulik kvalitet avhengig av øvingslærer.

I intervjuet med ledelsen ble det opplyst at det høsten 2009 var satt ned en gruppe som skulle arbeide med å få et tettere samarbeid mellom teori og praksis. Som et ledd i arbeidet med å bedre samarbeidet skulle avtalene med alle praksisbarnehager sies opp, og nye skulle være på plass i mars 2010. For å bli praksisbarnehage måtte høgskolens nye kriterier være oppfylt. Denne prosessen hadde som formål å kvalitetssikre øvingslærerne som lærerutdannere og sikre samarbeid med barnehagene, også for å muliggjøre FoU i praksisfeltet. De nye avtalene skulle bidra til å trekke studentene med i FoU-prosjekter.

En styrking av samarbeidet med praksisfeltet hadde allerede høsten 2009 blitt innført ved at en faglærer i pedagogiske fag hadde fått ansvar for å sørge for at studentene ble fulgt opp i praksis. Tidligere hadde det vært for liten systematikk for faglig oppfølging. Det er også etablert nye rutiner for hvordan institusjonsbesøk skal gjennomføres.

Faglige ressurser og FoU

Av alle faglige årsverk var 22 % dekket av ansatte med førstestillingskompetanse i 2009 – 2010, året før var andelen 11 %. Det er en særlig utfordring for høgskolen å rekruttere faglærere med

kompetanse i sørsamisk, men det er også problemer med å få søkere med førstestillingskompetanse ved utlysning av stillinger i andre fag. Ledelsen opplyste i intervjuet at det er stor utskiftning av lærere, ikke minst på grunn av konkurransen med sterke utdanningsmiljøer i Trondheim. I institusjonsbesøket ble det sagt at det gjøres et systematisk rekrutteringsarbeid gjennom stipendiatstillinger. Det er i dag to stipendiater knyttet til førskolelærerutdanningen.

Alle faglærerne i pedagogikk har førskolelærerutdanning. 14 % av årsverkene i de faglig-pedagogiske fagene har erfaring fra barnehage. Faglærerne opplyste i intervjuet at høyskolen prøver å styrke deres kunnskap om praksisfeltet ved at de nå skal besøke studentene i praksis.

Det er et mål at høyskolens FoU-aktivitet skal være praksisnær og bidra til å utvikle kompetanse, ny forståelse i samfunns- og næringsliv og bidra til utviklingen av kvaliteten i utdanningene. Avdelingens FoU skal i samsvar med dette knyttes til opplæring, utdanning og profesjonsutøvelse og tildeling av ressurser til FoU skal bidra til å oppfylle høyskolens strategiske mål.

Førskolelærerutdanningen oppfatter sine FoU-prosjekter på det flerkulturelle feltet og innenfor likestilling og matematikk som framtidsrettede (selvevalueringen). Faglærerne i matematikk var aktive i samarbeidet med en barnehage som deltok i et matematikkprosjekt som var initiert på nasjonalt nivå. Faglærerne fortalte i intervjuet at de hadde planer om å sette i gang prosjekter hvor studentene skulle trekkes inn. Blant disse er et samarbeidsprosjekt mellom de estetiske fagene som skal resultere i etablering av et sanse-/opplevelsesrom. Intervjuet med studentene viste at de ikke kjente til FoU gjennom undervisningen. De mente også at undervisningen var mer preget av en "gjøre"-kultur enn av refleksjon og vurdering av teoretiske problemstillinger.

Det arbeides for å bedre utnyttelsen av faglærernes faste ressurs på 250 timer per år til faglig utvikling (selvevalueringen). Deler av ressursen brukes på praksisrelaterte problemstillinger som dokumenteres. Det kan i tillegg søkes om strategiske midler til mer omfattende FoU-prosjekter knyttet til praksisfeltet. Faglærerne nevnte i intervjuet noen mindre prosjekter der de samarbeider med barnehager, men uten at studentene involveres.

I selvevalueringen skriver høyskolen at det inngår en prosjektoppgave i tredje år, der studentene "forsker" i barnehagen. Barnehagetilsatte deltar i noen prosjekter. Generelt deltar studentene lite i FoU-arbeid.

Studentene – rekruttering, studieforløp og gjennomstrømning

I flere år har det vært stabil søkning til utdanningen ved Høyskolen i Nord-Trøndelag. Det finnes særlige rekrutteringstiltak for å øke andelen mannlige søkere. 18 % av studentene som tatt opp på førskolelærerutdanningen i 2009 var menn. Det er sterk lokal rekruttering med 89 % studenter fra nabofylkene.

Studiepoengproduksjon i perioden 2006-2008 lå godt under landsgjennomsnittet. Strykprosenten i praksis er høy.

Høyskolen mener at et av tiltakene for å øke gjennomstrømningen er tettere oppfølging av enkeltstudentene gjennom hele studieløpet, og det er derfor innført arbeidskrav og oppmøteplikt (75 %), samt fadder- og mentorordninger.

Alle studenter får tilbud om en individuell samtale med pedagogikklærer per år. Studenter kan ved behov vises videre til annen type veiledning. Enkeltstudenter kalles inn på grunnlag av meldinger som kan dreie seg om fysisk og psykisk helse og skikkethet. Ved fare for stryk i praksis får studenten samtaler med tilsatte i praksis og høyskolen.

I tillegg til de vanlige studentorganene, er førskolelærerstudentene representert i utviklingsprosjektet (se avsnittet *Fag over*) og andre planleggingsgrupper som er satt i gang, for

eksempel FoU-gruppen og praksisgruppen. I trinnmøtene settes semesterplanen opp i samarbeid mellom faglærerne og studenter. Ellers representerer jevnlig evalueringer en medvirkningsarena for studentene (faglærerne i intervju).

I intervjuet klaget studentene over lite og sen informasjon på flere områder. For eksempel ble det informert svært sent om hvilke fordypningsenheter studenter i tredje klasse 2009-2010. kunne ta.

Internasjonalisering

Det er et strategisk mål for internasjonalisering at studentene skal kunne ta deler av utdanningen i utlandet, og for studentene i førskolelærerutdanning er det lagt opp til at fordypningsenheten i tredje år kan legges til et annet land. Studentene kan også ta praksis om høsten i tredje studieår. Ingen studenter hadde opphold i utlandet i perioden 2006-2008.

79 % av høgskolens studenter som svarte på NOKUTs studentundersøkelse, var ikke fornøyd med informasjonen om studentutveksling. I samtaler med studentene under institusjonsbesøket ble dette bekreftet. Ledelsen er oppmerksom på informasjonsproblemet og ønsker å gjøre noe med det. Høsten 2009 dro 10-12 studenter på utenlandspraksis.

Studentene reiser i andre studieår på en studietur i Norden, hvor de besøker barnehager, kulturinstitusjoner og andre høyskoler og universiteter.

7.3. Vurderinger og anbefalinger

Førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Nord-Trøndelag ”tar sikte på å utdanne kompetente pedagoger som er stolte over utdanningen sin og kan bidra til å gi barn en god, utviklende og glad oppvekst”. Høgskolen mener at en godt integrert praksisopplæring er en forutsetning for å nå dette målet. Høgskolens ansvar for sør-samisk lærerutdanning søkes ivarettatt med tilpassede tilbud.

Førskolelærerutdanningen jobber også opp mot høgskolens strategiske verdier *nærhet, uavhengighet og åpenhet*, likeens slagordet ”Et godt sted å være og et godt sted å lære”.

Studentene er noe yngre enn landsgjennomsnittet ved opptak, og har noe færre karakterpoeng. Fullføring på normert tid og studiepoengproduksjon ligger noe lavere enn gjennomsnittet. Internasjonal utveksling forekommer ikke. Førstestillingskompetansen ved førskolelærerutdanningen har vært lav, men høgskolen har gjort en innsats for å øke denne og ligger nå innenfor kravet til bachelorutdanninger. Høgskolen forventer at økningen vil gi økt forskningsaktivitet, og at det på sikt også vil gi en økning av førstestillingskompetansen i undervisningen. I dag underviser svært få med førstestillingskompetanse i utdanningen.

Høgskolen sender faglærerne ut i praksis samtidig med studentene for å kompensere for faglærernes manglede barnehageerfaring. Selv om dette i nåværende situasjon kan være et kompenserende tiltak, anbefales høgskolen over tid å få flere tilsatte med barnehageerfaring.

Førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Nord-Trøndelag strever med utfordringer blant annet knyttet til faglærernes kompetanse, samarbeidet med øvingsbarnehagene og med visse deler av utdanningens organisering. Høgskolen virker i stor grad oppmerksom på utfordringene og det har i den forbindelse blitt satt i gang aktiviteter for å forbedre og utvikle førskolelærerutdanningen. Blant annet arbeides det med en ny modell for utdanningen som er planlagt ferdig høsten 2010. Det jobbes med å få opp kompetansen til faglærerne ved førskolelærerutdanningen. Innsatsen som gjelder internasjonalisering er også oppe til behandling. Komiteen mener at er det avgjørende at berørte parter trekkes med i de ulike prosessene. En slik inkludering er med på å sikre en felles forankring og eierskap til eventuelle endringer. Komiteen synes det derfor er positivt at studentene involveres i blant annet arbeidet med utviklingsprosjektene.

Studentene er noe misfornøyde med informasjonsflyten ved førskolelærerutdanningen. Når informasjonskanaler ikke fungerer, kan dette føre til frustrasjon og synkende motivasjon blant studentene. Sett i forhold til høgskolens visjon om å være ”et godt sted å være og et godt sted å lære” bør studentene kunne forvente at informasjonsflyten er god, stabil og pålitelig.

Studentene ved utdanningen ønsker flere fag å velge mellom, mens høgskolen ser fordeler med færre og sterkere fagmiljøer. Det er positivt at høgskolen bruker den styrken den har i sitt fagmiljø. Ved Høgskolen i Nord-Trøndelag finnes det høy kompetanse innen mangfold og formidling. Høgskolen bør vurdere om dette kan brukes som spesialisering eller linje med en særegen profil.

Høgskolen mener at tverrfagligheten i utdanningen ivaretas gjennom aktiviteter og emner som tilbys på tvers av utdanningene og ved at det organiseres tverrfaglige samarbeidsprosjekter med egne timeplaner. Et inntrykk fra institusjonsbesøket er likevel at det tverrfaglige samarbeidet i utdanningen ikke har kommet så langt som man ønsker. Etter komiteens mening skyldes mangel på tverrfaglighet blant annet mange faglig tilsattes disiplinorienterte tilnærming til fagene. Komiteen går ut fra at man i arbeidet mot en ny modell vil vurdere ulike løsninger som sikrer det tverrfaglige samarbeidet.

Høgskolen regner det som særlig viktig at teori og praksis knyttes godt sammen i utdanningen. Gjennom undervisningen formidles en teori-praksis sammenheng, men det ble ikke klart at dette er noe studentene oppfatter. Komiteen håper at sammenhengen mellom teori og praksis vil være et tema som belyses i forbindelse med utviklingen av en ny modell.

Høgskolens samarbeid med øvingsbarnehagene er også viktig med tanke på å knytte teori og praksis sammen. Høgskolens mål om en integrert praksisopplæring er således et relevant og godt mål. Komiteen er likevel i tvil om den ordningen som i dag eksisterer for praksis, er egnet for å nå målet om en integrert praksisopplæring. Inntrykket er at øvingslærere, studenter og faglærere forfekter ulike syn og har forskjellige forventninger til praksis. Ansvarsforholdet i praksis virker også noe uklart. Dette tyder på at møtepunktene for samhandling og integrering ikke fungerer som ønsket. Komiteen håper at den nedsatte praksisgruppen vil komme opp med gode løsninger for styrking av samarbeidet mellom høgskolen og øvingsbarnehagene.

På denne bakgrunnen blir det anbefalt at Høgskolen i Nord-Trøndelag

- realiserer planene om å øke relevant FoU-virksomhet og de faglig ansattes kompetanse,
- sørger for at andelen av faglig ansatte med førstestillingskompetanse i undervisningen hvert år er på nivå med situasjonen i studieåret 2009 – 2010 eller høyere,
- følger opp det pågående utredningsarbeidet med å etablere rutiner for en betydelig styrking av samarbeidet med praksisfeltet,
- styrker sammenhengen mellom teori og praksis i utdanningen,
- i samarbeid med de rette instanser skaffer rom for å ivareta ansvaret for sørsamisk førskolelærerutdanning.

8. Høgskolen i Oslo

8.1. Institusjonen og førskolelærerutdanningen

Institusjonen

Høgskolen i Oslo ble opprettet 1. august 1994 etter sammenslåing av 13 høyskoler, deriblant Barnevernsakademiet. Høgskolen i Oslo er landets største høyskole med over 12000 studenter og 1250 tilsatte. Hoveddelen av studietilbudene er profesjonsutdanninger. Høgskolen har sju avdelinger med 33 bachelorstudier og 18 masterstudier. I tillegg har Høgskolen i Oslo et doktorgradsprogram i profesjonsstudier. Høgskolen i Oslo og Høgskolen i Akershus gjorde i 2009 et prinsippvedtak om utredning av en eventuell sammenslåing av de to institusjonene til én høyskole med det som mål å oppnå universitetsstatus.

Førskolelærerutdanningen

Høgskolen i Oslo tilbyr fire ulike studiemodeller innen førskolelærerutdanning:

- Treårig heltidsmodell der studentene kan velge mellom to linjer: Linje for estetiske fag og Linje for natur, samfunn og bevegelse.
- Ordinær fireårig deltidsmodell med to faste undervisningsdager på campus hver uke.
- Arbeidsplassbasert førskolelærerutdanning (ABf) som er en samlingsbasert fireårig deltidsutdanning for fagarbeidere og assistenter i barnehagen. Utdanningen foregår i samarbeid med Oslo kommune.
- Førskolelærerutdanning for assistenter (FAD) som er en samlingsbasert fireårig deltidsutdanning for assistenter i barnehager i Akershus. Utdanningen foregår i samarbeid med Høgskolen i Akershus, men Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier ved Høgskolen i Oslo har det faglige ansvaret for utdanningen.

Heltidsutdanningen etter ny studiemodell ble igangsatt i 2008, men høyskolens førskolelærerutdanning har røtter tilbake til 1935. ABf-utdanningen startet i 2007, mens FAD-modellen hadde oppstart i 2009. Ordinær deltidsutdanning hadde oppstart i 1988.

Målene for utdanningen

I følge selvevalueringen er et av førskolelærerutdanningens mål å være en relevant utdanning som møter samfunnets behov i nåtid og fremtid. Det faglige fokuset er ifølge selvevalueringen å gi studentene kunnskap, erfaring og refleksjon som kan møte dagens og morgendagens krav til førskolelæreryrket. Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver er sterkt i fokus ved utforming av utdanningens innhold og profil. I tillegg til det overordnede utviklingsarbeidet er det valgt ut fire prioriterte områder som alle fag i utdanningen skal forholde seg til i undervisningen og pensum i alle studiemodellene:

- likestilling i barnehagen
- barnehagen i det flerkulturelle samfunnet
- barn med nedsatt funksjonsevne
- de yngste barna (under tre år) i barnehagen

Noen nøkkeltall²⁴

Høsten 2009 hadde Høgskolen i Oslo 1145 studenter i førskolelærerutdanning og er dermed den største førskolelærerutdanningen.

Studentopptak 2008 (2009)

Utdanning/studiested	Studieplasser	Søkere totalt	Kvalifiserte førsteprioritetssøkere	Kvalifiserte førsteprioritetssøkere per studieplass	Opptak
Heltid	210 (232)	2064 (2158)	317 (319)	1,5 (1,4)	255 (295)
Deltid	60 (60)	616 (583)	116 (92)	1,9 (1,5)	74 (86)
ABf, deltid	80	175			83 (89)
FAD, deltid (2009)					(49)

- Uregelmessige opptak:
 - Høgskolen i Oslo hadde lokalt opptak av 83 studenter til ABf-programmet i 2008, og lokalt opptak av 81 studenter til samme studieprogram i 2009.
- Gjennomsnittsalder ved opptak (basert på årene 2006-2008): 27,7 år. Landsgjennomsnitt: 25,6 år
- Gjennomsnittlig karakterpoeng/konkurransepoeng for opptak i 2008: 37,8/45,8. Landsgjennomsnitt: 36,6/43,3.
- Mannsandel blant registrerte studenter (gjennomsnitt, årene 2006-2008): 13%. Landsgjennomsnitt: 13 %.
- Studiepoengproduksjonen per heltidsekvivalent (snitt basert på årene 2006-2008): 50,7 studiepoeng. Landsgjennomsnitt: 52,7 studiepoeng.
- Fullføring på normert tid for kandidatene som ble ferdige i perioden 2006-2008: 70 %
Landsgjennomsnitt: 61
- Strykprosent i praksis (snitt basert på årene 2006-2008): 0,2 %. Blant mannlige studenter: 0,3 %.
Landsgjennomsnitt: 1,4 %, blant menn: 3,5 %.
- Internasjonalisering, I perioden 2006-2008 reiste 39 studenter ut (3,7 %, landsgjennomsnitt 3,3) 65 studenter hadde praksisopphold i utlandet (6,2 %, landsgjennomsnitt 4,1 %). Høgskolen i Oslo hadde 14,3 % innreisende studenter i samme periode. (Landsgjennomsnitt 3,5 %).

Faglærerne studieåret 2008 – 2009/2009-2010

- Antall faglærere 2008-2009: 82 (41 pedagoger og 41 med faglig-pedagogiske fag).
- Faglige årsverk: 2008-2009: 54. 2009-2010: 67.
- Faglige årsverk med førstestillingskompetanse 2008-2009: 17 (31 %). Landsgjennomsnitt: 27 %.
- Faglige årsverk med førstestillingskompetanse 2009-2010: 18 (29 %). Landsgjennomsnitt: 28 %.
- Undervisningsårsverk utført av tilsatte med førstestillingskompetanse 2008 – 2009: 10 (26 %) (landsgjennomsnitt 24 %). 2009 – 2010: 10 (22 %). Landsgjennomsnitt: 22 %.
- Forskningsårsverk (FoU og faglig oppdatering) utført av tilsatte med førstestillingskompetanse 2009-2010: 9 (43 %). Landsgjennomsnitt: 40 %.
- Andel av alle faglige årsverk brukt til FoU/faglig oppdatering 2009-2010: 36 %, landsgjennomsnitt: 37 %..

Faglæreres erfaring fra barnehage studieåret 2008-2009

- 67 % av årsverkene i pedagogiske fag og 18 % av årsverkene i de faglig-pedagogiske fagene hadde erfaring fra barnehage, regnet av alle faglige årsverk til undervisning og FoU i førskolelærerutdanningen. På landsbasis hadde 78 % av årsverkene i pedagogiske fag og 19 % av årsverkene i de faglig-pedagogiske fagene erfaring fra barnehage (Prosjenter er utregnet på basis av data oppgitt i selvevalueringene).

Undervisningsressurser

- Antall studenter (heltidsekvivalenter) per lærerårsverk i undervisningen 2008-2009: 24,4
Landsgjennomsnitt 22,3. I 2009-2010 var forholdstallet endret til 23,8. Landsgjennomsnitt: 22,8.
- Obligatorisk undervisning: Førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo har svært lite obligatorisk undervisning. Obligatorikk er knyttet til undervisning i praktiske fag og delvis til veiledning (UFA-prosjektet nevnes).

²⁴ Kildehenvisninger i tabellvedlegg, når ikke annet er angitt.

8.2. Bachelorutdanning for førskolelærere

Fordi studiemodellene ved Høgskolen i Oslo har til dels svært ulik organisering er omtalen av de ulike modellene skilt i to avsnitt i rapportens kapittel 2. Et avsnitt tar for seg heltid og ordinær deltid, og et avsnitt tar for seg Arbeidsplassbasert førskolelærerutdanning og Førskolelærerutdanning for assistenter. I overskriften vil de to siste gå under betegnelsen ”arbeidsplassbaserte utdanninger”. I omtalen av de spesifikke utdanningsmodellene vil ABf benyttes om utdanningen for assistenter og fagarbeidere i Oslo kommune og FAD om utdanningen for assistenter i Akershus.

Vurderingene omfatter bare utdanningene som var i gang i 2008-2009. At fagplanene for ABf og FAD ikke lå ferdige da evalueringen ble påbegynt og heller ikke da institusjonsbesøkene ble gjennomført, har skapt problemer for evalueringsarbeidet. Det kan se ut til at ikke alle informantene hadde full oversikt over hvordan utdanningen var tenkt og ville bli. Grunnlaget for vurderingen er sikrere for ABf enn for FAD, i og med at denne ble startet opp et år tidligere. I omtalen av de arbeidsplassbaserte utdanningene har komiteen derfor i hovedsak bygget på informasjon fra ABf-modellen.

ABf –utdanningen skiller seg markert fra andre utdanningsformer komiteen vurderer, og modellen er derfor viet spesiell oppmerksomhet i rapporten for Høgskolen i Oslo. I tillegg ble ABf-utdanningen ofte trukket fram og drøftet av intervjugruppene komiteen møtte i institusjonsbesøket. Kunnskapsdepartementet har også ønsket en gjennomgang av denne utdanningsmodellen.

Organisering

Førskolelærerutdanningen er organisatorisk plassert under Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier. I tillegg til førskolelærerutdanning tilbyr avdelingen også grunnskolelærerutdanning, tre bachelorutdanninger og fire masterutdanninger, deriblant master i barnehagepedagogikk.

Heltids- og ordinær deltidsutdanning

Heltidsutdanningen og den ordinære deltidsutdanningen er direkte underlagt studieledere med dekan som øverste ansvarlige. Førskolelærerutdanningen og allmennlærerutdanningen har i tillegg en felles studieleder med FoU-ansvar for begge utdanningene og personalansvar for alle lærere i førskolelærerutdanningen.

Undervisnings- og forskningspersonalet er organisert i fagseksjoner med hver sin seksjonsleder. Seksjonslederens ansvar er koordinering og fordeling av arbeidsoppgaver og ressurser innad i seksjonene, samt utvikling og revidering av fagplaner og annet faglig arbeid.

Alle studiemodeller har koordinatorene som har ansvar for et semester eller studieår. Arbeidsoppgaver er blant annet knyttet til rom- og timeplankoordinering, eksamenskoordinering, koordinering av fagplanarbeid, møter osv.

Ifølge selvevalueringen underviser mange faglærere på flere av studiemodellene og på ulike trinn, noe som gjør at de forholder seg til mange koordinatorene og opplever at mye tid brukes på koordineringsmøter. Organiseringen av de ulike studiene med flere tverrfaglige prosjekter oppleves også å kreve mye tid og ressurser til planlegging. Høgskolen gir i selvevalueringen uttrykk for en bevissthet omkring utfordringene knyttet til organiseringen og ledelsen av førskolelærerutdanningene.

Det framkommer i selvevalueringen og i intervjuene ved institusjonsbesøket ulike oppfatninger om hvordan organiseringen fungerer. I intervjuet med ledelsen kommer det fram at organiseringsmåten oppleves som krevende. Faglærergruppen peker i intervjuet på at

førskolelærerutdanningens organiseringsform medfører for mye møtevirksomhet. Faglærerne peker videre på at ressursituasjonen krever at det gjøres prioriteringer av undervisningstimetallet som gjør at utdanningskvaliteten blir skadelidende. Videre hevder faglærerne at de ikke involveres i faglige diskusjoner knyttet til fordeling av ressurser på fagseksjonene, og at dette oppleves som et problem.

På grunn av den store studentgruppen ved Høgskolen i Oslo har studentene i heltidsmodellen blitt delt i to grupper med samme fagfordeling, men med undervisning i enkeltfag i ulike semestre. Denne organiseringsmåten har i følge selvevalueringen gitt en mer fleksibel organisering som blant annet fører til at flere kommer til orde i faglige diskusjoner, bedre mulighet for å organisere tverrfaglige prosjekter og bedre utnytting av undervisningsrom.

Arbeidsplassbaserte utdanninger

De to førskolelærerutdanningene som tilbys assistenter i barnehage, ABf og FAD, har en annen organisering enn den ordinære utdanningen.

ABf er organisert som et eget prosjekt med en styringsgruppe (med dekan som er leder, og avdelingsdirektør og studiedirektør som medlemmer), en samarbeidsgruppe mellom prosjektledelsen og studieadministrasjonen, en referansegruppe (studenter, interne og eksterne medlemmer) samt prosjektgruppe bestående av representanter fra Høgskolen i Oslo og Oslo kommune. ABf ledes av en faglig koordinator og en administrativ prosjektkoordinator.

Som nevnt er FAD-modellen et samarbeid mellom Høgskolen i Oslo og Høgskolen i Akershus. Utdanningen benytter Høgskolen i Akershus lokaler på Kjeller, og har samlinger ute i kommunene i nært samarbeid med praksisfeltet. FAD har egen faglig koordinator som er underlagt studieleder. Det er opprettet en matrisegruppe for denne utdanningen, med en person fra hvert av de studieadministrative teamene på Høgskolen i Oslo og Høgskolen i Akershus som medlemmer.

De arbeidsplassbaserte modellene bygger på det som i selvevalueringen kalles et situert læringssyn. Praksisfeltet bidrar til studentenes læring gjennom kollokviegrupper med koordinatorene fra bydelene eller kommunen. En gang hver fjerde uke er undervisningen lagt til en barnehage hvor lærere fra Høgskolen i Oslo er tilstede (gjelder ABf).

Høgskolens ledelse og avdelingsledelsen understreker i intervjuet at selv om både ABf-modellen og FAD-samarbeidet med Høgskolen i Akershus er krevende og utfordrende organiseringsformer, så ser man dette som en god måte å dekke regionale og samfunnsmessige behov for kunnskap og kompetanse på.

Fag

Heltids- og ordinær deltidsutdanning

Heltidsmodellen ved Høgskolen i Oslo er en linjemodell etablert i 2008 med mulighet for valg av en estetisk linje eller en linje med natur, samfunn og bevegelse. Heltidsmodellen med linje natur, samfunn og bevegelse tilfredsstiller kravene til rammeplanens hovedmodell, mens estetisk linje ikke gjør det på grunn av for få studiepoeng i fysisk fostring og naturfag.

Alle de ti fagene i rammeplanen er representert i alle studiemodellene. På bakgrunn av linjevalget i fjerde semester har studentene mulighet for ytterligere spesialisering i femte semester ved å velge et fordypningsfag som bygger videre på fagene fra linjen.

Heltidsutdanningen har dermed to faglige profiler som kan utvikles gjennom studiet, også ved valg av tema i bacheloroppgaven i sjette semester.

Tabell 8-1 Høgskolen i Oslo. Fag og fordeling av studiepoeng.

	Linje for natur, samfunn og bevegelse	Linje for estetiske fag	Deltid	ABf/FAD
Pedagogikk	45	45	45	45
Drama	5	13 (linjefag)	9	
Forming	5	13 (linjefag)	9	
Fysisk fostring	17 (linjefag)	5	10	
KRL	11	11	11	10
Matematikk	9	9	9	10
Musikk	5	13 (linjefag)	9	
Naturfag m. miljølære	17 (linjefag)	5	15	
Norsk	14	17	13	15
Samfunnsfag	13	10	13	10
Estetisk fag				30
Fysisk fostring og naturfag				20
Selvvalgt del av bacheloroppgave	9	9	9	10 ²⁵

Førskolelærerutdanningen tilbyr følgende fordypningsenheter: Flerkulturelt arbeid i barnehagen, Forming, Musikk, Myths and fairytales, Organisasjon og ledelse, Småbarnspedagogikk, Språk, makt og barnehagepolitikk, The aesthetics of daily life, Multicultural identity og Utefag. Tilbudet av fordypningsenheter er ikke fast, men varierer og vurderes fra år til år. Det endelige fordypningstilbudet blir vedtatt av avdelingsstyret.

Likestilling, flerkulturelt perspektiv, tilpasset opplæring, arbeid med 0-3-åringer og IKT er omtalt i fagplanene. Yrkesetikk ligger til KRL-faget og pedagogikk.

I intervjuet med studentene på ordinær utdanning kom det fram at studentene på den nye studiemodellen er positive til å ha perioder til fordypning i fagområder.

I tredje studieår er en del av undervisningen og praksisopplæringen knyttet til temaet ledelse og utviklingsarbeid i barnehagen. 15 sp, 12 sp pedagogikk og 3 sp samfunnsfag, er satt av til fagområdet ledelse og utviklingsarbeid i førskolelæreryrket. Fagområdet omhandler yrkesetiske dilemmaer for førskolelærere, lederrollen og barnehagens oppdrag, barnehagen som organisasjon og personalledelse i forbindelse med pedagogisk utviklingsarbeid. Temaet ledelse og utviklingsarbeid følges også opp i en fire ukers praksisperiode i sjette semester.

De ordinære deltidsstudentene får også kjennskap til temaet utviklings- og fornyingsarbeid og pedagogisk ledelse gjennom faget utviklings- og fornyingsarbeid i barnehage og skole. Faget har et omfang på 7 sp, 4 sp pedagogikk og 3 sp samfunnsfag.

Arbeidsplassbaserte utdanninger

Strukturmessig er forskjellen mellom ABf-studiet og den ordinære deltidsmodellen når det gjelder fagene de første årene at drama, forming og musikk er samlet til en felles undervisningsenhet under betegnelse "estetiske fag", og at fysisk fostring og naturfag med miljølære tilsvarende er samlet under "fysisk fostring og naturfag".

Fagplanen for ABf-studiet skisserer i likhet med heltidsutdanningen og ordinær deltidsutdanning et fokus på lederkompetanse og endrings- og utviklingsarbeid. De tre siste semestrene legges det vekt på utvikling av lederkompetanse og endrings-, utviklings- og forskningsarbeid. Denne vektleggingen gjelder som nevnt ikke særskilt for ABf-modellen, men er et fagområde som også

²⁵ Profesjonskompetanse er inkludert

har stor plass i den ordinære deltidsutdanningen og i heltidsutdanningen. ABf-modellen legger opp til en prosjektbasert fordypningsenhet, hvor studentene skal gjennomføre et forskings- og utviklingsarbeid som en del av praksisopplæringen.

Undervisning

Heltids- og ordinær deltidsutdanning

Førskolelærerutdanningen har lite obligatorisk undervisning, med unntak av noen praktisk-estetiske fag samt noe veiledning (UFA-prosjektet). Graden av og hensikten med obligatorisk undervisning drøftes stadig ved institusjonen, og ifølge selvevalueringen er uenigheten stor.

Det er relativt mange studenter (heltidsekvivalenter) per lærerårsverk i undervisningen. Studentene trekker i intervjuet fram at det er vanskelig med dialog i undervisningssituasjonen. Det er også mangel på oppfølging fra faglærere, fordi studentgruppene er for store. Studentene melder også om mangelfulle fasiliteter, blant annet for små undervisningsrom.

Ifølge selvevalueringen er faget fysisk fostring det eneste faget som har forsøkt undervisning etter PBL-metoden. I den ordinære deltidsutdanningen inngår mange tverrfaglige dager, prosjekter, arbeidskrav og eksamener som alle relateres til yrket.

I intervjuet med faglærere og studenter kom de fram at de mener kravnivået i studiet er for lavt og at det er blitt lavere de siste årene. Dette ble av begge gruppene sett i sammenheng med rutiner for eksamenssensur, finansieringsordningen i høyere utdanning, samt at ressursituasjonen fører til at timetall til undervisning i enkelte fag blir redusert. Studentene mener ressursmangel fører til at det er viktigere for høgskolen at studentene står på eksamen enn at kravnivået er tilstrekkelig høyt.

Koblingen mellom teori og praksis er forsøkt ivaretatt i undervisningen ved bruk av ulike metoder, blant annet case, praksisfortellinger, muntlige presentasjoner med IKT-verktøy, studentledet praktisk arbeid med barn i barnehage eller barn som kommer til høgskolen, planlegging, gjennomføring og evaluering av didaktisk arbeid med barn, veiledningsseminarer med praktisk trening i veiledning, oppgaveskriving og muntlig formidling av fagstoff. Dette er lagt til undervisning i enkeltfag eller i tverrfaglige temaperioder. Ifølge selvevalueringen er ivaretagelse av koblingen mellom teori og praksis spesielt viktig for heltidsstudentene, fordi denne studentgruppen ikke har krav om tilknytning til praksisfeltet.

Arbeidsplassbaserte utdanninger

I de arbeidsplassbaserte studiemodellene er arbeidsplassen definert som en læringsarena, noe som innebærer at studentene observerer, utforsker og prøver ut faglige tema og problemstillinger også i sin daglige arbeidspraksis. Modellene er i følge selvevalueringen i stor grad tuftet på vekslingen mellom teoretisk tilnærming og bruk av teori/fag i yrkesutøvelsen.

I ABf-modellen har studentene studiesamlinger både ved høgskolen, i praksisfeltet/barnehagen og som studiedager i bydelen. Studiesamlingene foregår på tidfestede dager. I studiesamlingene ved høgskolen benyttes ulike undervisningsmetoder som forelesninger, seminarer, faglige diskusjoner, rollespill med mer. Studiesamlingene i praksisfeltet/barnehagen tar utgangspunkt i observasjoner, samhandling og pedagogisk arbeid med barn, fysisk miljø, utearealer med mer. Studiedager i bydelen benyttes til veiledning, diskusjon av fagbøker og gjennomgang av studieoppgaver. Bydelskoordinator er ansvarlig for oppfølging og veiledning av studentene.

Studentene skal i løpet av studiet bruke arbeidsplassen til å planlegge og gjennomføre oppgaver som inngår i barnehagens ordinære virksomhet. Bydelskoordinator har et spesielt ansvar for oppfølging og tilrettelegging av arbeidsplassen som læringsarena.

Undervisningsgruppene er mindre på ABf-/FAD-studiet enn på det ordinære heltidsstudiet. Dette medfører i følge selvevalueringen blant annet at det er lettere å benytte varierte og egnede undervisningsformer. I tillegg gir små studentgrupper mulighet for nærmere kontakt mellom lærere og studenter og studentene imellom. I intervjuet pekte faglærere på at mengden undervisning ved Abf og FAD-studiet har vært oppe til diskusjon i fagmiljøet. Studentene ga i intervjuet uttrykk for et ønske om mer undervisning og også at undervisningen skulle bli mer teoretisk fundert. Dette kom til uttrykk hos begge studentgrupper, til tross for at studentene i FAD-modellen har samme undervisningsopplegg og -mengde som ordinær deltidsutdanning.

Når det gjelder arbeidsplassbasert utdanning hevder faglærere i ABf/FAD-modellen at det er et tettere forhold til praksisfeltet i dette studiet, og at undervisningen i større grad blir knyttet til erfaringene studentene har i praksisfeltet. Det hevdes at arbeidssstedet i større grad blir brukt til refleksjon og diskusjon, at det er en mye større grad av tverrfaglig samarbeid, samt at studentene opplever mer helhet og sammenheng i studiet. Den veiledningen som finner sted i ABf/FAD-studiet hevdes å være mer forankret i profesjonsfaglige spørsmål og erfaringer studentene har i praksisfeltet. Disse oppfatningene blir bekreftet av studenter og øvingslærere i intervjuene.

I intervjuet sier faglærere at en av ulempene ved et stort innslag av tverrfaglig undervisning er at mange føler at det er en utfordring å få nok tid til undervisning i egen fagdisiplin.

I intervjuet med faglærerne kom det fram at det til en viss grad benyttes andre vurderingsformer i ABf/FAD-studiet enn i de ordinære studiemodellene. Det påpekes at bruk av ulike vurderingsformer vil kunne vanskeliggjøre opprettholdelse av en enhetlig standard for de studentene som utdannes. I denne forbindelse har vurderingskriteriene i ABf/FAD-studiet i følge faglærere vært gjenstand for diskusjon. Det eksisterer en oppfatning om at kravene tilpasses den studentgruppen som til enhver tid er tilknyttet studiet.

Når det gjelder ABf-utdanningen peker faglærere og studenter på problemer knyttet til studentrollen når studentene har en hverdag med 70 % arbeid og 30 % tid avsatt til studier. ABf-studentene uttrykker ønske om å flytte noe av undervisningen som nå er organisert på arbeidsplassen over til høgskolen. Mer teoretisk undervisning og rom for mer undervisning innenfor de ulike fagdisiplinene etterlyses av studenter og faglærere. Dette gjelder både for ABf og FAD-utdanningen. ABf-studentene sier i intervjuene at de opplever seg mer som tilsatte i barnehagen enn studenter.

Praksis

Heltids- og ordinær deltidsutdanning

Praksisopplæringen utgjør 20 uker, hvorav to uker i grunnskolens første klasse. Høgskolen i Oslo presiserer i brev av 13.08.2010 at alle deltidsutdanninger har praksisperioder som ikke er veiledet. Høgskolen i Oslo følger på dette punktet ikke rammeplanens bestemmelser om at all praksisopplæring skal være veiledet.

Pedagogikklærere fungerer som praksisveiledere i alle studiemodellene bortsett fra ABf. Faglærere i heltids- og ordinær deltidsmodell har veiledet praksisoppgaver i de aktuelle fag. Ifølge selvevalueringen diskuteres utforming av praksisoppgaver, faglæreres rolle og samarbeidet mellom pedagogikk og fagene i ulike møtefora.

Praksisveileder har det overordnede ansvaret for veiledning av den enkelte student, og har også ansvar for at kontinuitet, helhet, sammenheng og progresjon blir ivaretatt. Øvingslærere stilte i intervjuet spørsmål ved organiseringen og kvalitetssikringen av praksisopplæringen når praksisveiledere kan møte sine studenter for første gang ute i praksis. Øvingslærerne er også av den oppfatning at praksisfeltet synes å være sekundært for høgskolen.

Det trekkes fram i selvevalueringen at organiseringen av praksisopplæringen i den ordinære utdanningen ikke er god nok med hensyn til tverrfaglig overordnet profesjonsoverbygning og fagenes plass i praksisopplæringen. Dette er en oppfatning som finner støtte i uttalelser fra øvingslærere og studenter som ble intervjuet. Begge grupper pekte på at studentene til dels blir stilt overfor utydelige og varierende krav for å bestå praksis. Faglærere som kommer ut i praksis har ikke alltid møtt studentene før, og besøkene benyttes mer til samtale enn til observasjon av studentenes arbeid. Øvingslærere hevder også i intervjuet at de møter motstand fra høgsolen dersom de ønsker å stryke studenter i praksis.

Strykprosenten i praksis ligger for Høgsolen i Oslo sin del langt under det nasjonale gjennomsnittet.

Arbeidsplassbaserte utdanninger

Studentene i de arbeidsplassbaserte utdanningene har praksisopplæring på til sammen 20 uker. Studentene i ABf har 14 ukers ekstern praksisopplæring, 12 uker i barnehage og to uker i skole. I tillegg er seks uker av praksisopplæringen lagt til egen barnehage i tredje studieår og knyttet til temaet Utvikling og fornyingsarbeid – 20 studiepoeng. Studentene skal her planlegge og lede et utviklingsarbeid i samarbeid med personalet i egen barnehage. I de 14 ukene med ekstern praksisopplæring bytter studentene innbyrdes barnehager, både innad og mellom bydelene.

Studentene på FAD skal ha 12 uker praksis i ekstern barnehage og er i denne perioden ikke en del av grunnbemanningen. To ukers praksis foregår i skolen og seks uker av praksisopplæringen er lagt til egen barnehage og knyttet til et utviklingsarbeid studentene skal gjennomføre.

I førskolelærerutdanningene som blir gitt på deltid er ikke all praksisen veiledet. Dette gjelder følgelig også for ABf-utdanningen. I ABf-utdanningen legges den delen av praksisopplæringen som ikke er på egen arbeidsplass til barnehager der andre ABf-studenter er ansatt. Dette har konsekvenser for valg av praksisbarnehager og øvingslærere.

Intervjugruppene som komiteen møtte under institusjonsbesøket, var alle svært positive til de arbeidsplassbaserte studieordningene når det gjelder praksisopplæringen. Helheten og sammenhengen mellom teori og praksis i disse utdanningsmodellene blir av studenter og øvingslærere trukket fram som positivt. Både øvingslærere, studenter og til dels faglærere mener imidlertid at det er et problem at studenter på ABf inngår i grunnbemanningen når de er i praksis.

Faglige ressurser og FoU

Heltids- og ordinær deltidsutdanning

Andelen tilsatte med førstestillingskompetanse ved Høgsolen i Oslo er i studieåret 2009-2010 på 29 %, noe som ligger litt i overkant av det nasjonale gjennomsnittet. 22 % av alle årsverk i undervisning og veiledningsarbeid knyttet til førskolelærerutdanningen har førstestillingskompetanse. Dette er det samme som det nasjonale gjennomsnittet.

41 % av de faglig tilsatte ved førskolelærerutdanning har yrkeserfaring fra barnehage. Dette tallet ligger noe over det nasjonale gjennomsnittet på 39 %.

Vedlikehold og heving av faglig kompetanse sikres ifølge selvevalueringen først og fremst gjennom FoU-virksomheten. Alle de faglig tilsatte får tildelt ressurser til FoU-virksomhet. Virksomheten er organisert i utvalgte FoU-områder som det er ønskelig at de tilsatte skal søke seg inn mot, for å sikre at den i størst mulig grad er forankret i høgsolens FoU-profil. Organiseringen i utvalgte områder skal også sikre at det etableres faglige forskningsmiljøer med en viss styrke. Andre kompetansehevingstiltak som nevnes er midler til deltagelse og presentasjoner på konferanser og praksisstipend for en måneds arbeid i barnehage. Fagdager, seminarer, personalmøter, teammøter, kullmøter osv benyttes til faglige diskusjoner og

erfaringsutveksling. Kurs i høgskolepedagogikk og program for førstelektorkvalifisering nevnes også som viktige kompetansehevingstiltak. Pedagogisk utviklingssenter organiserer også kollegaveiledning, seminarer og kurs. I tillegg kommer at tilsatte knyttet til masterstudiet i barnehagepedagogikk har høy kompetanse innen det førskolepedagogiske området.

I selvevalueringen skriver høgskolen at forskningsbasert undervisning kan relateres til både innhold og form på undervisningen. Ved siden av formidling av forskningsbasert kunnskap betyr dette at studentene tar del i forskningsbaserte prosjekter, eller at kjennetegn ved en forskningsprosess gjenspeiles i undervisningen. Høgskolen hevder at begge disse formene for forskningsbasert undervisning er tydelige i førskolelærerutdanningene. Pensumlistene inneholder forskningsbaserte artikler og lærere med forskererfaring underviser i sine tema og veileder studenter som skal drive prosjektarbeid med krav til bruk av vitenskapelige metoder.

I intervjuet trekker studentene fram faglæreres faglige kompetanse som en særlig styrke ved utdanningen. Det ble vektlagt som positivt at studentene får kjennskap til faglæreres FoU-arbeid både gjennom pensumlitteratur og i undervisningen. Koblingen mellom teorifeltet og utdanningens praksisfelt ble også omtalt som til dels god, og av studentene sett i sammenheng med at mange faglærere har yrkeserfaring fra barnehagen.

Det er et strategisk mål at personalet i stor grad knytter sitt FoU-arbeid til praksisfeltet, jf strategiplan 2008-2011 for Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier.

Arbeidsplassbaserte utdanninger

Ifølge selvevalueringen gjør forskningsbasert undervisning seg særlig gjeldende i de tre siste semestrene i ABf-studiet som omfatter Utviklings- og fornyingsarbeid (20 sp), Fordypning og utforskning (30 sp) og bacheloroppgave (15 sp). Temaene begrunnes med at ”studentene skal utfordres på og bevisstgjøres ift sin fremtidige yrkesrolle”, og studentene skal derfor ta i bruk og bli kjent med relevant forskning og evaluering av barnehagen. Den tilhørende praksisopplæringen (6 ukers praksisopplæring i egen barnehage) sees som et ”feltarbeid” som nyttes til å forske på valgt tema. Fordypningssemesteret skal også stimulere til at studentene deltar i prosjekter sammen med faglærere.

I intervjuet peker faglærerne på at det er attraktivt å undervise på de arbeidsplassrelaterte utdanningene, fordi mange faglærere får ekstra FoU-midler i tilknytning til disse studiemodellene.

Som nevnt ovenfor er studentgruppene mindre i deltids- enn heltidsstudiene. I intervjuene med lærere ble det sagt at mulighet for mer varierte arbeidsformer og for å bruke undervisningstid til veiledning var av de forhold som gjorde det mer attraktivt å undervise på ABf/FAD enn på heltidsstudiet

Studentene – rekruttering, studieforløp og gjennomstrømning

Heltids- og ordinær deltidsutdanning

Når det gjelder heltids- og den ordinære deltidsutdanningen skiller Høgskolen i Oslo seg noe fra de andre førskolelærerutdanningene med hensyn til søkning, opptak og opptakskvalitet og fullføring på normert tid. Søkningen til førskolelærerstudiet ligger godt over det nasjonale gjennomsnittet. De seneste årene har institusjonen hatt flere kvalifiserte førsteprioritetssøkere enn studieplasser. Opptakskvaliteten målt i karakterpoeng fra videregående skole, er også bedre enn det nasjonale gjennomsnittet. Tallene for fullføring på normert tid likeså. Ifølge selvevalueringen er tilgangen på søkere generelt svært god ved førskolelærerutdanningen, men det er vanskelig å rekruttere søkere fra etniske eller kulturelle minoriteter. 71 % av studentene kommer fra eget fylke.

Til heltidsutdanningen rekrutteres hovedsakelig studenter som ikke har en tilknytning til praksisfeltet. Til den ordinære deltidsmodellen rekrutteres det studenter med til dels lang praksiserfaring og tilknytning til praksisfeltet.

Data om studentenes inntakskvalitet hentes ikke inn, og brukes følgelig ikke i høgskolens eller lærernes planlegging av undervisningen.

Arbeidsplassbaserte utdanninger

Fordi de arbeidsplassbaserte utdanningene er relativt nye studietilbud, der første kull på evalueringstidspunktet ikke var uteksaminert, er det foreløpig vanskelig å si noe om gjennomstrømming. Strykprosent for førskolelærerutdanningen som helhet ligger noe over det nasjonale gjennomsnittet. Det hevdes i intervjuene at studentene på de arbeidsplassbaserte utdanningen stryker på lik linje med de ordinære studentene.

Studentene på ABf og FAD blir rekruttert fra assistentstillinger i barnehagene i de respektive bydelene eller kommunene i Oslo og Akershus. Når det gjelder ABf får alle assistenter og fagarbeidere brev i posten med informasjon om studiet og muligheten for å søke. Tilbudet går til alle fast tilsatte i minimum 80 % stilling. Studentene bli tatt opp på grunnlag av realkompetansevurdering. Arbeidsgiveren rangerer søkerne. Dette studietilbudet er satt i gang for å imøtekomme og dekke regionale behov for førskolelærerkompetanse. I intervjuene med faglærere ved høgskolen kom det fram ulike synspunkter knyttet til måten disse studentene blir rekruttert på.

I intervjuene blir studentene i de arbeidsplassbaserte utdanningene omtalt svært positivt av alle intervjugruppene. Erfaring fra praksisfeltet blir fremstilt som en spesielt positiv side ved denne studentgruppen. Praksiserfaringene gjør det lettere for faglærere og øvingslærere å skape sammenhenger og helhet i fagene som studentene kan gjenkjenne. Studentene omtales også som svært motiverte for studiet.

Internasjonalisering

Når det gjelder studentutveksling ligger Høgskolen i Oslo ubetydelig over det nasjonale gjennomsnittet for utreisende studenter med studieopphold eller praksisopphold i utlandet. I selvevalueringen framkommer det imidlertid at Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier selv mener å ha lyktes i Kvalitetsreformens mål om internasjonalisering, blant annet ved at mange studenter ved førskolelærerutdanningen velger å legge deler av studiet til utlandet. Andelen utenlandske studenter med opphold i førskolelærerutdanningen ligger derimot langt over det nasjonale gjennomsnittet.

I intervjuene var det lite fokus på å øke det internasjonale perspektivet i fagene. Høgskolen i Oslo har imidlertid flerkulturalitet som institusjonell profil og strategi, noe som gjenspeiler seg blant annet i de overordnede målene og satsingsområdene for utdanningen og i fordypningseminene.

8.3. Vurderinger og anbefalinger

Ved Høgskolen i Oslo er førskolelærerutdanningens mål å gi studentene kompetanse i å kunne legge til rette for og lede pedagogisk arbeid med små barn, samt kompetanse i ledelse av og samarbeid med kolleger og foreldre. Utdanningen skal gi studentene kunnskap og erfaring og bidra til refleksjoner, slik at de kan møte dagens og morgendagens krav til førskolelæreryrket. Førskolelærerutdanningen har som målsetting at undervisningen skal ta utgangspunkt i fire definerte områder: Likestilling, flerkulturelt perspektiv, små barn fra 0-3 år og barn med nedsatt funksjonsevne.

Sentrale nøkkeltall viser at Høgskolen i Oslo har gode forutsetninger for å drive førskolelærerutdanning. Høgskolen har over gjennomsnittet god søkning til førskolelærerutdanningen, og studentene som blir tatt opp til utdanningen har høyere karakterer enn gjennomsnittet blant landets førskolelærerutdanninger. Fullføring på normert tid ligger også over gjennomsnittet.

Førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo kan trekke på sterke fagmiljøer i alle sine utdanninger. Førstestillingskompetansen målt som andel av alle faglige årsverk i utdanningen ligger imidlertid så vidt over landsgjennomsnittet på 28 %. 22 % av årsverkene i undervisnings- og veiledningsarbeidet ble utført av ansatte med førstestillingskompetanse. For en høgscole som i selvevalueringen fremhever at førskolelærerutdanningen samlet har en faglig kompetanse som er svært høy, er dette lavere enn forventet. Høgskolen oppfordres derfor til å vurdere hvordan den høye kompetansen i større grad kan komme grunnutdanningen for førskolelærere til gode.

Arbeidsplassbasert førskolelærerutdanning er viet spesiell oppmerksomhet i evalueringen av Høgskolen i Oslo. Det er flere grunner til dette. Kunnskapsdepartementet ber gjennom evalueringens oppdragsbrev spesielt om en vurdering av ABf-ordningen. Høgskolen i Oslo er sammen med Universitetet i Stavanger de to første institusjonene som har satt i gang slik utdanning, og det er en ordning som flere førskolelærerutdanningsinstitusjoner er i ferd med å etablere. I institusjonsbesøket ved Høgskolen i Oslo ble også ABf-utdanningen i påfallende stor grad trukket fram og diskutert av ledelsen og tilsatte ved høgskolen.

Arbeidsplassbasert førskolelærerutdanning er et supplement til de ordinære utdanningsmodellene, og imøtekommer på en god måte regionale behov for kompetanse. Etter komiteens mening må det imidlertid være noen forutsetninger til stede for at ABf-modellen skal fungere som en førskolelærerutdanning av god kvalitet. Ut fra den dokumentasjonen som komiteen har hatt tilgang til gjennom evalueringen ser det ut til at så vel undervisningen som kravnivået i arbeidsplassbasert utdanning tilpasses den studentgruppen som til enhver tid er der. Studentene har en tettere oppfølging gjennom studiet enn andre studentkategorier, og vurderingsformene er tilpasset studentenes språklige kompetanse, blant annet ved utstrakt bruk av muntlige vurderingsformer. Undervisningen relateres i stor grad til praksisfeltet, noe som er en styrke for en profesjonsutdanning. Komiteen er imidlertid av den oppfatning at utdanningen kan stå i fare for å bli svakere teorirelatert. I alle deltidsmodellene ved Høgskolen i Oslo er noe av praksisen ikke veiledet. Komiteen understreker at lengde og krav til veiledet praksis må overholdes i henhold til rammeplanen.

Tilpasset undervisning er utmerket og det er positivt at mulighetene for praksistilknytning som ligger i ABf-modellen utnyttes. Komiteen ser likevel tegn til at dette i alle fall i noen av fagene går på bekostning av det teoretiske nivået og den forskningsbasing som høyere utdanning forutsetter. I tillegg er vurderingsgrunnlaget i stor grad gruppeoppgaver og svar på muntlige eksaminasjoner, og i mindre grad enn i utdanningen for øvrig skriftlige oppgaver som er besvart individuelt i en ordinær eksamenssituasjon. Ved å benytte andre vurderingsformer for ABf-utdanningen enn for ordinær utdanning, blir det vanskelig å vite hvorvidt studentenes faglige nivå er det samme som for ordinær førskolelærerutdanning. I fortsettelsen av den arbeidsplassbaserte utdanningen bør Høgskolen i Oslo derfor sikre at kravnivået til studentene ligger like høyt som for de andre studiemodellene.

ABf-studentenes oppfatning om at de ser seg selv mer som tilsatte i barnehagen enn som studenter, vitner om at det er behov for å fokusere på studentrollen for disse studentene. Institusjonen kan legge til rette for at ABf-studentene får mer undervisning og blir mer involvert i aktiviteter på studiestedet.

Mange av ordningene som fremheves i ABf-modellen, kan med fordel overføres til ordinær deltidsutdanning. Komiteen vil i denne sammenhengen trekke fram den sterke vektleggingen av

barnehagekontekstualisering som positivt ved ABf-utdanningen, og noe som i større grad kan overføres til de ordinære utdanningsmodellene.

Studentinnsats er mye omtalt, blant annet ved Høgskolen i Oslo. Et spesielt problem i denne forbindelsen er at høgskolen har etablert en utdanningsmodell der forutsetningen for å få studieplass er at man må jobbe 70 % ved siden av. Dette kan oppfattes som at høgskolen går god for at en studentinnsats tilsvarende to års fulltidsstudium (30 stp i 4 år) er tilstrekkelig til å gi kompetanse som førskolelærer. Dette mener komiteen er betenkelig, blant annet fordi førskolelærerstudenter generelt bruker lite tid på studiene.

Både faglærere, studenter og øvingslærere hevder at kravnivået i førskolelærerutdanningen som helhet har blitt svakere de siste årene. Komiteen mener at dette er en sak som bør tas opp ved høgskolen, og at så vel vurderingsformene som -kriteriene bør vurderes i denne sammenheng.

Det er komiteens oppfatning at Høgskolen i Oslo har utfordringer knyttet til kommunikasjonsflyt, informasjon, medbestemmelse og transparens i faglige beslutningsprosesser. Til dels har dette å gjøre med institusjonens størrelse, men det er allikevel påfallende at tilsatte hevder at det er vanskelig å se hvor i organisasjonen ulike beslutninger tas. I forlengelse av dette er det også knyttet utfordringer til spørsmål om økonomiske prioriteringer og konsekvenser for faglig virksomhet. Tilsatte hevder de har liten påvirkningsmulighet når det kommer til fordeling av faglige ressurser, og at dette har medført at fagområder reduseres til et omfang som kan gå utover kvaliteten i utdanningen. Det er i så fall et problem.

Det bildet komiteen har dannet seg gjennom evalueringens dokumentasjon og institusjonsbesøk viser en førskolelærerutdanningsinstitusjon med en rekke sterke sider. Både institusjonens og utdanningens overordnede profil der flerkulturalitet understrekes som faglig satsingsområde kan sies å ha lyktes. Blant annet synes fagplaner og pensumlister å ivareta det flerkulturelle perspektivet på en god måte. Videre er andelen utenlandske studenter i førskolelærerutdanningen høy sammenlignet med andre førskolelærerutdanninger. Førskolelærerutdanningens målsetting om å gi studentene kompetanse i pedagogisk ledelse og utviklingsarbeid med små barn, samt ledelse av kolleger og foreldre og bevissthet om barnehagens samfunnsmessige rolle synes å være godt ivaretatt gjennom et eget fagområde både i heltidsutdanningen og i deltidsutdanningene.

Høgskolen har møtt regionale behov for kompetanse på en god måte med å legge til rette for utradisjonelle deltidsutdanninger. Komiteen vil også trekke fram de sterke fagmiljøene som positivt ved utdanningen.

Høgskolen i Oslo står som vist også overfor utfordringer i realisering av en god førskolelærerutdanning. Det innblikket komiteen har fått i de ulike utdanningsmodellene vitner om utfordringer knyttet til faglig organisering og ledelse, kravnivået i utdanningene og spørsmål om praksis og vurderingsformer i prosjektet Arbeidsplassbasert førskolelærerutdanning.

