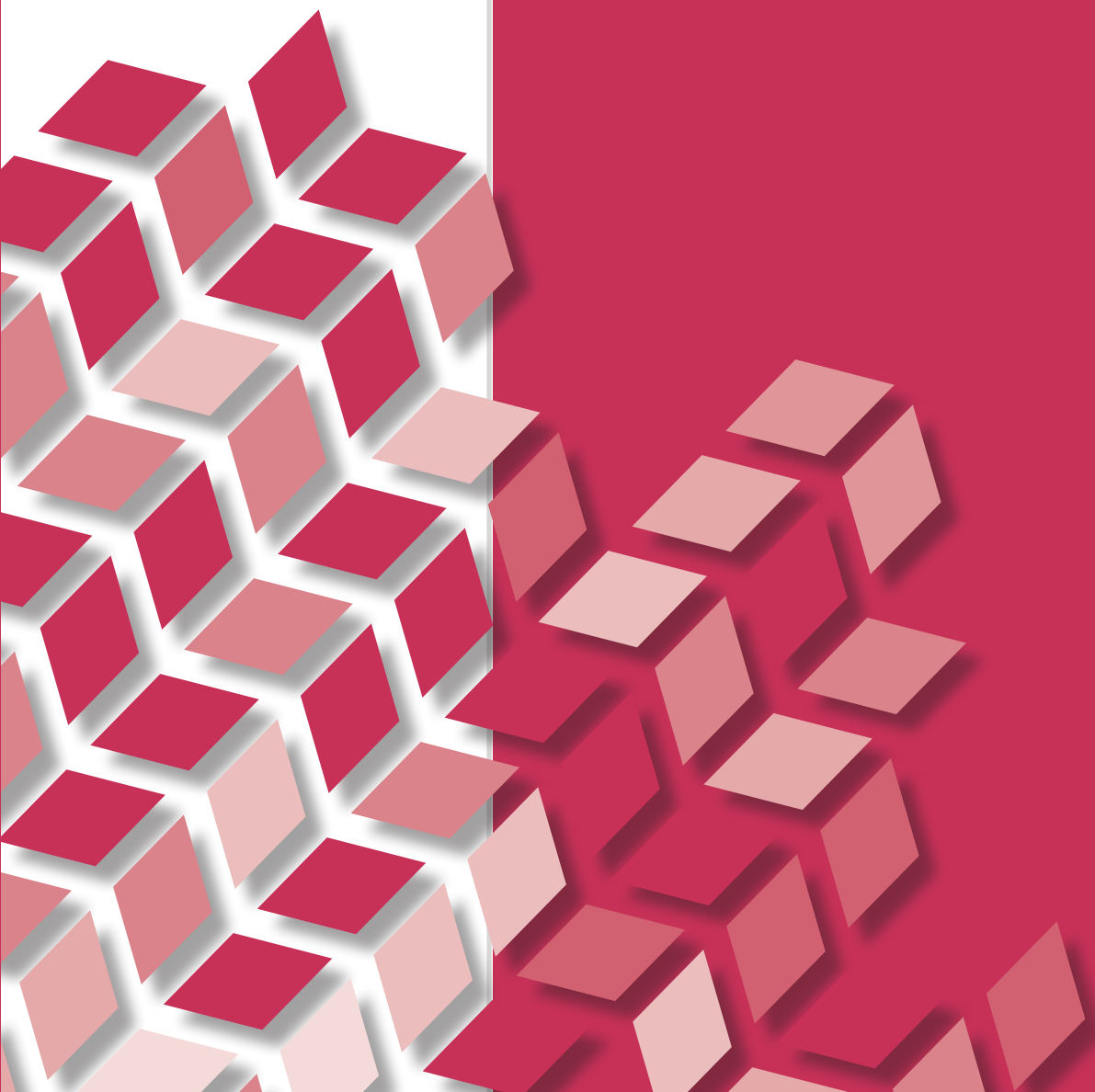


Evaluering av førskolelærerutdanning i Norge 2010

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 læring
- 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 styrere 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 evalueringene 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. Daghjemmene 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 daghjemmene, som asylene senere ble kalt, utviklet seg parallelt. Daghjemmene var for barn som foreldrene ikke kunne passe selv, barnehagene for barn som foreldrene ønsket skulle få et pedagogisk tilbud før skolestarten. Daghjemmene 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 tilfredstilte 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 pedagogitetthet, 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 Lærerhøgskolen 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) *Barnehage tilbud til alle – økonomi, mangfold og valgfrihet* ble det bred politisk enighet om det såkalte ”barnehageforliket”, med hovedmålene barnehageplass til alle som ønsker det, høy kvalitet og mangfold i tilbudet, lavere foreldrebetaling og økonomisk likeverdig behandling. Målet om full dekning av barnehageplasser 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 ulik 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 barnehagens formål formulert (§ 1):

Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning 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 sjettede 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. Ansvaret 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 profesjonsutdannelse 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 profesjonsutdanninger er avgrenset med utgangspunkt i relevans for den profesjonelle yrkesutøvelsen.

Institusjonaliseringen av profesjonsutdanninger 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 yrkesutdannelse kan profesjonsutdannelse sies å være orientert mot å gi studenten et grunnlag for en karrierelang utvikling (se f. eks Dale 1993).