På denne bakgrunnen blir det anbefalt at Høgskolen i Oslo

- vurderer hvordan institusjonens sterke forskningsmiljø i større grad kan komme grunnutdanningen til gode,
- vurderer tiltak som kan gjøre utdanningene mer likeverdige ved at studentene på hovedmodellen får bedre oppfølging,
- sørger for at det stilles like høye krav til studenter på ulike utdanningstyper og at vurderingsformene gjør det mulig å sammenligne det faglige nivået på tvers av utdanningstyper,

- sørger for at ABf- og FAD-studentene får praksis som svarer til 20 uker heltidspraksis uten oppgaver som tilsatte, og at kvalifiserte øvingslærere gir studentene veiledning i praksisperiodene,
- vurderer hvordan de positive erfaringene med de nye deltidsutdanningene kan komme høghskolens øvrige førskolelærerutdanninger til gode.

9. Høgskulen i Sogn og Fjordane

9.1. *Institusjonen og førskulelærerutdanninga*

Høgskulen i Sogn og Fjordane blei etablert i 1994 ved at ein slo saman Sogn og Fjordane Distriktshøgskule, Sogndal Lærarhøgskule, Sjukepleiarhøgskulen og Ingeniørhøgskulen i Førde og Studiesenteret på Sandane

Høgskulen har i underkant av 3000 studentar og om lag 300 tilsette fordelt på fem avdelingar: Avdeling for ingeniør- og naturfag, Avdeling for samfunnsfag, Avdeling for økonomi, leining og reiseliv, Avdeling for helsefag og Avdeling for lærarutdanning og idrett. Hovudcampus er i Sogndal. Høgskulen er spreidd på fleire bygningar, men samlokalisering i nytt bygg skal etter planen skje i 2012.

Førskulelærerutdanninga

Høgskulen i Sogn og Fjordane har ei førskulelærerutdanning etter hovudmodellen. Den blir gitt som heiltidstilbod og på deltid. Til og med 2007 blei deltidsutdanninga lyst ut under namnet ”deltid med vekt på natur og uteaktivitet”. Frå og med 2009 vil deltidsstudiets profil vere *kommunikasjon og kulturell forståing*. Deltid blir lyst ut annakvart år (sist i 2009). Utdanninga er samlings- og nettbasert med tre vekesamlingar per semester supplert med arbeid i lokalgrupper.

Førskulelærerutdanning blei etablert i Sogndal i 1975. Deltidsutdanninga blei første gong utlyst i 1990.

Høgskulen tilbyr fleire aktuelle vidareutdanningar.

Mål for utdanninga

Høgskulen i Sogn og Fjordane ønskjer å profilere seg med verdiane *kompetent, aktiv og nær*. Ifølge sjøltevalueringa jobbar førskulelærerutdanninga opp mot desse verdiane. Det blir arbeid for å opprette og vidareutvikle dei fagtilsette sin kompetanse på område med relevans til utdanninga. Vidare ønskjer utdanninga å framstå som løysingsorientert og nyskapande i høve til dei utfordringane førskulelærerutdanninga og barnehagesektoren står oppe i. Utdanninga har også bygd opp eit læringsmiljø der ein legg vekt på å vere nær og tilgjengeleg for studentane.

Nokre nøkkeltal²⁶

Hausten 2009 hadde Høgskulen i Sogn og Fjordane 201 studentar i førskulelærarutdanning og er dermed ei av de mindre utdanningane (nr 13 av 20)

Studentopptak 2008 (2009)

Utdanning	Studieplassar	Søkjarar i alt	Kvalifiserte førsteprioritets-søkjarar	Kvalifiserte førsteprioritets-søkjarar per studieplass	Opptak
Heiltid, ordinær	35 (30)	200 (213)	21 (27)	0,6 (0,9)	35 (32)
Deltid	0 (58)	0 (185)	0 (90)	0 (1,6)	0 (86)

- Uregelmessige opptak:
 - Hausten 2007 blei det tatt opp 66 studentar på deltid.
 - Hausten 2009 blei det tatt opp 86 studentar på deltid.
- Gjennomsnittsalder ved opptak (DBH-tal basert på åra 2008 og 2009): 28,9 år. Landsgjennomsnitt: 25,6 år.
- Karakter-/konkurransepoeng ved opptak i 2008: 36,7/41,8 Landsgjennomsnitt: 36,6/43,3
- Mannsandel blant registrerte studentar (gjennomsnitt basert på åra 2006 – 2008): 17 %. Landsgjennomsnitt 13 %.
- Studiepoengproduksjonen per heiltidsekvivalent (gjennomsnitt basert på åra 2006 – 2008): 54,3 studiepoeng. Landsgjennomsnitt: 52,7 studiepoeng.
- Fullføring på normert tid for kandidatane som blei ferdige i perioden 2006 - 2008: 63 %. Landsgjennomsnitt: 61 %.
- Strykprosent i praksis (gjennomsnitt basert på åra 2006 – 2008): 1 %. Blant mannlege studentar: 4,5 %. Landsgjennomsnitt 1,4 %, blant menn 3,5 %.
- Internasjonalisering: I perioden 2006 – 2008 reiste ti studentar ut (7,4 %, landsgjennomsnitt 3,3 %); 9 studentar hadde praksisopphald i utlandet (6,7 %, landsgjennomsnitt: 4,1 %); og ein utvekslingsstudent kom til Høgskulen i Sogn og Fjordane frå utlandet (0,7 %, landsgjennomsnitt: 3,5 %).

Faglærarane studieåret 2008 – 2009 og 2009-2010

- Talet på faglærarar 2008 - 2009: 30 (14 pedagogar og 16 med fagleg-pedagogiske fag).
- Faglege årsverk 2008 - 2009: 15 årsverk. Studieåret 2009 – 2010: 13 årsverk.
- Faglege årsverk med førstestillingskompetanse 2008 – 2009: 4,4 (29 %). Landsgjennomsnitt: 27 %.
- Faglege årsverk med førstestillingskompetanse 2009 – 2010: 3,6 (29 %). Landsgjennomsnitt: 28 %
- Undervisningsårsverk gitt av tilsette med førstestillingskompetanse 2008 – 2009: 1,5 (22 %, landsgjennomsnitt: 24 %). Studieåret 2009 – 2010: 1,6 (23 %, Landsgjennomsnitt: 22 %).
- Forskningsårsverk (FoU og fagleg oppdatering) utført av tilsette med førstestillingskompetanse 2009 - 2010: 2 (36 %. Landsgjennomsnitt: 39 %).
- Del av alle faglege årsverk brukt til FoU + fagleg oppdatering 2009 – 2010: 47 %. Landsgjennomsnitt: 37 %.

Faglæraranes erfaring frå barnehage studieåret 2008-2009

- 66 % av årsverka i pedagogiske fag og 22 % av årsverka i dei fagleg-pedagogiske faga hadde erfaring frå barnehage, rekna av alle faglege årsverk til undervisning og FoU i førskulelærarutdanninga. På landsbasis hadde 78 % av årsverka i pedagogiske fag og 19 % av årsverka i dei fagleg-pedagogiske faga erfaring frå barnehage. (Prosentar er utrekna på basis av data oppgitt i sjølvevalueringane).

Undervisningsressursar

- Talet på studentar (heiltidsekvivalentar) per lærarårsverk i undervisninga 2008 – 2009 var 17,9 (landsgjennomsnitt 22,5). I 2009 – 2010 var dette høvestalet endra til 24, 9 (landsgjennomsnitt: 22,8).
- Obligatorisk undervisning: 100 %

²⁶ Kjeldetilvisingar i tabellvedlegg, når ikkje anna er oppgitt.

9.2. Bachelorutdanning for førskulelærarar

Organisering

Førskulelærerutdanninga er eit av seks utdanningsprogram på Avdeling for lærarutdanning og idrett. Dekan er fagleg og administrativ leiar for avdelinga. Avdelingas FoU-utval er eit rådgjevande organ for dekan.

Gruppa "avdelingsleiinga" har ansvaret for den daglege drifta og for utvikling og kvalitet i studietilboda. Gruppa er sett saman av dekan (leiar), rådgjevar for studiesaker, rådgjevar for økonomi og studieleiarane.

Studieleiaren på førskuleutdanninga har det faglege ansvaret for utdanninga og for all formell møtekontakt med dei fagtilsette. Den formelle møtekontakten skjer på trinnmøta, som blir arrangert to gonger i semesteret med alle som underviser på utdanninga tilstades.

Avdelinga har eigen internasjonal koordinator i 35 % stilling.

Fagmiljøet på avdelinga er delt inn i fagseksjonar, kvar med ein seksjonsleiar. Dekan møter seksjonsleiarane ein gong i månaden. I kvar seksjon blir det utarbeidd fag- og studieplanar for det aktuelle faget, inkludert undervisningsopplegg og eksamensformer. Fagseksjonane som er involverte i førskulelærerutdanninga er pedagogikk, norsk, matematikk, idrett, estetiske fag, KRL og naturfag (som organisatorisk ligg under Avdeling for ingeniør og naturfag²⁷). I sjølvevalueringa blei det trekt fram som ein styrke at ni av ti fag er organisatorisk knytt til avdelinga. Men også faglærarane i naturfag deltek på teammøte og andre møte knytt til utdanninga.

Det finst ei studienemnd for kvart utdanningsprogram. Medlemmer er representantar for dei fagtilsette og studentane, i tillegg til eksterne medlemmer. Nemndene møtest kvart semester. Nemnda er rådgjevande for studieleiarane i studiefaglege spørsmål.

Faglærarane i kvar klasse utgjer eit team med ansvar for timeplanar og koordinering av innleveringar og eksamenar. Ein teamleiar har ansvaret for arbeidet i alle teama på eit årskull i ei utdanning (heiltid og deltid). Studieleiar møter på dei aller fleste teammøta.

Avdelingas tette møtestruktur og mange fora skal sikre dei faglege prosessane og fagleg involvering på alle nivå. Leiinga har oppfanga signal om at møteverksemda til tider kan bli for omfattande, og vurderer difor med jamne mellomrom utvalsstrukturen og arbeidsoppgåvene/arbeidsmåtene i utvala (sjølvevalueringa).

Praksisleiarar har hovudansvaret for studentane i praksisperioden. Praksisleiarane må vere fagtilsette med førskulelærarbakgrunn, ha praksis frå barnehage og hovudfag/mastergrad. Fram til 2008 kom praksisrettleiaren frå pedagogikkseksjonen. Det er eit ønskje frå leiinga ved høgskulen at faglærarane skal engasjere seg i praksis. Difor prøver utdanninga ut ei ny ordning i samband med PIL-prosjektet (jf side 6), der ein tilsett frå formingsseksjonen har ein del av stillinga som praksisrettleiar.

Ein praksiskoordinator har ansvaret for administrativ oppfølging og tilrettelegging av praksis.

Heiltids- og deltidstudiet har den same ressursfordelingsnøkkelen. Som ein konsekvens av dette blir det i sjølvevalueringsrapporten peika på at det for små deltidskull kan vere problematisk å skaffe ressursar til å fylle alle timane i samlingsveka med undervisning.

²⁷ Høgskulens tilbakemelding datert 16.0810: Naturfaglærarane er frå august 2010 flytt tilbake til ALI.

Ved innføring av rammeplanen for førskulelærerutdanninga i 2003 blei det utarbeidd ein delvis temabasert modell med blokkundervisning av faga og tema for kvart semester. Oppsummeringar i teammøta viste at dette var ein svært arbeidskrevjande modell i høve til timeplanlegging, og dei fagtilsette måtte bruke mykje tid til samordning og fellesplanlegging. Studentane melde at dei ikkje ville ha så mange småbitar av fag over fleire semester/år og at undervisninga ikkje var så temabasert som planane gav uttrykk for. I den reviderte modellen i 2007 tok difor høgskulen utgangspunkt i dei tverrfaglege samarbeida som hadde fungert godt. Dagens modell er et resultat av endringa i 2007, jf. avsnittet Fag nedanfor.

Fag

Utdanninga følgjer hovudmodellen. Faga står sentralt i organiseringa av utdanninga. Det finst to tverrfaglege modular: *Tverrfagleg arbeidsområde i drama, musikk, forming/kunst og handverk* (7,5 studiepoeng) og *Begynnaropplæring* (10 studiepoeng). Den siste er sett saman av studiepoeng frå pedagogikk, norsk og matematikk. Fordelinga av studiepoeng er elles i samsvar med rammeplanens krav. Tabell 1 syner fordelinga av studiepoeng på fag.

Tabell 9-1 Høgskulen i Sogn og Fjordane. Fag og fordeling av studiepoeng.

Faga	Studiepoeng
Pedagogikk	45 (42 + 3)
Drama	10 (7,5 + 2,5)
Forming/kunst og handverk	10 (7,5 + 2,5)
Fysisk fostring	12
KRL	12
Matematikk	10 (7 + 3)
Musikk	10 (7,5 + 2,5)
Naturfag m. miljølære	13
Norsk	15 (11+4)
Samfunnsfag	13
Fordjupningseining*	30
Tverrfagleg arbeidsområde i Drama, musikk og forming/kunst og handverk (kvart fag med 2,5 sp)	7,5
Begynnaropplæring (3 sp pedagogikk, 4 sp norsk, 3 sp matematikk)	10

Fordjupingseiningane (alle 30 sp) i heiltidsutdanninga er *Organisasjon og leiing*, *Småbarnspedagogikk*, *Utefag*, *Forming og Global Knowledge*. Ikkje alle blir gitt kvart år, studentane sine val avgjer kva fag som blir tilbod det einskilde året. Global Knowledge omfattar eit opphald ved høgskulen sine partnerinstitusjonar i Zambia. I deltidsutdanninga er Utefag einaste fordjupingseining.

Faga deler ansvaret for oppgåver som for eksempel bruk av IKT/digitale verktøy og studiestrategi-/teknikk. Nokre av rammeplanens tema, som barn i utsette livssituasjonar, likestilling og fleirkulturelle perspektiv blir ivaretekne i samarbeid med andre utdanningar ved høgskulen. Tverrfaglege einingar som barnehagens samfunnsmandat, mobbing og overgangen barnehage - skule er felles tema på tvers i utdanninga. Etikk står sentralt i KRL.

I sjølvevalueringa skriv høgskulen at det er varierte eksamensformer, men gjennomlesing av fagplanane viser at den individuelle eksamensforma står sterkt. Individuell skriftleg eksamen omfattar omlag 50 % skuleeksamen og resten mappe-/heimeeksamen. Studentundersøkinga viser likevel at studentane synest det er ei fin blanding av vurderings- og eksamensformer. Det er sett ein del arbeidskrav i utdanninga, blant anna har fysisk fostring mange arbeidskrav. Desse blir stort sett knytte opp mot aktivitet i barnehage.

Dei fem kompetansekrava i rammeplanen ligg til grunn for arbeidet med fag- og emneplanar. Det vil variere frå fag til fag kva kompetansekrav som har størst fokus. Samla sett meiner høgskulen at kompetanseområda er rimeleg godt dekte i dei ulike emneplanane. Planane vert formelt sett justerte kvart år. Studentane deltek i liten grad i det konkrete planarbeidet, men blir hørt gjennom emneevalueringane og arbeidet i fagutvala. Øvingslærarane deltek ikkje direkte i planarbeidet, men synspunkta til øvingslærarane kan meldast gjennom praksissamarbeidet.

Undervisning

Det var langt færre studentar (heiltidsekvivalentar) per lærarårsverk i undervisninga enn gjennomsnittleg i førskulelærarutdanningane i studieåret 2008 – 2009, men året etter var det litt fleire enn gjennomsnittet.

Alle organiserte studieaktivitetar er obligatoriske. Dette har bakgrunn i eit forsøk våren 2008, da det blei innført obligatorisk deltaking for eit klassetrinn. Tilbakemeldingane var positive. I forlenging av obligatorikkkravet var det ein føresetnad at alle undervisningsbolkane skulle ha studentaktive læringsformer. Studentane komiteen møtte på institusjonsbesøket, fortalde at det var delte meiningar blant studentane når det gjaldt obligatorikkkravet og nytteverdien av dette.

Eit variert sett av undervisningsformer blir nytta, blant anna problembasert læring (PBL), gruppearbeid og prosjektarbeid. Den dominerande undervisningsforma er formidling av fagstoff via førelesing, men det er variasjonar faga imellom når det gjeld undervisningsformer (sjølvevalueringa).

Høgskulen har brukt øvingslærarar som bidragsytarar i undervisninga på campus. Øvingslærarane meinte dette var eit positivt tiltak som med hell kunne styrkast (intervju). Høgskulen vil også gjerne utvide ordninga (sjølvevalueringa).

Praksis

Det er 20 veker praksis, inkludert to vekers grunnskulepraksis. To av praksisvekene er knytt til fordjupingsemnet og eventuelt bacheloroppgåva (fordjupningspraksis).

Delar av praksis er organisert som punktpraksis. Her er studentane ute i barnehagen i ein til to dagar for å gjennomføre ulike didaktiske opplegg retta mot eit barn eller barnegrupper. Opplegga blir utvikla i samband med fagundervisninga på campus. Ordninga er ein viktig reiskap for å kople teori og praksis og faglærarane, studentane og praksisbarnehagane er svært positive til punktpraksisen (sjølvevalueringa).

Studentane gjennomfører barnehageovertaking i tredje studieår. I denne perioden får dei sjølvstendig ansvar for ei avdeling utan at øvingslærar er tilstades. Styraren i barnehagen har i denne perioden fullt rettleiings- og oppfølgingsansvar for studenten. Overtakinga blei innført for å gi studentane realistiske og praktiske erfaringar med leiingsaspektet i førskulelæreryrket. Studentane og øvingslærarane vurderer opplegget som svært lærerikt og ønskjer vidare å utvide det med fleire dagar (intervju).

Det går fram av sjølvevalueringa at det er ekstraavgifter knytt til praksis, fordi studentane må reise og i nokre tilfelle leige bustad. Studentane får litt økonomisk kompensasjon.

Etter kvar praksisperiode evaluerer studentane perioden, slik at barnehagane kan få tilbakemeldingar. Øvingslærarane vurderte dette tiltaket som verdfullt fordi dei såg tilbakemeldingar og god bruk av desse som ein føresetnad for forbedring og vidareutvikling (intervju). I sjølvevalueringa kjem det fram at øvingslærarane ønskjer tydelegare og meir konkrete rammer for praksis. Dei ønskjer også å bli gjort kjent med studentens tidlegare praksisvurderingar før praksisperioden tek til, og dei ville gjerne bli orientert om kva som skjer i etterkant av praksis, for eksempel i praksisoppsummeringa på høgskulen.

Øvingslærarane komiteen møtte under institusjonsbesøket vurderte likevel praksisopplegget ved Høgskulen i Sogn og Fjordane som svært godt. Dei opplevde å få engasjerte faglærarar ut i praksis og følte at høgskulen behandla dei som likeverdige kolleger. Informasjonsflyten blei vurdert som god og øvingslærarane opplevde å få støtte frå skulen i vanskelege situasjonar, som for eksempel når studenten står i fare for å stryke i praksis. Øvingslærarane syntest vidare at det var ein god ting at høgskulen ville ha eit mangfald blant praksisbarnehagane. Slik kunne praksisbarnehagane gi eit bilete av barnehagemangfaldet i Sogn og Fjordane.

Kvart år får øvingslærarane tilbod om gratis vidareutdanning i rettleiing (10 sp). Nye øvingslærarar som ikkje har tatt denne vidareutdanninga, får tilbod om eit seks timars ”kortkurs”. I tillegg blir det halde ei årleg samling for styrarane i praksisbarnehagane. Før kvar praksisperiode blir det halde eit praksisførebuande møte. Øvingslærarane er positive til dei ulike kompetansehevingstiltaka og meiner at kortkurset med hell kan gjerast obligatorisk (sjølvevalueringa).

Høgskulen deltar i det nasjonale PIL-prosjektet, *Praksis som integrerende element i lærerutdanningen*. Målet for prosjektet er å betre samanhengen mellom teori og praksis i lærarutdanninga. PIL-prosjektet består av sju delprosjekt, og eit av prosjekta er lagt til Høgskulen i Sogn og Fjordane: *Didaktisk fagkompetanse i spenningsfeltet mellom fag og kvardagsliv i barnehagen - utvikling av ei meir praksisforankra førskulelærerutdanning*. Prosjektet har to hovudfokus:

1. Utvikling av ein modell for samarbeidet: utprøving av nye samarbeidsformar og møteplassar, med særleg fokus på før-, under- og etter praksisperiodane i studiet.
2. Utvikling av eit innhald der ein har fokus på fagområda i uformelle læringssituasjonar i barnehagekvardagen

Under institusjonsbesøket ble det klart at alle som blei intervjuet var godt kjende med PIL-prosjektets intensjon og innhald. Alle grupper var også på ein eller annan måte involverte i prosjektet.

Faglege ressursar og FoU

Førstestillingskompetansen i utdanninga ligg godt over minstekravet, og litt over landsgjennomsnittet. Erfaring frå barnehagen blant dei som underviser er god. I sjølvevalueringa står det at studentane opplever at det er mange dyktige lærarar ved høgskulen, og dei synest det er eit kvalitetsstempel at lærarar har kunnskap om barnehagen.

Høgskulen har ikkje problem med å rekruttere personale med god fagkompetanse, men det er ei utfordring å rekruttere faglærarar som både har høg og relevant forskingskompetanse og samtidig erfaring frå arbeid med barn. Rekrutteringsstrategien tek difor sikte på omtrent lik fordeling av tilsette med høg FoU-kompetanse og barnehageerfaring. Høgskulen meiner at denne målsetjinga er rimeleg godt oppfylt (sjølvevalueringa).

Høgskulen tilbyr ved nytilsetjing vekependling med rett til heimekontar ein dag til fagpersonar som ikkje kan flytte. Høgskulen gir nytilsette, også dei i engasjementstillingar og i vikariat, same FoU-ressurs/administrasjonsressurs (23 %) som dei fast tilsette. Høgskulen følgjer også med på om førskulelærarar i fylket tek masterutdanning, for eventuelt å kunne rekruttere dei til framtidig jobb i førskulelærerutdanninga. Høgskulen vurderer rekrutteringstiltaka sine som gode og formålstenlege.

Det eksisterer også strategiar for å byggje opp og vidareutvikle fagpersonalets kompetanse, mellom anna *vidareutdanning i rettleiing* (10 sp), ulike kurs i høgskulepedagogikk, tilbod om hospitering, tildeling av frie FoU-midlar og deltaking i PIL – prosjektet. Nå er dette prosjektet den viktigaste utviklingssatsinga i førskulelærerutdanninga (sjølvevalueringa). Høgskulen er tilfreds med tiltaka for å auke kompetansen, men ser ei utfordring i systematikken i tiltaka.

Stabiliteten på faglærarar i førskulelærarutdanninga er god i alle fag, og det bli nemnt i sjølvevalueringa at dette sikrar kontinuitet også i kompetansebygginga.

Når det gjelder relevante FoU-prosjekt er fleire prosjekt knytte opp mot temaet *menn i barnehagen*. Det er skrive fleire bøker og artiklar i kjølvatnet av prosjekta. Avdelinga deltar også i eit prosjekt retta mot entreprenørskap, mellom anna i barnehagen.

Ei storsatsing dei siste to åra har vore utvikling av eit studium i IKT for barnehagane. Studiet har vore ein stor suksess og meir enn 200 barnehagestilsette har teke 15 eller 30 studiepoeng. Samstundes har studiet ført til ei omfattande kompetanseheving hjå dei høgskulestilsette som har delteke. Den største enkeltsatsinga knytt til barnehageforskning er likevel PIL- prosjektet (sjølvevalueringa).

I sjølvevalueringa blir omgrepet ”forskningsbasert undervisning” diskutert. Forskningsbasert undervisning betyr på Høgskulen i Sogn og Fjordane at dei som underviser skal formidle anerkjent, forskningsbasert kunnskap i faget sitt. Ei anna tyding er at dei som underviser sjølve må forske eller vere knytte opp mot eit relevant forskingsmiljø. Krav om forskningsbasert undervisning kan møtast gjennom måten utdanninga generelt er knytt til forskning og pedagogisk utviklingsarbeid og gjennom studentane si deltaking i forskning og utviklingsaktivitet. Krav om forskningsbasering kan elles møtast ved at det i undervisninga vert lagt vekt på problemstillingar og tema som er med på å utvikle ein profesjonell refleksjonsbasis for framtidig arbeid i barnehagen.

Dei fagtilsette som utfører praksisnær FoU brukar gjerne dette arbeidet i undervisninga. Høgskulen meiner likevel at studentane i for liten grad møter relevant forskning knytt til eigen institusjon og at dei berre får kjennskap til lokalt utviklingsarbeid som er i gang i barnehagesektoren (sjølvevalueringa).

I følgje sjølvevalueringa blir studentdeltaking i FoU-arbeid ivarettatt gjennom bacheloroppgåva og gjennom studium i pedagogisk utviklingsarbeid. I tillegg blir det arbeidd med å kople studentane opp mot dei større FoU-prosjekta. Likevel meiner høgskulen at dette er det tydelegaste utviklingspunktet når det gjeld FoU (sjølvevalueringa).

På avdelinga er det lang tradisjon for å fordriva FoU-arbeid i samarbeid med praksisbarnehagane. Ulike typar stimuleringstiltak er utarbeidd for å vidareføre og utvikle samarbeidet:

- samarbeid med praksisfeltet er eit hovudkriterium for å få frie FoU-midlar
- barnehagar som har delteke i FoU - arbeid har konkurrert om prisar frå Høgskulen i Sogn og Fjordane som blir delt ut på barnehagekonferansen
- den årlege barnehagekonferansen som samlar 200-400 deltakarar har vore ein viktig møteplass for organisert samarbeid om FoU
- ei 20 % - stilling på Høgskulen i Sogn og Fjordane er knytt til koordinering av barnehagar som medverkar i FoU – prosjekt.

Studentane – rekruttering, studieforløp og gjennomstrømning

Det er generelt god søking til deltidsutdanninga. Til heiltidsutdanninga har det vore tendens til færre kvalifiserte søkjarar per studieplass, men med betring ved opptaket 2009. Studentane i deltidsutdanninga er eldre enn i heiltidsutdanninga. Høgskulen rekrutterer stort sett frå heimefylket og nabofylka. I 2007 blei 24 studentar tekne opp på eit lokalt opptak til ei utdanning som delvis var organisert på oppdrag for Asker kommune.

Det er relativt mange menn blant studentane i førskulelærarutdanninga. Høgskulen har lenge satsa på prosjektet ”Menn i barnehagen”, blant anna ved å setje ned ei tverrfagleg arbeidsgruppe

som skal halde tak i området og utvikle det vidare. Som direkte konsekvens av arbeidet har høgskulen hausta nasjonal anerkjening. I 2006 og 2008 fekk høgskulen Kunnskapsdepartementets likestillingspris for å ha rekruttert flest mannlege studentar til utdanninga.

Strykprosenten låg høgt mellom 2005 og 2008, men i 2009 var strykprosenten lågare enn landsgjennomsnittet. Forseinka fullføring skuldast helst morspermisjon, sjukepermisjon eller stryk i fag²⁸. Studieleiar gjennomfører ein del samtalar med studentar som har stroke i fag, men utdanninga har ikkje faste prosedyrar for å finne ut kven og kor mange studentar dette gjeld.

Det blir gjennomført undersøkingar av studentane sin tidsbruk på studiet, omfang av betalt arbeid og kor nøgde studentane er med studiet.

Studentane deltar i kvalitetssikringsarbeidet ved utdanninga, t.d. som medlemmer av fagutval og studienemnd og gjennom kontinuerlege evalueringar og undersøkingar. I tillegg har høgskulen utvikla tilbakemeldingssystemet *Sei ifrå*. Dette er eit system der studentar og tilsette kan seie ifrå om ting som er bra eller ting som bør endrast, uønska hendingar, brot på rutinar m.m. Systemet ligger lett tilgjengeleg på høgskulens heimeside.

Internasjonalisering

Høgskulen har tydelege mål for internasjonalisering. Alle førskulelærarstudentar som ønskjer det, skal kunne få minst eit utanlandsopphald. Det er vidare tilbod om fem vekers praksisopphald i eit av dei nordiske landa og i partnarinstitusjonar i andre studieår. I vårsemesteret det siste året kan studentane ta fordjupingseininga Global Knowledge, som inkluderer tre månaders feltarbeid/praksis i Zambia.

Det er mange utreisande studentar ved høgskulen. Utfordringa ligg i å få studentar frå andre land til å legge ein del av utdanninga si til Høgskulen i Sogn og Fjordane.

9.3. Vurderingar og råd

Førskulelærerutdanninga ved Høgskulen i Sogn og Fjordane skal arbeide i samsvar med høgskulens generelle verdiar *kompetent, aktiv og nær*. Utdanninga skal vere løysingsorientert og nyskapande i høve til dei utfordringane som førskulelærerutdanninga og barnehagesektoren står oppe i.

Studentane er noko eldre enn den gjennomsnittlege studenten i førskulelærerutdanningane. Inntakskvaliteten var nær gjennomsnittet målt etter karakter-/konkurransepoeng. Talet på kvalifiserte førsteprioritetssøkjjarar varierer mykje, men deltid rekrutterer godt og betre enn heiltidsutdanninga. Høgskulen arbeider aktivt med rekruttering av menn til førskulelærerutdanninga, og mannsandelen ligg også noko over landsgjennomsnittet.

Både studiepoengproduksjonen og fullføring på normert tid ligg litt over landsgjennomsnittet. Høgskulen har god utveksling av eigne studentar til institusjonar i andre land, og i tillegg legg fleire enn gjennomsnittet i førskulelærerutdanningane ein praksis til utlandet.

Førstestillingskompetansen i utdanninga ligg litt over landsgjennomsnittet, og andelen tilsette med førstestillingskompetanse som gir undervisning og rettleiing er også tilfredsstillande. I

²⁸ Høgskulen informerer i si tilbakemelding datert 16. august 2010 om at det i studieplanen som gjeld for første klasse hausten 2010, er innført progresjonskrav og rutiner for samtalar dersom ein student står i fare for å få for låg studieprogresjon til å få lov til å starte på femte semester.

tillegg til intern kompetanseutvikling blir det praktisert ein fleksibel personalpolitikk ved nyttilsetjing, som har gitt gode resultat når det gjeld å dekke behovet for fagleg kompetanse.

Førskulelærerutdanninga ved Høgskulen i Sogn og Fjordane er formålstenleg organisert. Både den faglege og den administrative oppbygginga verkar godt strukturert og ressurseffektiv. Leiinga og faglærarane synte god forståing for utdanningas sterke sider og ønskjer å vidareutvikle utdanninga i tråd med desse. Det blir lagt vekt på å sikre involvering og medverknad i utviklingsprosessar. Inntrykket er at det er samsvar mellom korleis leiinga, faglærarar, studentar og øvingslærarar oppfattar utdanninga.

Utdanningas formelle kommunikasjonskanalar er godt utbygde og blir brukt etter intensjonen. Sidan dette er eit lite utdanningsmiljø med god kontakt mellom dei ulike aktørane i utdanninga, skjer mykje av den daglege kommunikasjonen og meningsutvekslinga gjennom uformelle kanalar. Studentane kan lett få både faglærarane og leiinga i tale og mange problem blir løyst uformelt, slik det gjerne er i eit lite utdanningsmiljø. Komiteen registrerer likevel at lærartettleiken har gått ned det siste året, men det er vanskeleg å vurdere om endringa er tilfeldig eller ein konsekvens av reduserte ressursar til utdanninga.

At dei fagtilsette utfører praksisnært FoU-arbeid og lokalt utviklingsarbeid og brukar dette i undervisninga, aukar potensialet for forskingsbasert undervisning og gir også studentane eit grunnlag for å relatere teori til praksis. I utdanninga er det lagt vekt på at tema og oppgåver i undervisninga skal gi grunnlag for å utvikle studentane sin refleksjonsbasis for framtidig arbeid i barnehagen. Innføring av studentaktive læringsformer i alle fag er eit godt tiltak for å oppnå dette målet, sjølv om det også er slik at mykje av undervisninga framleis foregår i tradisjonelle førelesingar.

Deltidsutdanninga har obligatorisk fordjuping i utefag. Det bør gå klart fram av namnet og marknadsføringa av slike tilbod når det er spesialiseringar som tilfredsstillar krava til hovudmodellen. Namnet på denne konkrete utdanninga kan skape inntrykk av at dette er ei lineutdanning.

I organiseringa av PIL-prosjektet ved Høgskulen i Sogn og Fjordane er det lagt vekt på å involvere studentane, pedagogar i PIL-barnehagane og faglærarane. PIL-prosjektet har ført til at alle i større grad enn før har blitt involverte i praksisarbeidet. For førskulelærerutdanninga er prosjektet ein viktig reiskap med tanke på samanheng mellom teori og praksis.

Førskulelærerutdanninga ved Høgskulen i Sogn og Fjordane står fram som ei stabil og god utdanning, som etter komiteens mening langt på veg har nådd sitt mål om å være *kompetent, aktiv og nær*. PIL-prosjektet og andre praksisnære prosjekt er med på å sikre at oppdatert kunnskap om barnehagefeltet kjem både utdanninga og barnehagane til gode. Utdanninga verker dynamisk og løysingsorientert, og det blir gjort endringar basert på drøfting av tidlegare erfaring, t.d. slik det skjedde da eit forsøk med eit omfattande tverrfagleg opplegg blei erstatta av ei meir tradisjonell organisering kring faga.

På denne bakgrunnen blir det tilrådd at Høgskulen i Sogn og Fjordane

- analyserer kva som ligg bak endringa i lærartettleiken i undervisninga som har skjedd i løpet av evalueringsperioden, og eventuelt vurderer ressurstilgangen til utdanninga,
- held fram med sine prosessar med kritisk vurdering av utdanninga eventuelt følgd av endring/fornyng, som har gitt så positive resultat,
- bygger vidare på den vellukka satsinga med å integrere teori og praksis også etter at PIL-prosjektet er avslutta.

10. Høgskolen i Telemark

10.1. *Institusjonen og førskolelærerutdanningen*

Høgskolen i Telemark ble etablert i 1994 som en del av høgskolereformen ved at Telemark distriktshøgskole, Telemark ingeniørhøgskole, Telemark lærerhøgskole og Telemark sykepleierhøgskole ble slått sammen.

Høgskolen har fire avdelinger: Avdeling for allmennvitenskapelige fag, Avdeling for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning, Avdeling for helse- og sosialfag og Avdeling for teknologiske fag. Høgskolen i Telemark har en flercampusmodell med fem faste studiesteder: Bø, Porsgrunn, Notodden, Drammen og Rauland. Høgskolens fellesadministrasjon ligger i Porsgrunn. Høgskolen i Telemark er den fjerde største av de statlige høgskolene og har 5500 studenter, 600 tilsatte og 160 ulike studietilbud.

Høgskolen har som mål å oppnå universitetsstatus fram mot 2016. Denne målsettingen er framtredd i styringsdokumentene, blant annet strategisk plan 2005-2009 som har tittelen På veg mot universitet.

Førskolelærerutdanningen

Førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Telemark ble etablert i 1979. Høgskolen tilbyr to førskolelærerutdanninger, en treårig ordinær utdanning og en fireårig samlings- og nettbasert utdanning. Den treårige utdanningen gjennomføres på studiestedene Notodden, Porsgrunn og Drammen. Det fireårige samlingsbaserte utdanningstilbudet ble etablert i 2000 og har samlinger på Notodden.

Det gjennomføres et nettbasert deltidsstudium lokalisert på Hønefoss etter avtale med Ringerike kommune i perioden 2007-2011. I tillegg har høgskolen et deltidstilbud i Drammen 2009-2013 samt en ABf-utdanning i Hokksund 2009-2013. Studietilbudet på Hønefoss avsluttes etter fire år i 2011.

Mål for utdanningen

Høgskolen har både disiplin- og profesjonsutdanninger. Profesjonsutdanningene generelt er nevnt i strategisk plan med følgende overordnede målsettinger:

Det skal arbeidast ut konkrete opplegg for å utvikle relevant praksisopplæring og yrkesretta FoU knytt til kvar profesjonsutdanning.

Organiseringa og kvalitetssikringa av samhandlinga mellom profesjonsutdanningane og yrkesfeltet skal betrast (Strategisk plan 2005-2009).

Ifølge selvevalueringen er kjennetegnet for en god profesjonsbasert førskolelærerutdanning at fagene danner en helhet. Dette forstås i evalueringen som høgskolens hovedmål for utdanningen. Helheten i utdanningen skal bidra til studentenes utvikling innenfor rammeplanens fem kompetanseområder og gi studentene en faglig bredde som gjør dem i stand til å innfri de krav rammeplanen for barnehager stiller. Høgskolen mener at en god utdanning bør ha helhet, sammenheng og bredde i sitt obligatoriske fagtilbud og i fordypningsfagene.

Høgskolen i Telemark uttrykker i selvevalueringen et ønske om at førskolelærerutdanningen skal videreutvikle en tydeligere profesjonsprofil, der det legges større vekt på barnehagefeltets utfordringer slik de framkommer i rammeplan for barnehagene, eksempelvis mer kompetanse på kulturelt og språklig mangfold.

Nasjonale ansvarsområder av betydning for utdanningen

Høgskolen i Telemark har siden 1998 hatt nasjonalt og regionalt ansvar for prosjekter for veiledning av nyutdannede lærere og førskolelærere. I 2007 ble høgskolen sammen med Universitetet i Stavanger tildelt nasjonalt ansvar for påbygningsstudiet i barnehagepedagogikk for pedagoger som ønsker videreutdanning til førskolelærere.

Noen nøkkeltall²⁹

Høsten 2009 hadde Høgskolen 589 studenter i førskolelærerutdanning og er dermed en av de største utdanningene (nr 4 av 20).

Studentopptak 2008 (2009)

Studiested	Studieplasser	Søkere totalt	Kvalifiserte førsteprioritetssøkere	Kvalifiserte førsteprioritetssøkere per studieplass	Opptak
Porsgrunn	50 (60)	360 (384)	49 (60)	1,0 (1,0)	60 (57)
Drammen	50 (60)	416 (424)	90 (81)	1,8 (1,4)	63 (58)
Notodden	40 (40)	213 (216)	25 (23)	0,6 (0,6)	42 (35)
Samlingsbasert (deltid)	35 (40)	175 (205)	43 (41)	1,2 (1,0)	43 (33)

- Uregelmessige opptak: I samarbeid med Ringerike kommune tok høgskolen opp 25 studenter på studietilbud i Hønefoss høsten 2007. Høgskolen tok opp 29 studenter til ABf-utdanningen i 2009.
- Gjennomsnittsalder ved opptak: 25,3 år i 2009. Landsgjennomsnitt: 25,6 år.
- Karakterpoeng/konkurransepoeng ved opptak i 2008: 36,6/42,7. Landsgjennomsnitt: 36,6/43,3.
- Mannsandel av registrerte studenter (basert på årene 2006-2008): 10 %. Landsgjennomsnitt: 13 %
- Studiepoengproduksjonen per heltidsekvivalent i (gjennomsnitt basert på årene 2006-2008): 50,5 studiepoeng. Landsgjennomsnitt: 52,7 studiepoeng.
- Fullføring på normert tid for kandidatene som ble ferdige i perioden 2006-2008: 52 %. Landsgjennomsnitt: 61 %.
- Strykprosent i praksis (gjennomsnitt basert på årene 2006-2008): 1,6 %. Blant mannlige studenter 5 %. Landsgjennomsnitt: 1,4 %. Menn: 3,5 %.
- Internasjonalisering: I perioden 2006-2008 reiste ingen studenter ut (landsgjennomsnitt 3,3 %), 24 studenter hadde praksisopphold i utlandet (4,0 %), landsgjennomsnitt 4,1 %. Det var ingen innreisende studenter (landsgjennomsnitt 3,5 %).

Faglærerne studieåret 2008-2009/2009-2010

- Antall faglærere 2008-2009: 52 (12 pedagoger og 40 med faglig-pedagogiske fag).
- Faglige årsverk: 2008-2009: 24 2009-2010: 24.
- Faglige årsverk med førstestillingskompetanse 2008-2009: 2,8 (12 %). Landsgjennomsnitt: 27 %.
- Faglige årsverk med førstestillingskompetanse 2009-2010: 2,2 (9 %). Landsgjennomsnitt: 28 %.
- Undervisningsårsverk utført av tilsatte med førstestillingskompetanse 2008-2009: 2,0 (10 %). Landsgjennomsnitt: 24 %. 2009-2010: 1,5 (8 %). Landsgjennomsnitt: 22 %.
- Forskningsårsverk (FoU og faglig oppdatering) utført av tilsatte med førstestillingskompetanse 2009-2010: 0,7 (16 %). Landsgjennomsnitt: 39 %.
- Andel av alle faglige årsverk til FoU og faglig oppdatering 2009-2010: 4 (18 %). Landsgjennomsnitt: 37 %.

Faglæreres erfaring fra barnehage studieåret 2008-2009

- 69 % av årsverkene i pedagogiske fag og 8 % av årsverkene i de faglig-pedagogiske fagene hadde erfaring fra barnehage, regnet av alle faglige årsverk til undervisning og FoU i førskolelærerutdanningen. På landsbasis hadde 78 % av årsverkene i pedagogiske fag og 19 % av årsverkene i de faglig-pedagogiske fagene erfaring fra barnehage.

²⁹ Kildehenvisninger i tabellvedlegg, når ikke annet er oppgitt.

Undervisningsressurser

- Antall studenter (heltidsekvivalenter) per lærerårsverk i undervisningen 2008-2009: 28,5. Landsgjennomsnitt: 22,5. I 2009-2010 var forholdstallet endret til 29,6. Landsgjennomsnitt: 22,3.
- Obligatorisk undervisning: 20 % obligatorisk undervisning i de teoretiske fagene og 80 % i de praktisk/estetiske fagene.

10.2. Bachelorutdanning for førskolelærere

Organisering

Høgskolen i Telemark har en matriseorganisering. Førskolelærerutdanningen er lagt under Avdeling for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning. Avdelingen ledes av dekan og førskolelærerutdanningen er plassert under Institutt for lærerutdanningsfag, Institutt for pedagogikk og Institutt for forming og formgivning sammen med allmennlærerutdanning, faglærerutdanninger, praktisk-pedagogisk utdanning og andre utdanninger ved avdelingen. Instituttledere har økonomi- og personalansvar, samt faglig ansvar for sine fagområder. Studieleder har ansvar for helheten i utdanningen, utvikling av studiet og organisering av samarbeid, samhandling og sammenheng mellom fagene i utdanningen og mellom studiestedene. I dette arbeidet er organisering av samarbeidet mellom faglærerne sentralt. Utgangspunktet er rammeplan for utdanningen og de ulike emneplanene. Utforming og videreutvikling av studieprogram er studieleders arbeidsdokument som studieleder har ansvar for å videreutvikle i samarbeid med faglærerne. Studieleder har også ansvar knyttet til enkeltstudenter som har problemer med sine studier, bekymringsmeldinger angående skikkethetsvurderinger, oppfølging av kontaktlærerne samt den enkelte klasse og de tillitsvalgte i klassene. Studieleder har faste møter med ansvarlige for barnehageavdelingene hos fylkesmennene i Telemark og Buskerud.

Det meldes både i selvevaluering og intervjuer om utfordringer knyttet til organiseringen i en flercampusmodell. Blant annet hevdes det at det er ressurskrevende og vanskelig å finne tid til samhandling mellom faglærere som er fordelt på ulike studiesteder. En tydelig konsekvens av modellen er at enkelte av fagmiljøene er for små, og at faglærere mangler felles møteplasser.

Ifølge selvevalueringen er koordineringen mellom faglærerne en utfordring, fordi det er vanskelig å samle alle lærere til felles møter, felles diskusjonsfora osv. Faglærere hevder i intervjuet at dette kan gå utover helheten i utdanningen, og at mye blir opp til den enkelte lærer. Enkelte seksjoner benyttet IKT-løsninger for å kompensere for manglende møteplasser. Ressurstildelingen til førskolelærerutdanningen er ifølge selvevalueringen betydelig redusert de siste årene. Samtidig har tallet på førskolelærerstudenter økt ved studiestedene Porsgrunn og Drammen, noe som har ført til mye reisevirksomhet for faglærere som i stor grad må undervise på to eller tre studiesteder. Trange økonomiske rammer i forhold til antall studenter og studiesteder med derav følgende koordineringsbehov fører til for liten mulighet til kvalitetssikring og utvikling av profesjonsstudiet.

Fra august 2010 har studieleder 100 % stilling, og det er innført trinnlederfunksjon som vil si at en av faglærerne på hvert trinn på det enkelte studiested har et koordineringsansvar for samarbeidet mellom faglærerne. Studieleder har også fått med seg en faglærer som har medansvar for pågående utviklingsprosjekter i utdanningen og kan være stedfortreder for studieleder.

Høgskolens ledelse, fagpersonale og studenter rapporterer i selvevalueringen og institusjonsbesøk at fasilitetene ved studiestedene i Porsgrunn og Drammen er mangelfulle for fag som krever spesialrom. Studentene har i liten grad mulighet til arbeid på spesialrommene utover undervisningstid på grunn av høye studenttall. Det er også mangelfull lagringsplass for oppbevaring av utstyr.

Høgskolen fremhever i selvevalueringen at en av fordelene med flercampusmodellen og fire ulike studiesteder er et bredt rekrutteringsgrunnlag og mange faglærere som arbeider i det enkelte fag.

Allmennlærerutdanningen ved Høgskolen i Telemark ble evaluert i 2004-2006. I evalueringen ble det rettet kritikk mot allmennlærerutdanningen som profesjonsutdanning. Kritikken ble formulert i tre punkter: 1) sammenheng og helhet i utdanningen bør styrkes, 2) forskningstilknytning bør i større grad gjennomsyre alle deler av lærerutdanningen og 3) det bør i utdanningen tas i bruk kunnskap som gir kompetanse til å medvirke i skolens endringsarbeid i et samfunn som er i stadig forandring, blant annet i tilknytning til flerkulturelle problemstillinger. Høgskolen fremhever i selvevalueringen at punktet om at forskningstilknytningen bør gjennomsyre alle deler av lærerutdanningen er et aktuelt område for forbedring også i førskolelærerutdanningen.

I selvevalueringen vurderes punktet om en egen forskningsstrategi som et tema med stor overføringsverdi for førskolelærerutdanningen. Temaet blir brakt inn når ledergruppa ved avdelingen diskuterer kriterier for tildeling av FoU-ressurser og spesielle FoU-områder som det er ønskelig å prioritere som særlig aktuelle for FoU-støtte. Praksisnærhet har vært et prioritert område de siste årene. Punktet om fagdidaktikk og punktet om å trekke øvingslærere mer inn i undervisningen er tema som diskuteres også i førskolelærerutdanningen.

Fag

Fordelingen av studiepoeng på fagene framgår av tabell 1.

Tabell 10-1 Høgskolen i Telemark. Fag og fordeling av studiepoeng.

Type utdanning	Vanlig 3-årig Samlings- og nettbasert 4-årig
Pedagogikk	45
Drama	10
Musikk	10
Forming	10
Fysisk fostring	15
Naturfag m miljølære	15
KRL	10
Matematikk	10
Norsk	15
Samfunnsfag	10
Fordypningsfag/valgfag	30

Ifølge selvevalueringen er førskolelærerutdanningens profil bredde både i fagutvalg og i valgfrie fordypningsfag. Hovedmodellen og deltidsutdanningen har 10 fag i grunnutdanningen og 6 fordypningsfag, og følger dermed rammeplanens bestemmelser.

De faglige fordypningsenhetene i førskolelærerutdanningen er Drama, Musikk, Forming, Utefag, Småbarnspedagogikk og Barnehage og ledelse. Fordypningsfagene er nett- og samlingsbaserte med samlingsdager på Notodden. Studentene fra alle tre-og fireårige utdanninger tilbys dermed mulighet til valg mellom alle fagene. Alle fordypningsenhetene tilbys også som etter- og videreutdanningskurs. Ifølge selvevalueringen gjør høgskolens valg av organiseringsmodell det vanskelig å gi like muligheter til studentene ved de ulike studiestedene med hensyn til fasiliteter og materielle forhold. Utfordringene knyttes i størst grad til formingsfag. Høgskolen er bevisst på problemene og utfører tiltak for å kompensere for svakhetene i systemet.

Av fagplanene går det fram at utdanningen inneholder tema som småbarnspedagogikk, yrkesetisk kompetanse, likestilling og spørsmål knyttet til flerkulturalitet.

Høgskolen gjør godt rede for hva som karakteriserer en god profesjonsutdanning, og trekker blant annet fram pedagogikkfagets ansvar for å løfte profesjonstenkningen i utdanningen.

Undervisningen

Relativt lite av undervisningen i de teoretiske fagene er obligatorisk. Det kreves 80 % oppmøte i de praktiske fagene og 20 % i de teoretiske fagene. Dannelsesprosessen, utvikling av yrkesetikk og utvikling av evne til samarbeid nevnes i selvevalueringen som vesentlige argumenter for å innføre obligatorisk undervisning.

Lærertettheten er lav målt i studentekvivalenter per lærerårsverk i undervisningen. I selvevalueringen blir det uttrykt bekymring for en utvikling som kan føre til enda større studentgrupper og reduserte muligheter for variasjon i undervisningsformer.

Det blir i liten grad hentet inn data om studentenes inntakskvalitet til bruk i undervisningsplanleggingen. Høgskolen har en ordning med kontaktlærere som skal holde regelmessig kontakt med enkeltstudenter og smågrupper for å få oversikt over læringsprosessen hos den enkelte og bidra med støtte og veiledning etter behov. Tema som tas opp er faglig oppfølging, skikkethetsvurdering, motivasjon og bevisstgjøring om studentrollen. Individuelle samtaler brukes ofte til å løse problemer av faglig eller personlig art, eller samarbeidsproblemer som for eksempel høyt fravær, problemer med basisgruppen eller mangelfull studieportefølje. Etter tredje semester går administrasjon og studieleder gjennom studentenes studiepoengproduksjon. De studentene som har produsert mindre enn 50 studiepoeng, blir kalt inn til samtale med studieleder og det gjøres avtale om videre studieforløp.

I musikkfaget gis det ekstra undervisning til studenter med faglige problemer.

Ifølge selvevaluering og intervjuer med fagpersonalet og studenter framkommer det at flere tilsatte er fagdisiplinorientert i undervisning og forskning. Flere tilsatte har også lite og/eller gammel erfaring fra praksisfeltet de utdanner til.

Det framkommer i intervjuet med studentene at de er godt fornøyd med faglærernes undervisning. Evne til å skape engasjement og refleksjoner over faglige problemstillinger og tema trekkes av studentene fram som en styrke hos mange faglærere. Dette bildet bekreftes i NOKUTs studentundersøkelse som er gjennomført i forbindelse med evalueringen, hvor det går fram at studentene er over gjennomsnittet fornøyd med undervisningsinnholdet i form av at fag og emner er godt dekket og at undervisningen gir et godt kunnskapsgrunnlag i de ulike fagene.

Imidlertid ønsker studentene at undervisningen i større grad knyttes til barnehagevirkeligheten, samt et ytterligere fokus på koblingen mellom teori og praksis i undervisningen. Studentene er av den oppfatning at lærere som har barnehageerfaring i større grad mestrer koblingen mellom det teoretiske og det praktiske på en god måte.

I selvevalueringen sies det at førskolelærerutdanningen legger opp til varierte vurderingsformer, slik som skriftlig, muntlig, praktiske prøver, forestillinger, utstillinger, refleksjonsnotat om ulike tema og fremføringer. Det varierer om disse er individuelle vurderinger eller om de foregår i gruppe. Ifølge selvevalueringen er vurderingsformene også eksamenskomponenter. I intervjuet med studentene kom det fram at flere mente at eksamensordningen i for stor grad er preget av individuelle, tradisjonelle eksamener og etterlyste bruk av for eksempel hjemmeeksamener.

Praksis

Praksis er på 20 uker, derav en til to uker grunnskolepraksis. Høgskolen har i et treårig prøveprosjekt med oppstart studieåret 2009-2010 fått fritak fra rammeplanens krav om to ukers veiledet grunnskolepraksis. Forsøket innebærer at studentene er ute i praksis både i grunnskole og barnehage for å studere overgang og faglig sammenheng mellom barnehage og skole. Forsøksordningen evalueres gjennom en følgeevaluering initiert av Kunnskapsdepartementet.

Høgskolen melder i sin selvevaluering at det i begrenset grad er satt av ressurser til samarbeid og samhandling mellom studentenes to hovedarenaer for læring. Det finnes faste samarbeidsmøter mellom høgskolen og styrere og øvingslærere i praksisbarnehagene, men praksisfeltets deltagelse i utforming av praksisopplæringen mangler.

Intervjuene med de ulike gruppene viser at det er ulike oppfatninger om hvordan praksis, samarbeidet med øvingslærere og integreringen av teori og praksis i realiteten fungerer. Ifølge selvevalueringen og intervjuene eksisterer det en oppfatning om at faglærere i større grad bør gis anledning til å være ute i praksisfeltet, mens øvingslærere bør trekkes mer inn i aktivitetene ved høgskolen. En styrking av bemanningen knyttet til praksisadministrasjonen fremheves også i selvevalueringen som en nødvendighet for å kunne utvikle det faglige samarbeidet mellom faglærere, praksisbarnehager og studenter. Lav bemanning fører til at praksiskontoret får problemer med å organisere praksisplasser til flere hundre studenter i ca. 70 praksisbarnehager i tre ulike regioner.

I intervjuer og selvevaluering pekes det på at tettere oppfølging av studentene både under for- og etterarbeid til praksis er viktige faktorer for høgskolen å jobbe med for å forbedre praksisen for studentene. Tiltak for å sikre kompetansen hos øvingslærere trekkes også fram.

De faglig-pedagogiske studiene ble etter rammeplanen av 2003 gitt et mer direkte og konkret ansvar for praksis. Ifølge selvevalueringen mener ledelsen at dette er vanskelig å få til fordi det ikke ble tilført nye ressurser.

De studentene som ikke har bestått praksis får ikke gå videre til neste studieår.

Faglige ressurser og FOU

Det er en relativt liten andel tilsatte, 12 %, med førstestillingskompetanse knyttet til utdanningen. Høgskolen ligger dermed relativt langt under kravet om 20 % tilsatte med førstestillingskompetanse. Den ligger også betydelig under det nasjonale gjennomsnittet for førskolelærerutdanningene. Andelen er gått litt ned det siste året.

Ifølge selvevalueringen har avdelingen et stort og solid fagmiljø innenfor estetiske og praktiske fag og tilsatte deltar aktivt i forskningssamarbeid med andre institusjoner.

Ifølge selvevalueringen ble det for 2008-2009 avsatt midler til 15,8 årsverk knyttet til FoU på Avdeling for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning. 20 % av midlene går til barnehage- og profesjonsrelaterte prosjekter. Disse 20 prosentene er tildelt 14 av i alt 60 faglærere.

Forskningsressursene blir fordelt til de tilsatte etter søknad. Søknadene sendes til instituttleder som foretar prioriteringer. Deretter er det FoU-utvalget på avdelingsnivå som tildeler midlene etter visse kriterier. Det kan se ut som dette systemet favoriserer noen grupper av tilsatte. De tilsatte i førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Telemark er av de som har aller minst tid avsatt til faglig fornying og FoU sammenlignet med andre førskolelærerutdanninger.

Avdelingen ønsker at flere faglærere søker midler til FoU-prosjekter relatert til barnehagefeltet. I høgskolens selvevaluering kommer det fram et ønske om at forskning på barnehagefeltet mer spesifikt blir prioritert, og at faglærere som har sin hovedtyngde av undervisning i en utdanning må gjennomføre sitt FoU-prosjekt i profesjonens fagfelt. Et fåtall av FoU-prosjektene ved avdelingen har barnehager med seg i utviklingsarbeidet.

Ved Høgskolen i Telemark forstås med forskningsbasert undervisning at faglærers egne forskningsprosesser kommer studentene til gode gjennom den enkeltes undervisning. Forskningsbasert undervisning ivaretas hovedsakelig ved bruk av nyere litteratur. Et mindretall bruker egen forskning som grunnlag for undervisningen.

Ifølge selvevaluering og intervjuer får studentene noe informasjon om FoU-arbeidet gjennom undervisningen og gjennom forskningsdager i form av utstillinger og forelesinger. Studentene

hevder at de i liten grad deltar i FoU-arbeidet. En del FoU-arbeid gjennomføres imidlertid i praksisbarnehagene og da er tilsatte i praksisbarnehagene vanligvis medvirkende.

Med det nasjonale prosjektet Veiledning av nyutdannede lærere er det utviklet en forskningsaktivitet i et nasjonalt og også internasjonalt samarbeid.

Studentene – rekruttering, studieforløp og gjennomstrømning

Det er lite som skiller Høgskolen i Telemark fra de andre førskolelærerutdanningene når det gjelder søkning, opptak og opptakskvalitet. Når det gjelder fullføring på normert tid ligger høgskolen imidlertid klart under det nasjonale gjennomsnittet. Førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Telemark har også noe lavere studiepoengproduksjon enn gjennomsnittet for de evaluerte institusjonene.

Høgskolen gjennomfører undersøkelser av studentenes tilstedeværelse på studiestedet og studenttilfredshet. Det gjennomføres ikke undersøkelser av studentenes tidsbruk på utdanningen, omfang av betalt arbeid eller årsaker til frafall.

Internasjonalisering

Høgskolen har overordnede mål og strategier når det gjelder internasjonalisering. Studiemodellen i førskolelærerutdanningen legger til rette for et semester i utlandet. I praksis er det vanskelig å gjennomføre fordi det er obligatoriske fag i alle semester.

Det er også lagt til rette for at studenter kan ta en praksisperiode i utlandet gjennom Nordplus og et samarbeid i India (New ERA). Dette benytter mange seg av, og studentene som har gjennomført praksis i utlandet gir svært gode tilbakemeldinger.

10.3. Vurderinger og anbefalinger

Høgskolen i Telemark understreker i strategisk plan og i selvevalueringen at kjennetegnet for en god profesjonsutdanning er at fagene danner en helhetlig utdanning. Målsettingen i førskolelærerutdanningen er å bidra til studentenes utvikling innenfor rammeplanens fem kompetanseområder, og å gi studentene en faglig bredde som gjør dem i stand til å innfri de krav rammeplan for barnehagen stiller. Helhet, sammenheng og bredde i obligatoriske fagtilbud og fordypningsfag er forhold som ifølge høgskolen karakteriserer en god utdanning.

Førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Telemark er en av landets største. Mange førskolelærerutdanningsinstitusjoner har store utfordringer med rekruttering av studenter. For Høgskolen i Telemark knytter rekrutteringsproblemet seg spesielt til studietilbudet på Notodden, der det de seneste årene kun har vært kvalifiserte søkere til rundt halvparten av studieplassene. Søkingen til studietilbudet i Drammen er imidlertid langt bedre. Det samme gjelder søkingen til den samlingsbaserte deltidsutdanningen. Studiepoengproduksjonen ligger ubetydelig under det nasjonale gjennomsnittet. Tallene for fullføring på normert tid er noe svakere enn det nasjonale gjennomsnittet.

Utdanningen ved Høgskolen i Telemark er blant de førskolelærerutdanningene som har lavest akademisk kompetanse, selv om det finnes variasjoner fagene imellom. Andelen faglig tilsatte med førstestillingskompetanse ligger betydelig under kravet til en bachelorutdanning. Deler av fagmiljøet har også liten forskningsinnsats, noe som gjør at det er små utsikter til bedring av situasjonen.

Sammenlignet med andre utdanningsinstitusjoner brukes det relativt lite ressurser til førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Telemark. Komiteen har inntrykk av at førskolelærerutdanningen er lavt prioritert ved institusjonen. Det er svakere rekruttering til eksempelvis ingeniørfagene og estetiske fag enn til førskolelærerutdanningen, men det har

likevel vært ressurser til å utvikle doktorgradsutdanninger innenfor disse fagområdene. I førskolelærerutdanningen, hvor det er bedre søkning, er det relativt lite ressurser til forskning og undervisning. Denne skjevfordelingen bør høgsolen vurdere, og førskolelærerutdanningen må få styrket sine muligheter for forskerutdanning og forskning.

Det er i evalueringen registrert flere utfordringer knyttet til lokalisering av førskolelærerutdanningen på fire ulike steder. Det er imidlertid komiteens oppfatning at høgsolen aktivt forsøker å kompensere for svakheter i systemet. Den store belastningen de tilsatte opplever med store geografiske avstander og manglende møteplasser og muligheter for faglig utveksling og diskusjoner med kolleger, gjør det likevel rimelig å spørre om utdanningens fagmiljøer har tilstrekkelige muligheter til vekst og utvikling. Dersom modellen skal opprettholdes, bør førskolelærerutdanningen få ressurser til faglig samarbeid og annen styrking av fagmiljøet.

Praksisfeltets deltagelse i utforming av praksisopplæringen er mangelfull og kan utgjøre en svakhet ved utdanningen. Plan for praksisopplæringen utformes uten involvering fra praksisfeltet, noe som anses som betenkelig all den tid styrere i praksisbarnehagene har hovedansvar for praksisopplæringen i den enkelte barnehage og er bindeleddet mellom høgsolen og barnehagen. Det anses imidlertid som positivt at styrere i praksisbarnehagene deltar i planlegging/evaluering av studieåret i regi av praksisveileder/praksiskoordinator og studieleder ved høgsolen.

Det bildet komiteen har dannet seg gjennom evalueringens dokumentasjon og institusjonsbesøk viser en førskolelærerutdanning som på mange sentrale områder fungerer godt. Komiteen ser imidlertid også utfordringer høgsolen står overfor i realisering av en god førskolelærerutdanning. Som nevnt kan utfordringene ved førskolelærerutdanningen ved Høgsolen i Telemark knyttes til tre forhold: Forskning, organisering i flercampusmodell og forholdet mellom teori og praksis.

Det har ikke lyktes Høgsolen fullt ut å skape den helheten for studentene som har vært den overordnede målsettingen for utdanningen. Utdanningen framstår som noe fragmentert og disiplinorientert, og behovet for å styrke profesjonsrettingen er relativt tydelig. Lærergruppens barnehageerfaring er begrenset og ligger til dels for langt tilbake i tid. Det bør derfor settes i gang tiltak for å styrke den. Profesjonsrelateringen i de faglig-pedagogiske studiene og praksisfeltets innvirkning på utforming av praksisopplæringen bør også bli sterkere. I tillegg må kommunikasjonen mellom høgsolen og praksisfeltet bedres, herunder utvekslinger av erfaringer etter praksis og bruk av praksiserfaringer i teori.

På denne bakgrunnen blir det anbefalt at Høgsolen i Telemark

- vurderer om ressurstildelingen til utdanningen står i forhold til det omfattende tilbudet av førskolelærerutdanninger
- gir førskolelærerutdanningen større handlingsrom, blant annet ved å gi de faglig tilsatte bedre forskningsmuligheter og rom for faglig samarbeid og diskusjon
- sørger for at førstestillingskompetansen blant de faglig tilsatte i førskolelærerutdanningen oppfyller kravet til en bachelorutdanning
- ivaretar samhandlingen med praksisfeltet, blant annet for å styrke utdanningens profesjonsinnretning.

11. Høgskolen i Vestfold

11.1. Institusjonen og førskolelærerutdanningen

Institusjonen

Høgskolen i Vestfold ble etablert i 1994 ved sammenslåing av Eik lærerhøgskole, Høgskolesenteret i Vestfold (tidligere Tønsberg maritime høgskole og Horten ingeniørhøgskole) og Vestfold sykepleierhøgskole.

Høgskolen i Vestfold har ca. 5200 studenter, 400 tilsatte og var på evalueringstidspunktet lokalisert på to studiesteder, Bakkenteigen og Eik. I tillegg gis det utdanningstilbud i Larvik. Høgskolen har omkring 150 ulike studietilbud fordelt på fem avdelinger: Avdeling for helsefag, Avdeling for lærerutdanning, Avdeling for maritime studier, Avdeling for realfag og ingeniørutdanning og Avdeling for samfunnsfag. Høgskolen i Vestfold er inne i en omorganiseringsprosess og går fra avdelingsstruktur til en fakultetsmodell. Fra 1. august 2010 blir virksomheten organisert i fire fakulteter: Fakultet for helsevitenskap, Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap, Fakultet for økonomi og samfunnsvitenskap og Fakultet for teknologi og maritime fag. Samtidig samles all virksomhet ved høgskolen på Campus Bakkenteigen ved Horten.

Høgskolen i Vestfold er en av fire aktører i det frivillige samarbeidet i Oslofjordalliansen. Høgskolens samarbeidspartnere er Høgskolen i Buskerud, Høgskolen i Østfold og Universitetet for miljø- og biovitenskap.

Barnehagesenteret som er tilknyttet Avdeling for lærerutdanning er et av Høgskolen i Vestfolds fire satsingsområder. Barnehagesenteret har oppgaver innen forskning og etter- og videreutdanning.

Førskolelærerutdanningen

Høgskolen tilbyr fire førskolelærerutdanninger, hvorav to følger hovedmodellen og to er linjeutdanninger: En tverrfaglig temaorganisert hovedmodell som ble etablert i 2001, en natur- og friluftslivslinje som ble etablert i 2005, en estetisk linje etablert i 2004 og en deltidsutdanning etablert i 2008.

Førskolelærerutdanningen har ca. 350 studenter og i underkant av 60 vitenskapelige stillinger tilknyttet utdanningen.

Mål for utdanningen

I følge selvevalueringen er temaet ”En fagligere og farligere barnehage” visjonen for førskolelærerutdanningen. Målet er å dyktiggjøre studenter, lærere og praksisfelt til å stille kritiske spørsmål til egen praksis for så å skape nytenkning i utdanning og barnehager. Hensikten har vært å gi barn og tilsatte i barnehagen større faglige utfordringer. Denne profilen er konkretisert gjennom oppretting av de tre utdanningsmodellene/linjene i utdanningen.

Noen nøkkeltall³⁰

Høsten 2009 hadde Høgskolen i Vestfold 350 studenter i førskolelærerutdanning og er dermed en av de mellomstore førskolelærerutdanningene (nr. 9 av 20 institusjoner).

Studentopptak 2008 (2009)

Utdanning/studiested	Studieplasser	Søkere totalt	Kvalifiserte førsteprioritetssøkere	Kvalifiserte førsteprioritetssøkere per studieplass	Opptak
Heltid	50 (60)	353 (397)	44 (62)	0,9 (1,0)	62 (60)
Friluft	25	174	17	0,7	30
Estetisk	25 (30)	132 (118)	23 (17)	0,9 (0,6)	25 (26)
Deltid	30 (30)	141 (170)	37 (32)	1,2 (1,1)	38 (30)

- Uregelmessige opptak høsten 2009: Lokalt opptak av 33 studenter til Abf via Oslojordalliansen som er registrert på Høgskolen i Vestfold og 24 studenter som er registrert på Høgskolen i Østfold.
- Gjennomsnittsalder ved opptak: (basert på årene 2008 og 2009): 26,7 år. Landsgjennomsnitt: 25,6 år.
- Gjennomsnittlig karakterpoeng/konkurransepoeng ved opptak i 2008: 34,8/42,0. Landsgjennomsnitt: 36,6/43,3. Kun små variasjoner i opptakspoeng fra 2005 til 2008.
- Mannsandel blant registrerte studenter (snitt basert på årene 2006-2008): 14 % Landsgjennomsnitt: 13 %
- Studiepoengproduksjonen per heltidsekvivalent (snitt basert på årene 2006-2008): 59,4 studiepoeng. Landsgjennomsnitt: 52,7 studiepoeng.
- Fullføring på normert tid for kandidatene i perioden 2006-2008: 70 %. Landsgjennomsnitt: 61 %.
- Strykprosent i praksis i årene 2006-2008: 0,6 %. Blant mannlige studenter: 2,0 %. Alle studenter strøk i første eller andre studieår. Landsgjennomsnitt: 1,4 % totalt og 3,5 blant mannlige studenter.
- Internasjonalisering: I perioden 2006-2008 reiste 21 studenter ut (5,9 %, landsgjennomsnitt 3,3 %) 49 studenter hadde praksisopphold i utlandet (13,7 %, landsgjennomsnitt 4,1 %). Høgskolen i Vestfold hadde ingen innreisende studenter i samme periode. (Landsgjennomsnitt 3,5 %).

Faglærerne studieåret 2008 – 2009/2009-2010

- Antall faglærere 2008-2009: 57 (18 pedagoger og 39 med faglig-pedagogiske fag).
- Faglige årsverk: 2008-2009: 27 2009-2010: 28.
- Faglige årsverk med førstestillingskompetanse 2008-2009: 7 (26 %. Landsgjennomsnitt: 27 %).
- Faglige årsverk med førstestillingskompetanse 2009-2010: 6 (21 %. Landsgjennomsnitt: 28 %).
- Undervisningsårsverk utført av tilsatte med førstestillingskompetanse 2008 – 2009: 2,9 (16 %, landsgjennomsnitt 24 %). 2009-2010: 2,5 (14 %, Landsgjennomsnitt: 22 %).
- Forskningsårsverk (FoU og faglig oppdatering) utført av tilsatte med førstestillingskompetanse 2009-2010: 3,6 (44 %, landsgjennomsnitt: 39 %).
- Andel av alle faglige årsverk til FoU og faglig oppdatering 2009-2010: 10 (36 %, landsgjennomsnitt: 37 %).

Faglæreres erfaring fra barnehage studieåret 2008-2009

- 90 % av årsverkene i pedagogiske fag og 25 % av årsverkene i de faglig-pedagogiske fagene hadde erfaring fra barnehage, regnet av alle faglige årsverk til undervisning og FoU i førskolelærerutdanningen. På landsbasis hadde 78 % av årsverkene i pedagogiske fag og 19 % av årsverkene i de faglig-pedagogiske fagene erfaring fra barnehage.

Undervisningsressurser

- Antall studenter (heltidsekvivalenter) per lærerårsverk i undervisningen 2008 – 2009: 19,4 Landsgjennomsnitt 22,3. I 2009-2010 var forholdstallet endret til 18,3. Landsgjennomsnitt 22,8.
- Obligatorisk undervisning: Det er obligatorisk fremmøte i undervisning i de praktiske fagene, samt i enkelte tema i de teoretiske fagene.

³⁰ Kildehenvisninger i tabellvedlegg, når ikke annet er angitt.

11.2. Bachelorutdanning for førskolelærere

Organisering

Førskolelærerutdanningen er organisatorisk plassert under Avdeling for lærerutdanning (fra 1. august 2010 Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap).

Høgskolen har valgt faglig ledelse. Avdelingen ledes av dekan. Studieledere er knyttet til hvert av profesjonsløpene (lærerutdanning, førskolelærerutdanning, praktisk-pedagogisk utdanning og masterutdanning). Studielederne har personalansvar for et visst antall fagseksjoner/personer. Fagseksjonene er enfaglige og arbeidet koordineres av en seksjonskoordinator. Det er utarbeidet beskrivelser for stillingene og arbeidet i organene.

I selvevalueringen og samtaler ved institusjonsbesøket framkommer det oppfatninger om at nåværende organisering av førskolelærerutdanningen bør revideres. Få føringer fra institusjonen sentralt har ifølge selvevalueringen gitt muligheter for ulik organisering i avdelingene. Dette har for Avdeling for lærerutdanning sin del ført til en uoversiktlig organisering og ansvarsfordeling. Et fokus på forbedring de senere årene har medført etablering av lederteam for de ulike profesjonsløpene bestående av studieleder, studiekonsulent og praksiskonsulent.

Det er lite samarbeid mellom allmennlærerutdanningen og førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Vestfold.

Fag

Førskolelærerutdanningene oppfyller rammeplanens krav. Hovedmodellen er temaorganisert og fagene inngår i ett eller flere tema. Linjeutdanningene har en mer tradisjonell fagorganisering. Linjeutdanningene representerer spesialiseringer i henholdsvis natur- og friluftsfag og estetiske fag, begrenset til drama/forming.

I den tverrfaglige og temabaserte modellen (hovedmodellen) behandles et nytt tema hvert semester:

1. semester: En dannelsesreise
2. semester: Mangfold og likeverd
3. semester: Å være, leke og lære
4. semester: Den magiske barnehagen
5. semester: Skråsikkerhet er klokskapens verste fiende
6. semester: Fordypning bestemmer tema

Det er fastsatt mål for sluttkompetansen knyttet til hvert tema. Fagene/deler av fagene er lagt inn i temaene. Det er angitt i fagplanen hvor mange studiepoeng fra et fag som er lagt inn i hvert tema. Mål og krav til arbeidsmetodene fra semester til semester skal legge grunnlag for faglig progresjon.

Deltidsutdanningen går over fire år og følger hovedmodellen med små forskjeller: I hovedmodellen har musikk 11 studiepoeng, i deltidsutdanningen 12 studiepoeng. Det ene studiepoenget hentes fra naturfag. Ifølge selvevaluering og intervjuer med ledelse og faglærere kommer det fram at mange opplever det som rutinepreget og lite attraktivt å undervise ved førskolelærerutdanningen. Små fagmoduler med få studiepoeng fremholdes som årsaken til dette. Misnøyen knytter seg til den tverrfaglige og temabaserte hovedmodellen i utdanningen. Faglærere og ledelse pekte på flere utfordringer knyttet til det å ha tverrfaglige tema med fagenheter på ned mot fem studiepoeng. Dette har ifølge informantene ført til atomisering av fagene, og organiseringen går med mye ressurser til administrasjon og møter. Mappevurdering forsterker problemene.

I 2008 gjennomførte høgskolen en undersøkelse blant faglig og administrativt tilsatte i førskolelærerutdanningen, som blant annet omhandlet organisering av utdanningen i ulike

studiemodeller (Aadneraa-undersøkelsen). Undersøkelsen viste at det var misnøye med den tverrfaglige hovedmodellen (se omtale under *Fag*), mens de andre studiemodellene ble oppfattet som gode. Denne oppfatningen bekreftes i stor grad gjennom evalueringens intervjuer og selvevalueringen.

Linjeutdanningen med vekt på kunsthøgskolen har ikke musikk i fagkretsen. Fag og studiepoeng i utdanningen framgår av tabellen.

Tabell 11-1 Høgskolen i Vestfold. Fag og fordeling av studiepoeng.

Fag	Temabasert hovedmodell. Heltid (deltid)	Førskolelærer- utdanning med vekt på kunsthøgskolen	Natur- og friluftslivslinje. Heltid
Pedagogikk	45	45	45
Drama	11	30	
Forming	11	30	
Fysisk fostring	11		30
KRL	11	10	10
Matematikk	11	10	10
Musikk	11 (deltid: 12)		10
Naturfag m. miljølære	12 (deltid: Naturfag 11)		30
Norsk	15	15	15
Samfunnsfag	12	10	

Høgskolen i Vestfold tilbyr følgende fordypningsemner, hvert på 30 studiepoeng, som er felles for alle studiemodellene og som også tilbys som etter- og videreutdanning: Drama, Naturfag m/miljølære, Flerkulturelt arbeid i barnehagen, Musikk, Forming, Organisasjon og ledelse, Småbarnspedagogikk, Flerkulturell pedagogikk i Nicaragua og Nordplus (utvekslingsprogram).

I selvevalueringen gis det flere eksempler på hvordan rammeplanens fem kompetanseområder blir forsøkt ivaretatt i overordnede planer og i undervisning.

Studentene betrakter linjemodellene som en særlig sterk side ved utdanningen. Noen er imidlertid kritiske til at man ikke har samfunnsfag som obligatorisk fag i friluftslivslinjen og at musikk ikke er obligatorisk fag i linjen for estetiske fag/kunsthøgskolen.

Studentene mener også at temaet organisasjon og ledelse har for lite omfang i utdanningen. Flere studenter hevder at to ukers ledelsespraksis er for lite. Ledelse av barn og barnegrupper, kommunikasjon og konfliktløsning med foreldre etterlyses som tema for undervisningen.

Flere studenter og faglig tilsatte stiller spørsmål ved bruk av mapper som eneste eksamensform.

Sammenhengen mellom teori og praksis blir ifølge selvevalueringen ivaretatt av profesjonsretting i undervisningen og FoU-arbeid knyttet til praksis.

Undervisning

I undervisningen var det i studieåret 2009-2010 18,3 studenter (heltidsekvivalenter) per lærerårsverk, noe under det nasjonale gjennomsnittet på 22,8.

Data om studentenes inntakskvalitet hentes sjelden inn og brukes følgelig ikke i planlegging av undervisningen.

Det er obligatorisk fremmøte i undervisningen i de praktiske fagene, samt i enkelte tema i de teoretiske fagene. Det er angitt i den enkelte emneplan hvorvidt undervisning og andre aktiviteter

er obligatoriske. Alle fag har obligatoriske arbeidskrav og veiledning på mapper enkelte ganger krever obligatorisk tilstedeværelse.

I den temaorganiserte hovedmodellen legges det opp til tverrfaglighet, prosjekt og problemorientering i undervisningen, samt mappevurdering. Læring dokumenteres av studentene i digitale mapper, hvor fagkunnskap, lærerkommenterte oppgaver/arbeider, selvrefleksjon og holdninger til hvert emne nedfelles. Studentene har innsyn i hverandres mapper. Faglærer godkjenner arbeidsmappen når fagplanens mål er oppfylt, noe som danner grunnlag for mappevurdering/-eksamen.

I selvevalueringen og intervjuet peker faglærergruppen på at det store antallet faglærere med til dels små stillingsbrøker vanskeliggjør en systematisk kvalitetsheving og kontinuitet i teamarbeidet. Noen faglærere peker på at dette skaper problemer for gjennomføring av tverrfaglige prosjekter.

Faglærere sier i intervjuene at de i undervisningsperioder opplever at eksterne oppdrag gjør at undervisningsinnsatsen (forberedelser til undervisning) må reduseres, og at dette kan gå ut over kvaliteten på undervisningen.

Studentene som ble intervjuet var samlet sett godt fornøyd med førskolelærerutdanningen ved høgsolen. Linjemodellene ble trukket fram som spesielt gode. Studentene så det som en styrke for undervisningen og det faglige nivået at lærerne er oppdatert på nyere forskningslitteratur. Studentene trakk fram gruppearbeid med drøftinger av faglige spørsmål, og utfordringer fra lærere om å reflektere kritisk over faglige spørsmål som en særlig styrke. Studentene mente også at undervisningen bar preg av å være oppdatert på nye utfordringer i praksisfeltet og at nye tema som eksempelvis barns medvirkning og pedagogisk dokumentasjon blir behandlet i undervisningen.

At det er mange lærere med ulikt pedagogisk grunnsyn som underviser i pedagogikkfaget, ble av studentene trukket fram som en styrke ved undervisningen.

Praksis

Utdanningen legger opp til 20 uker veiledet praksis hvorav to uker er i grunnskolen. Deltidsutdanning har én uke grunnskolepraksis.

I praksisplanen gjøres det rede for organisering av og progresjon i praksisopplæringen. Høgsolen har opprettet et eget nettsted for praksis med tilgang til praksisplaner, oversikt over praksisbarnehager, involverte lærere, kontaktpersoner og studenter med mer. En praksiskonsulent har ansvaret for å koordinere praksis fra høgsolens side, mens praksisveileder og faglærer har ansvaret for å følge opp i løpet av praksis.

Skikkethetsvurdering er en kontinuerlig prosess knyttet både til praksis og aktivitetene på høgsolen.

Det arrangeres praksisforum i forkant av praksisperioder og fagdager for praksis hvert semester. Studentene hevder i intervjuet at undervisningen på høgsolen ivaretar koblingen mellom teoriundervisningen og praksisfeltet på en god måte ved at de stadig oppfordres til kritisk refleksjon omkring profesjonsspesifikke spørsmål, samt at studenter i mange sammenhenger blir involvert i FoU-prosjekter.

Ifølge selvevalueringen har faglærere stor innflytelse på utarbeidelse av praksisoppgaver, og de er pålagt å bruke en del av sin fagressurs på å besøke og veilede studentene i praksis. Faglærere utnytter ifølge selvevalueringen i varierende grad egne praksiserfaringer og studentenes praksisarbeider i undervisningen. Pedagogikkseksjonen har hovedansvar for praksisopplæringen sammen med de andre faglærerne i teamet. Det er utarbeidet faste rutiner for oppfølging av studentene i praksis i hver praksisperiode. Det er løpende kontakt med pedagogikkklærer etter behov både for student og praksislærer.

I selvevalueringen nevnes flere FoU-prosjekter som er utført i samarbeid mellom høgskolen og praksisbarnehager. Øvingslærere skriver i selvevalueringen at flere barnehager ønsker å bli trukket mer inn i FoU-arbeidet, og det pekes på at utvalget av barnehager som får samarbeide med høgskolen er tilfeldig og snevert. Ønsket om at flere praksisbarnehager blir involvert i FoU-arbeid bekreftes i intervjuet med øvingslærere. Det understrekes at det skjer en verdifull gjensidig utvikling i både praksisfeltet og høgskolen i forbindelse med samarbeidsprosjektene. Øvingslærere understreker i intervjuet at høgskolen framstår som faglig sterk og faglig oppdatert på den utviklingen som skjer i praksisfeltet og barnehagene. Øvingslærerne trekker også fram faglærernes arbeid med koblingen mellom teori og praksis som vellykket, men understreker at koblingen ytterligere kan utvikles. I intervjuene uttrykkes det fra øvingslærere og studenter et ønske om at høgskolen legger til rette for at en større andel øvingslærere kan gi undervisning på høgskolen.

Flere øvingslærere hevder at det er for lett å bestå praksis. Enkelte øvingslærere peker på vanskeligheter dersom de vurderer å stryke studenter i praksis. I intervjuet hevdet øvingslærerne at vurdering av studenter i praksis i for stor grad var avhengig av den enkelte øvingslærer.

Faglige årsverk og ressurser til FoU

Andelen faglige årsverk med førstestillingskompetanse var i studieåret 2008-2009 26 %. Ifølge selvevalueringen er det behov for kompetanseheving for enkelte faggrupper, blant annet i pedagogikk. De fleste som underviser i de faglig-pedagogiske studiene har høgskolelektorkompetanse. I selvevalueringen pekes det på at avdelingen må prioritere hvilke fagområder som skal være gjenstand for ytterligere kompetanseheving. Det stilles imidlertid spørsmål ved om kompetansehevingen styrker grunnutdanningen, eller om faglærerne kvalifiseres bort fra grunnutdanningen.

Faglærere, utover de som underviser i pedagogikk, har i liten grad yrkeserfaring fra barnehage.

På spørsmål om samsvar mellom profil, strategisk satsing og interne ressurser til FoU fremheves Barnehagesenteret som sentralt, både i selvevaluering og samtaler under institusjonsbesøket. En del FoU-midler går til Barnehagesenteret i form av stipendiatstillinger.

I selvevalueringen framkommer det ønsket om ytterligere prioritering av Barnehagesenteret gjennom ressurstildeling.

I samtalene under institusjonsbesøket kom det fram at enkelte faglig tilsatte er lite tilfredse med systemet for fordeling av ressurser til forsknings- og utviklingsarbeid slik det fungerer i dag. Det er en gjennomgående oppfatning blant de intervjuede faglærerne at Barnehagesenteret både når det gjelder FoU og etterutdanning prioriterer noen fagområder på bekostning av andre som kan ha like stor aktualitet. Blant annet nevnes spesialpedagogikk og flerkulturalitet som underprioriterte temaer. Faglig tilsatte er også av den oppfatning at oppdragsvirksomheten ved Barnehagesenteret til en viss grad styrer forskningsinnsatsen, og at man dermed får for lite fokus på andre faglig relevante og aktuelle tema og perspektiver.

Ifølge selvevalueringen realiseres forskningsbasert undervisning ved at forskningsmetode og resultater fokuseres i forelesninger, veiledning og på andre måter. Andres og eget forsknings- og utviklingsarbeid benyttes. Det henvises til relevant forskning knyttet til de tema som behandles.

I intervjuet fortalte studentene at de blir gjort kjent med og involvert i forsknings- og utviklingsarbeid ved førskolelærerutdanningen, og at de blir introdusert for forskningsbasert kunnskap gjennom litteratur, utarbeidelse av egne oppgaver med veiledning fra faglærere, involvering i FoU-prosjekter og gjennom Forskningsdager ved institusjonen.

Studentene – rekruttering, studieforløp og gjennomstrømning

Inntakskvaliteten på førskolelærerstudentene ved Høgskolen i Vestfold målt i karakterpoeng ved opptak lå litt under det nasjonale gjennomsnittet. Tallene for fullføring på normert tid og for studiepoengproduksjon ligger imidlertid godt over gjennomsnittet.

Gjennomsnittstallene for stryk i praksis er lavere enn det nasjonale gjennomsnittet. I intervjuene ved institusjonsbesøket hevdet både studentgruppen og øvingslærergruppen at det er vanskelig å stryke i praksis, og at førskolelærerutdanningens ledelse og faglig tilsatte beskyttet studenter som sto i fare for å stryke.

Internasjonalisering

Mellom 2006 - 2008 har imidlertid utdanningen hatt 5,9 % utreisende studenter. I tillegg har 13,7 % av studentene hatt praksisopphold i utlandet. Det har de siste årene ikke vært utenlandske studenter på utveksling.

11.3. Vurderinger og anbefalinger

Ved Høgskolen i Vestfold er forskning på barnehageområdet et mål og et utdanningsspesifikt og institusjonelt satsingsområde gjennom opprettelsen av Barnehagesenteret. Det er også et mål å dyktiggjøre studenter, lærere og tilsatte i praksisfeltet til kritisk refleksjon, i den hensikt å skape grunnlag for nytenkning og utvikling både i utdanningen og barnehagene.

Nøkkeltallene viser at dette er en institusjon som rekrutterer som gjennomsnittet på landsbasis. Det er noen flere søkere til deltidsutdanningen enn til de tre heltidsutdanningene. Det er flest studenter i heltidsutdanningen som følger hovedmodellen, mens linjeutdanningene har problemer med å fylle studieplassene. Når det gjelder studiepoengproduksjonen og fullføring på normert tid, ligger Høgskolen i Vestfold godt over gjennomsnittet i de evaluerte utdanningene.

Førstestillingskompetansen blant faglærerne ligger noe under gjennomsnittet for de evaluerte utdanningene, men allikevel over NOKUTs krav om 20 % førstestillingskompetanse i bachelorutdanninger. I studieåret 2008 - 2009 ble 16 % av årsverkene til undervisning utført av faglig tilsatte med førstestillingskompetanse; i studieåret 2009 - 2010 var dette forholdstallet sunket til 14 %.

Komiteen er av den oppfatning at det er knyttet utfordringer til organiseringen av førskolelærerutdanningens studiemodeller, og spesielt til den tverrfaglig organiserte hovedmodellen. Komiteen mener det kan stilles spørsmål ved hensiktsmessigheten i den temaorganiserte hovedmodellen blant annet fordi den ser ut til å føre til en uheldig pulverisering av fagene. Dette er synspunkter som stemmer overens med oppfatninger hos høgskolens ledelse, tilsatte og studenter, samt vurderinger i undersøkelser gjennomført på initiativ fra høgskolen selv. Små fagenheter gir også utfordringer for administrasjonen av utdanningen. Komiteen er derfor enig i at høgskolens hovedmodell bør endres.

De to linjeutdanningene tilbyr solide spesialiseringer i henholdsvis natur- og friluftsfag og estetiske fag, begrenset til drama/forming. Det er komiteens oppfatning at organiseringen i de to linjemodellene fungerer godt. Det er imidlertid grunn til å spørre om ikke estetisk linje burde inneholde faget musikk, både fordi linjenavnet tilsier større bredde enn det innholdet gjør, og fordi kompetansen som studentene utvikler, blir relativt smal. I natur- og friluftslivslinjen bør en vurdere å inkludere samfunnsfag.

Høgskolen i Vestfold har sterke forskningsmiljøer tilknyttet førskolelærerutdanningen. Innenfor barnehagefeltet finnes det en stor portefølje av forsknings- og utviklingsprosjekter og ekstern oppdragsvirksomhet. Komiteen vil fremheve dette som en særlig styrke ved institusjonen, men også noe som stiller førskolelærerutdanningen overfor utfordringer.

Organiseringen av forsknings- og utviklingsarbeidet og fordelingen av FoU-ressurser er et omdiskutert tema ved førskolelærerutdanningen. Det å samle FoU-ressursene i et senter, slik det er gjort ved Høgskolen i Vestfold, gir gode forutsetninger for å drive slik virksomhet. Barnehagesenteret er en sterk fagenhet, noe som i seg selv er positivt. Institusjonen bør allikevel være oppmerksom på de eventuelle utfordringene en slik organisatorisk konsentrasjon av ressursene kan føre med seg. En av utfordringene er knyttet til å få dekket behovet for kompetanse i undervisningen dersom den høyeste kompetansen er tatt ut til å drive FoU-arbeid. Dersom forsknings- og utviklingsarbeidet i for stor grad foregår utenfor selve grunnutdanningen, kan det også være en utfordring å få involvert studenter i slikt arbeid. En annen utfordring er knyttet til fordelingen av de godene som det anses å være å få delta i FoU-arbeid og ekstern/utadrettet virksomhet, og slik bygge opp egen kompetanse, ha mulighet til å være pådriver i den faglige utviklingen og delta som faglig premissleverandør.

En prioritering av eksterne oppdrag fremfor undervisningsforberedelser kan i enkelte tilfeller forringe kvaliteten på undervisningstilbudet.

Det bildet komiteen har dannet seg gjennom evalueringens dokumentasjon og institusjonsbesøk, viser en institusjon med en rekke sterke sider. Høgskolen i Vestfold framstår som en god, veladministrert og velfungerende institusjon for utdanning av førskolelærere. Høgskolens førskolelærerstudenter var i stor grad tilfreds med utdanningstilbudet ved institusjonen. Både gjennom målformuleringene og i utdanningsvirksomheten legger høgskolen vekt på den kritiske refleksjonen hos studenter, faglærere og øvingslærere. Det legges til rette for gode koblinger mellom teori- og praksisfeltet.

Komiteen har også trukket fram noen forhold der det er rom for forbedringer, hovedsakelig når det gjelder organisering, fagsammensetning og – i særlig grad - spørsmål knyttet til ekstern/utadrettet virksomhet og forsknings- og utviklingsarbeid samt fordeling av ressurser til slikt arbeid.

På denne bakgrunnen blir det anbefalt at Høgskolen i Vestfold

- iverksetter arbeidet med endring av hovedmodellen,
- sørger for at en rimelig andel faglig ansatte med førstestillingskompetanse brukes i undervisningen,
- sørger for at virksomheten ved Barnehagesenteret kommer utdanningen til gode og at det utvikles samarbeidsformer som virker utviklende og motiverende på de faglig ansatte i førskolelærerutdanningen.

12. Høgskulen i Volda

12.1. Institusjonen og førskulelærerutdanninga

Institusjonen

Høgskulen i Volda blei etablert 01.08.1994 ved at Volda lærarhøgskule og Distriktshøgskulen i Volda blei slått saman. Lærerutdanning i Volda starta opp som eit lærarseminar alt i 1861, og Volda lærarskule blei etablert i 1895. Høgskulen har omlag 3000 studentar og 300 tilsette på fire avdelingar: Avdeling for humanistiske fag og lærarutdanning, Avdeling for samfunnsfag og historie, Avdeling for kulturfag og Avdeling for mediefag.

Høgskulen tilbyr ei rekkje bachelorgradar, årsstudium og studieeiningar. I tillegg har Høgskulen i Volda fem mastergradar: Kulturmøte, Sosial- og helsefag; Meistring og myndiggjering, Nynorsk skriftkultur, Samfunnsplanlegging og leiing og Spesialpedagogikk.

Høgskulen i Volda har som visjon *miljø, mangfald, mogelegheiter*, og definerer seg i sjølvevalueringa som ein profesjonshøgskole.

Førskulelærerutdanninga

Høgskulen i Volda har ei førskulelærerutdanning som kan takast på heiltid og deltid. Deltidsutdanninga går over fire år og er samlingsbasert og nettstøtta.

Heiltidsutdanninga blei etablert i 1971 og deltidsutdanninga i 1992.

Høgskulen i Volda tilbyr kompetansegejevande kurs i Pedagogisk rettleiing.

Hausten 2009 blei det sett i gang ei arbeidsplassbasert førskulelærerutdanning.

Mål for utdanninga

”Førskulelærerutdanninga har som si primæroppgåve å skape forståing og innsikt hos studenten i kva det vil seie å vere kompetent i møte med barn i barnehagen. Utdanninga er yrkesretta og praksisbasert og tek utgangspunkt i førskulelæraren sitt arbeidsområde, gjeldande planar og lovverk” (studiehandboka 2008).

Nokre nøkkeltal³¹

Hausten 2009 hadde Høgskulen i Volda 205 studentar i førskulelærerutdanning og er såleis ei av dei mindre utdanningane (nr 12 av 20).

Studentopptak 2008 (2009)

Stad	Studieplassar	Søkjarar totalt	Kvalifiserte førsteprioritetssøkjarar	Kvalifiserte førsteprioritetssøkjarar per studieplass	Opptak
Heiltid	55 (55)	316 (304)	55 (51)	1,0 (0,9)	46 (44)
Deltid*	55 (0)	160	56	1,0	57

* Regelmessig opptak annakvart år

- Gjennomsnittsalder ved opptak (DBH-tal basert på åra 2008 og 2009): 27,2 år. Landsgjennomsnitt: 25,6 år.
- Karakter-/konkurransepoeng (gjennomsnittleg) ved opptak i 2008: 36,2/43,1. Landsgjennomsnitt: 36,6/43,3.
- Mannsandel av registrerte studentar (gjennomsnitt basert på åra 2006 – 2008): 6 %. Landsgjennomsnitt: 13 %.
- Studiepoengproduksjonen per heiltidsekvivalent (gjennomsnitt basert på åra 2006 – 2008): 49,1 studiepoeng. Landsgjennomsnitt: 52,7 studiepoeng.
- Fullføringsprosent på normert tid for kandidatane som blei ferdige i perioden 2006 - 2008: 53 %. Landsgjennomsnitt: 61 %.
- Strykprosent i praksis (gjennomsnitt basert på åra 2006 – 2008): 2,3 %. Blant mannlege studentar 7,9 %. Landsgjennomsnitt alle: 1,4 %. Menn: 3,5 %.
- Internasjonalisering: I perioden 2006 – 2008 reiste ingen studentar ut på utveksling over 3 månader eller i praksis og ingen kom inn frå andre land.

Faglærarane studieåret 2008 – 2009 / 2009-2010

- Tal på faglærarar 2008 - 2009: 28 (seks pedagogar og 22 i fagleg-pedagogiske fag).
- Faglege årsverk 2008 – 2009: 16. Studieåret 2009 – 2010: 13.
- Faglege årsverk med førstestillingskompetanse 2008 - 2009: 1,1 (7 %). Landsgjennomsnitt: 27 %.
- Faglege årsverk med førstestillingskompetanse 2009 - 2010: 1,3 (10 %). Landsgjennomsnitt: 28 %.
- Undervisningsårsverk utført av tilsette med førstestillingskompetanse 2008 - 2009: 0,3 (3 %, landsgjennomsnitt: 24 %). Studieåret 2009 – 2010: 0,6 (9 %, landsgjennomsnitt: 22 %).
- Forskningsårsverk (FoU og fagleg oppdatering) med førstestillingskompetanse 2008 - 2009: 0,7 (20 %, landsgjennomsnitt: 39 %).
- Andel av alle faglege årsverk brukt til FoU og fagleg oppdatering: 7 (50 %, landsgjennomsnitt: 37 %)

Faglærarane sine erfaringar frå barnehage studieåret 2008-2009

- 100 % av årsverka i pedagogiske fag og 13 % av årsverka i dei fagleg-pedagogiske faga hadde erfaring frå barnehage, rekna av alle faglege årsverk til undervisning og FoU i førskulelærerutdanninga. På landsbasis hadde 78 % av årsverka i pedagogiske fag og 19 % av årsverka i dei fagleg-pedagogiske faga erfaring frå barnehage. (Prosentar er utrekna på basis av data oppgitt i sjølvevalueringane.).

Undervisningsressursar

- Studentar (heiltidsekvivalentar) per lærarårsverk i undervisninga 2008 – 2009: 27,3. Studieåret 2009 – 2010: 30,6. Landsgjennomsnitt: 22,3/22,8.
- Obligatorisk undervisning: omlag 65 %.

³¹ Kjelda finst i tabellvedlegg, når ikkje anna er oppgitt.

12.2. Bachelorutdanning for førskulelærarar

Organisering

Førskulelærerutdanninga er lagt til Avdeling for humanistiske fag og lærarutdanning (AHL), som er den største avdelinga ved Høgskulen i Volda med om lag 90 tilsette og 800 studentar (heiltidsekvivalentar). Avdelinga er fysisk spreidd på fem bygningar av varierende kvalitet³².

Dekan er administrativ og fagleg leiar for AHL. Under dekan er det tilsett ein studieleiar på kvar lærarutdanning, med fagleg og administrativt ansvar for utdanninga. Avdelinga er organisert i fire faglege institutt, eitt for kvart av fagområda språk og litteratur, pedagogikk, realfag, religion, livssyn og kyrkjefag. Dei faglege institutta leverer fag til fleire utdanningar. Studieleiarane og konsulentane for alle utdanningane utgjør avdelingas femte institutt. Dette instituttet som har faglege og administrative oppgåver knytt til lærarutdanningane, blir kalla "LU-matrisa". Studieleiar for førskulelærerutdanninga, ei stilling som nylig er utvida frå 50 % til 100 %, samarbeider tett med leiarane for dei faglege institutta på AHL og med andre avdelingar som leverer fag til utdanningane.

Førskulelærerutdanningane har lik organisering. Begge blir delte i årsteg. Eit faglærarteam knytt til kvart årsteg har ansvaret for at fagleg utvikling og undervisning skjer i samsvar med fagplanane. Studentane på kvart årsteg blir delte inn i basisgrupper med ein faglærer som ansvarleg for tverrfaglege oppgåver, problembasert læring, praksis, utdanningssamtalar og studentrettleiing via Fronter. Ein emneansvarleg med samordningsansvar for 1 – 3 basisgrupper skal mellom anna sikre at faglærarane arbeider mot utdanningas felles mål.

Etter- og vidareutdanninga blir organisert gjennom eit eige kontor. Ei konsulentstilling har ansvar for alle saker knytte til praksisbarnehagane og gjennomføring av praksisperiodane.

Det går fram av sjøvevalueringa at matriseorganiseringa og den faglege blokkstrukturen (jf. avsnittet *Fag* nedanfor) krev mykje formell og uformell møteverksemd for samordning og informasjon. Utvalsstrukturen er både vertikal (for eksempel LU-matrisemøtet, avdelingsråd) og horisontal (årstegsmøtet). Årstegsmøta for kvart kull, der studieleiar, praksiskonsulentar og representantar for dei aktuelle faga er medlemmer, skal sikre samanhengen i profesjonsutdanninga. Representantar for barnehageeigarane blir trekte inn i årstegsmøtet i evaluering og programutvikling. Studentane er godt representerte i relevante utval.

I intervjuet sa leiarane at ressursmessig blir utdanninga og særleg praksis prioritert trass i at høgskulen er i ein vanskeleg økonomisk situasjon sidan den er ein av institusjonane med lågast basisløyving i landet.

Fag

Alle dei fagleg-pedagogiske faga er på 10 studiepoeng (sp) med unntak av naturfag med miljølære, norsk og samfunnsfag, som har 15 sp. Pedagogikk oppfyller kravet om 45 sp. I siste år tar alle studentar ein temapakke med 15 sp pedagogikk og 15 sp samfunnsfag.

Studentane vel ei av tre fordjupingseiningar, kvar på 30 sp: Utefag, Estetiske fag og Organisasjon og leiing. Den siste blir levert nett-/samlingsbasert. Fordjupingseiningane blir også gitt som vidareutdanning.

Utdanninga er organisert i fleirfaglege blokker, for å skape "ein heilskap og gjennomsyra profesjonsretta profil for utdanninga" (sjøvevalueringa). Sjølv når undervisninga er organisert i fleirfaglege temablokker, er studiepoenga knytt til dei einskilde faga.

³² Sitat frå høgskulens tilbakemelding 13.08.10: "Våren 2010 tok AHL i bruk eit nytt kontorbygg, Synnøve Riste-huset, som er direkte tilknytta hovudbygget, Berte Kanutte-huset. Langt fleire av fagpersonane som bidreg i førskulelærerutdanninga er no samlokalisert med kvarandre og med studieleiar og konsulentar."

Studentane i heiltidsutdanninga får 55 studiepoeng første år og 65 studiepoeng i andre.

Små barn i barnehage er tema i fleire fag, særleg i pedagogikk, og alle studentane har praksis i barnehage med 0 – 3-åringar. Frå første klasse blir temaet leiing introdusert gjennom leiardagar i praksis. Studentane som blei intervjuva ville ha meir fokus på leiing frå første år i utdanninga, men var nøgde med at det etter initiativ frå studentane var komme inn meir leiingsteori i 1. klasse. Likestilling skal fremjast i fag og undervisning, og stimulerast blant anna ved at begge kjønn bør kunne finne rollemodellar blant sine faglærarar.

Knytt til praksis er det fokus på barnehagar med ulik storleik og innretning, barnehagar med barn frå mange land, barnehagar med få eller ingen tilsette med førskulelærarkompetanse og barnehagar basert på ulike livssyn eller pedagogiske teoriar og ulik aktivitetsprofil (t.d. friluftsbarnhagar). Eit prosjekt der høgskulen, fylket og Nasjonalt senter for fleirkulturell opplæring (eit senter med informasjon og etterutdanning som oppgåver) deltar, skal gi kompetanse i høve til opplæring av minoritetsspråklege barn.

Kunnskap om samhandling med heimane og samfunnet er bygd inn i teori og praksis. Studentane øver seg på ulike måtar for å oppnå nødvendig sosial kompetanse, endrings- og utviklingskompetanse og yrkesetisk kompetanse. I siste år deltar studentane i fleire seminar der samhandling med offentlege etatar inngår. Didaktisk kompetanse blir formidla gjennom teori og oppøvd gjennom oppgåver, mellom anna faglege oppgåver lagt til barnehagepraksis.

I arbeidet med evaluering og vidareutvikling av programmet blir årsstegsmøta supplerte med representantar for barnehageeigar. Diskusjonar om fagutvikling blir også lagt til kurspakken Barnehageløftet, prosjektet for rettleiing av nyutdanna og i ulike samanhengar med fylket. I dei same fora får høgskulen informasjon om korleis kandidatane fungerer i yrket.

Undervisninga

I studieåret 2008 – 2009 var det 27,3 heiltidsekvivalentar per lærarårsverk, året etter 30,6.

Omlag 65 % av all undervisningsaktivitet er obligatorisk, i størst grad i dei praktisk-estetiske faga. I teorifaga krevst frammøte i aukande grad. Alt organisert arbeid knytt til praksis er obligatorisk. Det er ifølgje sjølvevalueringa ulike grunnar til aukande grad av krav om frammøte, blant anna er læring ved deltaking i eit sosialt fellesskap ein læringsstrategi ved høgskulen. I ei profesjonsutdanning er dessutan praktisk handling ein læringsarena, og da må studentane vere til stades. Det blir også nemnt at nokre fag med dårleg tilpassa pensumlitteratur krev at studenten er tilstades når det blir undervist. Heiltidsstudentane ga i intervjuet uttrykk for at det var for mykje obligatorikk, medan deltidsstudentane så større behov for det, sidan dei samlast så sjeldan.

I intervjuet med studentane blei ”gjere”-faga diskutert opp mot teoretiske fag. Fleire studentar meinte at tida kunne utnyttast betre om det blei lagt meir vekt på teori og didaktikk i faga, i staden for å øve seg på arbeidsmåtane i barnehagen.

Data om studentens inntakskvalitet blir henta inn, men ikkje nytta i undervisningsplanlegging. Undervisninga blir gitt som storførelesingar supplert med problembasert undervisning i basisgruppene. I første og andre studieår blir alle fag underviste i temabaserte blokker, med praksis og praksisoppgåver knytt til kvar blokk. Studentane vel ut to fag for praksisoppgåve i første og to i andre, noko som gir ei fagleg fordjuping og ulik kompetanse.

Det blir gitt oppgåver som krev at studentane både må levere individuelle arbeid og arbeide med prosesskriving i grupper. 20 – 30 studentar blir organisert i seminar der dei presenterer arbeid for kvarandre og diskuterer.

Feltarbeidet er eit sjølvstendig arbeid i ein undervisningsfri periode knytt til pedagogikk og samfunnsfag. Studentane vel eit emne, gjer sine undersøkingar i barnehage, skriv rapport og

presenterer resultat i felles forum. Prosjektet blir førebudd på høgskulen i to veker på førehand. Studentane arbeider deretter med prosjekta i inn-/utland i fem veker, men med ei minimumsramme på fire veker arbeid.

Deltidsstudentane blir underviste på same måte som heiltidsstudentane, men meir intenst i samlingane på campus. Fronter blir nytta av alle, som supplement til storførelesingane. Mellom samlinga arbeider deltidstudentane med individuelle opplegg og gruppeopplegg, og kommuniserer elektronisk med medstudentar og høgskulen.

Utdanninga omfattar opplegg som går utover barnehagemiljøa, mellom anna i eit innføringsprosjekt om oppvekstmiljøet i Volda. Studentar som tar Fysisk fostring og Utefag har eit prosjekt der dei organiserer utedag for store barnegrupper.

Eksamensformene skal variere med fagets eigenart og ha samanheng med det undervisningsopplegget som er vald for faget ut frå fagets mål.

Praksis

Studentane har 20 veker rettleidd praksis, av dei to veker i grunnskolen, i tillegg til punktpraksis³³ som er lagt inn i temablokkene. Punktpraksis betyr at studentane besøker sin faste praksisbarnehage ein dag for å diskutere/prøve ut det dei skriv om i oppgåvene som inngår i blokkundervisninga. Rettleiar er studentens praksislærar. Feltarbeidet (over) er også knytt til praksis ved at studenten hentar tema i praksis og gjerne byggjer rapporten sin på observasjon i barnehage. Tidsbruk til feltarbeid inngår ikkje som rettleidd praksis.

Årsstegsmøtet har ansvar for å planlegge årets praksis. Samhandling med barnehagens tilsette og eigar skjer på fleire møteplassar, mellom anna kulletts øvingslærarmøte, fagdagar med øvingslærarar og styrarar, i styrarnettverket og i fagseksjonane. Praksisforum i øvingsbarnehagen er møteplassen for faglærarane, studentane og øvingslæraren i kvar praksis.

I første veke av praksisperioden utarbeider øvingslærar og student ein praksiskontrakt som skal klargjere læringsmål, forventningar og roller.

Basisgruppeleiar, som også er faglærar i eitt fag, har i samarbeid med studieleiar ansvar for oppfølging av studenten i praksis. Basisgruppeleiar rettleier studentane individuelt og i praksisforum i barnehagen, vurderer studentane sine rapportar og øvingslærars studentvurdering. Praksis blir følgt opp på høgskulen, mellom anna på praksisoppsummeringsmøte mellom studieleiar og praksiskonsulent. Studentane som blei intervjuja hadde opplevd at praksiserfaringar blei svært ulikt brukt og sakna meir einsarta oppfølging frå faglærarane si side.

I tillegg til dei obligatoriske, tofaglege oppgåvene evaluerer studentane praksisperioden og skriv ein rapport. Faglærarane legg rammene for oppgåvene, men studenten kan velje konkret problemstilling.

Øvingslærarane synest praksisplanen gir god oversikt over krav til og ansvar i praksis. Dei kan komme med innspel til planen. Men dei saknar oversikt over oppgåver og ansvar for studentar og øvingslærarar. Dei saknar progresjon i praksis, og ser ikkje heilt verdet ved punktpraksis. Dei vil også gjerne ha tilbakemelding etter kvar praksis og kunnskap om studentane sine tidlegare praksisperiodar (øvingslærarane i sjølvevalueringa.) Studentane sakna også meir kunnskap om oppfølging av praksisevalueringane (intervju).

Øvingslærarane etterlyste i intervjuet auka fokus på små barn i barnehage, styrking av kunnskap om leiing og betre evne til kommunikasjon og rettleiing hos studentane. Dei meinte at studentane også burde ha utvikla betre forståing av didaktikken som element i all aktivitet i barnehagen. Ei evaluering våren 2008 viste at nyutdanna førskulelærarar frå Høgskulen i Volda sterkast saknar

³³ Høgskulens tilbakemelding datert 13.08.10: første klasse 2010 – 11 får ikkje punktpraksis.

erfaring som fagleg leiar og leiar for ei personalgruppe. Den nye studieplanen som prøver å bøte på det er ikkje fullt iverksett før i 2010 (sjøvevalueringa s. 29).

I praksisplanen ligg skjema som øvingsbarnehagen skal fylle ut og som legg grunnlag for systematisk vurdering av studentane si praksisgjennomføring. Barnehagestyrarane er nøgde med rutine og kriteria for skikkethetsvurdering, men er bekymra for om alle barnehagane har same terskel for å melde bekymring.

Øvingslærarane meiner at nye øvingslærarar må få betre opplæring. Høgskulens etterutdanningstilbod har hittil vore for kostbare. Høgskulen på si side vil gjerne ha kartlagt kompetansebehovet blant øvingslærarane, slik at eksisterande diskusjonsfora og kurstilbodet kan tilpassast betre til behovet.

Faglege ressursar og FoU

Høgskulen har problem med å rekruttere nok fagtilsette i førstestilling. Av årsverk til undervisning blei berre 3 % utført av fagtilsette med førstestillingskompetanse i studieåret 2008 – 2009 og 9 % i 2009 – 2010. Det er stor utskifting blant faglærarane. Ved utlysing er det mest lokale søkjarar, mange av dei med mastergrad i spesialpedagogikk, eit tilbod som Høgskulen i Volda sjølv gir. Det er vidare eit problem at behovet for lærarkrefter ikkje er stabilt, fordi det ikkje er opptak til deltidsutdanninga kvart år. Ved utlysing av midlertidige stillingar kan ikkje høgskulen rekne med å få oppfylt alle kompetansekrav.

All tilsette innan pedagogikk har arbeidserfaring frå barnehage, men blant faglærarane i dei fagleg-pedagogiske faga er det stor mangel på slik kompetanse. At faglærarane er organiserte i faglege institutt og underviser på fleire utdanningar, aukar problemet med å krevje barnehagekompetanse. Høgskulen sitt mål er at 20 % av førstestillingane skal ha slik erfaring. Høgskulens strategi er å bygge opp kompetanse på praksisfeltet blant eigne fagtilsette.

Høgskulen i Volda satsar på stipendiatstillingar knytt til profesjon og didaktikk for å utvikle både profesjonskompetanse og akademisk kompetanse. Det er nå to stipendiatar knytt til utdanninga, ein med midlar frå Noregs forskingsråd og ein med midlar frå høgskulen. To faglærarar i førskulelærerutdanninga har tatt til på Høgskulen i Volda sine førstelektorkurs i studieåret 2009 - 10.

I sjøvevalueringa skriv Høgskulen i Volda: ”Vi trur Høgskulen i Volda står i ei særstilling i høve forskning og FoU knytte til barnehagefeltet, førskulelærerutdanninga og i høve forskning på profesjonen førskulelærer og assistent i barnehagar.” Dei tilsette har både store og mindre omfattande prosjekt under arbeid. Mange FoU-prosjekt er fullførde. Fire tilsette ved Høgskulen i Volda er nå knytt til MAFAL-prosjektet³⁴, som er eit samarbeidsprosjekt mellom Høgskulen i Volda og Høgskolen i Oslo, Senter for profesjonsstudier. I prosjektet blir samanhengen mellom førskulelærerutdanninga og yrkesrollen tatt opp. I intervjuet viste faglærarane til at det finst framstående forskarar på lærarutdanning, førskulelærerutdanning og barnehagefeltet ved Høgskulen i Volda. Tilsette som er aktive i FoU underviser i svært liten grad på førskulelærerutdanninga (sjøvevalueringa). Studentar blir ikkje trekte inn i forskning, men det finst døme på at dei har hatt oppgåver med innsamling av data. Styrarane for barnehagar er særleg opptekne av å medverke til at det blir utført meir praksisnær FoU.

I sjøvevalueringa blir det sagt at utvikling av meir yrkesrelevant FoU vil krevje kompetanseheving blant personalet, både akademisk kompetanse og kunnskap om yrkesfeltet.

Forskningsbasert undervisning skal realiserast ved at faglærarane bruker andres og eiga forskning frå yrkesfeltet i undervisninga (sjøvevalueringa). Studentens evne til refleksjon skal utviklast gjennom undervisningsformene, blant anna gjennom presentasjon av studentoppgåver følgd av

³⁴ MAFAL er forkorting for prosjektnamnet ”Meistring av førskulelærarrolla i eit arbeidsfelt med lekmannspreg”.

diskusjon og kritisk vurdering. Erfaringa til faglærarane er at deltidsstudentane har betre grunnlag enn heiltidsstudentane for å føre diskusjonen om samanhengar mellom teori og praksis, ved at dei kan knyte lærestoffet til erfaring frå barnehagen (intervju).

Studentane – rekruttering, studieforløp og gjennomstrømming

Høgskulen hadde i 2008 ein kvalifisert førsteprioritetssøkjard per planlagd studieplass, i 2009 var det 0.9. Det blei tatt opp 103 studentar til 110 studieplassar. Litt fleire byrjar i deltidsutdanninga enn i heiltidsutdanninga. I perioden 2008-2009 var 89 % av studentane frå Møre og Romsdal og nabofylka. Leiarane nemnde i intervjuet at det kan vere eit problem i eit tynt befolka område at rekrutteringa er svært lokal/regional.

Studentane som blei tatt opp i åra 2007 - 2009 låg svært nær landsgjennomsnittet både når det gjeld karakterpoeng og konkurransepoeng. Opptaket av mannlege studentar har vore lågt trass i at det systematisk har blitt satsa på å rekruttere menn, mellom anna ved at høgskulen deltar i den statleg støtta satsinga MIB³⁵. Men i 2009 var 20 % av dei som blei tatt opp menn. Høgskulen organiserer eit fylkesnettverk for mannlege studentar i førskulelærarutdanning og mannlege øvingslærarar.

Gjennomstrømminga målt som fullføring på normert tid er ein del lågare enn gjennomsnittet. Forseinking kan inntreffe i alle åra og kan skuldast permisjonar eller manglande arbeidskrav. Høgskulen i Volda har sett i gang tiltak for å auke gjennomstrømminga, til dømes utdanningssamtalar, kontakt med rådgjevingstenesta, betre informasjon om konsekvensane av manglande arbeidskrav og hjelp til oppgåveskriving. Det blir lagt til rette for å få tatt manglande arbeidskrav saman med neste årssteg.

Basisgruppeleiar kallar inn til og gjennomfører samtalar med studentane i si gruppe. Studentens studiesituasjon, trivsel, studieføresetnader, forventningar, mål og framgang er tema. Det er særleg fokus på praksis og erfaringar/meldingar frå praksis som blir gjennomgått. Oppmøtet er nær 100 % og samtaleane gir gruppeleiarane godt innsyn i studiemiljøet.

Studieleiar kallar inn til samtale dersom det er observert særlege problem. Gjeld problema praksis, kalla praksiskonsulenten inn til møte. Begge deltar i møta dersom det blir vurdert som nyttig/nødvendig. Resultat kan bli tilpassa studieopplegg eller andre situasjonsbestemte tiltak.

Høgskulen i Volda gjennomfører undersøkingar av studentane sin tidsbruk, kor tilfredse dei er og årsaker til fråfall. Elles deltar Høgskulen i Volda i StudData og får god informasjon om tidlegare studentar i arbeidslivet sjølv om svarprosenten ikkje er høg. Høgskulen i Volda gjer ikkje egne kandidatundersøkingar.

Studentane blir forplikta til medansvar for utviklinga av studiekvaliteten ved høgskulen, noko som blir realisert gjennom representasjon i styre og råd og aktiv deltaking i studentevalueringar, andre undersøkingar og fagutvalsmøte. Planen er å skolere nye tillitsvalde betre. Studentane som blei intervjuja hadde erfart at studiemiljøet var prega av at mange eldre deltidsstudentar ikkje kunne delta sosialt og i studentdemokratiet. Men dei var også klåre på at heiltidsstudentane var lite synlege i miljøet, og lite aktive i medverknadsorgan som studentdemokratiet.

For å skape bru mellom utdanning og yrke og hindre fråfall frå yrket er Høgskulen i Volda med i nettverket for rettleiing av nyutdanna lærarar³⁶. I Møre og Romsdal er mange førskulelærarar med.

³⁵ MIB er eit uformelt nettverk av og for menn som jobbar i barnehage eller tar utdanning for jobb i barnehage. MIB er ein sosial og/eller fagleg møtestad, som er etablert mange stader i landet.

³⁶ Eit landsomfattande tiltak for rettleiing av nyutdanna lærarar, som blir støtta av Utdanningsdirektoratet.

Internasjonalisering

Høgskulen har planar om og mål for auka internasjonal aktivitet og sterkare internasjonal profil i utdanningane: "Internasjonalisering skal vere integrert i all verksemd ved høgskulen, og er såleis viktig i realisering av hovudmåla" (sjøvevalueringa). Førskulelærerutdanninga har fleire samarbeidspartnarar i andre land som er aktuelle for utveksling.

Det går fram av studieplanane når det er tilrettelagd for utanlandsopphald. Det er likevel ikkje registrert utveksling i denne utdanninga. Studenten veit at dei kan legge feltarbeidet i eit anna land (jf. avsnittet *Undervisning*), men dei hadde ikkje opplevd at det blei stimulert til eller tilrettelagt for utveksling på andre måtar (intervju).

I si tilbakemelding til denne rapporten datert 13.08.10 opplyser Høgskulen i Volda at studiemodellen er lite eigna for internasjonalisering eller opphald i utlandet eit semester, fordi emne på 10 og 15 sp ligg over to semester. Av same grunn er det vanskeleg for studentar frå andre land å komme inn og ta delemne ved Høgskulen i Volda.

12.3. Vurderingar og råd

Høgskulen i Volda definerer seg på institusjonsnivå som ein profesjonshøgskule, og måla for førskulelærerutdanninga følgjer godt opp denne profilen ved at profesjonsorienteringa er understreka. Utdanninga har "som si primæroppgåve å skape forståing og innsikt i kva det vil seie å vere kompetent i møte med barn i barnehagen".

Nøkkeltala viser at høgskulen rekrutterer som gjennomsnittet på landsbasis, målt etter kvalifiserte førsteprioritetssøkjarar per studieplass. Inntakskvaliteten målt ved karakter-/konkurrensepoeng ved opptak er på line med gjennomsnittet i dei evaluerte utdanningane, medan fullføring og studiepoengproduksjon er litt lågare. Førstestillingskompetansen i undervisninga er låg.

Høgskulen tilbyr berre ei førskulelærerutdanning som da følgjer hovudmodellen. Det blir tatt opp til deltidsutdanning annakvart år, og det er om lag like mange studentar som studerer på heiltid som på deltid. I gode fagplanar blir det gjort greie for temaorganiseringa, arbeidskrav, praksisordning og vurdering. Utdanninga oppfyller rammeplanens krav. Opplegget med 10 sp. meir i andre år enn i første er ikkje godt grunngitt, og fordelar og ulemper ved ordninga bør diskuterast, også i lys av at studenten kan få problem med Lånekassa.

Høgskulen i Volda nemner i sjøvevalueringa at dei har mange sterke fagområde som kunne utnyttast til å opprette liner slik rammeplanen tillet, til dømes på det fleirkulturelle området eller med spesialisering mot internasjonalisering. Utvikling av lineutdanning ville auke presset på ressursane. Høgskulens leiarar klaga over låge løyvingar samanlikna med andre høgre utdanningsinstitusjonar, og dei ansvarlege for førskulelærerutdanninga kunne stadfeste at det var knapt om ressursar. Lærarinnsatsen i undervisninga er til dømes ein av dei lågaste blant førskulelærerutdanningane.

I det tverrfaglege opplegget i blokkorganiseringa står faga tydeleg fram. Studiepoenga er knytt til det einskilte faget, men det blir gitt fleirfaglege oppgåver i praksis. Opplegget for å knytte praksis til teorien verkar særlig vellukka. Gjennom dei tverrfaglege oppgåvene blir temabaseringa prøvd ut på fleire læringsarenaer. Ei slik samordning legg til rette for profesjonsretting av utdanninga, men krev godt samarbeid mellom faglærarane for å hindre at utdanninga reelt fungerer som fagorganisert, med temaorganisering på toppen.

Faglærarane blir henta inn frå faglege institutt som har ansvaret for fagleg utvikling og FoU. Førstestillingskompetansen blant faglærarane i førskulelærerutdanninga er likevel låg, og under 10 % av undervisningsårsverka i studieåra 2008 – 2009 og 2009 – 2010 blei gitt av faglærarar med

førstestillingskompetanse. Det plasserer utdanninga blant dei 2-3 førskulelærerutdanningane med lågast førstestillingskompetanse. Det er eit problem i denne samanhengen at deltidsutdanninga berre blir utlyst annakvart år, noko som fører til svært skiftande behov for faglærarar og tidvis mange tilsette i midlertidige stillingar. Høgskulen viser til at det er i gang kompetanseoppbygging, men det finst alt fagpersonar i miljøet som kunne styrke førstestillingskompetansen i undervisning og FoU i førskulelærerutdanninga. Høgskulen bør vurdere bruken av sine faglege ressursar i høve til førskulelærerutdanninga, også med tanke på utdanninga sin status.

At det er så få av dei som underviser i førskulelærerutdanninga som har førstestillingskompetanse, gjer det særleg viktig å setje av tid til relevant FoU og kompetanseoppbygging. Korkje studentane, faglærarane eller øvingslærarane kunne fortelje at forkinga hadde gitt undervisninga, pensum eller tilhøvet mellom fag og praksis eit løft. Særleg fordi høgskulen definerer seg som ein profesjonshøgskule, bør det vere eit mål å eksponere forkinga betre i utdanninga. Relevant FoU kunne på ein god måte vege opp for den manglande erfaringa frå barnehage blant tilsette i fagleg-pedagogiske fag.

Høgskulen legg vekt på å introdusere studentane for fleire samfunnsarenaer i undervisningsopplegga, det gjeld både oppøving i samhandling med ulike offentlege instansar og med barn/foreldre gjennom kulturelle opplegg, også utanom skuletida. Fleire eksempel på FoU som ble nemnde i sjøvevalueringa og i møta med faglærarane og øvingslærarane viste også høgskulens engasjement for og involvering i lokalsamfunnet utover barnehagane. Det kom godt fram at høgskulens rolle i lokalsamfunnet var verdsett.

I tillegg til praksisperiodane er det etablert ein punktpraksis der studenten kan kontakte barnehagen ein dag eller to og få rettleiing knytt til ei fagleg oppgåve. Feltarbeidet gir også kontakt med praksisbarnehagen utanom praksisperiodane. Slike ordningar verkar til å binde læringsarenaene saman for studentane. Sjølv om øvingslærarane var nøgde med rutinane for praksis, ville dei gjerne ha betre informasjon før praksis, og særleg sakna dei tilbakemeldingar etter praksis og kunnskap om studentane sin tidlegare praksis som grunnlag for eiga planlegging. Dei såg også manglar ved studentane sin kunnskap om små barn og deira forståing av bruken av faga i barnehagen. Det bør vurderast om øvingslærarane kan involverast meir i planlegging og etterarbeid i høve til praksis.

Dei mange signala som kom fram i møta med utdanningas representantar om problem med samordning internt i utdanninga må takast på alvor. Det bør føre til ein gjennomgang av strukturen i utdanninga, mellom anna bør det avklarast kva rolle og funksjon dei mange utvala har. Ansvar og mynde til dei sentrale aktørane i utdanninga må gå tydeleg fram av organisasjonskartet.

Nye og meir samla lokale frå hausten 2010 vil kunne lette samarbeidet mellom dei som er involverte i utdanninga.

På denne bakgrunnen blir det tilrådd at Høgskulen i Volda

- syter for at førstestillingskompetansen blant dei fagleg tilsette i førskulelærerutdanninga oppfyller kravet til ei bachelorutdanning,
- syter for at høgskulens FoU på barnehagefeltet i større grad kjem utdanninga til gode og legg tilhøva til rette slik at dei som underviser i utdanninga kan delta i FoU-prosjekt,
- gjennomgår og eventuelt kvalitetssikrar samarbeidsrutinane i høve til praksisfeltet,
- gjennom kontakt og samarbeid med relevante instansar gjer det mogeleg for øvingslærarane å ta rettleiingskurs/-utdanning.

13. Høgskolen i Østfold

13.1. Institusjonen og førskolelærerutdanningen

Institusjonen

Høgskolen i Østfold ble etablert i 1994 ved en sammenslåing av Østfold sykepleierskole, Halden lærerskole, Østfold ingeniørhøgskole, Østfold distriktshøgskole og Østfold vernepleierhøgskole. Høgskolen er organisert i seks avdelinger: Avdeling for informasjonsteknologi, Avdeling for økonomi, språk og samfunnsfag, Avdeling for lærerutdanning, Avdeling for ingeniørutdanning, Avdeling for helse- og sosialfag og Akademi for scenekunst.

Høgskolen har ca. 4000 studenter og 480 tilsatte og tilbyr over 60 studietilbud. Høgskolen i Østfold er lokalisert i Halden og Fredrikstad.

Høgskolen i Østfold er en av fire aktører i det frivillige samarbeidet mellom institusjonene i *Oslofjordalliansen*. I tillegg til Høgskolen i Østfold består Oslofjordalliansen av Høgskolen i Buskerud, Høgskolen i Vestfold og Universitetet for miljø- og biovitenskap.

Førskolelærerutdanningen

Høgskolen i Østfold tilbyr to bachelor førskolelærerutdanninger; en ordinær heltidsutdanning og en deltidsutdanning. Dagens heltidsmodell ble etablert i 2007 og deltidsmodellen i 2005. Høgskolen har også tilbudt en treåring linjeutdanning som ble faset ut i 2009 grunnet økonomiske prioriteringer.

Heltidsutdanningen ble etablert i 1971 og deltidsutdanningen ble etablert tidlig på 1990-tallet.

Mål for utdanningen

Bachelorutdanningen ved Høgskolen i Østfold skal være en generalistutdanning, der det legges stor vekt på profesjonsperspektiv, helhetstenkning og praksisnærhet. Førskolelærerutdanningen skal være en utdanning som ivaretar mangfold, internasjonalisering, de faglig tilsattes kompetanse, en sterk profesjonstenkning og regional egenart og etterspørsel på førskolelærere.

Noen nøkkeltall³⁷

Høsten 2009 hadde Høgskolen i Østfold 374 studenter i førskolelærerutdanning, og er dermed en av de mellomstore utdanningene (nr 8 av 20).

Studentopptak 2008 (2009)

Utdanning	Studieplasser	Søkere totalt	Kvalifiserte førsteprioritetssøkere	Kvalifiserte førsteprioritetssøkere per studieplass	Opptak
Heltid	110 (100)	505 (516)	62 (60)	0,6 (0,6)	89 (43)
Deltid	30 (40)	192 (241)	32 (63)	1,1 (1,6)	42 (99)

- Uregelmessige opptak: Høgskolen hadde ikke lokalt opptak før i 2009, da 55 studenter ble tatt opp til ABf-utdanningen i samarbeidet Oslofjordalliansen. Høgskolen i Østfold har ansvar for studentopptaket. Det ble tatt opp 23 studenter fra HiØ og 32 studenter fra Høgskolen i Vestfold. Gjennomsnittsalder ved opptak (basert på årene 2008 og 2009): 25,9 år. Landsgjennomsnitt: 25,6 år.
- Karakter/konkurransepoeng (gjennomsnittlig) ved opptak i 2008: 33,7/39,5. Landsgjennomsnitt: 36,6./43,3
- Mannsandel av registrerte studenter (gjennomsnitt basert på årene 2006-2008): 12 %. Landsgjennomsnitt: 13 %.
- Studiepoengproduksjonen per heltidsekvivalent (gjennomsnitt basert på årene 2006-2008): 50,8 studiepoeng. Landsgjennomsnitt: 52,7 studiepoeng.
- Fullføring på normert tid for kandidatene som ble ferdige i perioden 2006-2008: 52 % (Tallene har vært relativt stabile siden 2004 med unntak av 2008 da 42 % fullførte). Landsgjennomsnitt: 61 %. 38
- Strykprosent i praksis (gjennomsnitt basert på årene 2006-2008): 1,5 %. Blant mannlige studenter 2,3 %. Landsgjennomsnitt alle: 1,4 %. Menn: 3,5 %.
- Internasjonalisering: I perioden 2006- 2008 reiste ingen studenter ut. (Landsgjennomsnitt: 3,3 %.) 19 hadde praksisopphold i utlandet (5,1 %, landsgjennomsnitt 4,1 %). Ingen utvekslingsstudenter kom til HiØ (Landsgjennomsnitt: 3,5 %.)

Faglærerne studieåret 2008-2009/2009-2010

- Antall faglærere 2008-2009: 43 (9 pedagoger og 34 med faglig-pedagogiske fag).
- Faglige årsverk: 2008-2009: 22 årsverk. Studieåret 2009-2010: 26 årsverk.
- Faglige årsverk med førstestillingskompetanse 2008-2009: 21 %. Landsgjennomsnitt: 28 %.
- Faglige årsverk med førstestillingskompetanse 2009-2010: 23 %. Landsgjennomsnitt: 28 %.
- Undervisningsårsverk utført av tilsatte med førstestillingskompetanse 2008-2009: 17 %. Landsgjennomsnitt: 24 %. Studieåret 2009-2010: 19 %. Landsgjennomsnitt: 22 %.
- Forskningsårsverk (FoU og faglig oppdatering) utført av tilsatte med førstestillingskompetanse 2009-2010: 29 %. Landsgjennomsnitt: 39 %.
- Andel av alle faglige årsverk brukt til FoU og faglig oppdatering 2009-2010: 44 %. Landsgjennomsnitt: 37 %.

Faglærernes erfaring fra barnehage studieåret 2008-2009

- 90 % av årsverkene i pedagogiske fag og 22 % av årsverkene i de faglig-pedagogiske fagene hadde erfaring fra barnehage, regnet av alle faglige årsverk til undervisning og FoU i førskolelærerutdanningen. På landsbasis hadde 78 % av årsverkene i pedagogiske fag og 19 % av årsverkene i de faglig-pedagogiske fagene erfaring fra barnehage.

Undervisningsressurser

- Antall studenter (heltidsekvivalenter) per lærerårsverk i undervisningen 2008-2009: 25,6. Landsgjennomsnitt: 22,3. I studieåret 2009-2010 var forholdstallet endret til 23,3. Landsgjennomsnitt: 22,3.
- Obligatorisk undervisning: Ca. 45 %.

³⁷ Kildehenvisninger i tabellvedlegg, når ikke annet er angitt.

³⁸ I sine tilbakemeldinger på faktiske feil, mangler og misforståelser opplyser Høgskolen i Østfold i epost 13. august at de ønsker fullføringstallene fordelt på heltids- og deltidsstudentene. Tallene er da 49 % for studentene i heltidsstudiet og 67 % for studentene i deltidsstudiet.

13.2. Bachelorutdanning for førskolelærere

Organisering

Førskolelærerutdanningen er organisatorisk plassert under Avdeling for lærerutdanning. Avdelingens virksomhet er delt i seks programområder som ledes av programledere. De seks programområdene er forskning og utvikling, etter- og videreutdanning (SKUT), praktisk-pedagogisk utdanning, master i spesialpedagogikk, allmennlærerutdanning og førskolelærerutdanning. Leder for de fire studieprogrammene har tittel studieleder og ansvaret deres er regulert i egen instruks. Hvert program har et eget programutvalg/-råd som består av alle trinnledere og alle studenttillitsvalgte, programkonsulent for utdanningen og studieleder. Programutvalget møtes minimum en gang per semester.

Studielederne kan i tillegg oppnevne egne ledere, for eksempel trinnledere, fagansvarlige og prosjektledere, og delegere dem fullmakt.

Det vektlegges i selvevalueringen at bachelorutdanningen for førskolelærere skal være en generalistutdanning. Fra høsten 2007 har førskolelærerutdanningen hatt en organisering med vekt på å gi studentene en faglig bredde. Utdanningen er fagorganisert og i samsvar med rammeplanens hovedmodell. Økonomiske prioriteringer har gjort at linjemodellen ved førskolelærerutdanningen ble faset ut. De siste studentene fullførte denne utdanningen i 2009.

Ifølge selvevalueringen er førskolelærerutdanningen organisert som en trinnmodell som består av første til tredje trinn i heltidsutdanning og første til fjerde trinn i deltidsutdanning. Hvert trinn består av ulike fag som avsluttes i vårsemesteret hvert studieår. Faglærere arbeider tverrfaglig, også på tvers av trinn, for å sikre sammenheng og helhet i utdanningen.

Ifølge selvevalueringen er lærergruppen generelt fornøyd med den fysiske infrastrukturen ved høgsolen. Kvaliteten på grupperom, bibliotek og spesialrom for naturfag og dramaundervisning framholdes som positivt. Når det gjelder økonomi og tildelt budsjett opplever lærergruppen (ifølge selvevalueringen) at det har vært en reduksjon i ressurstildelingen til fagene de senere årene, og at det er for få timer/ressurser til veiledning og undervisning.

I intervjuet med studentene hadde spesielt deltidsstudentene innvendinger mot den praktiske organiseringen av utdanningen.

Fag

Utdanningen er utformet i samsvar med rammeplanens hovedmodell. Heltids- og deltidsutdanningen følger samme plan og er innholdsmessig like. I tabell 1 gis det en oversikt over fordeling av studiepoeng på fagene i utdanningen.

Tabell 1 Høgskolen i Østfold. Fag og fordeling av studiepoeng.

Fag	Førskolelærerutdanning heltid /deltid (4 år)
Pedagogikk	45
Drama	10
Musikk	10
Forming	10
Fysisk fostring + Naturfag m miljølære	25
KRL	10
Matematikk	10
Norsk	15
Samfunnsfag	15
Fordypning	30

Verdien av tverrfaglighet understrekes og ivaretas blant annet ved at det etableres fordypningsområder der flere fag inngår. Naturfag med miljølære og fysisk fostring er slått sammen til et storfag, Kropp og natur, på 25 studiepoeng som vist i tabell 1. Med innføringen av ny studiemodell i 2007 ble det etablert flere tverrfaglige fordypningsenheter: Småbarnsstudier, Utefag, Interkulturelle studier og Tekstkultur og formidling.

Undervisningen i pedagogikk er fordelt på alle tre studieårene i heltidsmodellen og på de tre første studieårene i deltidsmodellen. Høgskolen i Østfold har obligatorisk småbarnspedagogikk (10 studiepoeng) for å sikre at alle studenter får kompetanse for å jobbe med 0-3-åringer. I tillegg tilbyr høgskolen småbarnsstudier på 30 studiepoeng som fordypningsområde. Ledelse utgjør 15 av 20 studiepoeng i pedagogikk i tredje studieår. Studentene skriver også en bacheloroppgave som er fokusert på ledelse.

Studentene som ble intervjuet er av den oppfatning at førskolelærerutdanningen tilbyr for få fordypningsenheter. Gruppen nevnte spesielt at de ønsket at ledelse igjen blir tilbudt som fordypning.

Når det gjelder førskolelærerutdanningens relevans i dagens samfunn er tverrfaglige områder som likestilling, småbarn og mangfold beskrevet i fagplanen for bachelorutdanningen. Temaene er også godt dekket i fordypningsenheterne der studenter blant annet kan velge å studere de yngste førskolebarna eller ta Interkulturelle studier. Minoritetsperspektivet er inkludert i alle emnene.

Ifølge selvevalueringen brukes rammeplanens fem kompetansekrav direkte i plan for praksis, i praksisforberedelsene og som vurderingskriterier for praksis. Kompetansekravene inngår også i pedagogikkundervisningen som en del av forberedelsen til yrket.

Når det gjelder sammenhengen mellom rammeplanens fem kompetansekrav og definisjon, måling og vurdering av sluttkompetanse, mener lærergruppen at både arbeidskrav og sluttvurdering gjenspeiler kompetansekravene.

Undervisningen

Studenter (heltidsekvivalenter) per lærerårsverk var i studieåret 2009-2010 ubetydelig over landsgjennomsnittet.

Det oppgis i selvevalueringen at omkring 45 prosent av undervisningen er obligatorisk. I de praktisk-estetiske fagene er all undervisning obligatorisk. I andre fag er noen av forelesningene obligatoriske. En del av fagene har en ordning der studentene kan ha et fravær på ca. 20 prosent. Ifølge selvevalueringen mener studentene at omfanget av obligatorisk undervisning er for stort. Oppmøtet til undervisning har vist seg å bli lavt dersom man ikke har obligatorisk fremmøte, og høgskolen har av den grunn valgt å gjøre en del av undervisningen obligatorisk.

Høgskolen henter sjelden inn data om studentenes inntakskvalitet, for eksempel til bruk i undervisningsplanleggingen.

Ifølge selvevalueringen legges det opp til varierte undervisningsformer som veksler mellom formidlingspreget undervisning og veiledet studentaktivitet. Studentene er organisert i basisgrupper. Basisgruppen på 5-7 studenter er den sosiale grunnenheten i utdanningen og skal være en arena for samarbeid om oppgaver og studiearbeid. I de praktisk-estetiske fagene foregår undervisning og aktivitet i storbasisgrupper, det vil si 2-3 basisgrupper slått sammen.

Hvert emne avsluttes med en eksamen. Det gjøres i fagplanene rede for formen på den avsluttende evalueringen i de enkelte fag, også arbeidskrav er beskrevet.

Problembasert læring og andre strategier benyttes ifølge selvevalueringen innenfor enkelte fag, som for eksempel drama. I pedagogikk benyttes blant annet aksjonslæring og pedagogisk dokumentasjon som læringsstrategier og metoder.

Studentene understreker i intervjuet at sammenhengen mellom teori og praksis i undervisningen ikke alltid er like tydelig. Studentene så dette i sammenheng med manglede praksiserfaring hos faglærerne, siden de lærerne som hadde erfaring fra barnehagen etter deres mening i større grad kunne relatere undervisningen til relevante spørsmål i praksisfeltet.

Ifølge ledelsen og studentene er det potensial for forbedringer av tverrfaglig samarbeid og tverrfaglig undervisning (selvevaluering og intervju). Ressurser og faglige motsetninger blir trukket fram som begrunnelse for at det er utfordrende å få til tverrfaglighet. I intervjuene kom det også fram at faglærerne visste lite om hverandres fag og undervisning. Studentene ga eksempler på at enkeltlærere motarbeidet hverandre, blant annet i forhold til faglige oppfatninger. Studentene reagerte på at faglærere hadde gitt uttrykk for at de var uenige i andre faglæreres faglige oppfatninger, noe de kunne gi eksempler på.

I selvevalueringen problematiseres det at de mange små fag i førskolelærerutdanningen fører til at et stort antall faglærere underviser på hvert kull. Faglærerne opplevde det som et problem når flere faglærere måtte undervise deler av ett og samme fag.

Studentene mener det er vanskelig å se sammenhengen mellom fagundervisningen på høghskolen og erfaringene fra praksisperiodene. Relevansproblematikken ble særlig omtalt av heltidsstudentene som ofte ikke har erfaring fra arbeid i barnehage. Studentene ønsker også mer tverrfaglig undervisning, men samtidig refererte de til mindre heldige erfaringer, der tverrfaglig undervisning har skapt frustrasjoner og uenighet blant faglærere.

I intervjuet ga studentene uttrykk for at de er kritiske til måten informasjonen gis på og hvordan utdanningen gjennomføres. Flere negative momenter ble nevnt. Særlig deltidsstudentene peker på problemer med undervisningsrom og undervisning. I NOKUTs studentundersøkelse som ble gjennomført i forbindelse med evalueringen, bekreftes inntrykket av at førskolelærerutdanningen står overfor utfordringer når det gjelder undervisningen. Studentene ved Høghskolen i Østfold svarte gjennomgående mer negativt på spørsmål om undervisningsinnholdet og organiseringen av undervisningen enn studentene ved andre institusjoner.

Praksis

Veiledet praksis er på til sammen 20 uker, hvorav 2 ukers grunnskolepraksis. Fra og med studieåret 2009-2010 har høghskolen i tillegg innført en to ukes observasjonspraksis for alle heltidsstudenter i begynnelsen av første studieår. I tillegg er tre uker, en uke på hvert studietrinn, satt av til prosjektet "Grenseløse uker". Til sammen blir dette 25 uker praksis totalt. Både øvingslærere, faglærere og studenter trekker fram det positive med de fem ukene ekstra praksisopplæring.

Utvekslingsperioden kalt *Grenseløse uker* er et ledd i partnerskapsavtalen mellom Høghskolen i Østfold og praksisbarnehagene i fylket. Det er et tverrfaglig prosjekt der heltidsstudentene på alle trinn deltar i en obligatorisk barnehageutvekslingsperiode med varighet på to uker. Studenter på deltid har ikke anledning til å delta i prosjektet.

Pedagogikkfaget har et overordnet ansvar for helhet og yrkesretting i utdanningen, og har en særlig kobling til praksisopplæringen. Det finnes egne planer for barnehage- og skolepraksis som blant annet inneholder reglement for praksis, organisering av praksisopplæringen, mål for praksis, ansvarsområder i praksis og grunnlag for vurdering av praksis.

Studentene påpekte svakheter ved fordelingen av praksisplassene. At en mannlig student fikk mannlig praksislærer alle periodene mens en annen aldri fikk det, ble nevnt som et eksempel. Det

ble heller ikke tatt hensyn til hvilke avdelinger deltidsstudentene jobbet i praksis. Studentene ønsket også å få erfaring med barnehagebarn i ulike aldersgrupper.

I samarbeid med styrere for øvingsbarnehagene og praksisfeltet har høgsolen utarbeidet en plan for praksisopplæringen. Studenten og øvingslæreren har hovedansvar for studentenes læring samt innholdet i og utformingen av praksis. Studieleder har det overordnede ansvaret for at utdanningen gir studentene en kvalitetsmessig god praksisopplæring. Praksisveiledere, som i all hovedsak er pedagogikklærere, har hovedansvar for veiledning og oppfølging av studentene i praksis. I det første studieåret får studentene individuell veiledning i praksis, mens i andre og tredje studieår gis det veiledning i gruppe. Faglærere på hvert trinn er på praksisbesøk.

I selvevalueringen blir førskolelærerutdanningens tette kobling til praksisfeltet flere ganger trukket fram. Ifølge selvevalueringen blir faglærernes nærhet til praksisfeltet vedlikeholdt gjennom flere ulike tiltak.

Komiteen registrerte at det var ulike oppfatninger av forholdet mellom høgsolen og praksisfeltet i de forskjellige intervjugruppene. Faglærerne og ledelsen ga uttrykk for at høgsolen og praksisfeltet er likeverdige partnere i førskolelærerutdanningen. Dette kjente ikke øvingslærere, og til dels heller ikke studentene, seg igjen i.

I intervjuet med studentene kom det fram ulike oppfatninger om praksistilknytningen i utdanningen. Studentene etterlyste mer tverrfaglighet og en tydeligere praksisrelatering i undervisningen. Studentene var kritiske til at ledelse er fjernet som fordypningsenhet. Komiteen registrerte for øvrig uenighet både innad i og mellom ulike grupper i spørsmålet om temaet ledelse dekkes på en tilstrekkelig god måte. Det ble imidlertid opplyst at ledelsesopplæring vektlegges i tredje studieår.

Både studentene og øvingslærerne er av den oppfatning at det er for lett å bestå praksis. Øvingslærere peker i intervjuene på at studentene har lite kompetanse i ledelse, men at kunnskapen er bedre i pedagogikkfaget.

Faglige ressurser og FoU

Av de årsverk som ble brukt til undervisning og veiledning var det 21 % førstestillingskompetanse i 2008-2009 og 23 % i 2009-2010.

Høgsolen har en målsetting om å ivareta og sikre kompetansen hos faglig tilsatte i forbindelse med naturlig avgang blant personalet. Dette blir gjort gjennom at flere faglærere er i doktorgradsløp, samt at flere deltar i førstelektorprogram.

Alle tilsatte i faglige stillinger har avsatt tid til faglig oppdatering. Tildeling av FoU-ressurser skjer etter søknad som sendes til FoU-leder. FoU-leder og dekan tar beslutning om tildeling ut fra tema, omfang, progresjon og praksisnærhet. Faglærere hevder i intervjuene at tidsressursene til gjennomføring av FoU-prosjekter er små, selv om man får tildelt FoU-tid etter søknad. Tiden fylles opp med møter og forskningsvirksomhet, og andre faglige oppgaver blir skadelidende.

Erfaringen fra arbeid i barnehage er god blant de faglig tilsatte i både pedagogikkfaget og de faglig-pedagogiske studiene. Både øvingslærerne og studentene mente denne erfaringen var svært viktig. Studentene sier både i selvevaluering og intervju at undervisning som gis av lærere med erfaring fra barnehage oppleves som mer relevant og at undervisningen i større grad knytter sammen teori og praksis. Ifølge studentene er det lett å merke hvilke lærere som har jobbet i barnehage. De mener at kombinasjonen av fagkunnskaper og barnehageerfaring er av avgjørende betydning for relevansen i undervisningen.

I selvevalueringen sies det at forskningsbasert undervisning bygger på forskning og forskningsresultater. Både i selvevalueringen og intervjuer blir betydningen av forskningsbaseringen understreket, og nyere forskning blir spesielt trukket fram. I enkelte fag,

som i pedagogikkfaget, tar studentene aktivt del i forskningsprosjekter. I intervjuet nevnte studentene prosjektet *Arena for utforskning* som eksempel på et vellykket prosjekt.

Studentene – rekruttering, studieforløp og gjennomstrømning

Høgskolen i Østfold har bedre søkning til deltidsutdanningen enn til heltidsutdanningen. Med hensyn til opptakskvalitet, fullføring på normert tid og studiepoengproduksjonen ligger Høgskolen i Østfold litt i underkant av nasjonale gjennomsnittstall.

Førskolelærerutdanningen rekrutterer studenter primært fra Østfold. Søkertall for 2009 viser at det i forhold til antall studieplasser er flere kvalifiserte førsteprioritetssøkere på deltidsutdanningen enn på heltidsutdanningen. Dette tyder på at høgskolen imøtekommer lokale behov med et studietilbud for studenter som er etablert med familie og arbeid. Høgskolen rekrutterer også svenske studenter til både heltids- og deltidsutdanningen.

Internasjonalisering

De siste årene har ingen studenter hatt studieopphold i utlandet og det har heller ikke vært innreisende studenter ved førskolelærerutdanningen. Derimot har en del studenter hatt praksisopphold i utlandet.

13.3. Vurderinger og anbefalinger

Høgskolen i Østfold har som målsetting at førskolelærerutdanningen skal være en generalistutdanning med vekt på profesjonsperspektiv, helhetstenkning og praksisnærhet. Et annet mål er at førskolelærerutdanningen skal ivareta kompetansen til tilsatte i førskolelærerutdanningen, samt at mangfold, profesjonstenkning og internasjonalisering skal være kjennetegn ved utdanningen.

Førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Østfold er en av de mellomstore utdanningene. I likhet med andre førskolelærerutdanninger i distriktene har høgskolen problemer med å rekruttere studenter til heltidsutdanningen (0,6 kvalifiserte førsteprioritetssøkere per studieplass). Rekrutteringen til deltidsutdanningen er langt bedre med 1,6 kvalifiserte førsteprioritetssøkere per studieplass i 2009. Studentenes karakterpoeng for opptak til utdanningen er noe lavere enn landsgjennomsnittet. Det samme gjelder for studiepoengproduksjon og fullføring på normert tid.

23 % av alle faglige årsverk ble studieåret 2009-2010 dekket av tilsatte med førstestillingskompetanse. Dette er noe lavere enn landsgjennomsnittet, men over NOKUTs krav om førstestillingskompetanse i bachelorutdanninger. Av årsverkene til undervisning og veiledning er det i studieåret 2009-2010 19 % med førstestillingskompetanse. At flere av høgskolens faglærere er i doktorgradsløp eller førstelektorprogram, vil komiteen trekke fram som positivt.

Komiteen er av den oppfatning at Høgskolen i Østfold tilbyr en førskolelærerutdanning med gode sider. Institusjonen står imidlertid også overfor utfordringer i utdanningsvirksomheten. Noen av utfordringene kan synes å ha sammenheng med den plass og status utdanningen har i høgskolen. Evalueringsens datamateriale tyder på at utdanningen med fordel kunne prioriteres høyere av høgskolens ledelse. Slik utdanningen nå framstår, er en stor del av ansvaret for førskolelærerutdanningens synlighet, sammenheng og helhet lagt til mellomledernivået.

Organiseringen av førskolelærerutdanningen i en trinnmodell innebærer at fag og faglærere må jobbe tverrfaglig og tett sammen. Ledelsen og faglærere ved førskolelærerutdanningen er selv bevisst utfordringer knyttet til tverrfaglig undervisning. Ifølge de to gruppene arbeides det kontinuerlig med at lærere får kjennskap til hverandres fag, at kommunikasjonen mellom faglærere er god og at tilsatte er samstemte om utdanningens faglige mål. I

evaluering dokumentasjonen har det imidlertid framkommet en diskrepans mellom ledelsens og faglæreres oppfatninger på den ene siden, og studentenes oppfatninger på den andre siden, med hensyn til hvor vellykket de tverrfaglige undervisningsoppleggene er. Det kan synes som om det faglærere og ledelse beskriver som naturlige faglige diskusjoner, av studentene tolkes som direkte motsetninger i faglærergruppen. Komiteens oppfordrer høgskolen til å ta opp til drøfting disse ulikhetene i oppfatninger og hvilke konsekvenser de får for undervisningen.

Komiteen mener at høgskolens bevisste og tydelige prioritering av breddekunnskap og generalistkompetanse kan være en styrke. Ikke minst kan det være positivt med en konsentrasjon når økonomiske hensyn begrenser mulighetene for valg av faglige og organisatoriske løsninger. Det er likevel komiteens oppfatning at høgskolen bør vurdere om tilbudet av fordypningsenheter kan bli noe mer variert.

Komiteen mener i utgangspunktet at observasjonspraksis og barnehageovertakelse kan være gode og lærerike praksistilbud for studentene. Observasjonspraksis lagt til oppstarten av første studieår gir studentene en god mulighet til erfaring med hva førskolelæreryrket innebærer. Allikevel vil komiteen peke på faren for at de fem ekstra praksisukene fortrenger annet relevant utdanningsinnhold. Omfanget er for øvrig ikke i samsvar med forskriftene som gjelder for utdanningen. Komiteen er også av den oppfatning at flere praksisuker ikke nødvendigvis har en avgjørende innflytelse på studentenes praksiskunnskap, men at det er av større betydning at praksistilknytningen og praksisopplæringen er av god kvalitet. Mye tyder på at høgskolen på en god måte ivaretar profesjonsspesifikke perspektiver i undervisningen, selv om utdanningens selvpoppfatning om at høgskolen og praksisfeltet er jevnbyrdige samarbeidspartnere ikke bekreftes av praksisfeltets representanter.

Det kan være mange grunner til at en ikke alltid finner de mest egnede praksisplassene til den enkelte student, men plasseringen av studenter i praksisbarnehager virker lite gjennomtenkt. Det bør legges større vekt på deltidsstudentenes muligheter til å tilegne seg ny praksiskunnskap som kan supplere den kunnskapen de har fra arbeidslivet.

Opplysninger komiteen har fått tyder på at det er svakheter både i informasjonen om og gjennomføringen av førskolelærerutdanningen. Høgskolen oppfordres derfor til å gå igjennom sine administrative rutiner.

Det bildet komiteen har dannet seg gjennom dokumentasjon og institusjonsbesøk, viser en førskolelærerutdanning med sterke, men også mindre sterke sider. Komiteen har inntrykk av at utdanningen er lavt prioritert ved institusjonen, sett i forhold til andre studietilbud/profesjonsutdanninger. Utdanningen bør prioriteres høyere ved blant annet ressurstildelinger. Helhet og sammenheng i utdanningen er avhengig av godt samarbeid mellom utdanningens ulike aktører. Høgskolen i Østfold bør derfor fortsette det løpende arbeidet og fokuset på samarbeid og kunnskapsdeling mellom faglig tilsatte.

På denne bakgrunnen blir det anbefalt at Høgskolen i Østfold

- vurderer hvordan førskolelærerutdanningens plass og handlingsrom kan videreutvikles,
- av hensyn til sammenhengen og helheten i utdanningen fortsetter arbeidet med å tilrettelegge for at lærerne kan bli bedre kjent med hverandres fag og undervisning,
- sørger for at faglig tilsatte får ressurser til å gjennomføre de forsknings- og utviklingsprosjekter de er blitt tildelt,
- sørger for tilfredsstillende informasjon til studentene og vurderer hvordan den praktiske tilretteleggingen av undervisningen kan bli bedre,
- vurderer omfanget av praksis, særlig hvilke konsekvenser utvidet praksis har for den øvrige utdanningen.

14. Høgskulen Stord/Haugesund

14.1. *Institusjonen og førskulelærerutdanninga*

Institusjonen

Høgskulen Stord/Haugesund vart etablert 1. august 1994, då Statens sikkerhetshøgskole, Stord lærarhøgskule, Haugesund sjukepleiarhøgskule og Stord sjukepleiarhøgskule vart slått saman. Men historia om høgskulens lærarutdanning tok til alt i 1838 da Stord Seminar vart etablert.

Høgskulen Stord/Haugesund er i dag ein mellomstor høgskule med om lag 3000 studentar og 260 tilsette. Etter ei omorganisering i 2007 har høgskulen tre avdelingar: Avdeling for lærarutdanning og kulturfag, Avdeling for helsefag og Avdeling for tekniske, økonomiske og maritime fag. Faste studiestader er Haugesund og Rommetveit på Stord. Lærarutdanningane har Stord som fast studiestad.

Høgskulens satsingsområde er didaktikk og profesjonskunnskap, petromaritim næringsverksemd og helsefag. Avdeling for lærarutdanning og kulturfag har praktiske og estetiske fag som satsingsområde, men satsar i førskulelærerutdanninga også på natur- og friluftsliv.

Høgskulen Stord/Haugesund har eit masterstudium i IKT i læring.

Førskulelærerutdanninga

Høgskulen har ei førskulelærerutdanning etter hovudmodellen som blir gitt på heiltid og deltid.

Ei ny førskulelærerutdanning, natur- og friluftsliv, starta opp i 2009.

Førskulelærerutdanninga på Høgskulen Stord/Haugesund blei etablert i 1972. Desentralisert deltidsutdanning blei første gong undervist i 1988.

Mål for utdanninga

Førskulelærerutdanninga skal vere regionens utdanning.

I 2001 – 2004 blei det gjennomført eit prosjekt kalla PLUTO, som mellom anna la grunnlaget for prioriteringar i fagplanen som blei laga i 2003. Prioriterte område var da som nå nærleiken til praksisfeltet, fokus på studentaktive læringsformer og bruk av IKT. IKT-satsinga inneber utprøving av IKT som verktøy i faga og som virtuell samarbeidsarena for aktørane i utdanninga (sjølfvevalueringa, s 4). Eit konkret resultat er nettstaden Praksisnett i førskulelærerutdanninga.

Nokre nøkkeltal³⁹

Hausten 2009 hadde Høgskulen Stord/Haugesund 186 studentar i førskulelærarutdanning og er dermed ei av de mindre utdanningane (nr 16 av 20).

Studentane

Søking og opptak 2008 (2009)	Studieplassar	Søkjarar totalt	Kvalifiserte førsteprioritets-søkjarar	Kvalifiserte førsteprioritets-søkjarar per studieplass	Opptak
Hovudmodellen heiltid	70 (35)	284 (219)	39 (35)	0,6 (1)	55 (37)
Natur- og friluftslinje	0 (35)	- (131)	- (15)	- (0,4)	32

- Uregelmessige opptak:
 - Hausten 2007 blei det tatt opp 34 studentar til hovudutdanninga på deltid.
- Gjennomsnittsalder ved opptak (DBH-tal basert på åra 2008 og 2009): 22,8 år. Landsgjennomsnitt: 25,6 år.
- Karakterpoeng/konkurransepoeng ved opptak i 2008: 36,2/42,0 (Landsgjennomsnitt: 36,6/43,3).
- Mannsandel av registrerte studentar (gjennomsnitt basert på åra 2006 – 2008): 8 %. Landsgjennomsnitt: 13 %.
- Studiepoengproduksjonen per heiltidsekvivalent (gjennomsnitt basert på åra 2006 – 2008): 53,1 studiepoeng. Landsgjennomsnitt: 52,7 studiepoeng.
- Fullføring på normert tid for kandidatane som blei ferdige i perioden 2006 - 2008: 41 %. (Fullføring har stort sett vore synkende sidan 2003, da 73 % fullførte). Landsgjennomsnitt: 61 %.
- Strykprosent i praksis (gjennomsnitt for åra 2006 – 2008): 3,6 %. Blant mannlege studentar 18,9 %. Landsgjennomsnitt alle: 1,4 %. Menn: 3,5 %.
- Internasjonalisering: I perioden 2006 – 2008 reiste 14 studentar ut (7,7 %, landsgjennomsnitt 3,3 %); ingen hadde praksisopphald i utlandet (landsgjennomsnitt 4,1 %) og 5 kom inn (2,8 %, landsgjennomsnitt 3,5 %)

Faglærarane studieåret 2009-2010

- Tal på faglærarar: 18 (4 pedagoger og 14 i fagleg-pedagogiske fag).
- Faglege årsverk 2008 - 2009: 9 årsverk. Studieåret 2009 – 2010: 13 årsverk.
- Faglege årsverk med førstestillingskompetanse 2008 - 2009: 3,7 (40 %). Landsgjennomsnitt: 27 %.
- Faglege årsverk med førstestillingskompetanse 2009 - 2010: 3,3 (28 %). Landsgjennomsnitt: 28 %.
- Undervisningsårsverk utført av tilsette med førstestillingskompetanse 2008 - 2009: 2,1 (33 %, landsgjennomsnitt 24 %). 2009 – 2010: 1,3 (18 %, landsgjennomsnitt: 22 %).
- Forskingsårsverk (FoU og fagleg oppdatering) utført av tilsette med førstestillingskompetanse: 2,1 (44 %, landsgjennomsnitt: 39 %).
- Andel av alle faglege årsverk brukt til FoU og fagleg oppdatering: 6 (45 %. Landsgjennomsnitt: 37 %.)

Faglæraranes erfaring frå barnehage studieåret 2008-2009

- 100 % av årsverka i pedagogiske fag og ingen årsverk i dei fagleg-pedagogiske faga hadde erfaring frå barnehage, rekna av alle faglege årsverk til undervisning og FoU i førskulelærarutdanninga. På landsbasis hadde 78 % av årsverka i pedagogiske fag og 19 % av årsverka i dei fagleg-pedagogiske faga erfaring frå barnehage. (Prosentar er utrekna på basis av data oppgitt i sjølvevalueringane.

Undervisningsressursar

- Studentar (heiltidsekvivalentar) per lærarårsverk i undervisninga 2008 – 2009: 27. Landsgjennomsnitt: 22,3. Studieåret 2009 – 2010: 25,4. Landsgjennomsnitt 22,8.
- Obligatorisk undervisning: Ca. 80 % (sjølvevalueringa).

³⁹ Kjeldetilvisinger i tabellvedlegg, når ikkje anna er sagt.

14.2. Bachelorutdanning for førskulelærarar

Organisering

Førskulelærerutdanninga høyrer organisatorisk til Avdeling for lærarutdanning og kulturfag, saman med allmennlærerutdanninga, fleire faglærerutdanningar og ei rekkje årsstudium.

Ein studieleiar i 100 % stilling har ansvar for drifta av og kvaliteten i førskulelærerutdanninga. Studieleiar rapporterer til dekan som er avdelingsleiar. Hausten 2009 blei det oppretta ei 25 % stilling som praksiskoordinator, ei oppgåve som før låg til studieleiaren. Faglærarane er tilsette på fagseksjonar som blir leia av seksjonsleiarar. Seksjonsleiarane rapporterer til studieleiar.

Kvart årstrinn i ei utdanning blir kalla eit kull. Det er utpeika ein faglærer som kullkoordinator per kull. Kullkoordinator har ansvaret for samordning av aktiviteten i sitt kull. Han/ho innkallar til og leiar kullteammøta, der alle faglærarane, representantar for studentane i kullet og representantar for øvingslærarane knytt til kullet møter.

Utdanninga har stort sett ein god infrastruktur, delvis med nye/nyrenoverte lokale. Det blir leigd lokale for å kunne gi et tilfredsstillande tilbod i kroppsøving.

Natur- og friluftslina er ei heiltidsutdanning som har opptak kvart år, første gong i 2009. Til hovudmodellen er det opptak kvart år til heiltid. Deltidsutdanninga hadde opptak i 2007 etter ni års pause, og nytt opptak blir hausten 2010. Heiltidsstudentane blir underviste på Stord. Deltid har hovudcampus i Haugesund, men med samlingar både på Stord og i Haugesund. Kombinasjonen av heiltid/deltid og små fagseksjonar med lærarar som underviser på fleire førskulelærerutdanningar og også andre utdanninga, er ressurskrevjande og krev stor fleksibilitet i timeplanlegginga. Ressursar til fagleg verksemd blir fordelte i samarbeid mellom dekan, studieleiar og programleiarane for forskning.

Deltidsutdanninga er eit svar på høgskulens målsetjing er å dekke regionens behov for førskulelærarar. Tidlegare blei studentgrunnlaget ikkje vurdert som tilstrekkeleg til å utvikle fleire liner, men høgskulen oppgir fleire grunnar til at natur- og friluftslina blei oppretta i 2009: dels reknar høgskulen med at det er behov for spesialisert kompetanse i barnehagane i regionen, dels at denne lina vil rekruttere fleire mannlege studentar. Høgskulen har frå før eit sterkt fagleg miljø innan natur- og friluftsliv.

Høgskulens vurdering (sjøivevalueringa) er at førskulelærerutdanninga er god på nærleik til praksisfeltet, fokus på IKT og digitale verktøy i barnehagen, tverrfaglege opplegg som Kulturstien i første klasse, studentoppfølging og samarbeid mellom læringsarenaene.

Fag

Både heiltids- og deltidsutdanninga følgjer hovudmodellen. Norsk, fysisk fostring og naturfag med miljølære har 15 sp kvar, dei andre fagleg-didaktiske faga har 10 sp kvar.

I natur- og friluftslina er drama, musikk og forming redusert til 5 sp på kvart fag. Når fordjupingseininga blir inkludert i linefaget naturfag og fysisk fostring får dette eit omfang på 85 sp.

Pedagogikk er fordelt over alle tre (deltid fire) åra.

Tabellen viser fag og studiepoeng i utdanningane.

Tabell 14-1 Høgskulen Stord/Haugesund. Fag og fordeling av studiepoeng.

Fag	Hovudmodellen, heiltid og deltid	Natur- og friluftslinje
Pedagogikk	45	45
Drama	10	5
Forming	10	5
Fysisk fostring	15	55 (+ fordjuping på 30)
Naturfag m. miljølære	15	
KRL	10	10
Matematikk	10	10
Musikk	10	5
Norsk	15	15
Samfunnsfag	10	0

Fordjupingseiningane Dei minste i barnehagen, og Barnehageleiing (alle 30 sp) blir også gitt som etter- og videreutdanning. Fordjupingseininga Organisasjon og leiing i barnehagen blir nytt tilbud våren 2010, etter at studentane i andre studieår 2008 - 2009 ytra eit sterkt ønske om det. Dette kom og klart fram som ønske frå nyutdanna i høgskulens relevansundersøking hausten 2008.

Utdanninga er fagorganisert, men kvart år inngår nokre fag i tverrfaglege tema eller prosjekt. I første år av heiltidsutdanninga blir det gjennomført to tverrfaglege prosjekt, eit kunstprosjekt om hausten og eit teaterprosjekt om våren. I teaterprosjektet inngår norsk, pedagogikk og dei estetiske faga. Dei estetiske faga utgjer elles alltid eitt fag i den forstand at mål, innhald, arbeidsformer og vurderingsform er presentert under eitt⁴⁰. Det er høgskulens vurdering at det tverrfaglege samarbeidet i andre studieår kunne vore betre (sjøivevalueringa).

Både prestasjonar i enkeltfaga og prestasjonar i faga samla tel med i vurderingsresultatet når fag inngår i tverrfaglege opplegg.

Kjønnsroller og det fleirkulturelle perspektivet er lagt til pedagogikkfaget. Dei yngste førskulebarna er derimot ikkje spesielt fokusert i plandokumenta, men ein del relevant pensum finst i pedagogikk og samfunnsfag, og ei fordjupingseining er vigd dette temaet. Særleg pedagogikkfaget og samfunnsfaget tar opp utvikling mot større mangfald. Den fleirkulturelle barnehagen er omfatta av eit tema i tredje år, som del av eit fast samarbeid mellom pedagogikk, RLE og samfunnsfag.

I pedagogikk er det eit mål å utvikle studenten på dei fem kompetanseområda, noko som blir følgd opp i vurderingskriteria for praksis. Yrkesetikk er bygd inn i pedagogikk og RLE. I sjøivevalueringa blir det problematisert at barnehagen og studentane har forventningar om utvikling av leiarkompetanse som ikkje kan oppfyllest i denne treårige utdanninga. Høgskulen meiner at arbeidsgjevar må ha ansvar for å vidareutvikle nyttilsette i leiarfunksjonar utover pedagogisk leiing (sjøivevalueringa).

Undervisning

Det er relativt mange studentar per lærar, 27 heiltidsekvivalentar per lærarårsverk i undervisning og rettleiing. Ressursane til undervisning har blitt reduserte både i 2007 og 2008.

NOKUTs evaluering av allmennlærerutdanninga i 2006 førte til fokus blant anna på studentens medverknad i evalueringsprosessar og på førsteårsstudenten. Fokus på produksjon/fråfall førte til

⁴⁰ Tilbakemelding frå HSH 13. august 2010: "Dette vart endra frå studieåret 2009-10. Nå er det eige emneskjema for kvart av dei estetiske faga med eiga vurderingsordning. Men det er framleis tett samarbeid mellom faga, jf. studiehandboka for kull 2008 haust."

meir obligatorikk og innføring av eksamen i 30 studiepoeng kvart semester, mens alle eksamenar tidlegare var samla i vårsemesteret.

Fagplanane inneheldt tidlegare ulike reglar for praktisering av obligatorikk men frå 2007 er all undervisning obligatorisk. 20 % fråver blir akseptert for dei fleste aktivitetar. I sjølvevalueringa (s. 25) blir behovet for obligatorisk deltaking grunnlagt med at regelmessig frammøte gir betre studiekvalitet for den einskilde student og verkar positivt på samarbeidet i klasse og gruppe. Prinsippet gir i seg sjølv god førebuing til yrkeslivets krav. Studentane meinte at alt for mykje av undervisninga var obligatorisk. Faglærarane hadde heller ikkje same praksis for å følge opp brot på obligatoriske krav.

Som følge av PLUTO-prosjektet (2001 – 2004) blir det satsa på IKT som verktøy og virtuell samarbeidsarena mellom aktørane i førskulelærarutdanninga. Meir vekt på sjølvstudium og tid i barnehagen og mindre på lærarstyrt undervisning og betre integrering av læringsarenaene var målet for IKT-satsinga. Den nye rammeplanen i 2003 førte til meir studentaktive læringsformer og auka studentmedverknad. Krav om arbeids- og presentasjonsmapper blei da innført i alle fag.

Data om studentane sin inntakskvalitet blir henta inn og gjort kjent for faglærarane, men blir ikkje brukt systematisk i undervisningsplanlegginga. Studentane er organiserte i basisgrupper for lærarstyrt og sjølvstendig fagleg samarbeid. I fagplanane er det lagt opp til mykje tverrfagleg arbeid, gruppe- og prosjektarbeid og problembasert læring. Det er ingen tilbod om ekstra undervisning til studentar med låg fagleg progresjon.

Det går fram av sjølvevalueringa at teori blir knytt til praksis gjennom utvalet av undervisningsmetodar på fagarenaen og gjennom bruk av faget i praksis. Dei tverrfaglege prosjekta i første år, kunstprosjektet og teaterprosjektet, blir utvikla i interaksjon med praksis. Prosjekta gir studentane erfaring i formidling av kunst for barn. Dei fagleg-pedagogiske faga blir knytt til pedagogikkfaget gjennom studentane sine obligatoriske praksisforteljingar og observasjonar og eit FoU-arbeid som studentane utfører i andre år.

Bortsett frå det samarbeidet som følgjer av at fagseksjonane er felles, er det lite tradisjon for samarbeid mellom allmennlærarutdanninga og førskulelærarutdanninga innan undervisning og forskning. Dei siste åra har det vore felles temadagar for lærarutdanningane. Nokre innføringsopplegg for nye studentar er også felles.

I intervjuet diskuterte studentane arbeidsmengda i studiet, og dei meinte at studiet kunne leggjast opp meir effektivt både frå høgskulens og studentane si side, med mellom anna lengre arbeidsdagar i første år og betre utnytting av undervisningsfrie studiedagar i tredje år.

Praksis

Studentane har 20 veker praksis, av dei ei veke grunnskulepraksis. Som introduksjon til praksis får nye studentar to dagar i ein barnehage to veker etter skulestart. I tillegg til praksisperiodane tilbyr kvart fag studentane 1-2 dagar per semester i praksisbarnehagen for å relatere arbeidet med faget til praksisfeltet. Barnehagen som ligg i høgskulens hage blir dessutan mykje brukt i undervisninga, ved at studentar og lærarar prøver ut opplegg saman med barna, til dømes i naturfag.

Praksisnett er den elektroniske planen for praksis, og her er same informasjon tilgjengeleg for alle som er involverte i praksis. Øvingslærarane skriv i sjølvevalueringa at dei er nøgde med det meste av informasjonen på praksisnett, men at informasjon om progresjon og innleveringsfristar kunne bli betre.

Føringane for praksis i første og andre år blir lagt i kullteamet. I eit øvingslærarmøte før praksis blir praksisfeltet informert om opplegget. Øvingslærar og student lagar ein individuell praksisavtale som avklarar kva studenten skal ha fokus på i praksisperioden. I tredje studieår møtest student, pedagogikk-lærar og øvingslærar på høgskulen for å førebu praksis.

Øvingslærarane skriv i sjølvevalueringa at dei saknar kunnskap om studentens tidlegare praksisperiodar som grunnlag for dette arbeidet.

Eit ”drøftingsforum” har møte midtvegs i praksis og karaktermøte etter praksis. Her møtest kullkoordinator, øvingslærarar og praksisrettleiingar.

Alle studentar får besøk av praksisrettleiar, ei oppgåve som er delt på fleire pedagogikk-lærarar. Faglærarane har også ein liten ressurs avsett til praksisbesøk, men ikkje nok til å besøke alle studentane, så dei i intervju. Studentane sakna fagleg oppfølging i praksis (intervju). Sidan praksisplassane i deltidsutdanninga er spreidde over eit stort område, blir praksisbesøk erstatta med møte mellom pedagogikk-lærarane, studentane og øvingslærarar frå fleire barnehagar.

Studentane må levere obligatoriske og frivillige oppgåver som skaper forbindelse mellom teori og praksis. Faglærarane har ansvaret for reint faglege oppgåver. Praksis- og fagarenaen lagar også nokre oppgåver i samarbeid, og praksisarenaen kan gi oppgåver i tillegg.

Leiarpraksis skal nå utvidast frå to til tre veker i tredje år. Øvingslærarane si erfaring er elles at utdanninga ikkje alltid følgjer opp dei raske endringane i barnehagen, og trur grunnen kan vere at faglærarane ikkje kjenner den godt nok (dialogmøtet). Dei foreslo å bruke både øvingslærarane og studentane sine praksiserfaringar meir i undervisninga. Studentane ville også gjerne få meir leiarerfaring i praksis (intervju).

Det er obligatoriske utviklingssamtalar mellom studenten, øvingslæraren og praksisrettleiar. Ved problem med ein student skal barnehagen kontakte praksisrettleiar. Det er rutinar for saksgang når ein student står i fare for å stryke i praksis eller viser seg uskikka. Høgskulen Stord/Haugesund rår i slike tilfelle studenten til å søke permisjon eit år, og dei færreste kjem tilbake.

Studentane hadde erfart at kvaliteten i praksis varierte frå periode til periode og frå student til student. Dei meinte øvingslærarane hadde svært ulik erfaring frå og kunnskap om rettleiing. Dei meinte også at vurderingskriteria blei noko ulikt praktisert.

Høgskulen har stor utskifting av praksisbarnehagar, særleg for deltidsutdanninga, noko som fører til ein del urøynde øvingslærarar kvart år (sjølvevaluering og intervju). Det blir likevel i liten grad gitt opplæring til nye øvingslærarar. Høgskulens Avdeling for helsefag har eit tilbod om vidareutdanning i rettleiingspedagogikk som nokre øvingslærarar har tatt. Øvingslærarane etterlyste meir kunnskap om praksisrettleiing, og viste til at både barnehagane og FOS har meldt behov for opplæring av øvingslærarar. Høgskulens leiing sa i intervju at det ikkje er ressursar til å følgje opp behovet for kompetanseoppbygging og –vedlikehald blant øvingslærarane⁴¹.

Faglege ressursar og FoU

Kompetansen blant faglærarane varierer mykje. Førstestillingskompetansen i undervisninga var svært god i 2008 -2009 (målt som andelen av førstestillingskompetanse i undervisninga i høve til alle undervisningsårsverka), men mykje lågare året etter. Men ingen av dei sju timelærarane som underviste i 2009 - 2010 hadde førstestillingskompetanse. I 2009 – 2010 utgjorde høgskulelærarar 27 % av alle faglege årsverk i utdanninga, og 42 % av all undervisning og rettleiing blei gitt av høgskulelærarar. Berre ei anna førskulelærarutdanning har ein større del høgskulelærarar blant faglærarane.

Av faglærarane har relativt få erfaring frå barnehage, og dei som har slik erfaring, har ikkje praktisert i barnehage på mange år. Men to nyttilsette har lang erfaring frå barnehage, og blant timelærarane var erfaringa frå barnehage meir omfattande og av nyare dato.

⁴¹ HSH i si tilbakemelding datert 13.08.10: ”..vi starta rettleiingspedagogikk for øvingslærarar hausten 2009. Majoriteten av dei som starta denne vidareutdanninga var førskulelærarar”.

Dei fleste faglærarane underviser meir i allmennlærerutdanninga eller faglærerutdanninga enn i førskulelærerutdanninga. Det blir i sjølvevalueringa nemnt som ein uheldig tendens at førskulelærerutdanninga i slike tilfelle ser ut til å bli nedprioritert.

På grunn av generasjonsskifte vil det dei kommande åra bli behov for mange nytilsettingar. Ved nyrekruttering av faglærarar er det vanskelig å få søkjarar med førstestillingskompetanse. Det er også vanskelig å rekruttere pedagogikklærarar med kompetanse innan førskulelærarpedagogikk.

Fast tilsette faglærarar kan disponere 10 % av stillinga si til fagleg oppdatering. Ein av pedagogikklærarane var i eit Phd-løp og to heldt på å kvalifisere seg til førstelektor.

Vedlikehald av faglærarane sin kunnskap om barnehagen skjer elles gjennom arbeidet med tre store forskingsprosjekt, finansiert med midlar frå Norges forskningsråd. Mest aktuelt for førskulelærerutdanninga er *Digitale objekters plass i barns sosiale og språklige danning (DIGOB)*. Faglærarar kan bli knytte opp mot slike FoU-prosjekt i små stillingsprosentar. Det meste av avdelinga sine forskingsressursar var bundne opp i desse prosjekta. Det går fram både av sjølvevalueringa og intervjuet med leiarane at FoU i åra før 2009 hadde vore nedprioritert, på grunn av at høgskulens økonomiske situasjon medførte at dei fleste ressursar måtte nyttast til undervisning.

Samarbeidet i Vestnorsk nettverk (VNN) og UH-nett vest har kvalifisering og oppbygging av FoU som eit mål.

Den forskningsbaserte undervisninga blir realisert først og fremst gjennom bruk av nyare pensumlitteratur, sjølv om også bruk av eigen FoU og kvalitetssamtaler mellom studentar og faglærarar i undervisningssituasjonen inngår i høgskulens definisjon på forskningsbasert undervisning. Alle fag har som mål å utvikle evna til kritisk tenking gjennom eit allsidig sett av arbeids- og samhandlingsformer, blant anna problembasert læring.

Studentane ville gjerne delta i faglærarane sine FoU-prosjekt retta mot barnehagen, og viste til positive erfaringar med sitt eige FoU-arbeid i andre studieår, der dei må hente informasjon i barnehagar. Øvingslærarane sette pris på samarbeidet som dette FoU-prosjektet førte med seg (intervjuet).

Studentane – rekruttering, studieforløp og gjennomstrømming

I 2008 var det 0,6 kvalifiserte førsteprioritetssøkjarar per studieplass i hovudutdanninga, og dei planlagde studieplassane blei ikkje fylt. Natur og friluftslina som blei starta opp i 2009 hadde berre 0,4 kvalifiserte førsteprioritetssøkjarar per studieplass.

I rekrutteringsarbeidet nyttar Høgskulen Stord/Haugesund strategiar på fleire nivå, frå oppretting av utdanningar tilpassa søkjargrunnlaget til telefonsamtale med alle førsteprioritetssøkjarar. Alle førsteprioritetssøkjarar til lærarutdanningane blei dessutan i juni 2008 invitert til open dag på Stord.

Opprettinga av natur- og friluftslina hadde som eitt formål å rekruttere menn. 28,5 % av 32 registrerte studentar på friluftslina hausten 2009 var menn, medan berre 3 % av dei som blei tatt opp til hovudutdanninga var menn.

Høgskulen gjennomfører kvar haust ei spørjeundersøking blant nye studentar, *Kvifor Høgskulen Stord/Haugesund*. 83,3 % av studentane som begynte på førskulelærerutdanning hausten 2008 hadde Høgskulen Stord/Haugesund som førsteval, og nesten halvparten av desse hadde bestemt seg for Høgskulen Stord/Haugesund før dei søkte. For høgskulen er dette en indikasjon på at merkevarebygging over tid er like viktig som årlege marknadsføringstiltak.

I perioden 2000 – 2008 fullførte 41 % av studentane på normert tid. Det er uvisst om det skuldast reelt fråfall ved at studentar sluttar. Forplikande studieavtalar tar sikte på å forhindre uønska

fråfall. Av same grunn er det nå ekstra fokus på førsteårsstudenten, det er utarbeidd ein handlingsplan for denne satsinga og etablert kurs i studieteknikk. Eksamen i 30 sp etter første semester er nytt, høgskulen reknar med at det vil verke meir motiverande enn slik det var før med alle eksamenar på våren. Når i tillegg fleire undervisningsaktivitetar er blitt obligatoriske, reknar høgskulen med at resultatet vil bli betre gjennomstrømming. Det blir lagt vekt på å redusere fråfall blant mannlege studentar t.d. ved å gi dei praksis der det er mannlege førskulelærarar. Bygging av nettverk for mannlege studentar har vore prøva utan særleg suksess, det same gjeld forsøk med temadagar med fokus på likestilling og menn i barnehagen.

Frå hausten 2008 blei det etablert obligatoriske samtalar mellom studiekonsulent og studentar med lav studieprogresjon. Bekymringsmeldingar eller problem registrerte på anna måte kan føre til samtaler med studieleiar/kullkoordinator. Studentar som stryk i praksis får samtale med studieleiar. Tidsbruk på studiet, omfang av betalt arbeid, i kva grad studenten er nøgd med studiet og årsaker til fråfall blir undersøkt med jamne mellomrom.

Evalueringa av allmennlærerutdanninga i 2006 førte til fokus på kvalitetssikringssystemet, studentens medverknad i evalueringsprosessar og på førsteårsstudenten. Studentane sine medverknadsarenaer går nå klart fram av kvalitetssikringssystemet. Studentane sa i intervjuet at studentmiljøet og interessa og muligheten for medverknad var prega av at så få av førskulelærerstudentane hadde dagleg tilhald på studiestaden.

Det blir samarbeidd med UiB, HiB og NLA om rettleiing av nyutdanna førskulelærarar (prosjektet Ny i Hordaland).

Internasjonalisering

Høgskulen har samarbeidsavtalar med institusjonar i 11-12 land. Gjennom medlemskap i European Teacher Education Network deltar tilsette på kurs og konferansar.

I tredje studieår blir internasjonalisering tatt opp fagleg i eit tverrkulturelt tema.

Det er tilrettelagt for utveksling i siste semester i førskulelærerutdanninga. Utdanninga har likevel hatt lite utveksling av studentar og lærarar både inn og ut, bortsett frå i 2006, da 10 studentar reiste ut. Fire innreisande studentar i haustsemesteret 2008 var pedagogstudentar frå Danmark på avdelinga sitt internasjonale kurs Fjords and Glaciers.

Høgskulen reknar med at den låge utvekslinga har samband med at svært mange studentar er i arbeid og har familie.

14.3. Vurderingar og råd

Førskulelærerutdanninga ved Høgskulen Stord/Haugesund har nærleiken til praksisfeltet, fokus på studentaktive læringsformer og bruk av IKT som prioriterte område.

Gjennomsnittsalderen ved opptak er relativt låg samanlikna med andre førskulelærerutdanningar. Inntakskvaliteten målt som gjennomsnittet av karakter-/konkurransepoeng ved opptak ligg nær gjennomsnittet. Studiepoengproduksjonen er også som gjennomsnittet blant førskulelærerutdanningane, mens fullføring på normert tid er mykje lågare.

Førstestillingskompetansen blant dei fagleg tilsette er god, om men varierende frå år til år, og ein relativt høg andel årsverk i undervisninga blir utført av tilsette med førstestillingskompetanse. Men ein svært stor del av undervisninga blir også utført av faglærarar utan lektorkompetanse. Medan alle dei tilsette i pedagogiske fag hadde erfaring frå barnehage, hadde ingen tilsette i fagleg-pedagogiske fag slik erfaring.

Førskulelærerutdanninga på Høgskulen Stord/Haugesund vil vere regionens utdanning. Blant anna ved å utvikle ulike variantar av utdanninga fagleg og organisatorisk tar høgskulen sikte på å oppfylle dette målet. Det er også planar om å tilby desentralisert utdanning i område med dårlig dekning av førskulefaglærarar. Det er med få unntak få førsteprioritetssøkjjarar per studieplass, men det blir arbeidd godt rundt opptaket med telefonar og invitasjon av førsteprioritetssøkjjarar til å besøke campus. Den årlege spørjeundersøkinga blant alle nye studentar (Hvorfor Høgskulen Stord/Haugesund) er eit godt tiltak som kan gi verdfull informasjon som grunnlag for rekrutteringstiltak.

Søkinga til lineutdanninga har vore svak. Sjølv om det er positivt at natur- og friluftslina rekrutterer mannlege studentar, tyder søkjartala for 2009 på at det har resultert i færre mannlege søkjjarar til hovudmodellen. Dermed blir det kan hende ikkje fleire mannlege førskulelærarar totalt.

Både på grunn av høgskulens generelle ressursituasjon og fordi undervisning og praksis i førskulelærerutdanningane slik dei er utforma i dag er svært ressurskrevjande, bør høgskulen vurdere det breie tilbodet i eit ressurs- og kvalitetsperspektiv.

Det ser ut til at dei tre store forskingsprosjekta som avdelinga har fått eksterne midlar til dei seinare år, i liten grad har påverka FoU og kompetanseutvikling i førskulelærerutdanninga, heller ikkje når søknad om prosjektmidlar var grunnlagt blant anna med denne utdanninga (DIGOB).

Rekrutteringa til både fagleg-pedagogiske stillingar og pedagogstillingar er svært problematisk, og det er difor ein god strategi å satse på intern kompetanseutvikling. Behovet for kompetanseutvikling er størst blant dei mange faglærarane som underviser i utdanninga. Det bør gjerast eit krafttak for at den samla kompetansen til faglærarane kan komme opp på det nivået som krevst ved akkreditering for å gi bachelor-utdanning. Det må vidare tilretteleggast for at fagleg tilsette får kunnskap om dagens barnehage, gjerne ved å utvikle gode FoU-prosjekt knytt til praksisfeltet.

Omtalen av opplegg for og samarbeid rundt praksis legg grunnlag for integrering av teori og praksis og har potensial for å bidra til heilskap i utdanninga. To dagars introduksjon til praksis tidleg i studiet er eit positivt tiltak. At studenten har høve til å legge 1 - 2 lausrivne dagar per semester i barnehage for å arbeide med aktuelle fag gir også ein fin inngang til kvardagen i barnehagen. Men manglande stabilitet når det gjeld øvingsbarnehagar og stor utskifting av øvingslærarar kvart år, gjer det vanskeleg å gjennomføre planane for praksis konsekvent. Det er også problem for faglærarane å følgje studentane tilstrekkelig opp i praksis. Signal både frå studentane og øvingslærarane tyder på at det er behov for opplæring både av nye øvingslærarar og av dei meir erfarne. Praksisnett, som i seg sjølv er eit positivt tiltak, kan ikkje erstatte opplæring i øvingslærarrolla. Ved betre opplæring av øvingslærarar, faste rutinar for besøk i praksis og etablering av stabile praksisbarnehagar skulle det vere mogeleg å unngå at studentane opplever ulik kvalitet frå praksisperiode til praksisperiode, noko dei hadde opplevd som eit problem.

IKT profilen i utdanninga er uklår i fagleg forstand. Men som reiskap for fleksibel levering av utdanning synest IKT-satsinga å ha potensial for meir effektiv bruk av undervisningsressursane.

På denne bakgrunnen blir det tilrådd at Høgskulen Stord/Haugesund

- vurderer organiseringa og utforminga av førskulelærerutdanninga si i lys av studentrekrutteringa og høgskulens ressursituasjon,
- gir faglærarane rom for fagleg oppdatering og relevant FoU-verksemd, også som grunnlag for å sikre den forskingsbaserte undervisninga,

- gjennom kompetanseutvikling og rekruttering til faglege stillingar sørgjer for at undervisning og rettleiing i framtida berre unntaksvis blir gitt av høgskulelærarar,
- kvalitetssikrar praksis mellom anna ved større stabilitet når det gjeld øvingsbarnehagar og betre oppfølging av øvingslærarane.

15. NLA Høgskolen

15.1. Institusjonen og førskolelærerutdanningen

Institusjonen

NLA Høgskolen er en privat høyskole eid av flere kristne organisasjoner. Høgskolen er lokalisert på to studiesteder i Bergen. NLA Høgskolen ble etablert 1. januar 2010 ved at Norsk Lærerakademi Lærerhøgskolen på Breistein ble slått sammen med Norsk Lærerakademi Høgskolen for kristenkunnskap, pedagogikk og interkulturell forståelse i Sandviken. Studiestedet Breistein har 600-700 studenter og 26 vitenskapelig tilsatte. På studiestedet i Sandviken tilbys utdanninger i kristendom, pedagogikk og interkulturell forståelse. Her er det registrert ca. 700 studenter. Begge studiestedene tilbyr etter- og videreutdanning.

Utdanningen

Høgskolen har en førskolelærerutdanning etter hovedmodellen. Den ble etablert i 1999. En arbeidsplassbasert utdanning ble startet opp høsten 2009.

Mål for utdanningen

Det er knyttet mål til hver av utdanningens tverrfaglige temablokker. Et overordnet mål for lærerutdanningene finnes innledningsvis i fagplanene for utdanningen: "... Ut frå eit kristent verdigrunnlag og eit pedagogisk heilskapssyn ønskjer vi på NLA Lærarhøgskolen å danna lærarar med fagleg innsikt og med evne til å rettleia barn og ungdom i avgjerande fasar i livet deira".

Noen nøkkeltall⁴²

Høsten 2009 hadde NLA Høgskolen 200 studenter i førskolelærerutdanning og er dermed en av de mindre utdanningene (nr. 14 av 20).

Søking og opptak 2008 (2009)	Studieplasser	Søkere totalt	Kvalifiserte førsteprioritetssøkere	Kvalifiserte førsteprioritetssøkere per studieplass	Opptak
Hovedmodellen	70 (77)	341 (340)	40 (55)	0,6 (0,7)	90 (73)

- Gjennomsnittsalder ved opptak (basert på årene 2008 og 2009): 24,5 år. Landsgjennomsnitt: 25,6 år.
- Karakter-/konkurranspoeng ved opptak i 2008: 33,9/40,9. Landsgjennomsnitt: 36,6/43,3.
- Mannsandel av registrerte studenter (gjennomsnitt i årene 2006 – 2008): 13 %. Landsgjennomsnitt: 13 %.
- Studiepoengproduksjonen per heltidsekvivalent (gjennomsnitt basert på årene 2006 – 2008): 54,1 studiepoeng. Landsgjennomsnitt: 52,7 studiepoeng.
- Fullføring på normert tid for kandidatene i perioden 2006 - 2008: 64 %. Landsgjennomsnitt: 61 %.
- Strykprosent i praksis (gjennomsnitt basert på årene 2006 – 2008): 2,3 %. Blant mannlige studenter 5,9 %. Landsgjennomsnitt alle: 1,4 %. Menn: 3,5 %.
- Internasjonalisering: I perioden 2006 – 2008 reiste ingen studenter ut på opphold over 3 mnd (landsgjennomsnitt 3,3 %); 52 hadde praksisopphold i utlandet (26,7 %, landsgjennomsnitt 4,1 %). Det var ingen innreisende studenter (landsgjennomsnitt 3,5 %).

Faglærerne studieåret 2008/2009 / 2009-2010

- Antall faglærere 2008 - 2009: 26 (5 pedagoger og 21 med faglig-pedagogiske fag).
- Faglige årsverk 2008 – 2009: 13. Studieåret 2009 – 2010: 12.
- Faglige årsverk med førstestillingskompetanse 2008 -2009: 1,1 (8 %). Landsgjennomsnitt: 27 %.
- Faglige årsverk med førstestillingskompetanse 2009 -2010: 2,4 (20 %). Landsgjennomsnitt: 28 %.
- Undervisningsårsverk utført av tilsatte med førstestillingskompetanse 2008 - 2009: 0,4 (6 %, landsgjennomsnitt: 24 %). Studieåret 2009 – 2010: 0,7 (9 %, landsgjennomsnitt 22 %).
- Forskningsårsverk (FoU og faglig oppdatering) utført av tilsatte med førstestillingskompetanse 2009 - 2010: 1,8 (34 %). Landsgjennomsnitt: 39 %.
- Andel av alle faglige årsverk brukt til FoU og faglig oppdatering 2009 - 2010: 5 (42 %). Landsgjennomsnitt: 37 %.

Faglærernes erfaring fra barnehage studieåret 2008-2009

- 100 % av årsverkene i pedagogiske fag og 20 % av årsverkene i de faglig-pedagogiske fagene hadde erfaring fra barnehage, regnet av alle faglige årsverk til undervisning og FoU i førskolelærerutdanningen. På landsbasis hadde 78 % av årsverkene i pedagogiske fag og 19 % av årsverkene i de faglig-pedagogiske fagene erfaring fra barnehage. (Prosent er utregnet på basis av data oppgitt i selvevalueringene.)

Undervisningsressurser

- Antall studenter (heltidsekvivalenter) per lærerårsverk i undervisningen 2008 – 2009: 26,7. Studieåret 2009 – 2010 var forholdet økt til 30,4. Landsgjennomsnitt: 22,3/22,8.
- Obligatorisk undervisning: 80 %, praksisperioder ikke medregnet.

⁴² Kildehenvisninger i tabellvedlegg, når ikke annet er angitt.

15.2. Bachelorutdanning for førskolelærere

Organisering

Rammeplanen for førskolelærerutdanningen av 1995 åpnet for en organisering i tverrfaglige blokker, en frihet som ble utvidet i ny rammeplan i 2003. NLA Høgskolen søkte under planleggingen av sin førskolelærerutdanning, som startet opp i 1999, om tillatelse til å organisere utdanningen i tverrfaglige blokker, noe som var utradisjonelt sammenlignet med eksisterende førskolelærerutdanninger. Førskolelærerutdanningen ved NLA Høgskolen har siden vært organisert i blokker som hver går over ett semester, siste års blokk går over to semester. Hver blokk er på 30 sp og har en temaoverskrift som ligger fast fra år til år. Blokken inneholder et fast antall studiepoeng fra hvert av fagene som inngår (se avsnittet *Fag* nedenfor). Praksis er knyttet til blokken.

Når en blokk undervises, går de involverte faglærerne inn i et arbeidsfellesskap kalt blokkteam. Her er også studentene representert. Hvert blokkteam har egen leder; en undervisningsleder har overordnet ansvar for alle blokkteamene (ny organisering fra 2010, se fotnote).

Faglærerne er formelt tilsatt på fagseksjoner ledet av seksjonsledere. Seksjonen har blant annet ansvaret for personalets faglige utvikling og kvalitetssikring av studie- og emneplaner. FoU-arbeid foregår under ledelse av FoU-leder og etter- og videreutdanning ledes av etter- og videreutdanningsleder. Utdanningsleder, FoU-leder og etter- og videreutdanningsleder rapporterer alle til rektor⁴³. En praksisleder har ansvaret for det administrative og faglige knyttet til førskolelærerutdanningens praksis.

Førskoleledermøtet (fra 1. januar 2010 kalt programråd) samler de faglige og organisatoriske lederne. Formålet er å sikre helhetstenkning og videreutvikling av utdanningen.

Faglærerne har god erfaring med matriseorganiseringen (intervjuet), men mener det er en krevende arbeidsform også fordi de normalt inngår i flere blokkteam i flere klasser/årstrinn i førskolelærerutdanningen og som oftest underviser på andre utdanninger i tillegg. Lederne betraktet opplæring av nye faglærere i teamarbeid og problembasert læring som en utfordring, og hadde også sett tendenser til at oppfatningen og dermed praktiseringen av disse arbeidsformene kunne skille seg fra team til team og derved gi studentene noe ulik læring (intervjuet).

I planleggingen av den temabaserte utdanningen har man trukket lærdom av erfaringen med at man i allmennlærerutdanningen hadde strevd med å finne en organisatorisk plattform som fremmer nærhet til praksis. Organiseringen av førskolelærerutdanningen skulle nettopp bidra til å sikre nærheten til praksis (intervju med ledelsen). Utdanningens ledelse la videre vekt på at temaorganiseringen også har sammenheng med at tverrfaglighet er realiteten i barnehagens pedagogiske virksomhet.

Fag

Oppsummert har pedagogikkfaget de foreskrevne 45 sp, matematikk, musikk, drama og forming 10 sp, fysisk fostring og RLE 12 sp, naturfag med miljølære og samfunnsfag 13 sp og norsk 15 sp. Figuren nedenfor viser fordelingen av temablokker og fag over de tre årene:

⁴³ En telefonsamtale med utdanningsleder på NLA Høgskolen 18.08.10 gav følgende tilleggsinformasjon: Etter omorganiseringen av institusjonen 1. januar 2010 ble også organiseringen av utdanningene endret. Rektor har det overordnede ansvaret for all virksomheten. På nivået under rektor er det en leder for hvert av hovedområdene undervisning (utdanningsleder), FoU og formidling. Det er en leder for hvert utdanningsområde, kalt programansvarlig. De programansvarlige forholder seg til utdanningsleder.

	Høst	Vår
1.år	1. Det skapende menneske - Pedagogikk 6 p - Drama 7 p - Forming 7p - Musikk 7 p - Norsk 3 p	2. Kommunikasjon og samarbeid - Pedagogikk 7 p - Norsk 12 p - Matematikk 8 p - Musikk 3 p
2.år	3. Barn og natur - Pedagogikk 6 p - Naturfag m miljølære 10 p - RLE 6 p - Matematikk 2 p - Fysisk fostring 6 p	4. Kultur og samfunn - Pedagogikk 8 p - Samfunnsfag 10 p - Fysisk fostring 6 p - RLE 6 p
3.år	5. Profesjonalitet i læreryrket / 6. Fordypningsenhet (30 sp) - Pedagogikk 18 p - Samfunnsfag 3 p - Forming 3 p - Naturfag med miljølære 3 p - Drama 3 p Bacheloroppgave	

Figur 2-1 Organisering av førskolelærerutdanningen

De tre fordypningsenhetene som kan velges i tredje år, Estetiske fag, Naturfag med miljølære og Organisasjon og ledelse, hver på 30 sp, blir også gitt som etter- og videreutdanning. Fra høsten 2009 kan også emnet Små barn i møte med verden velges som fordypning.

Blokkteamet har ansvar for at kravene til studiepoeng i hvert fag som inngår i blokken er oppfylt. Alle aktuelle fagseksjoner kvalitetssikrer de tverrfaglige planene på vei til endelig vedtak.

Høgskolens vurdering, slik det går fram av selvevalueringen, er at rammeplanens tverrfaglige emner er godt dekket i de tverrfaglige blokkene og at studentene forberedes godt for arbeid i dagens barnehage, med et unntak for kunnskap om arbeidet i store barnehager. Ledelse er det sentrale i tredje års blokk, da temaet også følges opp i praksis.

Organiseringen av fagene i temablokker byr på problemer når det gjelder karaktersetting. Forskrift til rammeplanen for førskolelærerutdanning (§ 6) krever egen karakter i pedagogikkfaget, og dette faget er integrert i blokkene på NLA Høgskolen. Problemet er løst ved at studentene får karakterer i hver blokk, og på vitnemålet står det hvor mange studiepoeng fra hvert fag som inngår i blokken. I tredje studieår avlegges en egen eksamen i pedagogikk i tilknytning til bacheloroppgaven. Karakteren for denne føres på vitnemålet.

Undervisning

Det var relativt mange studenter per lærer i undervisningen studieåret 2008 – 2009 (26,7 heltidsekvivalenter per lærerårsverk), og forholdstallet hadde økt ytterligere året etter.

Avhengig av blant annet faglige særdrag foregår undervisningen på ulike måter i basisgrupper, storgrupper og seminargrupper (selvevalueringen):

- Arbeidet i basisgrupper på 5-8 studenter med en lærer som veileder (basisgruppeveileder) tar utgangspunkt i yrkesnære problemstillinger. En problembasert læringsmetode som NLA Høgskolen kaller profesjonsnær læring nyttes gjerne i basisgruppene. Profesjonsnær læring sikter til både et lærings- og et kunnskapssyn der prosjekter som arbeidsmetode står sentralt. Studentene bytter på å lede basisgruppene.

- Hele årskullet utgjør en storgruppe som får en del av undervisningen samlet. Forutsetningen er at basisgruppene deretter følger opp.
- Seminargrupper på 20-30 studenter utgjør en tredje gruppeinndeling for undervisningen knyttet til fag som krever praktisk gjennomføring, refleksjon eller instruksjon. Innenfor dette systemet nyttes flere undervisningsformer.

På en uke er det ca. 3 timer forelesning, 9 timer seminar og 8 timer i basisgruppe.

Basisgruppeveileder møter gruppen ca. 2-3 timer hver uke. Varierte undervisningsmetoder er også et middel til å utvikle studentene på rammeplanens kompetanseområder (selvevalueringen).

Når ca. 80 % av undervisningen er obligatorisk, begrunnes det med at den problembaserte læringen og andre selvstendige arbeidsformer i gruppe krever at alle studentene har det samme faglige grunnlaget for at de skal kunne bidra positivt.

Data om studentenes inntakskvalitet nyttes ikke i undervisningsplanleggingen. Blokkteamet lager før blokkoppstart en arbeids- og undervisningsplan hvor mål, intensjoner, arbeidsmåter og praksis er konkretisert. Studenter deltar i planleggingen og det er rom for ulike løsninger fra år til år. Studentene utarbeider egne læringsmål innenfor opplegg med problembasert læring.

Faglærerne var opptatt av at temaorganisering gav særlig gode forutsetninger for å følge opp de tverrfaglige emnene i rammeplanen. De mente også at de faglig-didaktiske fagene var godt ivaretatt innenfor temablokkene, blant annet ved at storforelesningene er enfaglige. Som en faglærer sa i intervjuet: ” Verden er ikke delt inn i fag, men samtidig går det an å være faglig”.

Lederne sa i intervjuet at undervisningen av fagene i tverrfaglige temablokker hadde ført til noe mindre fokus på enkeltfagene sammenlignet med ren fagorganisering, og at tendensen styrkes av at faglærerne selv besøker studentene i praksis.

Høgskolen har ekstern sensur på alle eksamener som belønnes med graderte karakterer eller bestått/ikke bestått.

Temaorganiseringen setter store krav til faglærernes faglige lederkompetanse, og deltaking i de samordningsorganer som den faglige organiseringen forutsetter, beslaglegger mye av faglærernes tid (selvevalueringen).

Studentene hadde erfart (intervjuet) at basisgruppelederen er avgjørende for kvaliteten i dette undervisningsopplegget. Noen hadde opplevd at gruppeledere ikke hadde tilstrekkelig kunnskap om problembasert læring. Det kunne også være et problem at enkelte gruppeledere hadde vist seg å være så opptatt av sitt eget fag at det gikk ut over de andre fagene i blokken og dermed det tverrfaglige perspektivet.

Praksis

Studentene har 21 uker praksis, av dem to uker i grunnskole. Det er knyttet praksis til hver temablokk. Praksisperiodene er derfor relativt korte. Noen grupper får tilbud om barnehageovertaking, men kapasiteten er ikke stor nok til at alle kan få dette organisatorisk krevende tilbudet. I fordypningsenheten Organisasjon og ledelse blir det praktisert punktpraksis, studentene får da delta i for eksempel foreldremøter og årsplanlegging. Studentene kan velge å ha en praksisperiode på fire uker i et land i et utviklingsland.

Øvingslærerne vurderer planen for praksisopplæringen som god, fordi den sikrer progresjon og er helhetlig og gjennomarbeidet (selvevalueringen). Student og praksislærer planlegger hver praksisperiode med utgangspunkt i den overordnede planen. Det er rutiner for erfaringsoverføring fra en praksisperiode til neste. Hver praksisperiode evalueres av studentene og øvingslærerne. Praksisleder kan følge opp tilbakemeldinger.

Praksisleder for førskolelærerutdanningen har både faglig og administrativt ansvar for praksis. Faglærerne i hver temablokk har veilederansvar (omfatter gruppeveiledning, individuell veiledning og besøk i praksis) for hver sine basisgrupper. Øvingslærerne var svært godt fornøyd med at basisgruppeleder, som kjenner studentene så godt faglig og personlig, var den som besøkte praksisstedet. De ser tendenser til at faglærerne er stadig mer interesserte og bruker mer tid i barnehagene.

Oppgaver tar gjerne utgangspunkt i problemstillinger fra praksis som belyses i forhold til fagområdene i temablokken. Oppgavene utformes av blokktteamet i samarbeid med praksisleder. Vurdering av oppgaveformuleringen inngår i etterarbeidet til faglærere og studenter.

I vurderingen av studentenes praksis deltar basisgruppeveileder og praksisleder i tillegg til øvingslæreren. Kompetansekravene er innarbeidet i vurderingskriteriene for praksis. Øvingslærerne vurderte kriteriene som gode redskaper i vurderingen av studentenes praksis, og de ble også hørt dersom de hadde innspill til utvikling av kriteriene.

Studentene mente at det var svært avhengig av øvingslærer hvor mye de fikk ut av en praksis, ikke alle gav like mye eller like god veiledning (intervjuet). Noen studenter hadde ellers opplevd at praksisveileder ikke kom på besøk når de hadde praksis langt fra studiestedet. Faglig etterlyste studentene bedre samordning mellom den temablokken de skal ha praksis i og barnehagens årsplan.

Nye øvingslærere får tilbud om en halv dags kurs som innføring i veilederoppgaven, og de kan delta på aktuelle faglige samlinger på høgsolen. NLA Høgsolen tilbyr en årsenhet i veiledningspedagogikk. Øvingslærerne var fornøyd med høgsolens tilbud om opplæring i øvingslærerfunksjonen, men savnet økonomiske incitamenter til å kvalifisere seg utover det. Høgsolens ledelse beklaget i intervjuet at det var for lite ressurser til å dekke behovet for veiledningskompetanse i praksis blant øvingslærerne.

Det er rutiner for møter mellom de involverte både før og etter praksis. Kontakten mellom høgsolen og barnehageeier-/styrer er også sikret med faste møter. Praksisfeltet har formell innflytelse gjennom sin representasjon i arbeidsutvalget for et Praksisråd hvor styrere, praksislærere og praksisleder er medlemmer. Gjennom GRABB-prosjektet, et kontaktforum mellom lærerutdanningen og skole- og barnehageeier som er støttet av Utdanningsdirektoratet, utvikles ulike former for samarbeid relatert også til praksis, blant annet diskuteres behov for etter- og videreutdanning.

Faglige ressurser og FoU

Faglærerne er ansatt ved lærerutdanningen, som tilbyr både førskolelærerutdanning og allmennlærerutdanning.

8 % av alle faglige årsverk i førskolelærerutdanningen studieåret 2008-2009 ble utført av personer med førstestillingskompetanse. Året etter var førstestillingskompetansen økt til 20 % av alle faglige årsverk. I begge årene benyttes faglærere med førstestillingskompetanse i liten grad i undervisningen og veiledning. Det presiseres i selvevalueringen at i en så liten utdanning kan det bli store svingninger i førstestillingskompetanse fra år til år, ikke minst fordi noen har permisjon i forbindelse med kompetanseutvikling.

Alle pedagoger knyttet til utdanningen hadde erfaring fra barnehage, mens relativt få av lærerne i de faglig-pedagogiske fagene hadde slik erfaring.

Alle nytilsatte ved NLA Høgsolen gjennomgår et innføringsprogram som blant annet innebærer at det avsettes 10 % av stillingen det første året til innføring i arbeidet.

Ledelsen for utdanningen var klare på at NLA Høgsolen har problemer med å rekruttere førstestillingskompetanse, og institusjonen satser derfor på å utvikle faglig kompetanse selv,

blant annet ved hjelp av lærerutdanningens nye forskerskole og utvikling av en egen master. Hver tilsatt som deltar i førstelektorprogrammet får egen mentor. Av fem eksisterende stipendiatstillinger i fagmiljøet er halvparten internt finansiert. Det kan søkes til institusjonsnivå om FoU-tid. Søknader vurderes opp mot et strategisk dokument for FoU som fungerer som styringsredskap for tildeling og faglig prioritering.

Det går fram av selvevalueringen at målet for FoU er å analysere og utvikle forholdet mellom praksisfelt og teori. Det har vært forsket på egen utdanning, konkret på effekter av problembasert læring i senere yrkesutøvelse (Eks: Meyer og Reigstad: Utdanning setter spor). Høgskolen deltar i utviklingsprosjektet PIL, der flere institusjoner samarbeider om å prøve ut nye modeller for profesjonsutvikling i lærerutdanningen. Målet er at samarbeidet mellom profesjonsutøver, barnehage-/skoleeier og lærerutdanningsinstitusjonen skal utvikles ved å systematisere og styrke kommunikasjonen ("kollektive bakrom"). Høgskolen forventer at prosjektet, som også involverer studentene, vil føre til mer FoU. Det er også forventninger til at den nylig gjennomførte fusjonen med det mer forskningstunge miljøet i NLA bachelor- og masterstudier, jf. innledningskapitlet, vil øke FoU-aktiviteten i lærerutdanningene. Ledelsen håpet at et planlagt aksjonsforskningsopplegg skulle kunne øke aktiviteten og få studenter og øvingslærerne med i utviklingsarbeid rettet mot barnehagen (intervju).

Høgskolen er med i UN-nett Vest, et faglig samarbeid med tilsvarende utdanninger på Vestlandet, som har som et formål å styrke faglig aktivitet.

Faglærerne mente forskningsbasert undervisning kunne realiseres ved å bruke egen FoU, men også ved å gi undervisning basert på andres forskning (intervjuene). De beklaget at det ble lite tid til annet enn undervisning og eventuelt små utviklingsprosjekter. I forbindelse med bacheloroppgaven fikk studentene en viss innføring i vitenskapelig metode. Faglærerne mente at veiledningen i bacheloroppgaver hadde økt deres eget fokus på metode.

Studentene – rekruttering, studieforløp og gjennomstrømning

Antall planlagte studieplasser og søkningen til disse har økt jevnt siden 2003. Kvalifiserte førsteprioritetssøkere per studieplass har variert mellom 0,5 og 0,7, noe som ligger godt under landsgjennomsnittet. NLA Høgskolen får imidlertid fylt studieplassene sine. Lederne viste i intervjuet til at høgskolen har en solid rekrutteringsbase blant ungdom fra landsbygda i regionen. Studentundersøkelser som gjennomføres regelmessig, viser at tidligere studenters positive omtale av utdanningen er den viktigste årsaken til at mange søker. Mannsandelen er på linje med landsgjennomsnittet.

Litt flere av NLA Høgskolens studenter fullfører på normert tid enn gjennomsnittet i førskolelærerutdanningene. Sammenlignet med de kvinnelige studentene er det lavere fullføringsgrad for de mannlige studentene. Frafall kommer gjerne i første år og skyldes oftest, etter den informasjon høgskolen har innhentet, at studenten velger å gå over i annen utdanning.

Basisgruppeleder tar opp studentens utvikling mot yrket i en samtale med hver student hvert semester. I første semester utarbeider studenten et notat om sin yrkesfaglige plattform, og dette blir tatt opp igjen som grunnlag for en samtale i muntlig eksamen siste semester. Målet er at denne rutinen skal danne grunnlag for videre utvikling etter avsluttet utdanning. Slike samtaler, faglig oppfølging, obligatorikk og forpliktende undervisningsopplegg (blant annet i basisgruppene) har også som formål å sikre fullføringen (selvevalueringen). Fra studieåret 2008-2009 ble det for samme formål innført et krav om at alle tidligere temablokker måtte være bestått før studenten fikk begynne på temablokk 5.

Høgskolen gjennomfører regelmessige undersøkelser av studentenes tidsbruk på studiet, tilstedeværelse, tilfredshet og årsaker til frafall. Hvert semester svarer studentene på en spørreundersøkelse med sikte på å avdekke oppfatninger om studiekvalitet. Denne

medvirkningsarenaen suppleres med at de har representanter i blokkteamene og evaluerer hver praksis. Studentene som ble intervjuet, mente at studentutvalget har liten betydning som medvirkningsarena. Deltaking i blokkteammøtene gav derimot dem reell innflytelse på studiehverdagen.

Temaorganiseringen gjør mobilitet og utveksling vanskelig for studentene, skriver høghskolen i selvevalueringen.

Internasjonalisering

I NLA Høghskolens styringsdokument for internasjonalisering nevnes som et mål at faglærerne skal være orientert om og delta i internasjonalt forskningssamarbeid. Studentene skal forberedes på et yrkesliv preget av internasjonale utfordringer og økt mobilitet.

Målene følges opp ved at det internasjonale aspektet er særlig framme i en temablokk i andre studieår, da studentene også får tilbud om praksis i utlandet. I årene 2006-2008 hadde 52 studenter (27 %) praksis i utlandet. Utveksling utover praksisopplegget forekommer ikke.

Det er avtaler om samarbeid på faglærernivå med institusjoner i Norden og noen andre land. Det skal ellers særlig samarbeides med organisasjoner fra Sør. Sør-satsingen er fulgt opp med blant annet å bistå i å utvikle og undervise på en utdanning i førskolepedagogikk ved Universitetet i Katmandu. Studenter har hatt praksis her.

15.3. Vurderinger og anbefalinger

NLA Høghskolen har som overordnet mål å utdanne lærere med faglig innsikt og evne til å rettlede barn og unge i avgjørende faser av livet deres, ut fra et kristent verdigrunnlag og et pedagogisk helhetssyn.

Inntakskvaliteten målt ved karakter- og konkurransepoeng er noe lavere enn gjennomsnittet ved opptak til førskolelærerutdanningene. Den årlige studiepoengproduksjonen ligger nært landsgjennomsnittet, mens fullføring på normert tid ligger noe over. Førstestillingskompetansen varierer. I 2009 - 2010 lå den på 20 % av alle faglige årsverk i utdanningen, en stor fremgang fra året før (8 %). Men begge disse årene ble mindre enn 10 % av undervisningsårsverkene utført av personer med førstestillingskompetanse.

Utdanningen er temaorganisert i faglige blokker som hver går over et semester. Muligheten for oppfølging av studentene styrkes ved at undervisningen organiseres i grupper av ulike størrelse for ulike formål. Basisgruppen utgjør en stabil enhet på 5 - 6 studenter, som har en faglærer som fast veileder gjennom et semester. Modellen fører til et nært samarbeid mellom faglærerne som er involvert i blokken og studentene. Inntrykket er at NLA Høghskolen med denne organiseringen har lykket i å skape en utdanning med et stimulerende og trygt læringsmiljø, der faglærere, studenter og øvingslærere aksepterer og er lojale mot modellen.

Basisgruppeleders veilederoppgave omfatter en oppfølgingssamtale med hver student. Interessant var det at noen studenter følte at teamsamarbeidet kunne bli vel tett og at kravene til obligatorisk deltaking reduserte muligheten til selvstudier og ansvar for egen læring. Det er viktig at NLA Høghskolen i markedsføringen orienterer om slike konsekvenser av sin organisering, og får fram de fordeler et tett opplegg byr på for studentens læring og mulighet for fullføring.

Organiseringen setter andre krav til faglærerne enn en mer tradisjonell organisering rundt fagene. Hver faglærer inngår i flere blokkteam hvert semester, og er som regel basisgruppeleder med ansvar for undervisning og veiledning i en eller flere grupper. Samordningsmøter, undervisning og veiledning i praksis krever mye tid. Systemet er derfor kostbart og basisgruppene ble av

økonomiske grunner gjort større for noen år siden, samtidig som veiledningen ble redusert. Høgskolen erkjenner at den temabaserte blokkorganiseringen stiller økte krav til samarbeid og samordningsmøter og avsetter derfor ressurser til det. Kommunikasjon og samarbeid ut til å fungere, noe som også kan henge sammen med utdanningens relativt beskjedne størrelse.

Mange av faglærerne var involvert i utviklingen av utdanningen sist på 90-tallet. Lojaliteten til det tverrfaglige i forhold til eget fag og viljen til samarbeid og innsats i blokkteamet kan ha sammenheng med det eierforhold til utdanningen utviklingsfasen skapte. Men også i et vellykket tverrfaglig opplegg kan det finnes utviklings- og endringsbehov. Et tema som ble nevnt var muligheten for progresjon i det enkelte fag når det deles opp i svært små biter i noen av blokkene. Spørsmålet om tverrfagligheten går ut over progresjonen i fagene ble diskutert, og også om fagene svekkes ytterligere ved at det er faglærer som besøker studentene i praksis. Komiteen ser ingen nødvendig sammenheng her. Fagenes progresjon må sikres ved god ivaretagelse av de faglige bitene innenfor hver temablokk, og knyttes til praksis gjennom oppgaver og etterarbeid. Det må være rom for å ta slike tema opp til diskusjon av hensyn til eventuelle utviklingsbehov i utdanningen.

På grunn av at det er vanskelig å få høyt kvalifiserte faglærere ved nytilsettinger, bruker høgskolen mye ressurser på intern oppbygging av førstestillingskompetanse.

Kompetanseoppbyggingen og det ressurskrevende undervisningsopplegget har hittil medført at FoU-aktiviteten i utdanningen er svært liten. Det er imidlertid mange planer om FoU. Det er lett å slutte seg til håpet om at den nye NLA Høgskolen vil gi økt mulighet for FoU i førskolelærerutdanningen.

Det er positivt at noen studenter får tilbud om å overta en barnehage under styrers veiledning som del av en praksis. Punktpraksis gir studentene i en fordypningsenhet verdifull tilleggserfaring fra foreldremøter med mer. Mer bekymringsfullt er det at studentenes hadde ulik erfaring med kvaliteten på veiledningen i praksis; de kritiserte at oppgavene i praksis i liten grad forholdt seg til barnehagens årsplan og at ikke alle fikk besøk av faglig veileder i praksis. Det er nødvendig å ivareta utviklingen av øvingslærernes veiledningskompetanse mer systematisk, blant annet ved å tilby flere godt tilpassede kurs i veiledning. Det var også i samsvar med øvingslærernes ønsker. Siden den tverrfaglige organiseringen på fagarenaen delvis begrunnes med barnehagens tverrfaglighet, må man ikke undervurdere behovet for vedlikehold av den felles forståelsen mellom faglærerne og øvingslærerne, som er nødvendig for at praksis skal fungere som en integrert del av hver blokk. Utdanningsledelsen bør vurdere å ta initiativet til en diskusjon om slike forhold.

NLA Høgskolen er en kristen, privat høgskole. Mange mente dette var mest synlig i form av et inkluderende miljø med omsorg for den enkelte. Et tiltak som kanskje kan ha utspring i det kristne grunnlaget, var kravet om at den enkelte student skal utvikle et pedagogisk credo i en prosess fra første år og gjennom hele studiet. Dette utviklingsarbeidet ble fulgt opp på en muntlig eksamen siste år. Credoet skal gi en pedagogisk plattform som studenten kan fortsette å utvikle i yrkeslivet. Arbeidet med credoet har potensial både som et element i studentens danning og utvikling av profesjonalitet. For at dette potensialet skal kunne realiseres for alle studentene kreves det at studentens ulike versjoner tas på alvor og diskuteres, slik at de hjelpes videre. Det krever at det avsettes tid til samtaler.

Temaorganiseringen gjør utveksling ut over tre måneder vanskelig. Målt med tradisjonelle mål i høgre utdanning lykkes derfor ikke NLA Høgskolen med denne delen av sin internasjonalisering. Målt med høgskolens egne mål lykkes de imidlertid svært godt. Svært mange tar en praksisperiode i utlandet og det bør være lett å kvalitetssikre oppleggene, fordi studentene styres til et begrenset antall samarbeidsinstitusjoner. Komiteen vurderer høgskolens løsning på problemet med å få til tradisjonell utveksling i førskolelærerutdanningen som et svært godt alternativ.

På denne bakgrunnen blir det anbefalt at NLA Høgskolen

- sikrer fagenes tyngde og progresjon innenfor den tverrfaglige organiseringen,
- sørger for en stabil førstestillingskompetanse som tilfredsstiller kravene til kompetanse i en bachelorutdanning,
- styrker FoU-virksomheten rettet mot egen utdanning og praksisfeltet, også for å sikre forskningsbasert undervisning,
- sikrer kvaliteten i praksis ved regelmessige tilbud om utdanning i veiledning for øvingslærerne,
- sørger for at dialogen om utdanningen også omfatter utviklingsbehov og –muligheter.

16. Rudolf Steinerhøyskolen

16.1. Institusjonen og førskolelærerutdanningen

Institusjonen

Rudolf Steinerhøyskolen (RSH) er en privat høyskole som ble etablert i 1981. Høyskolen er alene om å tilby steinerpedagogiske profesjonsutdanninger, gradsstudier og etter- og videreutdanninger i Norge. Fram til 1984 hadde institusjonen navnet Antroposofisk-pedagogisk seminar. Høyskolen er etablert som en stiftelse med styret som øverste organ. Statstilskudd og studieavgift fra studentene er de primære inntektskildene, i tillegg kommer inntekter fra kurs- og foredragsvirksomhet.

Høyskolen har hovedcampus i Oslo og driver i tillegg noe undervisning i Telemark. Høyskolen tilbyr lærerutdanning, førskolelærerutdanning, masters degree programme, to videreutdanningskurs og sju etterutdanningskurs.

Rudolf Steinerhøyskolen har i samsvar med universitets- og høyskolelovens bestemmelser fastsatt sitt eget faglige og verdimessige grunnlag (§ 1-5.2). Høyskolen beskriver grunnlaget for sin virksomhet slik: "Steinerbarnehagenes pedagogikk bygger på en antroposofisk menneskekunnskap, og det vektlegges at barnas legemlige, sjelelige og åndelige natur utfordres og stimuleres. Steinerpedagogikken er grunnlagt på en spirituell utviklingspsykologi i den forstand at førskolelæreren har hele menneskets utviklingsbehov som motiv for sitt arbeid."⁴⁴

Førskolelærerutdanningen

Førskolelærerutdanningen ved Rudolf Steinerhøyskolen ble etablert som en treårig utdanning i 1990. En femårig deltidsutdanning ble startet opp i 2000. Førskolelærerutdanningen er godkjent som en treårig bachelorutdanning.

Utdanningen følger ikke Rammeplan for førskolelærerutdanning (2003), og står dermed friere enn de andre utdanningsinstitusjonene i utformingen av utdanningen. Oppbyggingen av studiet er preget av idealet om "et kontinuerlig samvirke mellom teori, kunst, praktisk arbeid og praksistilknytning som den bærende ideen for arbeidet i alle fagområder" (selvevalueringen).

Førskolelærerutdanningen gir kompetanse for arbeid i steinerbarnehager og -skoler. Dette framgår av presentasjonen av utdanningen på høyskolens hjemmesider og i annet informasjonsmateriell. I intervjuet kom det fram at i alle fall noen av studentene ikke var klar over den begrensningen i kompetanse. Det er imidlertid ikke sagt at kandidatene ikke kan få arbeid i andre typer barnehager. Det går fram av fagplanen (s. 5) at "enkelte går inn i stillinger i andre private eller offentlige barnehager som ønsker steinerpedagogisk kompetanse". En undersøkelse blant studenter som har fullført treårig lærer- eller førskolelærerutdanning ved Rudolf Steinerhøyskolen bekrefter at det er tilfelle.⁴⁵

Det finnes ingen overnasjonal regulering av hva en steinerpedagogisk utdanning skal inneholde. Utdanningene springer ut fra et sett med ideer, metoder og praksistradisjoner. I utarbeidelsen av fagplaner tas det for en stor del utgangspunkt i praksistradisjoner. Steinerpedagogisk førskolelærerutdanning kan dermed variere i stor grad fra land til land.

⁴⁴ Fra Rudolf Steinerhøyskolens hjemmesider 29.03.2010. <http://www.rshoyskolen.norshb1.htm>

⁴⁵ http://www.rshoyskolen.no/storage/brosjyrer-ogprogram/RSH_U08_midl.pdf og http://www.rshoyskolen.no/storage/brosjyrer-og-program/RSH_U08_ntall_2010.pdf

Mål for utdanningen

Høyskolen beskriver i selvevalueringen det overordnede målet for utdanningen. Den skal gi ”kompetanse i å planlegge, tilrettelegge og lede pedagogisk arbeid med barn fra 1 til 7 år”. ”Steinerpedagogiske ideer, metoder og praksistradisjoner” danner ”kjernen i utdanningen, sammen med kunnskap fra andre teoretiske, vitenskapelige og erfaringsbaserte kunnskapskilder” (Studieplan s 5). Nærhet mellom teori og praksis fremheves som et ideal ved utdanningen.

I selvevalueringen beskrives kvalifikasjons- og kompetansemål for førskolelærerutdanningen. Den skal gi

- innsikt og lydhørhet i forhold til små barns omsorgsmessige, relasjonelle og oppdragelsesmessige behov
- psykologiske, pedagogiske og metodiske kunnskaper som gjør førskolelæreren i stand til å handle profesjonelt og sensitivt
- kompetanse i å planlegge, tilrettelegge og lede pedagogisk arbeid med barn fra 0 til 7 år
- evne til å kommunisere og skape et trygt og levende faglig og sosialt miljø
- kunnskap og evner i ledelse og samarbeid så vel med foreldre som kolleger og eksterne fagpersoner
- kunnskaper om barnehagens juridiske og formelle rammebetingelser og
- en reflekterende og bevisst holdning når det gjelder barnehagens samfunnsmessige oppdrag

Noen nøkkeltall⁴⁶

Utdanningens relative størrelse:

Høsten 2009 hadde Rudolf Steinerhøyskolen 53 studenter i førskolelærerutdanning og er dermed en av de minste førskolelærerutdanningene (den nest minste av 20 institusjoner).

Studentene

Rudolf Steinerhøyskolen har kun lokalt opptak. Høyskolen hadde 12 søkere til heltidsutdanningen i 2009 og 12 i 2008. I 2007 hadde høyskolen 19 søkere til deltidsutdanningen og 16 søkere til deltidsutdanningen. Høyskolen tar ikke opp studenter via Samordna opptak, og opererer dermed ikke med begreper som planlagte studieplasser, førsteprioritetssøkere eller opptakspoeng. De registrerer ikke studentenes alder. Rudolf Steinerhøyskolen har heller ikke rapportert fullføring på normert tid til DBH. Høyskolen opplyser imidlertid at de oppfyller alle rapporteringskrav, og at det studieadministrative systemet oppdateres kontinuerlig i forhold til høyskolens behov og ressurser og i forhold til DBHs og andre instansers spesifikasjoner for rapporteringer⁴⁷.

- Mannsandel av registrerte studenter i årene 2006-2008 samlet: 16 %, Landsgjennomsnitt: 13 %
- Studiepoengproduksjon per heltidsekvivalent i perioden 2006-2008: 58,3 studiepoeng. Landsgjennomsnitt: 52,7 studiepoeng.
- Rudolf Steinerhøyskolen har ikke data på strykprosent, verken i faglig-pedagogiske studier eller praksis.
- Rudolf Steinerhøyskolen har ikke utreisende studenter eller innreisende studenter i perioden 2006-2008

Faglærerne studieåret 2008-2009/2009-2010

- Antall faglærere⁴⁸: 19 (7 i pedagogikk og 12 i faglig-pedagogiske fag).
- Faglige årsverk: Studieåret 2008-2009: 6 årsverk. Studieåret 2009-2010: 8 årsverk.
- Faglige årsverk med førstestillingskompetanse 2008-2009: 0,7 (11 %). Landsgjennomsnitt: 27 %.
- Faglige årsverk med førstestillingskompetanse 2009-2010: 1,6 (19 %). Landsgjennomsnitt: 28 %.
- Undervisningsårsverk utført av tilsatte med førstestillingskompetanse 2008-2009: 0,6 (13 %). Landsgjennomsnitt: 24 %. 2009-2010: 0,6 (11 %). Landsgjennomsnitt 22 %.
- Forskningsårsverk (FoU og faglig oppdatering) utført av tilsatte med førstestillingskompetanse 2009-2010: 1,0 (35 %). Landsgjennomsnitt: 39 %.
- Andel av alle faglige årsverk til faglig oppdatering og FoU 2009-2010: 33 %. Landsgjennomsnitt: 37 %
- Andel høyskolelærere: 36 %. Landsgjennomsnitt: 5 %.

Faglæreres erfaring fra barnehage studieåret 2008-2009/2009-2010

- 77 % av årsverkene i pedagogiske fag og 21 % av årsverkene i de faglig-pedagogiske fagene hadde erfaring fra barnehage, regnet av alle faglige årsverk til undervisning og FoU i førskolelærerutdanningen. På landsbasis hadde 78 % av årsverkene i pedagogiske fag og 19 % av årsverkene i de faglig-pedagogiske fagene erfaring fra barnehage.

Undervisningsressurser

- Antall studenter (heltidsekvivalenter) per lærerårsverk i undervisningen i studieåret 2008 – 2009: 10,5. Landsgjennomsnitt 22,3. I studieåret 2009-2010: 8,2. Landsgjennomsnitt 22,8.
- Obligatorisk undervisning: All undervisning ved Rudolf Steinerhøyskolen er obligatorisk.

⁴⁶ Kildehenvisninger i tabellvedlegg, når ikke annet er angitt.

⁴⁷ Jf brev med tilbakemelding fra Rudolf Steinerhøyskolen om faktiske feil, mangler og misforståelser i utkast til institusjonsrapport datert 01.08.10.

⁴⁸ To personer på Rudolf Steinerhøyskolen er oppført med ”metodikk, didaktikk” og en med ”metodikk” som primært fag. Disse to personenes årsverk er lagt inn i faget pedagogikk.

⁴⁹ Jf. fotnote over.

16.2. Bachelorutdanning for førskolelærere

Organisering

Rudolf Steinerhøyskolen er organisert i følgende avdelinger som har hver sin leder: Profesjonsutdanningene/bachelorgrad, Etter- og videreutdanning, Mastergradsprogrammet, Formidling, publisering & internasjonalisering, Forskning og utvikling og Administrasjon. Førskolelærerutdanningen er plassert i avdelingen *Profesjonsutdanning/bachelorgrad* sammen med lærerutdanningen.

Før oppstart av studiet i 1990 ble Rudolf Steinerhøyskolens førskolelærerutdanning godkjent av daværende godkjenningmyndighet som kompetansegivende for arbeid som førskolelærer i steinerbarnehager. I 2002-2003 ble studieplanen omarbeidet i henhold til kriteriene for studier som gir bachelorgrad. Siden 2004 har Rudolf Steinerhøyskolen tildelt bachelorgraden for sin treårige førskolelæreutdanning.

Den femårige deltidsutdanningen er tilrettelagt for studenter med minst tre års praksiserfaring fra steinerbarnehage. Læringsinnhold og fagområder er de samme som i heltidsutdanningen. Oppbygningen og progresjonen i studiet følger i stor grad den treårige studiemodellen.

Rudolf Steinerhøyskolens faglig tilsatte har kontakt med andre steinerpedagogiske fagmiljøer gjennom steinerpedagogiske konferanser og annet samarbeid. Samarbeid og kontakt med andre norske førskolelærerutdanningsinstitusjoner skjer sporadisk og er knyttet til enkeltpersoner ved institusjonen.

Fag

I fagplanen for førskolelærerutdanningen er emnene ordnet i fire temaområder:

- Pedagogikk og førskolemetodikk
- Språk- og samfunnsfag
- Natur- og miljøfag
- Kunst- og håndverksfag

Utdanningen vektlegger felles kjernekompetanse og prioriterer dette fremfor valgbare fordypningsenheter. Fravær av linjedeling og valgbare emner begrunnes også med at høyskolens størrelse og kapasitet pr. i dag ikke tillater dette.

Ifølge selvevalueringen er ikke steinerpedagogikken en ensartet eller konform tradisjon, men inneholder dilemmaer og diskusjoner av teoretisk og praktisk art. For å møte nye behov i barnehagene og hos studentene ble studieplanen revidert i 2008-2009. Småbarnspedagogikk, det flerkulturelle, førsteklassepedagogikk og samfunnsperspektiver på barndom og oppvekst blir nå mer vektlagt enn tidligere. I selvevalueringen uttrykker Rudolf Steinerhøyskolen tilfredshet med den faglige strukturen. Studieplanen framtrer som velstrukturert og gjennomarbeidet. Den gir fyllestgjørende informasjon om mål, innhold, arbeidsmåter, oppgaver og arbeidskrav, litteratur og evaluering.

I utgangspunktet opereres det ikke med studiepoeng knyttet til fagene. Da høyskolen i selvevalueringen ble oppfordret til å fordele faginnholdet på de fagene som *Rammeplan for førskolelærerutdanningen* opererer med, ble følgende oversikt utarbeidet:

Tabell 16-1 Rudolf Steinerhøyskolen . Fag og fordeling av studiepoeng.

Pedagogikk	50
Drama	14
Forming	25
Fysisk fostring	12
KRL	14
Matematikk	8
Musikk	15
Naturfag m. miljølære	12
Norsk	18
Samfunnsfag	12

Dette gir til sammen 180 studiepoeng, altså et faglig innhold tilsvarende tre års studium. At praksis er styrket med 13 uker i forhold til rammeplanens krav om 20 uker, betyr at teoriundervisningen er tilsvarende redusert⁵⁰.

En gjennomgang av pensumlistene viser at utvalget av litteratur er sterkt preget av at det dreier seg om en steinerpedagogisk utdanning. Rudolf Steiner står oppført som forfatter 14 ganger i pensumlistene. Titlene strekker seg fra *Teosofi* og *Hvordan kan vår tids sjelelige nød overvinnes* til *Barnets oppdragelse*. Mye av øvrig litteratur er skrevet av steinerpedagoger og utgitt på forlag med tilknytning til antroposofi og steinerpedagogikk⁵¹. En relativt beskjeden del er utgitt på forlag og i tidsskrifter som gir publikasjonspoeng ved høyskolenes rapportering av faglig publisering. Dette står i kontrast til studentenes oppfatninger om at de blir presentert for bredden i nyere forskning, slik det kom fram i intervjuer i forbindelse med institusjonsbesøket. Den sterke vektleggingen av steinerpedagogisk fagstoff og perspektiver innebærer mindre vekt på og plass til den førskolepedagogikken som studeres ved andre institusjoner.

Undervisningen

All undervisning på førskolelærerutdanningen ved Rudolf Steinerhøyskolen er obligatorisk. Studentene har i utgangspunktet undervisningsdag/arbeidsdag på lærestedet eller i obligatoriske prosjekter og studieturer utenfor lærestedet mandag til fredag 9-15. Ifølge selvevalueringen har dette vært praktisert siden opprettelsen av utdanningen. Dette er i samsvar med en sterkt steinerpedagogisk tradisjon som vektlegger betydningen av kunnskapstilegnelse i møter mellom mennesker og læringsinnhold framfor individuell fordypning i faglige spørsmål.

Det er relativt få studenter per lærer i undervisningen. Data om studentenes inntakskvalitet hentes inn og benyttes i planlegging av undervisningen. I selvevalueringen framkommer det at Rudolf Steinerhøyskolen legger vekt på å tilby en variasjon av læringsformer. Høyskolen vektlegger kunsthøgskole og praktiske fag, noe som i følge selvevalueringen betyr at jevnlig veiledet øvelse i et læringsfellesskap er en uunnværlig og derfor obligatorisk del av utdanningen. Nok tid til eget fordypningsarbeid i teoretiske eller kunstnerisk-praktiske emner betegnes også som en viktig del av en profesjonsutdanning. Siden 1990 er derfor den obligatoriske undervisningen stadig blitt redusert til fordel for tid til egenstudier.

⁵⁰ Rudolf Steinerhøyskolen opplyser i brev av 01.08.10 at antall praksisuker er redusert fra 33 uker til 31 uker fra og med studieåret 2009-2010.

⁵¹ Rudolf Steinerhøyskolen opplyser i brev av 01.08.10 følgende om pensumlitteraturen i førskolelærerutdanningen i studieåret 2009/2010: Rudolf Steiner som forfatter: 8 titler, noe som utgjør 5 % av det samlede sidetallet
Steinerpedagogisk faglitteratur: 29 titler, noe som utgjør 40 % av det samlede sidetallet
Annen faglitteratur: 42 titler, noe som utgjør 55 % av det samlede sidetallet.

I intervjuene fremhever studentgruppen helheten i undervisningsoppleggene som spesielt positivt. De ulike fagene framstår ikke som fragmenterte eller enkeltstående, men som sammenhengende og helhetlige. Studentene hevder videre at de ikke får noen oppskrift fra høyskolens side på hvordan de skal virke i en yrkessammenheng, men at de får kjennskap til et ideal som de forsøker å nå. De understreker at de blir oppfordret til å vurdere/reflektere kritisk over spørsmål som aktualiseres i undervisningen. Denne oppfatningen bekreftes i intervjuet med lærerne, som hevder at skolen lykkes i å formidle en tradisjon, men på en slik måte at studentene føler de har frihet til å gjøre egne valg.

Studentene ga i intervjuet eksplisitt uttrykk for at de, med utdanningen de var i ferd med å gjennomføre, fikk kompetanse for å jobbe i ordinære barnehager. Det framkom også i intervjuet med ledelsen at førskolelærere med utdanning fra Rudolf Steinerhøyskolen var svært velkomne i offentlige barnehager. I presentasjonen på høyskolens nettsider kommer det tydelig fram at studiet gir kompetanse for arbeid i steinerbarnehager og -skoler. Det er imidlertid grunn til å tro at mange arbeidsgivere ikke er klar over at steinerutdanning ikke gir generell førskolelærerkompetanse.

Praksis

Førskolelærerutdanningen ved Rudolf Steinerhøyskolen hadde i studieåret 2008-2009 13 uker mer praksis enn utdanninger som følger rammeplan for førskolelærerutdanningen. I studieåret 2009 - 2010 reduserte Rudolf Steinerhøyskolen praksisomfanget med to uker, slik at studentene nå har til sammen 31 ukers praksis.

I følge selvevalueringen er oppgavene studentene får i praksisperiodene relatert til fagområdene i undervisningen ved høyskolen. Alle berørte parter i førskolelærerutdanningen bekrefter at den er god på praksisnærhet og at det er konsistens mellom teori og praksis. Høyskolen hevder i selvevalueringen at praksisopplæringen er en styrke ved utdanningen, både i form av progresjon, oppfølging og utvalg av praksissteder, og at profesjonsnærhet og vektlegging av praksis har stått som et kjennetegn ved utdanningen i alle år.

Dette inntrykket av fokus på praksisopplæringens styrke og betydning forsterkes gjennom intervjuene med de ulike informantgruppene. Erfaringskunnskap og praksis fremheves og gir rom på bekostning av teoriundervisningen.

Faglige ressurser og FoU

Faglærere i førskolelærerutdanningen har gjennomgående lav akademisk kompetanse. 11 % av de faglige årsverkene i utdanningen studieåret 2008-2009 ble utført av tilsatte med førstestillingskompetanse, noe som året etter var økt til 19 prosent (regnet i stillingsstørrelse økte det fra 0,7 årsverk til 1,6 årsverk). Det er flere tilsatte som mangler lektorkompetanse. I underkant av halvparten av undervisningen (45 %) ble i studieåret 2008-09 gitt av faglærere uten lektorkompetanse (denne stillingskategorien kalles høyskolelærer) og bare ca. 13 % av tilsatte med førstestillingskompetanse, noe som er i strid med departementets forskrift⁵². Bruk av stillingen høyskolelærer skal bare skje i svært begrenset utstrekning på enkelte fagområder i høyskolesektoren, for eksempel i den praktiske opplæringen av studenter. I departementets forskrift heter det at stillingskategorien på sikt bør avvikles. Selv om situasjonen på dette området var noe bedre i studieåret 2009 - 10, er den langt fra tilfredsstillende.

I selvevalueringen har Rudolf Steinerhøyskolen gjort rede for plan for kompetanseheving i perioden 2005 - 2015. Planen tar sikte på at høyskolen skal oppfylle kompetansekravene innen utløpstiden for planen. Høyskolen opplyser at sju faglig tilsatte har oppnådd lektorkompetanse

⁵² Se Kunnskapsdepartementets *Forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger*. Fastsett 9. februar 2006 med hjemmel i lov 1. april 2005 nr. 15 om universiteter og høyskoler § 6-3 sjette ledd.

siden 2005, og at ytterligere tre vil oppnå slik kompetanse før 2012. Tre tilsatte har oppnådd førstestillingskompetanse og ytterligere to vil oppnå slik kompetanse i løpet av et par år.

Ifølge selvevalueringen har høyskolens undervisning sin forankring i steinerpedagogiske ideer og metoder. I tillegg tas det utgangspunkt i forskningsbasert viten og erfaringskunnskap.

”Studentene forholder seg til forskningsbasert kunnskap gjennom pensumlitteraturen og gjennom undervisningen der forelesere presenterer og relaterer seg til andres, og til en viss grad også egen forskning” (selvevalueringen).

Ifølge selvevalueringen er Rudolf Steinerhøyskolens forsknings- og utviklingsarbeid av et meget begrenset omfang. FoU-aktiviteten forholder seg dessuten i større grad til skoleformål enn til barnehagepedagogikk. Høyskolen har ikke blitt tildelt andre midler til forskning i 2008 enn de som inngår som en del av basisbevilgningen. Det er svært vanskelig å sette av ressurser til å utforme søknader om forskningsmidler. I de tilfellene da dette likevel er gjort, er søknadene ikke blitt innvilget. Rudolf Steinerhøyskolen har gjort rede for behovet og ambisjonen om å styrke forsknings- og utviklingsarbeidet ved høyskolen generelt og knyttet til førskolelærerutdanningen spesielt. I brev datert 01.08.10 opplyser høyskolen om det nettbaserte forskningstidsskriftet RoSE, Research on Steiner Education som har kommet med sin første utgave⁵³. Forskningstidsskriftet drives av Rudolf Steinerhøyskolen sammen med Alanus Kunsthochschule.

Etter universitets- og høyskoleloven § 1-3 skal alle høyskoler tilby utdanning som er basert på det fremste innen forskning, faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid og erfaringskunnskap. Forskningsbasert undervisning er dermed et lovpålagt krav. I intervjuene i forbindelse med institusjonsbesøket svarte imidlertid informantgruppene lite konkret på spørsmål om hva forskning og forskningsbasering innebærer. Intervjuet med lærerne ga klart inntrykk av at institusjonen har behov for å prioritere ressursene slik at de faglig tilsatte kan ha mulighet til å gjøre seg kjent med nyere forskningsresultater og forskningslitteratur. Studentene og øvingslærerne ga uttrykk for et ønske om mer informasjon om forskning.

Studentene – rekruttering, studieforløp og gjennomstrømning

Ifølge selvevalueringen er tilstrømningen til utdanningen liten sett i forhold til behovet for den kompetansen utdanningen gir. Det har ikke lyktes institusjonen å øke studenttallet i særlig grad på noe studietilbud, selv om dette var et av målene for 2008. Det rapporteres i selvevalueringen om nedgang i søkertall for 2008 sammenlignet med 2005-2007. Rudolf Steinerhøyskolen har hatt gode søkertall til deltidsutdanningen, men svakere søknad til heltidsstudiet.

Når det gjelder studiepoengproduksjon ligger Rudolf Steinerhøyskolen noe over det nasjonale gjennomsnittet. Høyskolen har ikke rapportert inn nye tall til DBH om fullføring på normert tid. Siste registrering er fra 2005, da fullføringen på normert tid lå på 80 %, noe som er betydelig høyere enn det nasjonale gjennomsnittet.

I evalueringen antas det at små studentkull og tett oppfølging av studentene, blant annet gjennom kontaktlærersystem og mentorordning, bidrar til slike gode resultater.

Internasjonalisering

I Rudolf Steinerhøyskolens selvevaluering er det gjort rede for samarbeidsavtaler og faglig utveksling med sju utenlandske, steinerpedagogiske høyskoler. I løpet av det siste året har høyskolen inngått intensjonsavtaler med ytterligere to akkrediterte tyske høyskoler som gir steinerpedagogiske utdanninger. I intervjuet med tilsatte kom det fram at steinerpedagogikken tradisjonelt har vært internasjonalt orientert. Imidlertid er dette et trekk som er svekket etter at utdanningen ved Rudolf Steinerhøyskolen har vokst. Det framkommer i intervjuene at likheten

⁵³ www.rosejournal.com

med steinerutdanninger i andre land er større enn med norske førskolelærerutdanninger. Utveksling til andre land er imidlertid vanskelig fordi høyskolen ikke har kunnet prioritere arbeidet som trengs for å oppfylle de omfattende kravene til institusjonsbaserte avtaler.

16.3. Vurderinger og anbefalinger

Rudolf Steinerhøyskolen er en alternativ høyskole og gir en alternativ førskolelærerutdanning. Muligheten for å gi slike utdanninger er hjemlet i universitets- og høyskoleloven som gir rom for å utforme så vel institusjonen som utdanningen annerledes enn statlige høyskoler. På denne måten kan utdanningen fungere både som et egnet tilbud til studenter som ønsker en alternativ utdanning, og ut fra faglig og pedagogisk virksomhet gi impulser som kommer andre utdanningsinstitusjoner til gode.

Fokus på små barns behov, pedagogisk ledelse av barn og lederkompetanse i forhold til kolleger og foreldre, samt fokus på barnehagens juridiske og formelle betingelser er mål for førskolelærerutdanningen. Nærhet mellom teori og praksis understrekes som et overordnet mål.

Nøkkeltallene viser at førskolelærerutdanningen ved Rudolf Steinerhøyskolen er den nest minste av landets førskolelærerutdanninger. Studentgrunnlaget er svakt og studentrekrutteringen er en utfordring for institusjonen. Studiepoengproduksjonen er imidlertid over det nasjonale gjennomsnittet. 19 % av de faglige årsverkene studieåret 2009-2010 ble dekket av faglærere med førstestillingskompetanse; året før var andelen 11 %. Henholdsvis 11 % og 13 % av undervisningsårsverkene ble utført av tilsatte med førstestillingskompetanse disse to studieårene. Høyskolen har en høy andel tilsatte (36 prosent) i høyskolelærerstillinger.

Komiteen mener Rudolf Steinerhøyskolen har utviklet en utdanning basert på godt gjennomarbeidete planer. Den har et tydelig særpreg og tilfredsstiller de kravene som steinerbarnehagene og -skolene stiller til sine førskolelærere. Samarbeidet med brukerne av det fagpersonalet som utdannes, synes å fungere godt.

Når det gjelder akademisk kompetanse står imidlertid Rudolf Steinerhøyskolen betenkelig svakt. At en stor del av undervisningen gis av høyskolelærere, er et problem i denne utdanningen. Svak orientering innen nyere relevant forskning og små muligheter for de tilsatte til å engasjere seg i forskning preger fagmiljøet. 33 uker praksisopplæring mot 20 uker ved de fleste andre førskolelærerutdanningene antas å innebære mindre omfang i de teoretiske studiene.

Rudolf Steinerhøyskolen er en liten institusjon og har - slik evalueringen har kunnet fange det opp - lite kontakt med andre faglige miljøer. Kontakten med andre norske førskolelærerutdanninger synes å være sporadisk og knyttet til enkeltpersoner. Sammen med den ensidige vektleggingen i pensum kan dette føre til faglig isolering. Det at studentene ikke kjenner til at utdanningen ikke gir generell kompetanse som førskolelærer, oppfatter komiteen som et problem. Selv om høyskolen på sine nettsider informerer om at studiet gir kompetanse for arbeid i steinerbarnehager og -skoler, er det grunn til å tro at ikke alle arbeidsgivere som tilsetter kandidater fra høyskolen kjenner til begrensningen i kompetanse. Antall studenter som tar steinerpedagogisk utdanning i forhold til antall steinerbarnehager i Norge, tyder på det samme.

Det bildet komiteen har dannet seg gjennom evalueringens dokumentasjon og institusjonsbesøk viser en førskolelærerutdanningsinstitusjon med sterke sider, men også med utfordringer. Studentene ved Rudolf Steinerhøyskolen er i stor grad positive til høyskolens undervisning, både til innhold og gjennomføring. Studentene fremhever helhet og sammenheng i utdanningens ulike deler som en særlig styrke. Det er komiteens oppfatning at utdanningens målsetting om nærhet mellom teori og praksis blir godt ivarettatt.

Det innblikket komiteen har fått i utdanningsmodellen ved Rudolf Steinerhøyskolen tyder på at det er utfordringer knyttet til faglig og forskningsmessig kompetanse. Alle høyskoler skal tilby høyere utdanning som er basert på det fremste innen forskning, faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid og erfaringskunnskap, utføre forskning og faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid, bidra til at norsk høyere utdanning og forskning følger den internasjonale forskningsfronten og utviklingen av høyere utdanningstilbud, og samarbeide med andre universiteter og høyskoler og tilsvarende institusjoner i andre land (loven). Det kan ut fra den informasjonen som foreligger, reises tvil om hvorvidt Rudolf Steinerhøyskolen gjør dette.

På denne bakgrunnen blir det anbefalt at Rudolf Steinerhøyskolen

- sørger for en stabil førstestillingskompetanse som tilfredsstiller kravene til kompetanse i en bachelorutdanning
- sikrer at utdanningen blir gitt i samsvar med lovens bestemmelser om forskningsbasert undervisning,
- treffer tiltak som gjør at forskning og faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid holder et høyt faglig nivå, og utøves i overensstemmelse med anerkjente vitenskapelige og kunstfaglige prinsipper,
- søker kontakt med andre universiteter og høyskoler i inn- og utland, både institusjoner som bygger på samme grunnlag som Rudolf Steinerhøyskolen og institusjoner som ikke har en tilsvarende basis,
- sørger for at alle søkere og studenter får informasjon om at høyskolens førskolelærerutdanning ikke gir formell kompetanse for tilsetting som førskolelærer i andre institusjoner enn steinerbarnehager og -skoler.

Komiteen vil også anbefale at Kunnskapsdepartementet

- sørger for at informasjon om at Rudolf Steinerhøyskolens førskolelærerutdanning ikke gir formell kompetanse for tilsetting som førskolelærer i andre institusjoner enn steiner-barnehager og -skoler, når fram til organer som tilsetter personale i offentlige og private barnehager og skoler,
- følger opp de tiltak høyskolen setter i verk for å kunne gi en utdanning i samsvar med gjeldende regelverk.

17. Samisk Høgskole

17.1 *Institusjonen og førskolelærerutdanningen*

Institusjonen

Samisk høgskole (Sámi allaskuvla, Samisk høgskole) ble etablert i Kautokeino i 1989 med hovedansvar for samiske lærerutdanninger. Høgskolen tilbyr utdanning for hele Sápmi, d.v.s. Norge, Sverige, Finland og Russland.

Høgskolen tilbyr bachelor og mastergrad i samisk språk og litteratur, bachelorutdanninger i journalistikk, reindrift, duodji/dáidda og noen enkeltstudier og videreutdanninger.

All utdanning, forskning og formidling ved Samisk høgskole har en allsamisk- og urfolksprofil. Grunnlaget for alle mål og strategier er det samiske samfunnets behov og forventninger. Samisk høgskole har et særlig ansvar for å utvikle det samiske språket som vitenskapsspråk, samt ansvar for fagene reindrift og duodji¹. Samisk er hovedspråk både i undervisning, forskning og administrasjon.

Et spesialpedagogisk støttesenter er en egen organisatorisk enhet ved høgskolen.

Høgskolen hadde våren 2009 ca 90 registrerte studenter og ca 90 tilsatte.

Førskolelærerutdanningen

Samisk høgskole har fra 1989 tilbudt førskolelærerutdanning på heltid i Kautokeino. Utdanningen utlyses fra 2005 annethvert år. Tidligere startet utdanningen opp hvert år.

Høgskolen har ved et tilfelle tilbudt utdanningen på deltid.

Utdanningen følger rammeplanens bestemmelser om samisk førskolelærerutdanning. Studenter som ikke kan nok samisk, må ta begynnerkurs i samisk språk. Samisk lærerutdanning er lagt til rette også for studenter fra Sverige og Finland

Mål for utdanningen

Rammeplanen inneholder egne mål for samisk lærerutdanning: ”Målet for de samiske lærerutdanningene er å sikre samiske områder kvalifisert personale i barnehage og skole... Samisk førskolelærerutdanning kvalifiserer for arbeid med barn i samiske og norske barnehager ”

I følge selvevalueringen skal Samisk førskolelærerutdanning ”først og fremst forberede til yrkesutøvelse i samiske barnehager (og småskolen) i hele Sápmi, men utdanningen skal også gi fullverdig kompetanse for å arbeide i barnehager (småskoler) for øvrig”. Med utgangspunkt i rammeplan for førskolelærerutdanning har høgskolen utarbeidet noen krav til utdanningen ut fra høgskolens kunnskaper om behov og utfordringer i de samiske samfunn og i samiske barnehager i ulike samfunn.

¹ Duodji er sløyd og kunsthåndverk som lages av samer, dvs. det som utgår fra samiske tradisjoner, samisk formgivning, samiske mønstre og farger. Ordet Duodji brukes også som et ekthetsmerke for samisk sløyd og samisk kunsthåndverk. Det handler først og fremst om håndverket og dernest om den samiske livsformen.

Noen nøkkeltall²

Med i alt 12 studenter i førskolelærerutdanning høsten 2009 hadde Samisk høgskole landets minste førskolelærerutdanning.

Søkning og opptak 2009

Utdanning/ studiested	Studieplasser	Søkere totalt	Kvalifiserte primærseekere	Kvalifiserte primærseekere per studieplass	Opptak (reg studenter per 1. oktober)
Heltid (2009)	10	33	6	0,6	8

- Mannsandel av registrerte studenter (snitt basert på årene 2006 – 2008): 16 %. Landsgjennomsnitt 13 %
- Studiepoengproduksjonen per heltidsekivalent (snitt basert på årene 2006-2008): 55,9 studiepoeng. Landsgjennomsnitt: 52,7.

Faglærerne (studieåret 2009-2010)

En hel del av undervisningen er felles for førskolelærerstudentene og andre utdanninger ved Samisk høgskole. Det er derfor vanskelig å gi eksakte tall på flere forhold som gjelder fagmiljøet ved Samisk høgskole. I rapporteringen for 2009-2010 ble bare de tilsattes undervisning i førskolelærerutdanningen inkludert, og da bare tilsatte med hovedansvar for emnene. Generelt er andelen faglærere med førstestillingskompetanse høy ved Samisk høgskole, og godt over landsgjennomsnittet.

Undervisningsressurser

- Forholdstallet studenter per lærer er langt lavere enn landsgjennomsnittet.
- Obligatorisk undervisning: Det er store forskjeller fra fag til fag og mellom typer av aktiviteter, jf avsnittet Undervisning nedenfor.

17.2 Bachelorutdanning for førskolelærere

Organisering

1. august 2007 vedtok høgskolestyret at Samisk høgskole med virkning fra 1. august 2008 skal ledes av et allsamisk/nordisk styre. Sammensetningen av styret på nordisk basis skal styrke samarbeidet over landegrensene og institusjonens allsamiske / nordiske profil.

De fire fagenhetene (språk, pedagogikk, samfunnsfag og duodji, natur og reindrift) ble fra høsten 2009 omorganisert i tre fagteam (fågagoahti): Samfunnsvitenskapelig team, språkvitenskapelig team og nærings- og naturvitenskapelig team, hvert ledet av en teamleder med ansvar for fagområdet undervisning og forskning. Det er opprettet en ny fagadministrasjon som har ansvar for å administrere utdanning og forskning og fungere som støtte for fagteamene. Leder for fagadministrasjonen skal bl.a. koordinere administrative saker tilknyttet de tre teamene.

Førskolelærerutdanningen, sammen med allmennlærer- og journalistutdanningen, hører under Samfunnsvitenskapelig team. Teamet har egen leder. Opprinnelig hørte førskolelærerutdanningen inn under *pedagogikk goahti* med en koordinator for hver klasse, gjerne faglærer i pedagogikk, som fungerte som leder for undervisningsprosjektet og som bindeledd for kontakt mellom studenter, studieadministrasjon og andre fagtilsatte. Dette er nå delvis endret. Høgskolen mener at beslutningsmyndigheten i den nye organiseringen er styrket ved systemet med teamledere. Etter ny organisering vil ansvaret for praksis ligge hos studieleder/undervisningsleder³.

² Kildehenvisninger i tabellvedlegg, hvis ikke annet er angitt.

³ I sin tilbakemelding datert 16.08.10 har høgskolen ny informasjon: Lærerutdanningene har fått en egen undervisningsleder, som nå leder organiseringen av lærerutdanningene og teamene.

Fag

I rammeplanen er et eget avsnitt viet krav til samisk førskolelærerutdanning: ” Samisk førskolelærerutdanning rekrutterer studenter som har samisk som første- eller andrespråk, og har som mål å utdanne førskolelærere spesielt for det samiske samfunnet. De samiske barna og deres hjem er utgangspunktet for førskolelæreropp-gaven. Det krever kompetanse som bidrar til å bevare og videreutvikle samisk språk, kultur og samfunnsliv. I samisk førskolelærerutdanning er samiske språk obligatorisk og skal utgjøre 30 studiepoeng. I stedet for forming har den samiske førskolelærerutdanningen duodji som fag, med et omfang på 15 studiepoeng. Enkelte fag i utdanningen kan erstattes med eller tilpasses fag som har spesiell relevans for samiske barn i barnehagen og skolen. Fagene musikk og drama legger vekt på samisk musikk og joik og på samisk fortellertradisjon.”

Høgskolen lar studentene velge mellom fagene fysisk fostring, naturfag med miljølære og samfunnsfag. Duodji erstatter formingsfaget i andre førskolelærerutdanninger. Musikk tilbys ikke som fag, men joik og samisk musikk inngår i dramaundervisningen. Fag og studiepoeng går fram av tabellen:

Tabell 1 Samisk høgskole. Fag og fordeling i studiepoeng.

Fag	Studiepoeng
Pedagogikk	45 sp
Drama	15 sp
Fysisk fostring/Naturfag m. miljølære/Samfunnsfag	10 sp
KRL	10 sp
Matematikk	10 sp
Norsk	15 sp
Duodji	15 sp
Samisk	30 sp
Fordypning	30 sp

Studentene som kommer fra andre land, kan ta svensk, finsk eller russisk istedenfor norsk.

I tredje studieår, andre semester, er det 30 studiepoeng fordypning. Studentene kan velge mellom emnene som tilbys det aktuelle semesteret. I en avklarende e-post fra Samisk høgskole ble det opplyst at alle tredje års studenter i 2010 har valgt spesialpedagogikk. De siste årene har læremiddelpedagogikk og tospråklig- og flerkulturell pedagogikk vært gitt som fordypning. Pedagogiske fag, joik og fortelling, til dels også duodji, er ifølge høgskolen godt egnet som fordypning i førskolelærerutdanningen. Videre er emnet ”arbeid i styre og utvalg” et fordypningstilbud som studentene opplever som relevant, spesielt for de som har tenkt å jobbe som styrer i barnehage. Samisk matkultur, urfolkskunnskap og samfunn og reindrift vurderes også som relevante fordypningsemner. Det didaktiske perspektivet i fordypingsenhetene skal dokumenteres i studentoppgavene.

Det er i samsvar med rammeplanens krav lagt opp til en overordnet samisk profil i alle fag, for eksempel ved at det i drama skal legges vekt på samisk musikk og joik og på samisk fortellertradisjon. Samisk høgskole opplyser at den i 2009 begynte å definere tradisjonell kunnskap (árbediehtu) som *innfødt kunnskap*. Duodjilæreren var en av dem som i institusjonsbesøket påpekte at hele hennes emne bygger på tradisjonell kunnskap.

Førskolelærerutdanningen ved Samisk høgskole er bygd opp med perspektiver på tvers av fagene (selvevalueringen). Hvert studieår har ulike faglig profil og inneholder fire ulike fag, men med et felles perspektiv:

- Første år: Barn i samisk tradisjon og i ny tid

- Andre år: Flerspråklighet og kulturelt mangfold er berikende for barn
- Tredje år: Samiske barn som urfolk

Et gjennomgående tema er *Fra klasserom til fjelltopp*, og temaet undervises i samsvar med samisk tradisjon.

Høgskolen har få etterutdanningstilbud. Det har kommet en forespørsel fra barnehagesektoren i kommunen om å tilby kurs til barnehagetilsatte om arbeid med språkrøkt⁴ i barnehagen. Det blir opplyst i selvevalueringen at høgskolen har påtatt seg dette.

I NOKUTs evaluering av allmennlærerutdanningen ble det påpekt som en mulig svakhet ved utdanningen at valg av fag som er knyttet til samisk språk og kultur skjer på bekostning av andre fag, og at det ville være en fordel om høgskolens norske lærerstudenter hadde mulighet for mer praksis i norske skoler. Høgskolen kommenterer dette i selvevalueringen, men fremholder at denne praksisen er resultatet av at det er valgt en nordisk og allsamisk profil, jf. avsnittet *Praksis* nedenfor.

Undervisningen

Det er svært god lærertetthet i utdanningen. Førskolelærerutdanningen og allmennlærerutdanningen har mye fellesundervisning. Hele første semester undervises felles. I KRL og samisk språk gis all undervisning som fellesundervisning. Ifølge selvevalueringen er det store forskjeller mellom de ulike fagene når det gjelder obligatorisk aktivitet. I faget samisk er det 80 % obligatorisk undervisning. I naturfag er undervisningen ikke obligatorisk, men det er krav om at alle oppgaver skal være godkjent for å få gå opp til eksamen. I praktisk-estetiske fag er undervisningen i de praktiske og gruppebaserte aktivitetene obligatoriske.

Undervisningen foregår på samisk, og det er et krav at lærerne behersker samisk. Det er et variert utvalg av arbeidsformer i utdanningen. Det legges opp til at studentene skal være sammen så mye som mulig for å skape et større sosialt miljø. På institusjonsbesøket ble det nevnt at det pga. få studenter er vanskelig å få til gruppeprosesser.

Det er lite aktuell litteratur tilgjengelig. Som pensum brukes bl.a. masteroppgaver, doktorgradsavhandlinger og artikler eller kompendier som lærerne skriver selv. Dette er imidlertid et allment samisk problem, og ikke spesielt for Samisk høgskole. Noe litteratur er den samme som i andre førskolelærerutdanninger. Når det velges norskspråklige bøker, må det finnes tilsvarende pensumlitteratur på eget språk for de svensk- og de finsktalende studentene.

Praksis

Førskolelærerutdanningen har 21 ukers praksis, herav en uke i grunnskolen. De to siste årene har denne ene uken som inngår som praksis i grunnskolen, vært organisert som del av en studietur som starter fra Kautokeino, via Sverige til sørsamiske områder og skoler, og derfra nordover igjen. Studieturen skal konkretisere det allsamiske og gi studentene erfaringer og innblikk i hvordan samiske barns barnehage- og skolesituasjon arter seg rundt omkring i Sápmi. I tillegg til å besøke skoler og barnehager, skal de også selv forberede og gjennomføre egne opplegg ved institusjonene.

Studentene får anledning til å ha praksis i samiske barnehager og grunnskoler i Norge, Sverige og Finland. Alternativt kan de ha praksis i Russland. Alle studentene må ha praksis i utlandet. Studentene har ikke praksis i norsk-språklige (eller svenske og finske) barnehager/avdelinger, men noen studenter har hatt praksis i barnehager der det er både

⁴ Språkrøkt: Hvordan jobbe med å utvikle barns språk.

samiske og norske avdelinger. Å ha studenter på praksis i norskspråklige avdelinger/barnehager har ikke høgskolen prioritert. På institusjonsbesøket begrunnet ledelsen dette med at målet først og fremst er å utdanne førskolelærere for samiske barnehager. Samtidig vises det til den merverdi det gir å ha praksis fra et annet land (primært samisk), noe det ville bli mindre mulighet til dersom studentene skulle ha praksis også i norske barnehager. Samtidig uttrykte studentene i institusjonsbesøket at de ønsker mulighet for praksis i norsk-språklige barnehager, også for å få en mer helhetlig samfunns erfaring.⁵

Leder for samfunnsvitenskapelig goahti har det overordnede ansvaret for praksis, mens ansvaret for faglig oppfølging ligger hos faglærerne og koordinator/undervisningsleder. Det foreligger en felles praksisplan for førskolelærer- og allmennlærerutdanningen. Hver praksisperiode planlegges dessuten nærmere i et møte mellom undervisningsleder, praksislærer, studenter, faglærere og studieadministrasjon. Studenten formulerer også en personlig plan med egne mål og forventninger til praksis. Etter praksisperioden presenterer studenten sine erfaringer og refleksjoner for planleggingsgruppen. I tillegg kan studenten avkreves en skriftlig rapport.

Faglærerne skal møte øvingslærerne og studenten i studentens praksisperiode.

Øvingslærerne fyller ut et skjema etter hver praksis, der det redegjøres for prosess og erfaringer. Skjemaet brukes blant annet for å unngå overlapping i senere praksiser. Øvingslærerne skriver i sin del av selvevalueringen at de gjerne ville vite mer om læreprosessene i høgskolen i etterkant av praksis. Øvingslærerne etterlyser mer fokus på ledelse (selvevalueringen). De skriver også at de selv kan ha noe i bidra med i undervisningen, for eksempel når det gjelder konsekvenser av barns rett til medvirkning og andre krav til kompetanse som barnehagens rammeplan setter⁶.

Øvingslærerne innrømmer at svært få av dem har kurs eller formell utdanning i veiledningspedagogikk, og de savner det. Høgskolen har utlyst kurs i i veiledningspedagogikk for øvingslærerne, men får ikke søkere (selvevalueringen⁷). Som kompetansehevingstiltak nevnes det ellers at øvingslærerne inviteres til å delta på fagdager på høgskolen.

Faglige ressurser og FoU

I studieåret 2008 - 2009 hadde førskolelærerutdanningen seks faglige årsverk fordelt på sju stillinger: en førsteamanuensis i samisk språk, tre førstelektorer, to høgskolelektorer og en høgskolelærer i pedagogikk. Tre av sju faglærere har erfaring fra barnehage.

Under institusjonsbesøket ble det sagt at det er en utfordring å finne lærere som har kunnskap om samisk språk og kultur, relevant utdanning og erfaring med forskning på barn i førskolealder. Studentene mente at det virket som om lærerne hadde lite kunnskap og informasjon om det som skjer i barnehagen. En av de faglig tilsatte hadde god kompetanse innen småbarnspedagogikk, men kunne ikke gå så mye inn på små barn, fordi undervisningen ble gitt sammen med allmennlærerutdanningen.

⁵ I sin tilbakemelding datert 16.08.10 gir høgskolen viktig tilleggsmelding: "Et annet poeng som kanskje ikke har kommet så godt fram i denne evalueringen, er at de samisktalende barnehagene i Norge følger den samme rammeplanen som norske barnehager, og skiller seg i praksis ikke veldig mye fra norsktalende barnehager. Forskning viser (se for eks. dr. gradsavhandlingen til M. Storjord "Barnehagebarns liv i en samisk kontekst") at det samiske perspektivet ikke dominerer i samiske barnehager i slik grad man kanskje skulle forvente, men at majoritetskulturen gjennomsyrrer sterkt deler av institusjonen. Gjennom praksis i samiske barnehager i Norge mener man at studentene får kjennskap til perspektiver som også preger norsktalende barnehager. Også gjennom faglitteratur og aktuelt rammeverk får studentene kjennskap til tenkningen i norsk barnehagetradisjon".

⁶ Høgskolen opplyser i sin tilbakemelding datert 16.08.10 at de ønsker å involvere øvingslærerne mer i undervisningen.

⁷ Høgskolens tilbakemelding datert 16.08.10: "... Det man erfarer er at praksislærerne ikke får permisjon fra sine respektive stillinger for å kunne følge undervisningen. Høgskolen vurderer for tiden å tilby veiledningspedagogikk som et delvis nettbasert studium."

Høgskolen har arbeidet med å forbedre kommunikasjonen med det samiske samfunnet (selvevalueringen). Fagmiljøet har behov for mer kunnskap om barn og oppvekst i samiske områder. Det er gjennomført forskningsprosjekt som belyser sammenhengen mellom fagopplæringen ved høgskolen og praksisarenaen. Forskning som er gjort om barn i Sápmi har gjort det mulig å lage fagplaner som legger vekt på forholdene i de samiske samfunnene som studentene skal arbeide i.

Ifølge selvevalueringen er målet med forskningsbasert undervisning å øve studentene i å forholde seg analytisk både som studenter og yrkesutøvere. Forskningsbasert undervisning kan bety at undervisningen bygger på forskning innenfor det aktuelle fagområdet eller at undervisningen baseres på faglærerens egen forskning og gir studentene innsikt i hvordan kunnskapen er kommet fram (selvevalueringen). Studentene skal gjennom undervisningen få opplæring i vitenskapelig tenkning, og øving i å vurdere hvordan forskningsbasert kunnskap kan hjelpe dem som yrkesutøvere. Videre skal den gi innsikt i hvordan en vitenskapelig tenkemåte kan hjelpe dem til å reflektere over ulike oppfatninger de møter hos kolleger og i faglitteratur. Studentene ved Samisk høgskole skal møte både en vitenskapelig tenkemåte og tradisjonell samisk forståelse.

Faglærerne bruker egen og kollegers forskning i undervisningen. Øvingslærerne trekkes iblant inn i forskningen. Det er opp til den enkelte faglærer å involvere studenter i forskningen. Studentene har til en viss grad vært med på å samle inn tekstmateriale som har vært brukt som eksempler i rapporter.

Studentene – rekruttering, studieforløp og gjennomstrømning

Samisk høgskole skiller seg fra andre førskolelærerutdanninger ved at studenter som tas opp må beherske samisk. Det er få studenter i utdanningen og opptak annethvert år. Omtrent halvparten av studentene tas opp i lokalt opptak. Høsten 2009 var det økt søkning til førskolelærerutdanningen. Det kan være et resultat av rekrutteringstiltaket. Drømmejobben (gollevirgi). Det kan videre ha medvirket at høgskolen har fått nytt bygg og at Sametinget tilbyr en stipendordning for de som velger samisk utdanning.

Samisk høgskole uteksaminerte fire kandidater i perioden 2006 – 2008, og 15 i perioden 2003 - 2005. Høgskolen har hatt to studenter fra Finland som har tatt samisk førskolelærerutdanning. Høgskolen mener at disse som andre studenter får en fullverdig kompetanse som samiske førskolelærere, og at de kan jobbe som samiske førskolelærere i Norge. Disse studentene fikk fritak fra norskfaget og har tatt finsk i stedet. Spørsmålet om de aktuelle finske studentene kan jobbe som førskolelærere i Norge, mener høgskolen ikke har vært aktuelt, fordi de reiste hjem og fikk arbeid i finsksamiske barnehager. Allmennlærerutdanningen har en godkjenningsordning vedtatt av sameministrene og sametingspresidentene (2001) som innebærer at de som har tatt allmennlærerutdanningen ved Samisk høgskole kan ansettes som lærere i Sverige og Finland. Høgskolen ville gjerne ha en tilsvarende ordning for kandidater fra førskolelærerutdanningen.

Internasjonalisering

I selvevalueringen skriver Samisk høgskole at utdanningen har et internasjonalt perspektiv og at dette er godt integrert i utdanningen. Samarbeid med urfolk i nordområdene er et prioriteringsområde og det er obligatorisk med praksis i utlandet.

I perioden 2006 - 2008 har fire studenter hatt praksisopphold i utlandet, blant annet gjennom North2North programmet. Det var ingen utreisende eller innreisende studenter i perioden 2006-2008. Studenter fra Sverige, Finland og Russland, for eksempel de to finske studentene, regnes ikke som utvekslingsstudenter og inngår derfor ikke i rapporteringen.

17.3 Vurderinger og anbefalinger

Samisk Høgskole er den eneste høyere utdanningsinstitusjonen i Norge med samisk forankring. Som følge av dette skal forskningen og undervisningen ved høgskolen ta utgangspunkt i det samiske samfunnet og den samiske kulturen. Videre skal institusjonen utvikle det samiske språket som vitenskapsspråk. Samisk høgskole har et spesielt ansvar for å tilby samisk førskolelærerlærerutdanning.

Førskolelærerutdanningen ved Samisk høgskole er liten i nasjonal målestokk. Til tross for økningen i søkertallet i 2009 er det få studenter per årstrinn i utdanningen og det er få studenter per lærerårsverk i undervisningen. Førstestillingskompetansen er god.

Et så lite utdanningsmiljø gir muligheter, men også spesielle utfordringer. Fagmiljøet er oversiktlig og fagpersonalet lett tilgjengelig. Med svært få studenter per lærer i undervisningen er tett oppfølging av enkeltstudenter mulig. Likevel kan en liten studentgruppe føre til et relativt sårbart sosialt miljø og undervisningsoppleggene vil fort bli preget av det lave studenttallet.

Fordypningsenhetene på tvers av utdanninger samt fellesundervisningen med allmennlærerutdanningen kan være med på å kompensere for ulempene som følger av en begrenset studentmasse. Samarbeidet mellom lærerutdanningene gir også større mulighet for mobilitet mellom de to utdanningene. Både fagplaner og studentutsagn kan imidlertid tyde på at det omfattende undervisningssamarbeidet med allmennlærerutdanningen går på bekostning av profesjonsrettingen og barnehage- og småbarnsperspektivet. Komiteen vil derfor oppfordre høgskolen til å arbeide videre med så vel struktur- som innholdsspørsmål med tanke på å styrke førskolelærerutdanningen som profesjonsutdanning. Spesielt må det fagdidaktiske perspektivet ivaretas bedre. Førskolelærerutdanningens relevans er sterkt knyttet til dens spesifikke innretning mot små barns læring.

Fagvalgene ved førskolelærerutdanningen er gjort i samsvar med rammeplanens føringer for samisk førskolelærerutdanning (jf. avsnittet Fag), med det resultat at studentene må velge mellom fysisk fostring, naturfag med miljølære eller samfunnsfag. I tillegg er faget musikk fraværende i studiet. Joik er imidlertid et tema i dramaundervisningen. Prioriteringene har den konsekvens at kandidatene fra Samisk høgskole får en kompetanse med et annet innhold enn kandidatene fra andre førskolelærerutdanninger. Det kan være uheldig at samfunnsfag ikke er obligatorisk i denne utdanningen. Begrensingene kan være en svakhet, ikke bare for den enkelte student, men også for utviklingen av samiske barnehager. Høgskolen oppfordres derfor til å vurdere fagsammensetningen.

Samisk Høgskole må forholde seg til at spesialpedagogikk ifølge rammeplanen for førskolelærerutdanning ikke kan være fordypningsenhet i bachelorutdanningen for førskolelærere. I de tilfeller da fagvalg ikke er en nødvendig konsekvens av høgskolens spesielle ansvar for det samiske, bør de generelle bestemmelsene for norsk førskolelærerutdanning følges.

Studentene ved Samisk høgskole har praksis i samiske barnehager både i Norge, Sverige og Finland, eventuelt også i Russland. Erfaring fra flere lands barnehager bidrar til å gi viktig tilleggskompetanse i den flerkulturelle barnehageverden som er under utvikling. Sammen med det at undervisningen og fagstoffet er relatert til det samiske samfunnet, gir det utdanningen en tydelig samisk profil. Selv om nyere forskning viser at majoritetskulturen også står sterkt i samiske barnehager, kan imidlertid den samiske innretningen både i undervisningen på campus og i praksis, etter komiteens vurdering, føre til at det legges mindre vekt på samfunnet

utenfor det samiske. Det anbefales derfor at alle studentene gis mulighet til praksis også i en norskspråklig barnehage. En slik løsning vil være i samsvar med studentenes ønsker og med det rådet som ble gitt i NOKUTs evaluering av allmennlærerutdanningen. På denne måten vil studentene også kunne arbeide i norsk-språklige barnehager, noe komiteen mener er verdifullt, spesielt med tanke på barnehagebarnas opplevelse og forståelse av kulturelt mangfold.

Samisk høyskole har en særlig utfordrende oppgave når det gjelder rekruttering av faglærere. Dette skyldes i stor grad at faglærerne i tillegg til å ha kompetanse på mastergrads- eller hovedfagsnivå og/eller erfaring fra arbeid med barn, også skal mestre det samiske språk. Kompetansekravene kan delvis utelukke hverandre, og gjør rekrutteringsarbeidet spesielt vanskelig ved Samisk høyskole. Særlig i tradisjonsfag som duodji kan den ønskede kompetansen være vanskelig å få tak i. Flere faglærere som underviser ved førskolelærerutdanningen har derfor tittelen høyskolelærer, noe som kan bli et problem for forskningsforankringen og disiplintilnærmingen i de berørte fagene. På bakgrunn av rekrutteringsproblematikken satser Samisk høyskole på å bygge kompetanse fra grunnen av ved å få studenter og tilsatte inn på mastergradsutdanning. Dette virker fornuftig ut fra dagens situasjon.

Enkelte formuleringer i selvevalueringen kan tolkes som at samisk førskolelærerutdanning gir kompetanse for arbeid i småskole. Endringen av forskrift til rammeplan fra 2008 gjør at dette ikke lenger er tilfelle.

Høyskolen jobber målrettet ut fra sitt nasjonale mandat og ser ut til å lykkes i satsingen på samisk kompetanse. Institusjonens oppgaver gir styrke, men byr også på utfordringer. Høyskolens og utdanningens spesialansvar for det samiske har ført til utvikling av spisskompetanse og gir mulighet for fordypning på de prioriterte områdene. Studentene får en solid kunnskapsbase innenfor samisk kultur og tradisjon. Det kan likevel være problematisk å kombinere spesialoppdraget som samisk lærerutdanningsinstitusjon med forpliktelsen til å gi en profesjonsutdanning som er likeverdig med den som gis på andre førskolelærerutdanninger.

På denne bakgrunnen blir det anbefalt at Samisk høyskole

- vurderer fagfordelingen i utdanningen opp mot kompetansebehovet i barnehagen,
- styrker studentenes kjennskap til norsk barnehage ved å gi de norske studentene praksis i norskspråklige barnehager,
- ivaretar bedre den fagdidaktiske relevansen for førskolelærerutdanningen i de fagenhetene som går på tvers av utdanningene,
- i større grad utvikler FoU som er relevant for førskolelærerutdanningen,
- bringer utdanningen i samsvar med regelverket når det gjelder fordypningsenheten spesialpedagogikk.

18. Universitetet i Agder

18.1. Institusjonen og førskolelærerutdanningen

Institusjonen

Universitetet i Agder ble opprettet 1. september 2007. Den tidligere Høgskolen i Agder var resultatet av en sammenslåing av seks høyskoler i forbindelse med høyskolereformen i 1994.

Universitetet i Agder har faste studiesteder i Grimstad og Kristiansand. Hovedcampus er Gimlemoen i Kristiansand. Universitetet har ca. 8500 studenter og 1000 tilsatte.

Universitetet har fem fakulteter: Fakultet for helse- og idrettsvitenskap, Fakultet for humaniora og pedagogikk, Fakultet for kunsthøgskolen, Fakultet for teknologi og realfag og Fakultet for økonomi og samfunnsvitenskap. Det tilbys 150 studier fra halvårshøyskole til doktorgradsstudier.

Strategisk skal profesjonsutdanninger være en del av Universitetet i Agders satsing: ”Universitetet i Agder skal preges av at en vesentlig del av studieprogrammene er profesjonsutdanninger og annen yrkesrettet utdanning...” (selvevalueringen).

Førskolelærerutdanningen

Det har vært førskolelærerutdanning i Agder siden 1963.

I tillegg til hovedmodellen tilbys en linjemodell. De to første årene er like for alle studentene i førskolelærerutdanningen. Fagvalgene i tredje år avgjør om kandidaten får vitnemål fra hoved- eller linjemodellen, jf. kapittel 2 under *Fag*.

Det tas årlig opp til treårig førskolelærerutdanning etter begge modeller både i Grimstad og Kristiansand.

I 2010 gis utdanningen også som deltidstilbud i Kristiansand.

I Flekkefjord tas det regelmessig opp til desentralisert deltidsutdanning over fire år med to faste undervisningsdager per uke. Siste opptak var i 2007.

Mål for utdanningen

I selvevalueringen formuleres målet for utdanningen slik: ”Gjennom førskolelærerutdanningen skal studentene utvikle faglig, didaktisk, sosial, yrkesetisk og endrings- og utviklingskompetanse. Studiet skal bygge på forskningsbasert kunnskap og samtidig være yrkesrettet og praksisnært, slik at det tar utgangspunkt i førskolelærerens arbeidsområde og gjeldende lovverk og planverk for virksomheten. Utdanningen skal bidra til at studentene kan delta aktivt i debatten om utviklingen av gode barnehager for alle barn i dagens og morgendagens samfunn. Planlegging og tilrettelegging skal være i samsvar med rammeplanen for barnehagen.”

Noen nøkkeltall⁵⁷

Høsten 2009 hadde Universitetet i Agder 448 studenter i førskolelærerutdanning og er dermed en av mellomstore utdanningsinstitusjoner (nr 7 av 20). Høsten 2008 var utdanningen den femte største med 486 studenter.

⁵⁷ Kildehenvisninger i tabellvedlegg, når ikke annet er angitt.

Studentopptak 2008 (2009)

Studiested	Studieplasser	Søkere totalt	Kvalifiserte førsteprioritetssøkere	Kvalifiserte førsteprioritetssøkere per studie plass	Opptak
Kristiansand	120 (140)	735 (743)	123 (107)	1,0 (0,8)	138 (118)
Grimstad	35 (35)	240 (282)	39 (40)	1,1 (1,1)	36 (37)

- Gjennomsnittsalder ved opptak (basert på årene 2008 og 2009): 22,5 år. Landsgjennomsnitt: 25,6 år.
- Karakterpoeng/konkurransepoeng ved opptak i 2008: 35,7/41. Landsgjennomsnitt: 36,6/43,3.
- Mannsandel av registrerte studenter (gjennomsnitt basert på årene 2006 – 2008): 13 %, likt landsgjennomsnittet.
- Studiepoengproduksjonen per heltidsekivalent (gjennomsnitt basert på årene 2006 – 2008): 49,5 studiepoeng. Landsgjennomsnitt: 52,7 studiepoeng.
- Fullføring på normert tid for kandidatene som ble ferdige i perioden 2006 - 2008: 55 %. Landsgjennomsnitt: 61 %.
- Strykprosent i praksis (gjennomsnitt basert på årene 2006 – 2008): 1,0 %. Blant mannlige studenter 3,3 %. Landsgjennomsnitt alle: 1,4 %. Menn: 3,5 %.
- Internasjonalisering: I perioden 2006 – 2008 reiste 12 studenter ut (2,5 %, landsgjennomsnitt 3,3 %); ingen hadde praksisopphold i utlandet (landsgjennomsnitt 4,1 %). Ingen innreisende studenter ble registrert i perioden (landsgjennomsnitt 3,5 %).

Faglærerne studieåret 2009-2010, i noen tilfeller 2008-09)

- Antall faglærere 2008 – 2009: 52 (12 pedagoger og 40 med faglig-pedagogiske fag).
- Faglige årsverk 2008 - 2009: 29. Studieåret 2009 – 2010: 32.
- Faglige årsverk med førstestillingskompetanse 2008 – 2009: 12,3 (42 %, landsgjennomsnitt: 27 %).
- Faglige årsverk med førstestillingskompetanse 2009 – 2010: 14,4 (46 %, landsgjennomsnitt: 28 %)
- Undervisningsårsverk utført av tilsatte med førstestillingskompetanse 2008 – 2009: 7,2 (39 %, landsgjennomsnitt 24 %). Studieåret 2009 – 2010: 9,1 (41 %, landsgjennomsnitt: 22 %).
- Forskningsårsverk (FoU og faglig oppdatering) utført av tilsatte med førstestillingskompetanse i studieåret 2009 - 2010: 5,3 (58 %, landsgjennomsnitt: 39 %).
- Andel av alle faglige årsverk brukt til FoU og faglig oppdatering 2009 - 2010: 10 (31 %, landsgjennomsnitt: 37 %).

Faglærernes erfaring fra barnehage studieåret 2008-2009

- 69 % av årsverkene i pedagogiske fag og 21 % av årsverkene i de faglig-pedagogiske fagene hadde erfaring fra barnehage, regnet av alle faglige årsverk til undervisning og FoU i førskolelærerutdanningen. På landsbasis hadde 78 % av årsverkene i pedagogiske fag og 19 % av årsverkene i de faglig-pedagogiske fagene erfaring fra barnehage. (Prosenter er utregnet på basis av data oppgitt i selvevalueringene.)

Undervisningsressurser

- Antall studenter (heltidsekvivalenter) per lærerårsverk i undervisningen 2008 – 2009: 25,6. Landsgjennomsnitt: 22,3. Studieåret 2009 – 2010: 20,1. Landsgjennomsnitt: 22,8
- Obligatorisk undervisning: Ca. 15 % (se kapittel 2, under *Undervisning*).

18.2. Bachelorutdanning for førskolelærere

Organisering

Den tidligere Høgskolen i Agder valgte ved omorganiseringen av høgskolesektoren i 1994 en fakultetsstruktur, supplert med et samordnende organ for lærerutdanning, kalt Kontor for lærerutdanning. Det ble derfor ikke gjort vesentlige endringer i faglig og administrativ organisering da høyskolen ble universitet i 2007.

Institusjonens lærerutdanninger har blitt evaluert flere ganger. Noen problemer knyttet til fakultetsmodellen ble diskutert allerede i Norgesnettrådets evaluering av førskolelærerutdanningen i 2001. I oppfølgingen ble det besluttet å styrke organiseringen av utdanningene, tverrfagligheten i undervisning og fagplaner samt FoU og praksisordningene. Det var et uttalt mål å bedre nærheten til praksisfeltet.

Allmennlærerutdanningen ble evaluert av NOKUT i perioden 2004 – 2006 (ALUEVA). I etterkant ble førskolelærerutdanningen evaluert internt, noe som resulterte i en tiltaksplan hvor bedre praksis, styrket programorganisering og mer internasjonal utveksling var prioriterte oppgaver.

I begge de sentrale evalueringene ble det konkludert med at fakultetsorganiseringen er en styrke for det faglige nivået, men at den synes å ha noen uheldige konsekvenser for profesjonsinnretningen og mulighetene for tverrfaglighet i utdanningen.

I 2007 ble Kontor for lærerutdanning erstattet av Avdeling for lærerutdanning med dekan som enhetlig leder og med eget styre. Avdelingsstyret er på samme nivå som fakultetsstyrene. Avdelingen har ansvar for lærerutdanningsprogrammene og samordner bidragene fra de fakultetene som leverer undervisningen. En studieleder har det faglige ansvaret for førskolelærerutdanningen og for samhandlingen mellom de involverte fagmiljøene. Et studieråd med representanter for faglærere, studenter og øvingslærere er rådgivende organ for styret når det gjelder førskolelærerutdanningen.

Faglærerne er tilsatt ved fakultetene som har ansvaret for innhold og undervisning i fag og emner. De involverte fagmiljøene knyttes sammen ved hjelp av møtepunkter som trinnmøter og seminarer. Det nyetablerte Forum for lærerutdanning er et fellesorgan for de fakultetene som deler ansvaret for de tre lærerutdanningene ved Universitetet i Agder. Tverrfaglighet i den enkelte utdanningen ivaretas og planlegges først og fremst i trinnmøter, seminarer og tverrfaglige prosjekter.

Universitetet i Agder skriver i selvevalueringen at en forutsetning for en vellykket gjennomføring av utdanningen er at alle samordningsorganene tas i bruk slik at kommunikasjonen flyter. Informantgruppene i institusjonsbesøket hadde ulik forståelse av hvordan systemet fungerer. Øvingslærerne mente at det var for mange organer uten formell myndighet som ikke ga dem noen reell innflytelse. Faglærerne mente øvingslærerrådet var viktig, men ellers hadde ikke de som ble intervjuet mye kjennskap til samordningsorganene.

Universitetets vurdering i selvevalueringen er at utdanningen disponerer svært gode lokaler, har god infrastruktur og god tilgang til praksisplasser.

Det var på evalueringstidspunktet satt i gang en evaluering av utdanningen, med fokus på faglig organisering, for eksempel innføring av bacheloroppgave.

Fag

Som følge av kvalitetsreformen i 2003 ble det opprettet førskolelærerutdanning etter linjemodellen i tillegg til hovedmodellen. De to første årene er like i hoved- og linjemodellen. Utdanningene er hovedsakelig organisert rundt fagene, men musikk, forming og drama er slått sammen til et emne, Kunstfag (10 sp), som er obligatorisk for alle studenter i andre år. All pedagogikk er samlet på de to første årene.

Tabell 1 viser fag/studiepoeng som undervises de to første år.

Tabell 18-1 Felles fag i førskolelærerutdanningenes to første år

Fag	Studiepoeng
Pedagogikk	45
Drama	3,3
Forming	3,3
Fysisk fostring	10
KRL	10
Matematikk	10
Musikk	3,3
Naturfag m. miljølære	10
Norsk	15
Samfunnsfag	10

Studentene i hovedmodellen må ta drama/forming/musikk i femte semester og velge en fordypningsenhet på 30 sp i sjette semester, jf tabell 3 nedenfor. Småbarnspedagogikk kan ikke tas som fordypning av studenter med normert studieløp i hovedmodellen, på grunn av kollisjon med det obligatoriske emnet i femte semester. Strukturen i tredje år er fremstilt i tabell 2.

Tabell 18-2 Hovedmodellens tredje år

Femte semester: Drama/Forming/Musikk	30 sp
Sjette semester: Fordypningsenhet	30 sp

Minst 50 % av studentene må velge hovedmodellen.

Linjemodellen kan få ulik innretning avhengig av fagvalg. Linjemodell 1 etableres ved at studenten i tredje år velger årsenheten *Småbarnspedagogikk og barnehageutvikling* (60 sp). Linjemodell 2 etableres ved at studenten i femte og sjette semester velger to fordypningsenheter på 30 sp.

Tabell tre viser fordypningsenhetene som er aktuelle i hovedmodellen og linjemodell 2.

Tabell 18-3 Fordypningsenheter i førskolelærerutdanningens tredje år

Fordypningsenheter	Studiepoeng	Brukes som E eller V ⁵⁸
Småbarnspedagogikk (femte semester)	30 sp	V
Mat og helse	30 sp	V
Sang og musikk i barnehage og småskole	30 sp	V
Utefag	30 sp	V
Norsk	30 sp	V
Kroppsøving	30 sp	V
Drama	30 sp	V
Forming	30 sp	V

⁵⁸ E = etterutdanning; V = videreutdanning. EVU: etter-/videreutdanning. Se ordliste (vedlegg).

Det varierer fra år til år hvilke fordypningsenheter som tilbys i sjette semester.

Fra 2008 er barnehagerelaterte mål for læringsutbytte innarbeidet i samtlige fagplaner og plan for praksis.

Gjennomgangen av fagplanene og samtale om undervisning og praksis i institusjonsbesøket tyder på at rammeplanens kompetansekrav og tverrfaglige områder stort sett er godt ivaretatt. I fagene, særlig i pedagogikk, belyses mange aspekter ved førskolelærerens lederrolle, og studentene får erfaring i det å være leder gjennom ledelsespraksis i de to første studieårene. Det flerkulturelle er en del av norskfaget. Likestilling og kjønnsroller kommer til uttrykk i konkrete læringsmål i flere av fagplanene.

Øvingslærerne mente det var for lite fokus på småbarnspedagogikk i utdanningen for de studenter som ikke tar denne fordypningsenheten. Knyttet til at det stadig blir flere barn med annen språkbakgrunn enn norsk i barnehagen savnet de også fokus på språkkartlegging. Faglærerne og studentene mente det var behov for å styrke kompetanse på små barn og det flerkulturelle, med tanke på å opprettholde utdanningens relevans.

I de tre estetiske fagene (drama, forming og musikk) tilbys til sammen 10 sp i de to første år. Studentene som ble intervjuet mente at disse fagene var for små og undervisningen for lite rettet mot bruk av fagene i barnehagen. Faglige ledere er klar over at en så liten fagpakke kan være et problem (selvevalueringen s. 4). Studenter som velger hovedmodellen får imidlertid en sterk bakgrunn i estetiske fag med til sammen 40 sp.

Studentene betraktet anledningen til fordypning det siste året som en særlig sterk side ved utdanningen, men de syntes første år var for tungt faglig og at det var særlig vanskelig å få fullt utbytte av pedagogikken i teori og praksis (intervju).

Samlet plan er et dokument som tar sikte på å gi en beskrivelse av utdanningen og rutinene rundt den. Den inneholder samtlige fagplaner i den obligatoriske delen av studieprogrammet, plan for praksis og ulike retningslinjer og skjemaer. Det lages egne planer for hvert valgemne i tredje studieår. Gjennom god dokumentasjon og informasjon er målet med de samlede planene å legge grunnlag for bedre samarbeid mellom studenter, øvingslærere, barnehager, faglærere og studieledelse/administrasjon. Ifølge selvevalueringen er det også blitt resultatet. Øvingslærerne bekrefter i sin del av selvevalueringen at samlet plan fungerer svært godt som informasjon og arbeidsredskap for dem, men deres erfaring var at den i for liten grad er kjent og forstått av studentene.

Undervisningen

Relativt lite av den teoretiske undervisningen er obligatorisk (ca. 15 %). Praktiske øvinger, fysisk fostring og feltarbeid som studentene ikke kan gjennomføre selv, gjøres i størst grad obligatoriske. Graden av og hensikten med obligatorisk undervisning er stadig et drøftingstema på universitetet (selvevalueringen).

Data om studentenes inntakskvalitet brukes ikke som grunnlag for planlegging av undervisningen. Ved studiestart får studenten tilbud om samtaler om fagvalg og om studieprogresjon. I løpet av studiet får studenten tilbud om samtaler for eksempel ved svak studieprogresjon, jf. avsnittet *Studentene – rekruttering, studieforløp og gjennomstrømning* nedenfor.

Det var 25,6 heltidsekvivalenter per lærerårsverk i førskolelærerutdanningen i 2008 – 2009, forholdstallet var sunket til 20,1 i 2009 - 2010. Faglærerne opplyste at de hadde problemer med å gi tilpasset undervisning på grunn av at storklasser var det normale. Studentene bekreftet at svært mye av undervisningen foregikk i store klasser. De hadde få motforestillinger mot dette systemet, som de mente var naturlig ved et universitet.

De tre fagene som undervises hvert semester har et overordnet tema som skal prege praksis og undervisning, for eksempel i første semester *Førskolelærrollen* og i tredje semester *Ledelse og skapende aktivitet*. Helhet og sammenheng i utdanningen skal ellers oppnås ved at oppgaver og dokumentasjonsformer integrerer fag, didaktikk og praksisopplæring, framgår det av fagplanene. Det går fram av selvevalueringen at varierte undervisningsmetoder, feltarbeid, oppgaver og prosjekter anvendes for å styrke relasjonen mellom fag og yrkesutøvelse og oppfylle utdanningens mål. Bevisstheten om disse sammenhengene kom ikke sterkt fram i samtalene med studentene.

I to møter per semester planlegger trinnmøtene (jf. *Organisering*) blant annet tverrfaglige opplegg på hvert klassetrinn. Det er lettere å oppnå tverrfaglighet nå når all undervisning foregår i samme hus, mente faglærerne. Men verken studentene og øvingslærerne hadde erfart at tverrfaglighet i noen særlig grad preget utdanningen (intervjuene).

Det samarbeides med allmennlærerutdanningen ved at flere emner undervises felles og flere faglærere underviser på begge utdanningene. Samarbeidet er særlig tett omkring tema som overgang fra barnehage til skole og språkutvikling. Forum for lærerutdanning omfatter dessuten alle lærerutdanningene.

Praksis

Praksis er på 20 uker, derav en til to uker grunnskolepraksis. Det er en praksisperiode hvert semester.

Avdelingens praksisleder har ansvar for all formell kontakt med praksisfeltet, som utvikling av avtaler med skole-/barnehageeiere og enkeltinstitusjoner, samt daglig oppfølging i praksisperiodene. Universitetet i Agder har i tillegg beholdt praksisveilederstillingen i de to første års praksisperioder; funksjonen er lagt til faglærere i pedagogikk ved Fakultet for humaniora og pedagogikk. De samarbeider med de aktuelle faglærerne, som også har en veiledende timeressurs til oppfølgingen.

Ansvar for praksis i tredje år ivaretas av en egen praksiskoordinator, som samarbeider med praksisleder og faglærerne.

Samlet plan (se avsnittet *Fag*) omfatter også praksisplanen med beskrivelse av innhold, rutiner og ansvar knyttet til praksis. For å planlegge den enkelte praksisperiode settes det ned en koordineringsgruppe som består av praksisveileder, de aktuelle faglærerne, to øvingslærere og to studenter. Før hver praksisperiode holdes det også fagmøter mellom Universitetet i Agder og praksisbarnehagene.

Oppfølgingen av studentene i praksis skjer enten ved at praksisveileder/faglærer møter studenten og øvingslærerne i barnehagen eller ved møter i en barnehage mellom grupper av studenter og øvingslærere, faglærere og praksisveiledere.

Studentene må levere obligatoriske oppgaver som tar sikte på å skape forbindelse mellom teori og praksis i løpet av praksisperioden. Oppgavene går fram av praksisplanen og konkretiseres av koordineringsgruppa.

I vurderingen av studentens praksis vektlegges deres utvikling innenfor kompetanseområdene ved at øvingslærerne forholder seg til universitetets beskrivelser av læringsutbytte i hver praksisperiode. Studentene evaluerer praksisperioden, men skriver ikke rapport om denne. Det var usikkerhet blant de intervjuede faglærerne i hvilken grad de midt- og sluttevalueringene som gjennomføres i praksis, faktisk brukes.

Intervjuene med de ulike gruppene avslørte at det er nokså ulik oppfatning av hvordan praksis, samarbeidet med øvingslærerne og integrasjonen av teori og praksis i realiteten fungerer.

Faglærerne regnet med at en nyetablert ”digital dagbok” på Fronter, med rett til innsyn for alle involverte, ville øke kunnskapen om hva som faktisk foregår og dermed den felles forståelsen.

Avdeling for lærerutdanning har mange avtaler og faste møter med skole/barnehageeiere, barnehageadministrasjonen i kommunene og fylkeskommunene. Samarbeidstema kan være FoU-samarbeid med kommune eller barnehage, inngåelse av praksisavtaler og drøfting av behov for kurs og etter- og videreutdanning. Gjennom det nasjonale prosjektet ”Samarbeidsmodeller mellom skole- og barnehageeier” som er initiert av Utdanningsdirektoratet, søker en å finne møteplasser mellom universitetet og de barnehageeierne som ikke er en del av praksispartnerskapet.

For ledergruppa (intervju) var det et dilemma at universitetet har ansvar for øvingslærerens kvalitet, mens det er barnehagen som avgjør hvem som skal være øvingslærer. Mange av øvingslærerne mangler formell veiledningskompetanse. De tre siste årene har Universitetet i Agder tilbudt kurs i veiledning, vurdering, rapportskriving og prosedyrer ved stryk samt videreutdanning i veiledningspedagogikk. Studiet Pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen (PUB) tilbys siden 2008. Faglærerne (intervju) mente at det var øvingslærernes ansvar å holde seg faglig oppdatert og vite hva universitetet jobbet med.

Øvingslærerne så det som et stort problem at altfor få av dem hadde formell kompetanse i veiledningspedagogikk. Selv om de tilbys kurs og formell utdanning har de ikke kapasitet og ressurser til å ta imot tilbudene. De mente også at barnehagene burde gi dem bedre tid til veilederrollen ved å frigjøre dem fra andre oppgaver i praksisperioden (øvingslærerne i selvevalueringen).

Praksis på Universitetet i Agder tilgodesett med en særbevilgning som ledergruppen føler seg tilfreds med.

Faglige ressurser og FoU

Matriseorganiseringen innebærer at det faglige ansvaret for programmene som helhet og alle relevante administrative funksjoner ligger i Avdeling for lærerutdanning, mens de som underviser, er knyttet til fakultetene som har det faglige ansvaret for fag og emner.

En høy andel av faglærerne ved Universitetet i Agders førskolelærerutdanning har førstestillingskompetanse, sammenlignet med andre førskolelærerutdanninger, og en høy andel av førstestillingskompetansen nyttes i undervisningen. Det er i de fleste fag lett å rekruttere faglig personale. Alle grupper fremhevet at styrken ved denne utdanningen er høy akademisk kompetanse og dermed sterke fag.

Ved tilsetting vil akademiske kvalifikasjoner være avgjørende. Andel faglærere med erfaring fra barnehage er tilfredsstillende. Faglærerne uttrykte i intervjuet en viss bekymring for profesjonsinnretningen i utdanningen framover, knyttet til det faktum at mange av dem er nær pensjonsalder. Bruk av praksiserfaringer i undervisningen, kontakt med barnehagene og øvingslærerne i forbindelse med studentens praksis samt FoU knyttet til praksisfeltet nevnes i selvevalueringen som alternative veier til kunnskap om dagens barnehage.

Faglærerne må produsere for å få forskningstid. FoU-aktivitet er knyttet til fakultetene, som gjerne gir undervisning i flere utdanninger på nivå opp til doktorgrad.

Forskningsprosjektet *De minste barna og medvirkning* er et godt eksempel på relevant forskning ved Universitetet i Agder. To forskningsbarnehager deltar i et kurs om refleksive samtaler med barn over tre år, og det er i gang et matematikkprosjekt. I slike tilfelle trekkes noen tilsatte i praksisbarnehager med. FoU-prosjekter knyttet til førskolelærerutdanning og praksisfeltet er ellers ikke omfattende. Det ble nylig tilsatt en FoU-medarbeider ved avdelingen, som skal være bindeledd mellom praksisfeltet og forskningsfeltet. Ledergruppa (intervju) var optimistisk til at

en master for førskolelærerutdannede som var under planlegging, ville stimulere FoU i/på førskolelærerutdanning og praksisfeltet. Alle grupper som ble intervjuet hadde tro på at en innføring av bacheloroppgave, slik det var planer om, ville øke fokus på FoU.

Studentene visste ellers lite om FoU-aktiviteten, selv om det er opplyst i selvevalueringen at de får informasjon om FoU-arbeidet gjennom undervisning og praksisforberedelse, og at de til en viss grad deltar i FoU-prosjekter. Inntrykket etter intervjuene var at verken studentene eller øvingslærerne/praksisfeltet i særlig grad ble involvert i FoU.

Forskningsbasert undervisning definerer Universitetet i Agder som undervisning som blir gitt av faglærere som selv forsker, og som dermed står i en tradisjon med en kritisk og aktiv tilnærming til lærestoffet. Forskningsbasert undervisning realiseres ved at foreleserne er aktive forskere/benyttar andres forskning i undervisningen (selvevalueringen). Studentene oppfordres til kritisk refleksjon knyttet til lærestoffet og i arbeidet med oppgaver og erfaringer fra praksis, går det fram av selvevalueringen.

Studentene – rekruttering, studieforløp og gjennomstrømning

Det er god søkning til utdanningen, studieplassene blir fylt og likevel kommer stort sett alle kvalifiserte inn. Det tilbys relativt lite deltidsutdanning, og en stor del av studentene kommer rett fra videregående skole. Studentene er derfor ganske unge sammenlignet med andre førskolelærerutdanninger. Karakterpoengene ved opptak er litt lavere enn landsgjennomsnittet.

Mannsandelen er som gjennomsnittet i førskolelærerutdanningene. Utdanningen i Grimstad (ca. 35 studenter årlig) har ofte en relativt stor mannsandel. Menn ivaretas i utdanningen, blant annet ved å gi dem mannlig øvingslærer i flest mulig av praksisperiodene og plassere dem i samme klasse/gruppe.

Ved studiestart og før fagvalg i tredje år får studentene tilbud om individuelle samtaler. I noen fag, for eksempel pedagogikk og valgemnet drama, kalles alle studentene inn til en samtale i løpet av studieåret. Tema for samtalen er studentens utvikling i faget. Alle studenter som har så lav studiepoengproduksjon etter andre semester at de står i fare for å ha mindre enn 60 studiepoeng ved utgangen av fjerde semester, blir innkalt til individuell samtale ved starten av tredje semester. På grunnlag av samtalene blir det foretatt justeringer av studentenes individuelle utdanningsplaner. Noen studenter velger å avslutte studiet etter første samtale, men de fleste studentene kommer til samtale to ganger og det gjøres avtaler om veiledning før neste semester starter.

Siden 2003 har førskolelærerutdanningen hvert år hatt høyere strykprosent enn landsgjennomsnittet. De siste 3 – 4 årene har andel som fullfører på normert tid gått noe ned. Årsaker til frafall undersøkes i det enkelte tilfelle. Mange frafall har sammenheng med at studentene innser at de ikke egner seg for denne utdanningen. Et prosjekt kalt *Faglig introduksjon* med god studiestart og dermed redusert frafall som mål, er nylig satt i gang og tilgodesett med ekstra ressurser.

Universitetet gjennomfører årlig undersøkelser av studenttilfredshet. De studenttillitsvalgte har faste møter med studieleder i forbindelse med midt- og sluttevalueringer.

Studentene som ble intervjuet var ganske enige om at de ikke ønsket å bli ledere.

I intervjuene ble studentene omtalt som noe passive når det gjaldt medvirkning. Studentene selv mente det kunne henge sammen med at matriseorganiseringen virket negativt inn på deres følelse av tilhørighet og førte til redusert ansvar for fellesskapet. De oppfattet likevel studiemiljøet som godt selv om det var lite kontakt med andre utdanninger og med de andre årstrinnene i egen utdanning. Studentene satte pris på tilhørigheten til en avdeling med egne lokaler. De ble i intervjuet spurt om hvordan de oppfattet sin status som studenter på universitetet. De mente

denne var god blant annet fordi dette er en stor utdanning på Universitetet i Agder, men at en høyere status for førskolelæreryrket også ville heve studentenes status.

Det har ikke vært gjennomført kandidatundersøkelser siden 2000.

Universitetet deltar i den nasjonale ordningen for veiledning av nyutdannede førskolelærere.

Internasjonalisering

Internasjonalisering er et hovedmål i Universitetet i Agders overordnede strategi og nevnes derfor ikke spesielt blant førskolelærerutdanningens mål. De faglig tilsattes internasjonale kontaktnett er omfattende og kommer også førskolelærerutdanningen til gode. Det gjelder særlig faglige samarbeidsprosjekter.

Organiseringen av førskolelærerutdanningen legger godt til rette for utveksling i tredje år. 2,5 % av studentene hadde utenlandsopphold i løpet av de siste tre år.

18.3. Vurderinger og anbefalinger

Målene for utdanningen forholder seg til rammeplanens føringer om utvikling av førskolelærerens fem sentrale kompetanser og krav om helhet og sammenheng i denne profesjonsutdanningen. Et mål er at de utdannede førskolelærerne skal kunne delta i debatten om utviklingen av barnehagen.

Studentene er relativt unge sammenlignet med andre førskolelærerutdanninger. De ligger litt lavere eller på gjennomsnittet ved opptak målt etter karakter- og konkurransepoeng. Også studiepoengproduksjonen og fullføringen på normert tid ligger litt under landsgjennomsnittet. Førstestillingskompetansen blant faglærerne er betydelig over gjennomsnittet i førskolelærerutdanningene, og førstestillingskompetansen nyttes i stor grad i undervisningen.

Både hoved- og linjemodellene følger kravene i rammeplanen.

Matriseorganiseringen ble etablert allerede for over 15 år siden og organiseringen av utdanningen lå derfor fast da universitetet ble etablert i 2007. Flere evalueringer gjennom årene har konkludert med at det har vært problemer med helheten i denne utdanningen. Det er høy bevissthet omkring denne problemstillingen blant lederne. Det er nylig etablert en administrativ overbygning med potensial for å ivareta lærerutdanningene, men fremdeles bør det følges nøye opp om den valgte løsningen gir optimal mulighet for en god profesjonsorientering i førskolelærerutdanningen.

Rammeplanens overordnede krav til organiseringen av en førskolelærerutdanning er at den skal sikre helheten i utdanningen. For at Universitetet i Agder skal kunne oppfylle dette kravet, kreves det god kommunikasjon og mye samordning. Det er etablert mange samarbeidsorganer som skal ivareta disse behovene. Mange av disse er rådgivende/uformelle. Det bør vurderes å redusere antall utvalg og heller etablere noen få organer som gis myndighet på sitt område.

Det er videre etablert gode informasjons-/planleggingsverktøy, for eksempel Samlet plan og for informasjon om praksis ”digital dagbok”. Slike dokumenter gir alle som er involvert eller interessert i prosessene knyttet til utdanningen god oversikt over egen og andres rolle og oppgaver. Behovet for slik informasjon ble det gitt tydelig uttrykk for i intervjuene. Universitetet må imidlertid vurdere om omfattende informasjon om virksomheten er nok, eller om organiseringen av førskolelærerutdanningen er for komplisert til at alle involverte kan oppnå nok kunnskap om utdanningen til at de kan fylle sin egen rolle optimalt.

Universitetet i Agder er den eneste førskolelærerutdanningen i landet som har hovedutdanning og linjeutdanning med de to første år felles. Ressursmessig gir dette fordeler ved at

undervisningen er felles for alle studentene. Internasjonal utveksling muliggjøres i tredje år fordi studentene kan velge å ta en fordypningsenhet i utlandet.

Modellen innebærer at pedagogikk, som ifølge rammeplanen er tillagt ”et overordnet ansvar for helhet og yrkesretting i utdanningen, og har en særlig kopling til praksisopplæringen”, blir konsentrert til de to første studieårene. Det kan være vanskelig å få fullt utbytte av pedagogikkfaget opp mot praksisopplæringen, særlig i første årstrinn. Det bør generelt vurderes om tunge, teoretiske fag kan fordeles bedre over de tre årene.

Lederne begrunnet i intervju utviklingen av linjer med behovene for spesialisering i store barnehager. Årsenheten *Småbarnspedagogikk og barnehageutvikling* gir en linjeutdanning med sterk relevans for dagens barnehage. Linjestudentenes valg av fordypningsenheter i siste år kan ellers gi interessante kombinasjoner. Det er en utfordring for faglærerne å bidra til at studentene tydelig oppfatter fagenes relevans for arbeidet i barnehagen.

Frafallet er høyt tatt i betraktning at de fleste studentene er relativt unge heltidsstudenter. Undersøkelser viser nemlig at deltidsstudenter og eldre studenter har størst frafall. Når undervisningen i stor grad gis i storklasser, er det viktig å sørge for at det faglige innholdet som formidles, engasjerer. Det bør vurderes å supplere med mer studentaktive undervisningsformer.

Universitetet i Agder har et forbedringspotensial når det gjelder helheten i utdanningen, konkret knyttet til at undervisningen i de faglig-pedagogiske fagene i for liten grad forholder seg til bruken av fagene i praksis. Øvingslærernes ansvar for utformingen av praksis og tilhørende oppgaver kan også være for stort.

Praksisveilederne kommer fra fakultet for humaniora og pedagogikk. Selv om det er etablert samarbeidsorganer med ansvar for planlegging og oppfølging av praksis, bør universitetet legge forholdene til rette for at foreleserne i de faglig-pedagogiske fagene i sterkere grad kan ta ansvar for fagene i praksis.

Organiseringen av utdanningen legger godt til rette for akademisk forankring av førskolelærerutdanningen, mens mange rutiner, informasjonskanaler og samarbeidsorganer er opprettet for å styrke praksisorientering og profesjonsretting. Universitetet må vurdere grundig om dagens utdanning har en organisering som gjør at målene for utdanningen kan nås. Det tenkes da særlig på rammeplanens krav til helhet og likeverd mellom læringsarenaene i en profesjonsutdanning, og utdanningens egne mål om å være yrkesrettet og praksisnær.

Den forskning som tilgodeses med midler, er i stor grad knyttet til fagene og i liten grad til barnehagefeltet. Både av hensyn til utvikling av relevant kompetanse hos faglærerne og for å øke den faglige og administrative kunnskapen om og forståelsen av praksisfeltet og praksis, bør praksisrettet FoU styrkes. Lærerutdanningens størrelse alene gir disse utdanningene tyngde i institusjonen, noe som også bør komme til uttrykk i FoU-satsingen i førskolelærerutdanningen. Det er etablert forskningsbarnehager. Selv om det er uklart hva som ligger i denne statusen, kan det være en god strategi å konsentrere praksisrettet forskning om noen få barnehager i en oppbyggingsfase.

I og med at dette er en institusjon med mange internasjonale kontakter og det i tillegg er tilrettelagt for utveksling for førskolestudenter, er det påfallende at utvekslingen er så lav. Målene om internasjonalisering i universitetets overordnede strategi bør følges opp med mål og tiltak for internasjonalisering i førskolelærerutdanningen. Det bør blant annet utvikles engelskspråklige tilbud i noen emner for å kunne ta imot studenter fra andre land.

Rutinene for oppfølging av evalueringer må gjennomgås.

På denne bakgrunnen blir det anbefalt at Universitetet i Agder

- gir Forum for lærerutdanning optimale muligheter for å sikre en god profesjonsorientering i førskolelærerutdanningen,
- i sterkere grad satser på forskning som er direkte relatert til barnehagen og andre arenaer som er relevante for førskolelærerutdanningen,
- vurdere hensiktsmessigheten i den sterke konsentrasjonen av studiepoengene i pedagogikkfaget, spesielt i første studieår,
- stimulerer bedre til studentutveksling og bygger inn internasjonale perspektiver i utdanningen.

19. Universitetet i Stavanger

19.1. Institusjonen og førskolelærerutdanningen

Institusjonen

Universitetet i Stavanger ble formelt vedtatt etablert ved kongelig resolusjon 29. oktober 2004 og offisielt åpnet 17. januar 2005. Den tidligere Høgskolen i Stavanger var et resultat av en sammenslåing av flere høyskoler i Stavangerområdet i 1994. Universitetet i Stavanger har tre fakulteter: Det humanistiske fakultet, Det samfunnsvitenskapelige fakultet og Det teknisk-naturvitenskapelige fakultet. Universitetet har knyttet til seg to nasjonale forsknings- og kompetansesentre: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning (Lesesenteret) og Senter for adferdsforskning. Det er i tillegg samarbeid med lokale forskningssentre.

Universitetet har ca. 8000 studenter og 1200 tilsatte.

Et mål for Universitetet i Stavanger er å bli et ledende læringsmiljø innenfor småbarnspedagogikk og barnehagepedagogikk. Ambisjonene er presentert slik på universitetets nettsider: ”Skole og læring er en tverrfaglig satsing ved Universitetet i Stavanger som stiller spørsmål ved grunnlaget for utvikling av et kunnskapssamfunn. Forskningsprosjekter stiller spørsmål om barns utvikling og møte med barnehage og skole, fag og fagdidaktikk, læringsmiljø og læringsmuligheter, forhold mellom utdanning, yrkesutøvelse og profesjonell utvikling, og om spesielle behov for enkeltindivider og grupper.”

Utdanningen

Universitetet i Stavanger tilbyr én bachelor førskolelærerutdanning. Den blir gitt som heltids- og som deltidsutdanning.

Førskolelærerutdanning ble første gang tilbudt i Stavanger i 1971, deltid fra 1989.

Arbeidsplassbasert førskolelærerutdanning (Abf) ble etablert i 2007 med 36 studieplasser. Utdanningstilbudet var da nytt og ble definert som en forsøksordning med opptak ved to institusjoner, Universitetet i Stavanger og Høgskolen i Oslo.

Universitetet har fra høsten 2006 gitt videreutdanning i barnehagepedagogikk/småbarnspedagogikk (30 + 30 sp), som er et tilbud til pedagoger med annen utdanning som ønsker kompetanse for å arbeide som pedagogiske ledere i barnehager.

Høsten 2008 ble det etablert en master i barnehagevitenskap.

Mål

Følgende mål for utdanningen går fram av selvevalueringen: ”IFU (Institutt for førskolelærerutdanning) sitt mål framover er at utdanningen skal være praksisnær og relevant i forhold til dagens og morgendagens barnehager. Den skal være forskningsbasert og ha et internasjonalt preg. IFU skal ha et bredt tilbud av fordypninger som er attraktive for både kvinnelige og mannlige studenter. IFU skal i større grad enn i dag utnytte øvingslæreravtalen til å skape flere møtepunkter mellom studenter, øvingslærere og tilsatte.”

Den faglige profilen ved det humanistiske fakultetet har hovedelementene utdanningsvitenskap, humanistisk vitenskap og estetikk. Fakultetet er sterkt innen profesjonsforskning og praksisrelevant forskning.

Noen nøkkeltall⁵⁹

Høsten 2009 hadde Universitetet i Stavanger 466 studenter i førskolelærerutdanning og er dermed en middels stor utdanning (nr 5 av 20).

Studentopptak 2008 (2009)

	Studieplasser	Søkere totalt	Kvalifiserte førsteprioritetssøkere	Kvalifiserte førsteprioritetssøkere per studie plass	Opptak
Hovedmodellen, heltid	145 (110)	894 (836)	134 (115)	0,9 (1,0)	135 (123)

- Uregelmessige opptak:
 - Høsten 2007 ble 76 studenter tatt opp til deltidsutdanning; planlagt antall studieplasser var 30 på ordinær deltid og 36 på den nye Abf.
 - Høsten 2009 ble det tatt opp til 44 planlagte studieplasser på ordinær deltid og 10 på Abf
- Gjennomsnittsalder ved opptak (basert på årene 2008 og 2009): 24,2 år. Landsgjennomsnitt: 25,6 år.
- Karakter-/konkurranspoeng ved opptak i 2008: 36,9/43,0. Landsgjennomsnitt: 36,6/43,3.
- Mannsandel av registrerte studenter (gjennomsnitt basert på årene 2006 – 2008): 8 %. Landsgjennomsnitt: 13 %.
- Studiepoengproduksjon per heltidsekvivalent (gjennomsnitt basert på årene 2005 – 2008): 50,1 studiepoeng. Landsgjennomsnitt: 52,7 studiepoeng.
- Fullføring på normert tid for kandidatene som ble ferdige i perioden 2006 - 2008: 60 %. Landsgjennomsnitt: 61 %.
- Strykprosent i praksis (gjennomsnitt basert på årene 2006 – 2008): 1,1 %. Blant mannlige studenter 3,1 %. Landsgjennomsnitt alle: 1,4 %. Menn: 3,5 %.
- Internasjonalisering: I perioden 2006 – 2008 reiste 22 studenter ut (5,4 %, landsgjennomsnitt 3,3 %); 16 hadde praksisopphold i utlandet (4 %, landsgjennomsnitt 4,1 %) og 42 utvekslingsstudenter kom til Universitetet i Stavanger (10,3 %, landsgjennomsnitt 3,5 %).

Faglærerne studieåret 2009-2010

- Antall faglærere 2008 - 2009: 38 (15 pedagoger og 23 i faglig-pedagogiske fag).
- Faglige årsverk 2008 – 2009: 29. Studieåret 2009 – 2010: 29.
- Faglige årsverk med førstestillingskompetanse 2008 – 2009: 10,8 (37 %. Landsgjennomsnitt: 27 %).
- Faglige årsverk med førstestillingskompetanse 2009 – 2010: 9,5 (34 %. Landsgjennomsnitt: 28 %).
- Undervisningsårsverk utført av tilsatte med førstestillingskompetanse 2008 – 2009: 7 (39 %, landsgjennomsnitt 24 %). 2009 – 2010: 4 (29 %, landsgjennomsnitt: 22 %).
- Forskningsårsverk (FoU og faglig oppdatering) utført av tilsatte med førstestillingskompetanse 2009 - 2010: 5 (38 %. Landsgjennomsnitt: 39 %).
- Andel av alle faglige årsverk brukt til FoU og faglig oppdatering 2009 -2010: 15 (50 %, landsgjennomsnitt: 37 %).

Faglærernes erfaring fra barnehage studieåret 2008-2009

- 66 % av årsverkene i pedagogiske fag og 27 % av årsverkene i de faglig-pedagogiske fagene hadde erfaring fra barnehage, regnet av alle faglige årsverk til undervisning og FoU i førskolelærerutdanningen. På landsbasis hadde 78 % av årsverkene i pedagogiske fag og 19 % av årsverkene i de faglig-pedagogiske fagene erfaring fra barnehage. (Prosenter er utregnet på basis av data oppgitt i selvevalueringene.)

Undervisningsressurser

- Antall studenter (heltidsekvivalenter) per lærerårsverk i undervisningen 2008 – 2009: 22,0. Landsgjennomsnitt: 22,5. Studieåret 2009 – 2010: 30,1. Landsgjennomsnitt: 22,8.
- Obligatorisk undervisning: Ca. 48 % (kapittel 2, Undervisning).

⁵⁹ Kildehenvisninger i tabellvedlegg, når ikke annet er angitt.

19.2. Bachelorutdanning for førskolelærere

Organisasjon

Førskolelærerutdanningen er organisatorisk forankret i Institutt for førskolelærerutdanning (IFU), som ble opprettet i 2004 innenfor Det humanistiske fakultet. Instituttet ledes av en instituttleder med ansvar for det faglige, økonomien og personalet. Instituttets administrasjon omfatter i tillegg fulle stillinger for kontorsjef og studie- og praksiskoordinator.

Instituttrådet hvor tilsatte, praksisfeltet og studenter er representert, er et rådgivende organ for instituttleder. Instituttleder rapporterer til avdelingens dekan.

De fleste faglærerne er ansatt på instituttet, som er tverrfaglig. Mange av disse underviser på flere institutter, og faglærere hentes også inn fra andre institutter. Faglig koordinering av undervisning og forskning løses i hver faggruppe, som består av 1-13 personer. Den største faggruppen har pedagogikkfaget med 13 personer og dette er den eneste med koordineringsressurs. Noen faggrupper som består av tilsatte fra flere institutter, må koordinere den faglige virksomheten på tvers av disse.

Utdanningen er organisert rundt fagene, men med overbygg av tverr-/flerfaglige tema som undervisningen i fagene må forholde seg til. Pedagogikkfaget har et overordnet ansvar for helhet og yrkesretting.

Lokaler og infrastruktur spenner fra det helt moderne til det mer nøkterne, men er tilfredsstillende bortsett fra en viss knapphet på grupperom, spesialrom for de estetiske fag og undervisningslokaler. De faglig tilsatte er spredt på flere bygg, men slik at faggruppene er samlet. Det er god tilgang på praksisplasser.

Det går fram av selvevalueringen at opprettelsen av instituttet, tilsetting av instituttleder i full stilling og styrking av administrasjonen skyldtes et behov for sterkere styring av utdanningen. Erfaringen er at endringene har økt handlingsrommet for strategisk planlegging, en kapasitet som manglet tidligere. Men både ledelsen og faggruppene opplever problemer med at det ikke er etablert en formell struktur for faglig koordinering.

Fag

Hvert av de faglig-pedagogiske fagene er på 10 sp, bortsett fra norsk som har 15. I tillegg til de 45 sp i pedagogikk som kreves i rammeplanen, er 5 sp spesialpedagogikk obligatorisk. Alle studenter må dessuten velge enten Natur (5 sp) eller Kultur (5 sp). Tabell 1 gir en oversikt over fordelingen av fag og studiepoeng i utdanningen.

Tabell 19-1 Universitetet i Stavanger. Obligatoriske fag. Fordeling av studiepoeng

Fag	Studiepoeng
Pedagogikk	45
Spesialpedagogikk	5
Drama. Forming. Fysisk fostring. KRL. Matematikk. Musikk. Naturfag m. miljølære	10 sp hver
Norsk	15
Samfunnsfag	10
Valg: Natur eller Kultur	5

Av i alt ni mulige fordypningsemner (alle på 30 sp) tilbys hvert år ca. fem, blant dem Drama, Komparativ pedagogikk, Moderne barndom og Fysisk fostring. Den mest populære fordypningsenheten, Småbarnspedagogikk, gis hvert år. Fordypningsenhetene Barn i landskap og

Moderne barndom er tverrfaglige. Utdannede førskolelærere kan tas opp til videreutdanning på fordypningsenhetene når det er ledig kapasitet.

Instituttet har faglig tilbud til innreisende og utreisende studenter (se avsnittet *Internasjonalisering* nedenfor).

Krav som springer ut av rammeplanen for utdanningen og barnehagen er ivaretatt i pensum eller arbeidsmåter. Likestilling er tema i samfunnsfag, lederrollen og barnehagen som organisasjon er tema i samfunnsfag og pedagogikk. Utviklingen av stadig mer ulike barnehager og de krav det stiller til førskolelærerne tas opp i ulike sammenhenger. Småbarnspedagogikk har liten plass i de obligatoriske fagene, men er tema for en fordypningsenhet.

Tverrfaglige tema er lagt inn i studieplanen for alle studieår, hvor også ansvarsfordelingen mellom fagene framgår. Tilpasset opplæring kommer inn under *Spesialpedagogikk, etikk og profesjonskunnskap* som er tema i femte semester. *Den første lese-, skrive- og matematikkopplæringen* er tema i fjerde semester og knyttes til praksis i grunnskolen. Knyttet til valget mellom temaene Natur og Kultur (som undervises parallelt) gis studentene en mulighet for spesialisering. Disse temaene skal også åpne for tverrfaglig samarbeid.

Det obligatoriske emnet spesialpedagogikk fører til at studentene har 5 sp mer pedagogikk enn rammeplanen krever, noe som fører til en tilsvarende reduksjon i de faglig-pedagogiske fagene. Dette var en problemstilling som verken ledelsen eller faglærerne hadde reflektert over, kom det fram i intervjuene. Faglærerne forsvarte en styrking av dette faget med at det er viktig for en førskolelærer. De antok at styrkingen av faget kunne ha sammenheng med behovet for å gi studentene grunnlag for opptak til universitetets mastergradsutdanning i spesialpedagogikk.

Øvingslærerne mente at manglende fokus på ledelse var et problem i utdanningen; de hadde erfaring for at mange av studentene, særlig de yngre, vegrer seg for å ta på seg de oppgaver lederrollen krever.

Det blir ikke systematisk hentet inn tilbakemeldinger om tidligere studenter i yrkeslivet, men gjennom deltaking i ulike samarbeidsfora hentes informasjon som også nyttes til å sikre utdanningens relevans.

Abf-studentene som ble tatt opp i 2007 følger fagplanen og studieopplegget for deltidsstudentene. Under institusjonsbesøket kom det fram at ingen av de faglærerne, studentene eller øvingslærerne som ble intervjuet, visste at en del av studentene var tatt opp på denne spesielle ordningen.

Undervisning

Det var 22 studenter (heltidsekvivalenter) per lærerårsverk i undervisningen i studieåret 2008 – 2009 og 30,1 i 2009 – 2010. Det hentes ikke inn data om studentenes inntakskvalitet som grunnlag for undervisningsplanlegging.

Nærmere halvparten av undervisningen er obligatorisk. Alt for- og etterarbeid til praksis er obligatorisk. På deltidsutdanningen er alle samlinger obligatoriske. Krav om tilstedeværelse begrunnes framfor alt med behovet for danning inn i profesjonen, noe som krever deltaking i diskusjon og refleksjon.

De siste år har stadig mer av undervisningen blitt gitt i store grupper (selvevalueringen). For ulike formål foregår undervisningen i seminargrupper på inntil 30 studenter, basisgrupper med 5-6 studenter fra samme seminargruppe eller storgrupper (hele kullet). Hver basisgruppe har en faglærer som veileder. I gruppene foregår det student- og lærerstyrte aktiviteter, gruppearbeid og arbeid med mappene. I intervjuet var studentene opptatt av gruppedelingen. De foretrakk seminargrupper fremfor storforelesninger på grunn av muligheten for diskusjon og refleksjon i en mindre gruppe. Basisgrupper syntes de var en positiv ordning, men hvor vellykket arbeidet i

basisgruppene var, var svært avhengig av sammensetningen og veileders erfaring og engasjement.

Det går fram av selvevalueringen at de ansvarlige ser behovet for å vurdere undervisningsorganiseringen. Ved å tilpasse undervisningsformene bedre til gruppestørrelse, er håpet å oppnå mer nærhet til studenten og dermed blant annet bedre fullføring.

I undervisningen i pedagogikk legges det i de ulike gruppene opp til å binde sammen teori og praksis ved at erfaringer fra praksis knyttes opp mot teori som utgangspunkt for diskusjoner. Case fra praksis brukes i fag og oppgaver som grunnlag for problembasert læring.

Deltidsstudentene får undervisningen i samlinger (fem samlinger à tre dager per semester). Det er satt av mer ressurser til gruppedeling under samlingene enn i undervisningen til heltidsstudentene. Mellom samlingene får deltidsstudentene nettbaserte forelesninger. Blant faglærerne er det populært å undervise deltidsstudentene på grunn av at deres erfaring både gir gode eksempler inn i undervisningen og økt forståelse for de problemstillinger som tas opp i fagene (selvevalueringen).

En normal sluttvurdering i et fag består både av mappevurdering og individuell skriftlig eksamen. Tverrfaglige opplegg kan inngå i mappen. Den todelte prøvingen begrunnes med behovet for å måle i hvilken grad studenten har tilegnet seg de fem kompetanseområdene som innøves både gjennom faglig innhold og arbeidsmåter gjennom utdanningen.

Faglærerne beklaget i intervjuet at den kvalitetssikringen som ekstern sensur representerte, var falt bort. De savnet både det eksterne blikket på studentenes prestasjoner og det faglige korrektivet de selv hadde opplevd ved å sensurere på andre institusjoner. De mente også at insentivene til å være realistisk i vurderingen av studentene var blitt ytterligere svekket ved at institusjonene straffes økonomisk når studenter stryker.

Praksis

Studentene får 20 uker veiledet praksis, derav to uker i grunnskolen. Praksisperiodene er fordelt over alle semestrene. Studentene får en tidlig praksis i første semester, og i første år er det kortere praksisperioder enn senere. Deltidsstudentene har kortere praksisperioder enn heltidsstudentene, fordi også praksis er fordelt over fire år.

Praksiskoordinator har faglig-administrativt ansvar for studentenes praksis. Faglærerne, som har ansvaret for den faglige forankringen av praksisperioden, utformer obligatoriske oppgaver som skaper sammenheng mellom teori og praksis, og besøker studenten i praksis. Pedagogikklærerne har hovedansvar for at praksis blir helhetlig og yrkesrettet. Det er rutiner for kommunikasjon og dialog mellom de involverte, dersom det er problemer for/med studenten i praksis. Studenten har rett til to timer veiledning per uke, med utgangspunkt i et veiledningsdokument.

Studentene leverer rapport om praksis og evaluerer hver periode. I *Drøftingsforum* møtes pedagogikklærere, praksisbarnehager/øvingslærere og faglærere for å diskutere studentenes arbeid og oppgaver i praksis og vurdere studentene. Fire årlige øvingslærerdager, hvor øvingslærere, faglærere og studenter deltar, inngår i vedlikeholdet av øvingslærernes kompetanse. På disse dagene holdes forarbeidsmøte (obligatorisk for studenter og øvingslærere), øvingslærerråd (hvor praksisbarnehagene kan presentere sine prosjekter for hverandre) og forelesninger. Andre etablerte fora er styringsgruppen for praksisbarnehager hvor praksiskoordinator og fire representanter for praksisbarnehagene er medlemmer, og det årlige *Forum for didaktisk refleksjon* hvor øvingslærerne møter faglærerne. Faglærerne bruker gjerne øvingslærere i undervisningen, for eksempel for å snakke om ledelse (intervjuet). Studentene kan invitere sine øvingsbarnehager til universitetet, for eksempel for å besøke et "sanserom".

Det finnes kriterier for vurdering av den enkelte praksisperiode, hvor rammeplanens kompetansekrav følges opp. Øvingslærerne savnet imidlertid kunnskap om studentens tidligere

praksis som grunnlag for planlegging og oppfølging i nye praksisperioder. En rutine som innebærer at studenten skal redegjøre for tidligere praksis, skal innføres.

Øvingslærerne etterlyste i intervjuet kurs i veiledning, siden det var flere år siden de hadde hatt tilbud om et slikt kurs. De hadde også etterlyst det i øvingslærerråd.

I selvevalueringen fremheves betydningen av at rammeplanen fastsetter at utdanningen skal ha 20 ukers praksis. Praksis kan derved ikke bli salderingspost ved økonomisk innstramning.

I Norgesnettrådets evaluering av den daværende høgskolens førskolelærerutdanning i 2001 ble praksisnærheten i denne utdanningen trukket fram som en styrke. Selv om alle fag fremdeles involveres i praksis, ser de ansvarlige nå behovet for å fokusere på helheten i utdanningen igjen, da innsatsen de siste årene har vært konsentrert om kompetanseoppbygging og FoU (selvevalueringen).

I intervjuet med ledelsen ble ulike sider ved deltidsstudenters praksis diskutert. For barnehagen er det gjerne ressurskrevende å ha en ansatt i utdanning, det gjelder både Abf-studenter og vanlige deltidsstudenter. Siden deltidsstudentene ofte bor langt fra universitetet, legges praksis i noen tilfeller til barnehager som universitetet ikke har avtaler med, noe som medfører ekstra kostnader. De ansvarlige opplever også innimellom et press for å få noe praksis i barnehagen der studenten er ansatt. Lederne var klare på at praksis skulle gis av barnehager som studentene ikke har arbeidsforhold til, men deltidsstudenten kan velge å skrive oppgaver med tema fra egen barnehage.

Faglige ressurser og FoU

Førstestillingskompetansen i undervisningen ligger godt over gjennomsnittet blant landets førskolelærerutdanninger, regnet i prosent av årsverk.

Ved tilsetning i faglige stillinger kreves det førstestillingskompetanse, og doktorgrad prioriteres foran kvalifiserte med barnehageerfaring. Det er derfor et behov for mer kunnskap om barnehagen blant faglærerne. Øvingslærerne mente at de selv var den beste kilde til kunnskap om dagens barnehage, og at deres og studentenes praksiserfaringer burde kunne brukes bedre i undervisningen (intervjuet).

Ved utlysning av stillinger er det ikke lett å få kvalifiserte søkere. I samsvar med universitetets strategi drives det derfor omfattende intern kompetanseutvikling i form av kvalifisering til førstestilling og FoU. Det er ordninger for vikarstipend og post.doc.-stipend. Et post.doc.-stipend som er øremerket kvinner har to av instituttets tilsatte hatt. Instituttet har to stipendiater og to faglærere på universitetets førstelektorprogram. I alt er det åtte ph.d.-studenter blant IFUs tilsatte. Det tilbys hvert år kurs i universitetspedagogikk.

Det gis FoU-tid til alle faglig tilsatte, mest til fast tilsatte (427 timer årlig). 50 % av de faglige årsverkene på instituttet ble brukt til FoU. Tilsatte i kvalifiseringsløp får FoU-tid/permisjon, noe som igjen fører til mange midlertidige tilsetninger; våren 2009 gjaldt dette 30 % av de tilsatte. Midlertidig tilsatte har i liten grad førstestillingskompetanse, men dersom de er godt egnet, oppnår mange med tiden fast tilsetning. Rekruttering via midlertidige stillinger har gitt gode faglærere, men siden de gjerne er universitetslektorer utløser slike tilsetninger gjerne nye behov for kompetanseutvikling (selvevalueringen).

Faglærerne følte et press til å forske, noe som var styrket med universitetsstatus. Selv om ressursene til FoU og kompetanseheving førte til at studentene fikk mye vikarlærere og stadig mer av undervisningen i storforelesninger, mente faglærerne at økt kompetanse på sikt ville komme undervisningen og studentene til gode.

Forskningsbasert undervisning forstås på Universitetet i Stavanger som bruk av egen og andres forskning som base for undervisningen (selvevalueringen). Både ny forskning på

barnehageområdet og egen kunstnerisk erfaring synliggjøres for studentene. Det uttrykkes håp om at forskningsprogramområdet Læringskulturer i barnehagen som ble etablert våren 2009, vil bidra positivt til forskningsbasering av undervisningen. Utvikling av en forskende holdning til barnehagen og arbeidet der, var en grunn til innføringen av et obligatorisk feltarbeid i studentenes siste år. Som ledd i å utvikle studentenes kritiske holdning, trekkes det på flere ulike pedagogiske grunnsyn i diskusjon og refleksjon i undervisningen.

I samsvar med universitetets profil og mål foregår det mye FoU som er relevant for førskolelærerutdanningen i ulike faglige sentre på Universitetet i Stavanger. Arbeidet der gjøres kjent blant annet ved at det opprettes tidsbegrensede fora for forskningsformidling og -diskusjon; eksempler er Forum for barnehageforskning og Forum for barnehagevitenskap.

Lederne diskuterte i intervjuet om profesjonsutdanninger på et universitet ville eller burde utvikle seg i annen retning enn ved høyskolene. Når Universitetet i Stavanger satser mye på kompetanse- og kunnskapsutvikling både i utdanningene og i relevante forskningsenheter, er et viktig formål at profesjonsutdanningene skal få et løft. Tilsetning av en professor som forsker på læringskulturer i barnehagen er en satsing i den retningen.

Studentene – rekruttering, studieforløp og gjennomstrømning

Førskolelærerutdanningen får om lag en kvalifisert førsteprioritetssøker per studieplass. Det vil i praksis si at alle kvalifiserte kommer inn. Til deltidsstudiet blir det tatt opp lokalt. Det ble fra første deltidsopptak i 1989 tatt opp hvert fjerde år, blant annet i 2003 og 2007. Framover er det meningen å ta opp til deltid hvert år, også ved å omdisponere studieplasser fra heltids- til deltidsutdanning.

Det rekrutteres relativt få menn til tross for både eksterne og interne tiltak. Det blir tatt opp ca. 10 % menn, en større andel på heltidsstudiet enn på deltid. Problemene med rekruttering av menn knyttes til studietilbudet: det diskuteres i selvevalueringen om utdanningen mangler emner som tiltrekker seg menn. Det er tiltak for å beholde menn i utdanningen, blant annet plasseres om mulig flere menn i samme seminargruppe, i praksis får de mannlig øvingslærer hvis det finnes.

Kandidat- og studentproduksjonen ved Universitetet i Stavanger ligger på landsgjennomsnittet. Erfaringen er at jo flere studenter som tas opp, jo flere faller fra. Mannlige studenter faller fra i større grad enn kvinnelige. Deltidsstudentene har høyere fullføring. I selvevalueringen brukes deltidsstudentenes høyere fullføringsgrad og motivasjon for utdanningen og for senere å bli i yrket, som argumenter for å øke opptakstillene på bekostning av antall studieplasser i heltidsutdanningen.

I noen fag kalles studenten inn til obligatoriske samtaler, for eksempel i KRL. Studiekoordinator kaller inn studenter med svak faglig progresjon. I slike samtaler deltar også en faglærer i pedagogikk, fordi pedagogikk har ansvaret for helheten i utdanningen. Andre observasjoner kan også føre til tilbud/krav om samtale med en student, for eksempel skikkethetsvurderinger.

Studentene som ble intervjuet mente at studentmiljøet for førskolelærerstudenten på campus var tynt, blant annet fordi deltidsstudentene ikke var tilstede. Få studenter deltar i studentdemokratiet. Både kvinner og menn sa det er fint at menn kommer inn i utdanningen dersom de ikke får særbehandling. De hadde erfart at det blir fokusert for mye på menns eventuelle annerledeshet.

Veilederprogram for nyutdannede førskolelærere ble etablert fra høsten 2009.

Internasjonalisering

Ved å legge fordypningsenheten til siste semester er det tilrettelagt for utveksling. Instituttet har ansvaret for Comparative Educational Studies for innreisende studenter. Utreisende studenter kan ta Komparativ pedagogikk (10 sp tas ved Universitetet i Stavanger og 20 sp ute).

5,4 % av studentene reiste ut i perioden 2006 – 2008 (landsgjennomsnittet er 3,3 %). Utdanningen har svært mange studenter på utveksling fra andre land.

19.3. Vurderinger og anbefalinger

Skole og læring er en tverrfaglig satsing ved Universitetet i Stavanger.

Førskolelærerutdanningen skal være praksisnær og framtidsrettet, være forskningspreget og ha et internasjonalt preg.

Utdanningen ligger svært nær gjennomsnittet blant landets førskolelærerutdanninger når det gjelder studentenes alder, inntakskvaliteten målt i karakter- og konkurransepoeng og også når det gjelder resultater som fullføring på normert tid og årlig studiepoengproduksjon. Utdanningen skiller seg ut positivt på området internasjonalisering ved å motta særlig mange utenlandske studenter. Førstestillingskompetansen i utdanningen er godt over gjennomsnittet, målt som andel av alle faglige årsverk i utdanningen. Andelen årsverk med førstestillingskompetanse i undervisningen er også godt over gjennomsnittet.

Universitetets førskolelærerutdanning har et avvik i forhold til rammeplanens krav til hovedmodellen. Pedagogikkfaget er styrket med 5 studiepoeng knyttet til et obligatorisk kurs i spesialpedagogikk. Dette går på bekostning av de faglig-pedagogiske fagene.

Universitetet i Stavanger opplever at det er stor forskjell når det gjelder studentenes inntakskvalitet. Alle som søker, kommer inn. Det er likevel i utgangspunktet mange søkere til førskolelærerutdanningen ved Universitetet i Stavanger, og det er derfor også mange sterke studenter. Deltidsstudentene er eldre, og det, kombinert med motivasjonen for nettopp denne utdanningen, fører til at mange faglærere foretrekker å undervise på deltidsutdanningene. Disse studentene har også bedre gjennomstrømning enn heltidsstudentene. De positive erfaringene med deltidsstudenter var bakgrunnen for planer om å omfordele noen av heltidsstudieplassene til deltid. Dersom deltidsstudentene har bedre rammevilkår, slik noen av heltidsstudentene hevdet i intervjuet, er dette noe som institusjonen bør vurdere og eventuelt begrunne overfor studentene.

Universitetet i Stavanger har på en fin måte klart å integrere den store gruppen Abf-studenter som ble tatt opp i 2007 i gruppen av ordinære deltidsstudenter, i en slik grad at verken faglærere eller medstudenter kjente til at Abf-studentene var tatt opp i forsøksordning på særskilte vilkår. Utover universitetets jevnlige møter med oppdragsgiver som del av oppfølgingen av studentgruppen, er det ikke etablert særordninger for dem.

Institusjonen rekrutterer relativt få mannlige studenter. Både kvinnelige og mannlige studenter følte at det å være mannlig student måtte normaliseres.

Av ulike grunner, deriblant ressurs hensyn, undervises heltidsstudentene mye i store grupper. Det synes som om denne undervisningen fungerer bra på Universitetet i Stavanger, i og med at studentene aksepterer løsningen. Studentene er for andre formål organisert i mindre grupper, såkalte basisgrupper. Studentenes kritikk mot størrelsen på og sammensetningen av basisgruppene bør sees i relasjon til hva som er hensikten med basisgruppene.

Samarbeidet med praksisfeltet sikres i en rekke fora for forberedelse og etterarbeid, blant disse antas Forum for didaktisk refleksjon hvor faglærere og øvingslærere møtes, å ha potensial for gode dialoger rundt sentrale spørsmål i grensesnittet teori – praksis. Det bør imidlertid straks settes i gang utdanningstilbud i veiledning, noe som hadde manglet i flere år. Ledelsen var bevisst på at de siste års fokus på FoU i det nye universitetet, kan ha gått utover helheten i utdanningen som ble rost for sin praksisnærhet i Norgesnettrådets evaluering i 2001. Komiteens inntrykk er at en gjennomgang av sammenhengen mellom fag- og praksisarenaen kan være formålstjenlig, og støtter ledelsens tanker om å sette i gang en slik prosess.

En beslektet problemstilling i intervjuet med ledelsen dreide seg om hvorvidt en profesjonsutdanning som førskolelærerutdanningen er eller bør bli noe annet på et universitet enn på en høyskole. Med utgangspunkt i universitetets ambisiøse mål for profesjons- og forskningsprofil burde blant annet førskolelærerutdanningen kunne profileres noe tydeligere enn i dag. Det bør være et mer offensivt mål å tiltrekke seg flere sterke studenter basert på en attraktiv faglig profil.

Øvingslærerne etterlyste bedre lederopplæring blant studentene. Det er liten grunn til å tro at dette er et problem som er særegent for Universitetet i Stavanger, men det reiser problemstillinger som bør tas opp og vurderes.

Styringen av utdanningen er styrket i de senere år som følge av at IFU ble etablert i 2004. Faglærerne er organisert i fagseksjoner hvor forskning og faglig kompetanseoppbygging foregår. Det er imidlertid viktig å få på plass formelle strukturer for faglig koordinering i utdanningen, en mangel som ble drøftet i institusjonsbesøket i samtaler både med ledelsen og faglærerne.

Det vurderes som positivt at universitetet legger sterk vekt på å bygge opp FoU og fagpersonalets akademiske kompetanse. Institusjonen bør imidlertid vurdere hvordan negative konsekvenser av faglærernes forskningspermisjoner i form av manglende stabilitet i lærerstaben, kan begrenses.

Det ville være ønskelig om samarbeidet med de svært relevante nasjonale forskningssentrene som er knyttet til universitetet, ble gjenspeilet i instituttets FoU-aktiviteter og faglige aktiviteter forøvrig.

På denne bakgrunnen blir det anbefalt at Universitetet i Stavanger

- bringer utdanningen i samsvar med gjeldende rammeplan og forskrifter når det gjelder antall studiepoeng i pedagogikk og faglig-pedagogiske fag,
- vurderer hvordan institusjonens solide forskningskompetanse på fagområder som er relevante i en førskolelærerutdanning, kan bidra til utviklingen av egen utdanning,
- foretar en gjennomgang av sammenhengen mellom fag- og praksisarenaen for å sikre helheten i utdanningen,
- etablerer formelle strukturer for faglig koordinering.

20. Universitetet i Tromsø

20.1. Institusjonen og førskolelærerutdanningen

Institusjonen

Høgskolen i Tromsø fusjonerte med Universitetet i Tromsø 1. januar 2009. Universitetet har seks fakulteter: Det helsevitenskapelige fakultet, Det juridiske fakultet, Det kunstfaglige fakultet, Fakultet for biovitenskap, fiskeri og økonomi, Fakultet for naturvitenskap og teknologi og Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning.

Det nye universitetets visjon er ”å skape et nasjonalt og internasjonalt kraftsenter for kompetanse, vekst og nyskapning i nordområdene”.

Universitetet har ca. 9000 studenter og ca. 2500 tilsatte. En samlokalisering er planlagt, men foreløpig holder lærerutdanningen til i sine gamle lokaler.

Førskolelærerutdanningen

Førskolelærerutdanningen ble opprettet i Tromsø i 1972.

Universitetet tilbyr bare rammeplanens hovedmodell. Denne undervises på campus i Tromsø i to organiseringsformer: stasjonær (med undervisning hver uke) og samlingsbasert med studiesamlinger. Begge variantene er fulltidsstudier over 3 år.

Fra 2009 tilbys også utdanningen desentralisert i Harstad.

Mål for utdanningen

Førskolelærerutdanningen har valgt å fokusere spesielt på barn og familier med ulik bakgrunn, her vektlegges både etniske, kulturelle, sosiale, geografiske og språklige forskjeller. Kunnskap om den nordlige landsdelen gis også prioritet. I denne sammenheng står den samiske kulturen sentralt.

Noen nøkkeltall⁶⁰

Høsten 2009 hadde Universitetet i Tromsø 239 studenter i førskolelærerutdanningen og er dermed en mellomstor utdanning (nr. 10 av 20).

Studentopptak 2008 (2009)

Utdanning	Studieplasser	Søkere totalt	Kvalifiserte førsteprioritetssøkere	Kvalifiserte førsteprioritetssøkere per studieplass	Opptak
Heltid	50 (45)	352 (369)	51 (35)	1,0 (0,8)	42 (35)
Desentralisert, Harstad	(25)	(164)	(44)	(1,8)	(34)
Samlingsbasert/Desentr.	30 (30)	197 (168)	49 (31)	1,3 (1,1)	31 (23)

- Uregelmessige opptak:
 - Høsten 2009 ble det tatt opp studenter til desentralisert utdanning i Harstad.
- Gjennomsnittsalder ved opptak (DBH-tall basert på årene 2008 og 2009): 25,7 år. Landsgjennomsnitt: 25,6 år.
- Karakterpoeng/ konkurransepoeng ved opptak i 2008: 36,9/44,4. Landsgjennomsnitt: 36,6/43,3.
- Mannsandel av registrerte studenter (gjennomsnitt basert på årene 2006 – 2008): 19 %. Landsgjennomsnitt: 13 %.
- Studiepoengproduksjonen per heltidsekvivalent (gjennomsnitt basert på årene 2006 – 2008): 51,0 studiepoeng. Landsgjennomsnitt: 52,7 studiepoeng.
- Fullføring på normert tid for kandidatene som ble ferdige i perioden 2006 - 2008: 69 %, Landsgjennomsnitt: 61 %.
- Strykprosent i praksis (gjennomsnitt basert på årene 2006 – 2008): 2,2 %. Blant mannlige studenter 5,3 % Landsgjennomsnitt: 1,4 %. Menn: 3,5 %.
- Internasjonalisering: I perioden 2006 – 2008 reiste 5 studenter ut (2,3 %, landsgjennomsnitt 3,3 %); 14 hadde praksisopphold i utlandet (6,3 %, landsgjennomsnitt 4,1 %) og 1 kom inn (0,5 %, landsgjennomsnitt 3,5 %).

Faglærerne studieåret 2009 – 2010 (når det er angitt 2008 – 2009)

- Antall faglærere: 30 (6 pedagoger og 24 med faglig-pedagogiske fag).
- Faglige årsverk 2008 – 2009: 17 årsverk. Studieåret 2009 – 2010: 18 årsverk.
- Faglige årsverk med førstestillingskompetanse 2008 - 2009: 7,6 (45 %. Landsgjennomsnitt: 27 %).
- Faglige årsverk med førstestillingskompetanse 2009 - 2010: 7,4 (41 %. Landsgjennomsnitt: 28 %).
- Undervisningsårsverk utført av tilsatte med førstestillingskompetanse 2008 - 2009: 4,5 (46 %. Landsgjennomsnitt: 22 %). 2009- 2010: 4,5 (37 %. Landsgjennomsnitt 22 %).
- Forskningsårsverk (FoU + faglig oppdatering) med førstestillingskompetanse 2009 – 2010: 2,9 (50 %. Landsgjennomsnitt 39 %).
- Andel av alle faglige årsverk brukt til FoU og faglig oppdatering 2009 - 2010: 6 (32 %). Landsgjennomsnitt: 37 %.

Faglærernes erfaring fra barnehage studieåret 2008-2009

- 61 % av årsverkene i pedagogiske fag og 33 % av årsverkene i de faglig-pedagogiske fagene hadde erfaring fra barnehage, regnet av alle faglige årsverk til undervisningen og FoU i førskolelærerutdanningen. På landsbasis hadde 78 % av årsverkene i pedagogiske fag og 19 % av årsverkene i de faglig-pedagogiske fagene erfaring fra barnehage (prosenter er utregnet på basis av data oppgitt i selvevalueringen).

Undervisningsressurser

- Antall studenter (heltidsekvivalenter) per lærerårsverk i undervisningen 2008 – 2009: 21,6. I 2009 – 2010 var forholdstallet endret til 19,8 Landsgjennomsnitt: 22,5 i 2008 og 22,8 i 2009. Obligatorisk undervisning: ca. 40 %, 80 % i praktisk-estetiske fag.

⁶⁰ Kildehenvisninger i tabellvedlegg, når ikke annet er angitt.

20.2. Bachelorutdanning for førskolelærere

Organisering

Avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Tromsø hadde enhetlig ledelse med åremålstilsatt dekan som overordnet for de faglige lederne for avdelingens utdanninger.

Etter fusjonen ble lærerutdanningene lagt til *Institutt for lærerutdanning og pedagogikk* ved *Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning*. Instituttleder har i stor grad de samme arbeidsoppgavene som dekan ved Avdeling for lærerutdanning hadde i den tidligere høgskolen. Instituttleder er leder for instituttstyret. Styret gir råd i forhold til økonomi, behandler årsrapport og budsjett og gjør vedtak om studieplaner og andre faglige spørsmål. Instituttleder rapporterer til fakultetets dekan. Fakultetet har prodekaner for forskning og utdanning.

Førskolelærerutdanningen ledes av en studieleder som er medlem av instituttets ledergruppe. Studieleder har oppgaver knyttet til planlegging og koordinering av undervisning, praksis og fagplaner, og har videre et begrenset personalansvar for undervisningspersonalet.

Faglærerne er organisert under instituttet/ fakultetet og er tilknyttet fagmiljøer og organisert i utdanningsteam på instituttnivå.

Studieleder leder årstrinnsteamene, som består av faglærere, praksiskonsulenten og studentrepresentanter for hvert årstrinn i utdanningen. I teamene drøftes faglige og organisatoriske spørsmål, det tas beslutninger som angår undervisningen det enkelte studieår og det utarbeides felles års- og semesterplaner. Teamene har møter 4-5 ganger per studieår. Alle teamene samles i tillegg til to årlige fagdager der overordnede og strategiske spørsmål som gjelder undervisningen og utdanningen tas opp.

Under institusjonsbesøket trakk flere av de intervjuede fram positive konsekvenser av fusjonen. Ledelsen mente at fusjonen ville styrke tilgangen på faglige ressurser og fremme samarbeidet og forståelsen mellom profesjoner og disipliner. De mente videre at førskolelærerutdanningen kunne bidra positivt i det nye universitetet. Her ble utdanningens faglige samarbeidsformer nevnt som en god inspirasjonskilde for andre utdanninger. Utdanningens tette kontakt med samfunnet utenfor institusjonen ble også trukket fram. Studentene mente at universitetsstatus kunne bidra til å heve førskolelærerutdanningens status.

Fag

Fordelingen av studiepoeng på fagene går fram av tabell 1.

Tabell 20-1. Universitetet i Tromsø. Fag og fordeling i studiepoeng.

Fag	Studiepoeng
Pedagogikk	45 sp
Drama	10 sp
Forming	10 sp
Fysisk fostring	12 sp
RLE	10 sp
Matematikk	10 sp
Musikk	10 sp
Naturfag m. miljølære	13 sp
Norsk	15 sp
Samfunnsfag	15 sp
Fordypning/fagvalg	30 sp

Fordypningsenhetene (alle på 30 sp) er *Ledelse og teamarbeid i barnehagen*, *Utefag, Språkstimulering*, *Småbarnspedagogikk*, *Bilde, video, og dokumentasjon i barnehage og skole* og *Musikk og drama i barnehagen*. Ikke alle fordypningene tilbys årlig. Fordypningsenheter gis også som videreutdanningstilbud.

Fra og med studieår 2010/ 2011 blir det krav om bacheloroppgave. Oppgaven vil være tilknyttet fordypningsenhetene.

Med flere studenter mener universitetet at de kunne gitt en førskolelærerutdanning med profil (linje) i tillegg til hovedmodellen. Fordelene ville være at studentene kunne velge spesialisering før de søkte utdanningen, og at barnehagen vil få førskolelærere med større grad av spesialkompetanse eller fordypning innenfor et fagfelt.

I selvevalueringen problematiseres det lave antallet studiepoeng som er tildelt hvert av fagene i de faglige-pedagogiske studiene. Systemet krever høy grad av prioritering og nøye utvalgt pensum. En annen konsekvens er at hver faglærer må undervise på flere utdanninger, noe som kan være negativt for deres oppmerksomhet i forhold til førskolelærerutdanningen. Studentene mente derimot at det kunne være en styrke at faglærerne hadde erfaring fra ulike fora (intervjuet).

Under institusjonsbesøket var øvingslærerne og ledelsen opptatt av at den omfattende opplæringen i ledelse burde vurderes fordi færre førskolelærere enn tidligere har personal- eller pedagogisk lederansvar på avdelingene. Dette gjelder barnehager hvor det er tilsatt to førskolelærere på hver avdeling eller base og hvor kun den ene har pedagogisk lederansvar. For øvrig nevnte både ledelsen, øvingslærerne og studentene at det var behov for å styrke fokus på små barn i utdanningen.

Undervisningen

Lærertettheten er litt lavere enn gjennomsnittlig i førskolelærerutdanningene.

Det er 40 % obligatorisk undervisning. I praktisk-estetiske fag er 80 % av undervisningen obligatorisk. Det har i to år pågått en forsøksordning med krav om 80 % deltakelse i seminarundervisningen i samtlige fag. Forsøksordningen har blitt positivt mottatt. Faglærerne og studentene mener denne ordningen bidrar til å sikre studentmiljøet både faglig og sosialt. Universitetet vil derfor videreføre ordningen. Den vil bli fulgt opp med årlige evalueringer.

På den samlingsbaserte utdanningen gjennomføres det 9-10 samlinger per studieår. Hver samling er av én ukes varighet. Det kreves at studentene jobber aktivt med pensum og oppgaver mellom samlingene og at læringsplattformen Fronter brukes aktivt.

Samtlige fordypningsenheter er samlingsbaserte. Ifølge selvevalueringen er dette en forutsetning for at alle fordypningsenheter skal kunne gå som tilbud til alle studenter.

Av selvevalueringen og fagplanene framkommer det at det veksles mellom forelesninger, tema/prosjektperioder (der lærerne har en veiledende funksjon i forhold til studentenes arbeid) og seminarer med studentaktive læringsformer. Når studentaktive læringsformer benyttes, står drøfting, refleksjon og vurdering sentralt. Læringsformen er spesielt utviklet for å fremme studentens modning i forhold til det framtidige yrket.

I en rekke av fagene samarbeides det med praksisbarnehager utenom praksisperiodene. Studentene møter i barnehagene for å observere og prøve ut ulike didaktiske opplegg. Hensikten er å fremme studentenes didaktiske kompetanse og gi dem praktiske erfaringer med de ulike fagene. Universitetet har også benyttet seg av øvingslærere som bidragsyttere i undervisningen på campus. Under institusjonsbesøket mente øvingslærerne at dette var et positivt tiltak som med hell kunne videreføres og gjerne styrkes.

I organiseringen av fagene tilrettelegges det både for fagspesifikk undervisning og tverrfaglige samarbeidstema. Noen fag settes sammen i grupper kalt "samarbeidsfag". Disse består av fag som har noen felles faglige komponenter. Samarbeidsfagene inngår det enkelte studieår i tverrfaglige tema og i prosjekter. Årsplanene synliggjør hvilke fag som inngår i hvilke opplegg. Pensum i de tverrfaglige oppleggene består både av fagspesifikk og tverrfaglig litteratur.

Opplegget begrunnes med at fagene på denne måten kan forsterke og berike hverandre (selvevalueringen). Det hevdes at organiseringen åpner for faglig forankring og samtidig gjenspeiler den tverrfaglige arbeidsformen i barnehagen. På institusjonsbesøket uttrykte både faglærere og ledelsen entusiasme og stolthet over fagorganiseringen. Studentene ga også positive tilbakemeldinger på tema og prosjektperiodene. De mente at læringseffekten var stor og trakk fram samarbeidet i utdanningen som en styrke.

Praksis

Det er 20 ukers veiledet praksis, med to ukers praksis i grunnskolen.

Studentene på heltid og samlingsbasert har praksis i de samme ukene. Opplegget har blant annet sammenheng med ønsket om at studentene skal oppfattes på samme måte og møtes med de samme holdninger av praksisbarnehagene.

Siden de enkelte barnehagenes struktur og kultur er ulik, ønsker universitetet å gi studentene erfaring med forskjellige typer av barnehager. De søker derfor å ha en mangfoldig portefølje av praksisbarnehager. Videre legges det opp til at alle studenter i minst en praksisperiode skal ha praksis med de minste barna

Øvingslærer og praksisbarnehage har hovedansvar for praksisopplæringen. Faglærer gjennomfører praksisbesøk, mens praksiskonsulent har ansvar for å gi praksisbarnehagen nødvendig informasjon og for å rekruttere nye praksisbarnehager. Det er opprettet et profesjonsforum hvor enhetsledere, styrere og førskolelærere deltar. I profesjonsforum, som avholdes ca. to ganger per studieår, drøftes relevante erfaringer og aktuelle tema knyttet til praksis og forholdet teori/praksis. Det arrangeres også praksisforberedende møter i forkant av praksisperiodene. Her deltar både øvingslærer og studenter.

Under institusjonsbesøket orienterte ledelsen om at det i utgangspunktet kreves tre års arbeidserfaring og veiledningspedagogikk på minimum 15 sp for å bli øvingslærer. I dag har likevel ikke alle øvingslærere ønsket kompetanse. Dette bekreftes av øvingslærerne, som i selvevalueringen skriver at det finnes få øvingslærere med formell kompetanse i veiledningspedagogikk. Av selvevalueringen framgår det at universitetet har mange tilbud for øvingslærere, blant annet et gratis kurs i veiledning. Det ble blant annet nylig arrangert et kurs på 15 sp om veiledningssamtalen, som kan inngå i en mastergrad. Under institusjonsbesøket uttrykte ledelsen behov for å styrke praksisbarnehagenes og øvingslærernes kompetanse i veiledningspedagogikk, men de mente at universitetets eksisterende tilbud langt på vei tilfredsstiller dette behovet.

I selvevalueringen skriver universitetet at undervisningen i de faglig-pedagogiske fagene skal gi studentene en kunnskapsbase som skal integreres i praksisopplæringen. I praksisperiodene avkreves derfor studentene oppgaver som er knyttet opp mot fagene. Studentene oppfordres i tillegg til å utfordre seg selv med selvpålagte oppgaver. Studentene nedfeller sine personlige mål for praksis. Disse skal godkjennes før praksisstart. Etter endt praksis gjør studentene en skriftlig vurdering av egen læring og måloppnåelse.

Plan for praksisopplæring, som er utarbeidet av studieleder, praksiskonsulent og faglærere sammen med studenter og representanter for praksisfeltet, legger føringer for den enkelte praksisperioden. Øvingslærerne skriver at planene for praksisopplæring jevnt over fungerer godt

og at de er lett realiserbare (selvevalueringen). De mener å få god informasjon fra utdanningsinstitusjonen og de oppfatter at det eksisterer en felles forståelse for praksisperiodenes innhold og intensjon. Studentrollen er godt klarlagt og den blir ivarettatt. Praksiskonsulent har ansvaret for at studenter ikke får overlappende praksiserfaringer. I følge øvingslærerne framstår studentene stort sett som motiverte og dyktige.

I plan for praksis finnes kriterier for vurdering av studentene. Under institusjonsbesøket sa øvingslærerne at de kjenner til at studentene skriver egenvurdering og at det er oppsummeringsuke etter praksis. De får også et sammendrag av studentenes samlede vurderinger av praksisperioden. Utover det har de lite kjennskap til oppfølgingen studentene får på campus etter praksisperiodene. Ledergruppen bekreftet denne svakheten og ønsket å styrke praksissamarbeidet i forkant og etterkant av praksisperiodene (institusjonsbesøket).

Faglige ressurser og FoU

Blant de faglige årsverkene i utdanningen er det 41 % førstestillingskompetanse, noe som er godt over både minstekravet og også over landsgjennomsnittet på 28 %. Likevel varierer førstestillingskompetanseandelen i de enkelte fagene. Målet er å få andelen opp på et tilfredsstillende nivå for alle fag. Det er likevel en utfordring for universitetet å holde på faglærere med førstestillingskompetanse, noe som antas å ha sammenheng med at fagene er små og derfor ikke gir faglærerne nok utfordringer (selvevalueringen).

Av konkrete rekrutteringstiltak nevnes det at universitetet holder et øye med førskolelærere i masterutdanningsløp for å eventuelt kunne rekruttere til framtidige jobber ved førskolelærerutdanningen. Ledelsen hadde tanker om å utvikle et mastergradstilbud spesielt rettet mot førskolelærere. Instituttet har barnehageforskning/småbarnspedagogikk som et av seks satsingsområder. Det ble uttrykt et håp om at satsingen kan bidra til gjøre arbeid på dette området mer interessant og dermed tiltrekke seg flere potensielle søkere.

Utdanningen har 40 % faglærere med erfaring fra barnehage. Dette er noe over landsgjennomsnittet på 39 %.

Tre faktorer nevnes i selvevalueringsrapporten som viktige for å styrke kompetansen til de faglig tilsatte: Vektlegging av og opplæring i praksisnær FoU, arbeid i par eller grupper, og tett oppfølging fra mentor og ledelse.

Flere tilsatte deltar i kompetansehevingstiltak, for eksempel kurs i akademisk skriving og studieprogram for aksjonsforskning (10 sp). Det er opprettet en forskningsgruppe for barnehageforskning og etablert en mentorordning for tilsatte som er på vei mot førstelektoropptrykk. Det har tidligere vært ordninger som gjorde det mulig for faglærer å hospitere i barnehager. Av økonomiske grunner er denne ordningen ikke aktiv.

De ansvarlige for utdanningen vurderer kompetansehevingstiltakene som gode og formålstjenlige, men ser på FoU-aktivitet som en av de viktigste formene for kompetanseheving.

Det gis 20 % FoU-tid til lektorer og 30-50 % til førstelektorer/førsteamanuenser, avhengig av stillingskategori. Det er etablert ordninger for å stimulere og motivere til forskning

Flere av de faglig tilsatte ved førskolelærerutdanningen er involverte i FoU- prosjekter med tema som er relatert til barnehagens virksomhet. I en del FoU-prosjekter samarbeides det med andre utdanningsinstitusjoner. Økonomisk støtte oppnås etter søknad fra Norges forskningsråd og ved prosjektmidler fra Tromsø kommune og Fylkesmannen i Troms.

I selvevalueringen defineres forskningsbasert undervisning som undervisning basert på den nyeste forskningen på barnehageområdet. Universitetet legger til grunn til at de faglig tilsatte i undervisningen både skal basere seg på egen forskning og annen nyere forskning. Dette resulterer blant annet i en jevnlig oppdatering av pensumlitteraturen. Det legges også vekt på å

bruke gjesteforelesere som representerer ny forskning. Under institusjonsbesøket viste studentene at de kjente til faglæreres forskningsprosjekter. Det ble fra faglærernes side gitt eksempler på at studenter var blitt inkludert i forsknings- og utviklingsprosjekter. Flere av øvingsbarnehagene deltar også i utdanningens forskningsprosjekter.

Studentene – rekruttering, studieforløp og gjennomstrømning

Det er generelt god søkning til førskolelærerutdanningen med stort sett flere kvalifiserte førsteprioritetssøkere enn antall studieplasser. Studentenes gjennomsnittlige opptakspoengsum er ganske likt landsgjennomsnitt. Størstedelen av studentene kommer fra regionen, med hovedvekt på Troms fylke.

Det var 19 % menn ved heltidsutdanningen i perioden 2006 - 2008. Institusjonen fører en aktiv rekrutteringsstrategi overfor potensielle mannlige søkere. Barnehagene fungerer dessuten som en viktig rekrutteringsarena, noe som har gitt mange søkere med assistentbakgrunn. Disse velger i hovedsak samlingsbasert utdanning.

Studentene gjennomfører årlige samtaler med seminarveileder. Samtalene skal blant annet fange opp studenter som ikke passer til førskolelæreryrket. I særlige tvilstilfeller blir det sendt bekymringsmeldinger til skikkethetsansvarlig. Påfølgende samtale kan føre til at studenter tar permisjon fra utdanningen, slutter eller pålegges videre oppfølgingssamtaler for å forbedre seg. Enkelte studenter blir også oppfordret til å ta kontakt med Studentrådgivingen for videre støttetiltak. 2-3 studenter blir årlig fanget opp gjennom skikkethetsarbeidet (selvevaluering).

I praksisopplæringen blir det også gjort særlig oppfølging dersom det er tvil om studenten er skikket for yrket. Resultatet av "ikke bestått" i praksis er blant annet at studenten ikke får gå opp til eksamen før ny praksisperiode er gjennomført med bestått karakter. Studenter som vurderes til "ikke bestått" følges opp i samtaler. Resultatet av disse kan blant annet være at studenten oppfordres til å ta kontakt med Studentrådgivingen for videre støttetiltak. Årlig kan dette dreie seg om 6-8 studenter (selvevaluering).

Det gjennomføres regelmessige evalueringer med tanke på studenttilfredshet, årsaker frafall, tidsbruk på studiet, tilstedeværelse og omfang av betalt arbeid.

Faglærerne opplever at førskolelærerstudentene er synlige og aktive i studentdemokratiet. I følge studentene er engasjementet i studentdemokratiet personavhengig, men de mener at ledelsen og universitetet legger godt til rette for studentmedvirkning (institusjonsbesøk).

Internasjonalisering

Universitetet har som overordnet strategi å bidra til internasjonalt freds- og solidaritetsarbeid. Begrunnet i denne satsingen tilbys førskolelærerstudenter praksis i Zambia gjennom et fredskorpsprosjekt. Universitetet anser seg som god på praksisutveksling, men førskolelærerutdanningen har generelt problemer med vanlig utveksling over tre måneder (selvevalueringsrapporten). Det er likevel mulighet for tredje års studenter å ta faget Children at Risk ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole i Roskilde.

20.3. Vurderinger og anbefalinger

Førskolelærerutdanningen ved Universitetet i Tromsø har valgt å fokusere på barn med ulike familiebakgrunn. Utdanningen har også valgt å vektlegge kunnskap om den nordlige landsdelen. I tillegg har fusjoneringen mellom Universitetet i Tromsø og Høgskolen i Tromsø vært viktig for utviklingen av førskolelærerutdanningen.

Søkningen til utdanningen er god, men inntakskvaliteten målt i karakterpoeng er lavere enn landsgjennomsnittet. Det er høy fullføring på normert tid. Komiteen vil spesielt trekke fram den høye førstestillingskompetansen blant de faglig tilsatte. En betydelig andel av årsverkene i de faglige-pedagogiske fagene har barnehageerfaring.

Førskolelærerutdanningen ved universitetet framstår som en utdanning med sammenheng og helhet. Kort oppsummert kan det fordelaktige innrykket tilskrives utdanningens godt utviklede samarbeidsformer samt fokus på oppdatering og utvikling av kunnskap om barnehagefeltet.

Førskolelærerutdanningen har en velfungerende ledelse som viser stor vilje til utvikling og nytenkning i forhold til utdanningens styrker og utfordringer. De faglig tilsatte ved førskolelærerutdanningen gir uttrykk for at samarbeidet ved utdanningen er velfungerende. Fagene har hovedvekt på fagspesifikk undervisning og i tillegg faglige samarbeidstema på tvers av fag. Tverrfagligheten i førskolelærerutdanningen ved Universitetet i Tromsø har god, felles forankring. Faglærerne viser stor forståelse for at deres fag inngår i den større helheten som er å utdanne gode førskolelærere. Dermed blir ikke enkelte fag viktigere enn andre. Balansen mellom fagspesifikk- og tverrfaglig undervisning virker gjennomtenkt og formålstjenlig og utdanningen har langt på vei lyktes med sitt tverrfaglige arbeid.

Universitetet i Tromsø har også lyktes med å gjøre førskolelærerutdanning til en akademisk utdanning samtidig som den tar vare på profesjonsaspektet. Dette kan i stor grad tilskrives det overnevnte faglige fokuset og samarbeidet innad i fagmiljøet samt avdelingens praksisnære FoU-satsing. Institusjonens tette samarbeid med øvingsbarnehagene bidrar i høy grad til en vellykket sammenstilling av teori og praksis.

Gjennom den fagspesifikke undervisningen får fagene beholde sin egenart samtidig som det tverrfaglige samarbeidet sikrer at fagene både utfordrer og beriker hverandre. Den praksisnære forskningsstrategien sikrer at faglærerne er godt oppdatert på barnehagefeltet. Strategien kan også til en viss grad kompensere for manglede barnehageerfaring hos enkelte faglærere. Samtidig virker en praksisnær FoU utviklende med tanke på barnehagene som trekkes med i prosjektene. Flere øvingsbarnehager deltar i ulike forskningsprosjekter ved utdanningen. Dette bidrar til å styrke øvingsbarnehagens og øvingslærernes fagkunnskap. Samtidig som øvingsbarnehagenes deltakelse fører til økt bevissthet blant personalet når det gjelder forskningens betydning for førskolelærerutdanningen og for barnehagene.

Universitetet har lagt til rette for et godt og likeverdig praksissamarbeid med øvingsbarnehagene. Samarbeidspartene viser en felles forståelse av hva som er praksisens rolle i utdanningen. Ansvarsfordelingen mellom de ulike partene virker godt avklart og de ulike samarbeidsforumene ser ut til å fungere som intendert. Utdanningen har likevel et forbedringspotensial med tanke på samarbeid i forkant og spesielt etterkant av praksis. En styrking av samarbeidet i for- og etterkant av praksisperiodene vil kunne gi i en økt gevinst av praksis for både studentene, øvingsbarnehagene og utdanningen som helhet.

Få øvingslærere velger å benytte seg av utdanningens videreutdanningstilbud i veiledningspedagogikk. Dette til tross for at tilbudet vurderes som tilfredsstillende. Øvingslærernes manglede oppslutning kan skyldes sviktende eller liten målrettet markedsføring fra universitetets side, men kan også kunne tilskrives forhold i øvingsbarnehagene som

eksempelvis økonomiske prioriteringer som gjør at øvingslærere ikke blir fristilt til å delta i slike kurs. Institusjonen kan med fordel kartlegge hvor problemet ligger slik at passende tiltak eventuelt kan utarbeides.

Utdanningens mål om å ”ha fokus på barn med ulik familiebakgrunn” og den nordlige landsdelen virker godt ivaretatt. Temaene er gjengangere i flere fag og i temaperioder gjennom hele studiet. De belyses på ulike måter gjennom forskjellige fag og organiseringsformer og det tilrettelegges således godt for at studentene utvikler en solid og mangfoldig kunnskapsbase om emnene.

Sammenslåingen og universitetsstatus har gitt en positiv virkning på førskolelærerutdanningen og det er komiteens oppfatning at førskolelærerutdanningen har mestret de utfordringene sammenslåingen har stilt den overfor. Både statusen og et større fagmiljø kan trekkes fram som positive konsekvenser. FoU-satsingen ved utdanningen framstår som godt gjennomtenkt og målrettet og med et utvidet fagmiljø kan forskningen styrkes ytterligere. I tillegg til å fokusere på universitetsstatusens betydning for førskolelærerutdanningen, reflekteres det over hva førskolelærerutdanningen kan bidra med i det nye universitetet. Slik har utdanningen klart å dra nytte av sammenslåingen samtidig som den har beholdt sitt særpreg og viderefører sine sterke sider inn i det nye universitetet.

På denne bakgrunnen blir det anbefalt at Universitetet i Tromsø

- videreutvikler samarbeidet med øvingsbarnehagene i forkant og etterkant av praksisperiodene,
- kartlegger årsakene til øvingslærernes lave oppslutning om etterutdanningstilbudet i veiledningspedagogikk.

Vedlegg: Tabellgrunnlag

Tabell 0-1 Søkerdata fra Samordna opptak, hovedopptaket	197
Tabell 0-2 Opptak til førskolelærerutdanningene i 2008 og 2009	198
Tabell 0-3 Karakter- og konkurransepoeng.	199
Tabell 0-4 Antall studenter i førskolelærerutdanningene 2006 – 2009 per 1. okt.	200
Tabell 0-5 Studiepoeng per heltidsekvivalent i førskolelærerutdanning. 2006 - 2009	201
Tabell 0-6 Fullføring på normert tid i førskolelærerutdanningene	201
Tabell 0-7 Stryk i praksis blant førskolelærerstudentene i perioden 2006-2008	202
Tabell 0-8 Studentutveksling i førskolelærerutdanningen i perioden 2006-2008.....	202
Tabell 0-9 De faglig tilsatte i førskolelærerutdanningene. Studieåret 2008-2009	203
Tabell 0-10 Fagmiljøet ved førskolelærerutdanningene, studieåret 2009-2010	204

Tabellen viser søkerdata fra Samordna opptak.

I tillegg til de tall som er oppgitt i tabellen, kommer lokalt opptak, dvs opptak til studieplasser som ikke lyses ut nasjonalt, for eksempel ved ABF-utdanningene og de fleste andre deltidsutdanninger.

Tabell 0-1 Søkerdata fra Samordna opptak, hovedopptaket

	Studieplasser		Søkere		Førsteprioritetssøkere		Kvalifiserte førsteprioritetssøkere	
	2008	2009	2008	2009	2008	2009	2008	2009
DMMH	301	258	2143	1905	498	410	375	306
HBO	90	60	342	318	91	83	60	51
HiB	210	239	1940	2051	336	335	254	233
HiF	60	60	168	186	54	61	36	32
HH	130	125	912	922	376	346	250	240
HiNe	115	45	264	160	121	39	71	22
HiNT	60	60	407	385	80	70	63	58
HiO	270	292	2855	2696	698	673	433	411
HiT	175	200	1164	1229	301	301	207	205
HiØ	140	140	697	757	158	205	94	123
HSF	35	88	200	398	28	159	21	117
HSH	70	70	284	350	72	73	39	50
HVE	130	120	800	685	175	172	121	111
HVO	110	55	476	304	175	73	111	51
NLA	70	77	341	340	61	78	40	55
RSH*			12	12				
SA		10		33		10		6
UiA	155	175	975	1025	221	207	162	147
UiS	145	110	894	836	194	182	134	115
UiT	80	100	549	701	168	214	100	110
Totalt	2346	2284	15423	15293	3807	3691	2571	2443

Kilde: Samordna opptak, hovedopptaket.

* Søking til RSH skjer direkte til høgskolen, men er likevel inkludert der data finnes.

Tabellen viser opptaket til førskolelærerutdanningene i 2008 og 2009.

Tabell 0-2 Opptak til førskolelærerutdanningene i 2008 og 2009

	Totalt opptak		Opptak av menn		Gjennomsnittsalder
	2008	2009	2008	2009	2008 og 2009
DMMH	336	282	50	45	22,8
HBO	88	102	8	7	26,8
HiB	207	274	27	43	24,4
HiF	40	43	5	5	32,5
HH	159	188	13	20	28,4
HiNe	75	22	11	6	28,9
HiNT	70	65	6	12	22,3
HiO	412	430	67	65	27,7
HiT	208	209	14	29	25,3
HiØ	131	142	15	21	25,9
HSF	35	118	6	16	28,9
HSH	55	69	5	10	22,8
HVE	155	116	21	18	26,7
HVO	103	44	8	9	27,2
NLA	90	73	13	10	24,5
RSH	12	12	2	3	26,8
SA*	0	8	0	2	
UiA	174	155	12	16	22,5
UiS	135	176	14	18	24,2
UiT	73	92	17	12	25,7
Totalt	2558	2620	314	367	25,6

Kilde: Database for statistikk om høgre utdanning. Tallene som viser alder er spesielt utarbeidet for NOKUT. Noen institusjoner har oppgitt nye tall i forbindelse med evalueringen. Endringene er innarbeidet over.

*Det er ikke oppgitt alder på studentenes ved Samisk høyskole, på grunn av lave totale studenttall.

Karakter- og konkurransepoeng ved opptak

Karakter- og konkurransepoeng i tabellen gjelder de studenter som ble tatt opp gjennom Samordna opptak og som møtte fram ved studiestart

På grunn av endringer i poengreglene kan ikke konkurransepoeng for 2009 sammenlignes direkte med tidligere års konkurransepoeng. Verdiene for konkurransepoeng er systematisk lavere i 2009 enn i årene før.

Tabell 0-3 Karakter- og konkurransepoeng.

	Karakterpoeng		Konkurransepoeng	
	2008	2009	2008	2009
DMMH	38,1	36,9	45,1	42,0
HBO	34,8	34,9	39,3	40,3
HiB	38,0	36,4	45,4	41,9
HiF	33,6	34,5	40,5	41,0
HH	37,8	36,7	45,3	42,7
HiNe	34,1	34,3	41,8	37,2
HiNT	35,8	34,8	40,0	39,4
HiO	37,8	37,1	45,8	43,2
HiT	36,6	34,4	42,7	38,6
HiØ	33,7	33,6	39,5	38,6
HSF	36,7	34,4	41,8	41,2
HSH	36,2	34,7	42,0	39,5
HVE	34,8	34,6	42,0	40,2
HVO	36,2	35,6	43,1	40,4
NLA	33,9	35,1	40,9	41,0
UiA	35,7	34,7	41,0	38,8
UiS	36,9	36,2	43,0	40,4
UiT	36,9	35,0	44,4	41,4
Totalt	36,6	35,6	43,3	41,1

Kilde: Samordna opptak. Tallene er spesielt utarbeidet for NOKUT.

Merknader: RSH finnes ikke i datagrunnlaget. Samisk høyskole ikke inkludert pga lavt studenttall.

Studenttall

Tabellen viser antall studenter i førskolelærerutdanningene i årene 2006 – 2009. Individuelle utdanningsplaner skal være bekreftet før studenten er å betrakte som registrert student.

Tabell 0-4 Antall studenter i førskolelærerutdanningene 2006 – 2009 per 1. okt.

	2006			2007			2008			2009		
	Menn	Kvinner	Totalt	Menn	Kvinner	Totalt	Menn	Kvinner	Totalt	Menn	Kvinner	Totalt
DMMH	132	563	695	110	580	690	98	607	705	115	673	788
HBO	20	129	149	18	177	195	17	181	198	16	210	226
HiB	91	502	593	87	453	540	86	470	556	79	546	625
HiF	8	107	115	7	73	80	10	95	105	13	98	111
HH	36	313	349	36	356	392	35	378	413	40	411	451
HiNe	13	77	90	11	93	104	18	129	147	13	117	130
HiNT	25	160	185	22	169	191	20	160	180	25	170	195
HiO	100	737	837	123	770	893	150	896	1046	169	976	1145
HiT	43	409	452	60	458	518	56	538	594	58	531	589
HiØ	40	288	328	47	303	350	41	331	372	48	326	374
HSF	21	92	113	27	126	153	19	116	135	25	176	201
HSH	12	121	133	12	140	152	13	168	181	19	167	186
HVE	42	323	365	57	327	384	52	306	358	57	293	350
HVO	17	210	227	8	175	183	13	221	234	18	187	205
NLA	17	135	152	23	163	186	28	167	195	26	174	200
RSH	8	41	49	9	50	59	9	48	57	6	47	53
SA	2	12	14	2	7	9	1	7	8	3	9	12
UiA	66	367	433	64	423	487	51	435	486	41	407	448
UiS	26	339	365	32	394	426	33	371	404	38	428	466
UiT	29	144	173	35	166	201	49	173	222	38	201	239
Totalt	748	5069	5817	790	5403	6193	799	5797	6596	847	6147	6994

Kilde: Database for statistikk om høgre utdanning/institusjonene. Noen institusjoner har endret tall som tidligere var rapportert til DBH. Endringene er innarbeidet i tabellen, som derfor ikke samsvarer helt med tall fra DBH.

Produksjon: Studiepoeng.

Studiepoengproduksjon og studenttallet for både vår- og høstsemesteret ligger til grunn for gjennomsnittstallene i tabellen.

Tabell 0-5 Studiepoeng per heltidsekvivalent i førskolelærerutdanning. 2006 - 2009

	2006	2007	2008	2009
DMMH	51,2	57,9	51,7	53,4
HBO	50,9	47,9	51,4	53,4
HiB	54,3	57,2	53,8	52,5
HiF	53,0	59,0	51,7	50,2
HH	47,8	52,5	59,9	49,4
HiNe	45,8	47,3	37,5	51,2
HiNT	48,9	46,2	54,3	43,6
HiO	52,2	49,7	50,2	55,8
HiT	52,0	51,2	48,4	52,6
HiØ	51,4	49,5	51,4	56,4
HSF	45,0	61,0	57,0	49,9
HSH	51,4	42,1	65,8	53,9
HVE	51,2	53,6	73,5	54,6
HVO	49,2	51,4	46,8	55,0
NLA	54,3	53,4	54,6	52,3
RSH	59,4	59,0	56,5	57,8
SA	55,9	59,0	52,8	35,0
UiA	49,6	49,8	49,1	48,7
UiS	50,3	49,9	50,1	56,4
UiT	55,4	48,4	49,2	46,1
Totalt	52,0	52,6	53,5	52,9

Kilder: Database for statistikk om høgre utdanning/institusjonene. Noen institusjoner melder om svakheter og feil i datagrunnlaget og har endret tallene. Endringene er innarbeidet i tabellen.

Fullføring

Fullført betyr i tabellen nedenfor at studenter fikk vitnemål etter normert studietid. Studenter som ble tatt opp til et treårig løp i 2003 og fikk vitnemål i 2006, fullførte altså på normert tid.

Opptatt betyr her studenter som har godtatt tilbudet, møtt opp, registrert seg og betalt semesteravgift.

Tabell 0-6 Fullføring på normert tid i førskolelærerutdanningene

	Opptatt	Fullført	Opptatt	Fullført	Opptatt	Fullført	Opptatt	Fullført
	2003	2006	2004	2007	2005	2008	2006	2009
DMMH	214	141	177	130	251	165	209	136
HBO	30	12	41	21	60	24		
HiB	147	94	150	115	151	120	119	78
HiF	33	18	48	20	14	9	30	18
HH	100	49	104	64	137	73	113	65
HiNe	25	13	33	14	25	10	35	10
HiNT	40	21	50	34	51	23	65	38
HiO	253	191	260	200	261	148	291	187
HiT	137	72	136	71	148	74	146	53
HiØ	92	53	124	69	108	45	127	68
HSF	49	30	11	7	38	25	58	43
HSH	63	29	46	16	32	13	50	21
HVE	83	53	93	68	130	93	67	46
HVO	37	21	64	31	47	26	47	32
NLA	39	29	48	24	59	40	62	46
SA	6	2	0	0	3	0	7	3
UiA	144	84	138	75	144	74	163	86
UiS	146	81	134	81	113	73	117	62
UiT	32	33	79	36	62	50	53	26
Totalt	1670	1026	1736	1076	1834	1085	1759	1018

Kilde: Database for statistikk om høgre utdanning/institusjonene. Mange institusjoner melder om svakheter og feil i datagrunnlaget. Noen har også endret tallene. Endringene er innarbeidet i tabellen.

Merknader: RSH finnes ikke i datagrunnlaget.

Stryk i praksis

Institusjonene ble bedt om å rapportere stryk i praksis, både første og andre gangs stryk, og fordelt på studieår og kjønn.

Tabell 0-7 Stryk i praksis blant førskolelærerstudentene i perioden 2006-2008

	Stryk	Andel menn av de som stryker	1.studieår	2.studieår	3.studieår
DMMH	42	45 %	21	11	10
HBO	22	23 %	11	10	1
HiB	19	26 %	13	6	0
HiF	1	0 %	1	0	0
HH	8	13 %	3	5	0
HiNe	17	24 %	7	6	4
HiNT	16	6 %	10	4	2
HiO	6	17 %	2	2	2
HiT	25	32 %	5	6	14
HiØ	16	19 %	5	9	2
HSF	4	75 %	2	2	0
HSH	17	41 %	8	8	1
HVE	7	43 %	3	4	0
HVO	15	20 %	7	4	4
NLA	12	33 %	3	7	2
SA	0	-	0	0	0
UiA	14	43 %	6	6	2
UiS	13	15 %	4	7	2
UiT	13	46 %	4	6	3
Totalt	267	30 %	115	103	49

Kilde: Institusjonene

Merknad: RSH kunne ikke fremskaffe data om stryk i praksis.

Studentutveksling

Tabell 0-8 Studentutveksling i førskolelærerutdanningen i perioden 2006-2008

	Inn-reisende	Ut-reisende	Praksis i utlandet
DMMH	30	82	0
HBO	0	0	3
HiB	2	4	0
HiF	0	2	0
HH	0	0	14
HiNe	2	8	0
HiNT	0	0	0
HiO	150	39	65
HiT	0	0	24
HiØ	0	0	19
HSF	1	10	9
HSH	5	14	0
HVE	0	21	49
HVO	0	0	0
NLA	0	0	52
RSH	0	0	0
SA	0	0	4
UiA	0	12	0
UiS	42*	22	16
UiT	1	5	14
Totalt	233	219	269

Kilde: Institusjonene. Innreisende og utreisende studenter skulle telles etter DBHs definisjoner, dvs at utveksling skjer til institusjoner høyskolen/universitetet har avtale med, og at oppholdet har en varighet på minst tre måneder. I tillegg ble institusjonene bedt om å oppgi antall studenter som har hatt praksis i utlandet.

Merknad: * UiS har i sine data for innreisende studenter inkludert studenter som ikke er førskolelærerstudenter.

NOKUT har halvert disse tallene, for å gjøre dem mer sammenlignbare med de andre institusjonenes tall.

De faglig tilsatte i utdanningene.

Første og andre kolonne i tabellen viser antall tilsatte i undervisningen, fordelt på pedagogikkfaget og på faglig-pedagogiske studier.

Andre kolonne viser de faglig tilsattes yrkeserfaring fra barnehage, målt ved årsverk i barnehagen.

Tabellen viser også alle faglige årsverk og faglige årsverk med førstestillingskompetanse i førskolelærerutdanningen totalt, samt tilsvarende fordeling på undervisnings- og veiledningsårsverk i førskolelærerutdanningen.

Tabell 0-9 De faglig tilsatte i førskolelærerutdanningene. Studieåret 2008-2009

	Personer fordelt på "primært fag"		Årsverk med yrkeserfaring fra barnehage, "primært fag"		Faglige årsverk i førskolelærerutdanningen totalt		Faglige årsverk til undervisning og veiledning	
	Pedagogikk	Andre fag	Pedagogikk	Andre fag	Totalt	Førstestillings kompetente	Totalt	Førstestillings kompetente
DMMH	26	46	15,0	5,0	49,4	13,1	33,2	8,2
HBO	3	19	1,5	2,6	10,0	2,3	6,2	0,8
HiB	18	52	13,4	8,1	39,6	10,9	24,9	6,0
HiF	4	17	2,1	0,0	13,3	3,9	8,4	2,4
HH	13	29	8,3	2,6	29,5	7,4	18,0	4,2
HiNe	10	25	2,9	0,6	16,9	4,5	7,9	1,4
HiNT	4	21	2,9	1,4	13,3	1,5	8,9	0,8
HiO	41	41	17,2	5,0	54,0	16,6	39,0	10,2
HiT	12	40	4,9	1,3	23,6	2,8	19,5	2,0
HiØ	9	34	3,9	3,8	21,6	4,6	13,7	2,3
HSF	14	16	5,3	1,6	15,2	4,4	6,9	1,5
HSH	4	14	2,4	0,0	9,2	3,7	6,4	2,1
HVE	18	39	9,6	4,0	26,6	6,8	18,0	2,9
HVO	6	22	4,1	1,6	16,2	1,1	7,7	0,3
NLA	5	21	3,1	2,0	13,2	1,1	7,3	0,4
RSH	4	15	3,0	0,5	6,4	0,7	4,4	0,6
SA*	2	5	1,1	1,7	6,2	3,6	4,5	2,5
UiA	12	40	6,6	4,1	29,4	12,3	18,8	7,2
UiS	15	23	6,9	5,1	29,3	10,8	17,7	6,9
UiT	6	24	2,6	4,2	17,1	7,6	9,9	4,5
Totalt	226	543	117	55	440	119	281	67

Kilde: Institusjonene

Ved beregning av andel årsverk med førstestillingskompetanse er stipendiatenes FoU-årsverk tatt ut av regnestykket (nevneren). Grunnlaget for noen av de oppgitte verdiene på andel førstestillingskompetanse i rapportene er dermed noe forskjellige fra tallene i denne tabellen.

Merknad: * Samisk høyskole inkluderte her bare de tilsatte med hovedansvar for emnene i førskolelærerutdanningen.

Disponering av faglige årsverk i utdanningene.

Tabell 0-10 Fagmiljøet ved førskolelærerutdanningene, studieåret 2009-2010

	Faglige årsverk i førskolelærerutdanningen totalt		Faglige årsverk til undervisning og veiledning		Faglige årsverk til faglig oppdatering og FoU	
	Totalt	Førstestillings-kompetente	Totalt	Førstestillings-kompetente	Totalt	Førstestillings-kompetente
DMMH	65,6	18,7	42,1	9,3	23,5	9,4
HBO	13,3	1,7	10,4	1,2	3,0	0,5
HiB	35,5	8,6	23,6	4,9	12,0	3,6
HiF	11,4	2,9	5,1	0,8	6,4	2,1
HH	30,3	8,2	20,1	6,0	10,2	2,2
HiNe	11,4	3,2	5,4	1,2	6,0	2,0
HiNT	14,1	2,8	8,3	1,1	5,8	1,7
HiO	67,4	18,2	43,2	9,6	24,2	8,6
HiT	24,1	2,2	19,9	1,5	4,3	0,7
HiØ	26,5	5,2	14,9	2,9	11,6	2,3
HSF	12,6	3,6	7,0	1,6	5,6	2,0
HSH	12,8	3,3	7,0	1,3	5,7	2,1
HVE	28,5	6,1	18,3	2,5	10,2	3,6
HVO	13,1	1,3	6,5	0,6	6,6	0,7
NLA	12,3	2,4	7,1	0,7	5,2	1,8
RSH	8,1	1,6	5,4	0,6	2,7	1,0
SA*	2,3	1,2	1,0	0,4	1,3	0,8
UiA	31,9	14,4	22,0	9,1	9,9	5,3
UiS	29,3	9,5	14,6	4,3	14,7	5,2
UiT	17,9	7,4	12,1	4,5	5,8	2,9
Totalt	469	122	294	64	175	58

Kilde: Institusjonene



Kronprinsens gate 9
Postboks 1708 Vika
0121 Oslo

Telefon: 21 02 18 00
Telefaks: 21 02 18 01
postmottak@nokut.no
www.nokut.no