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 iakttak 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 dannelse 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 selvevalueringskjemaet 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 selvevalueringsprosessen 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 førskolelærerutdanningene 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 gjennomstrømning, 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 intervjuguiden 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 styreere 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

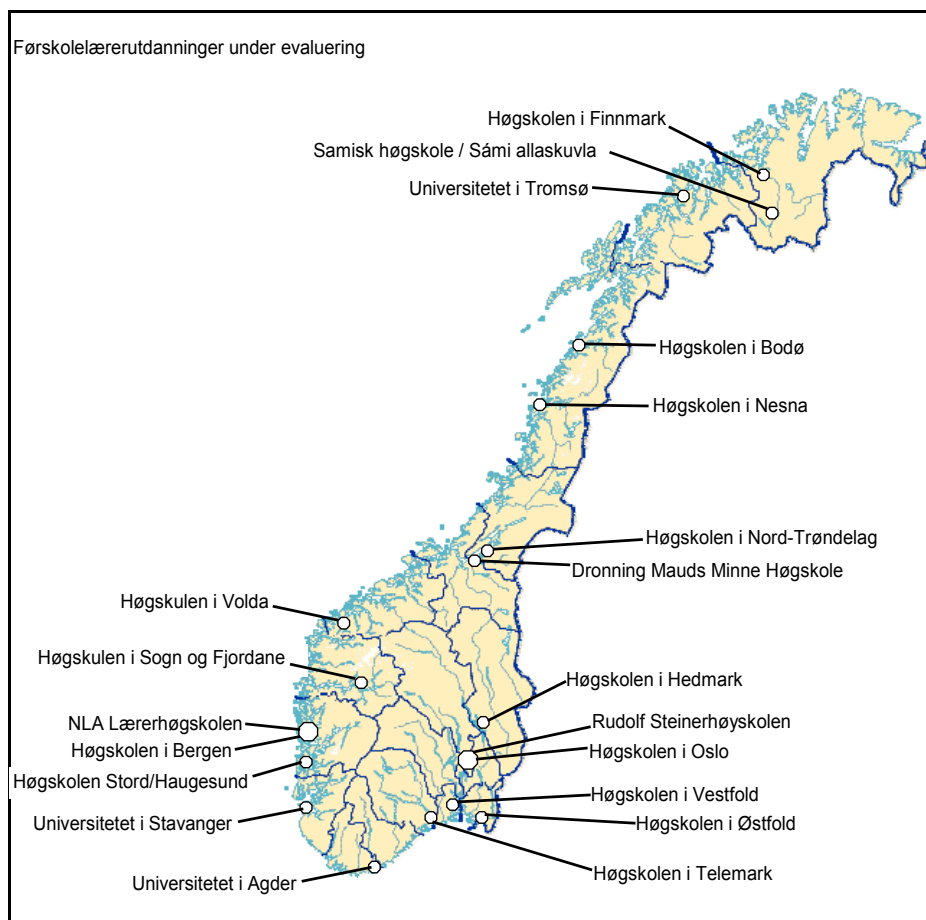
I dette kapitlet dokumenteres førskolelærerutdanningene fra ulike sider. Knyttet til de kvantitative og kvalitative data som er kommet fram i evalueringsprosessen diskuteres og vurderes resultatene.

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
HSH	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.

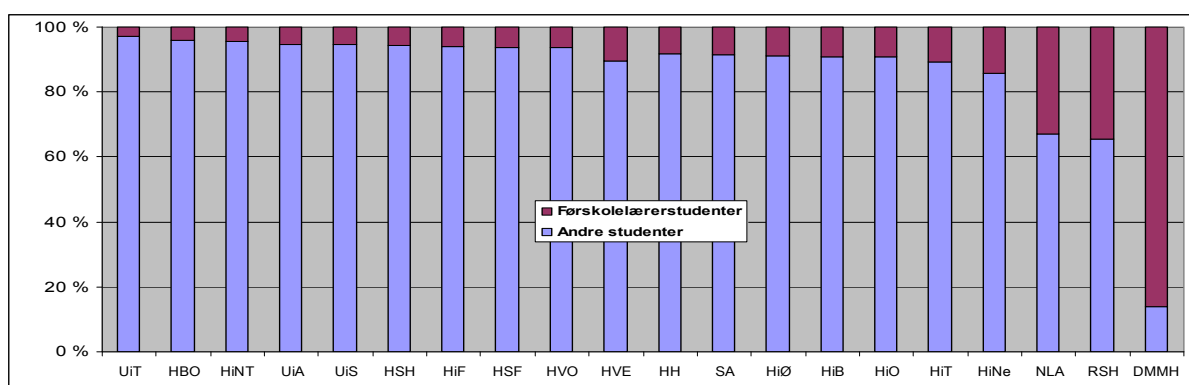
Mange av førskolelærerutdanningene tilbyr desentralisert undervisning på mer eller mindre faste utdanningssteder og mer eller mindre regelmessig. De fleste desentraliserte tilbud gis i det institusjonen oppfatter som egen region, dvs eget fylke og eventuelt nabofylkene. I tabell 2.1-2 nedenfor er de 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 Steinerhøgskolen 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 (Høgskolen 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. Integrrert 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 tilfredsstillende 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 høyest 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 valgmenner som skal gi studentene en viss profilering: estetisk profil eller uteaktivitet

¹⁵ HiO: 9 sp fra de faglig-pedagogiske fagene inngår i selvsagt 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 Høgskolen 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 høgskole 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 miljølere	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	x			x	x			IKT og læring i barnehagen
HiNT					x ³⁰	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 høyskole 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 studier

³³ Dei minste i barnehagen

³⁴ Barnehageleing. Organisasjon og leing blir fordypningsenhet fra 2010

³⁵ Sang og musikk i barnehage og småskole

tilfredsstillende 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 utdanningene 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 bøte 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 insentiver 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 ivarettatt 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. Utlysning av vanlige deltidsstilbud 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 barnehagens 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 fordypningsenhetene) 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 førskoleskolelærerutdanningen med studieleder/instituttleder som nærmeste overordnede. Med full faglærerdekning 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 samtale 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 ansvarlinjer 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 evalueringresultatene 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 fornøyd 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

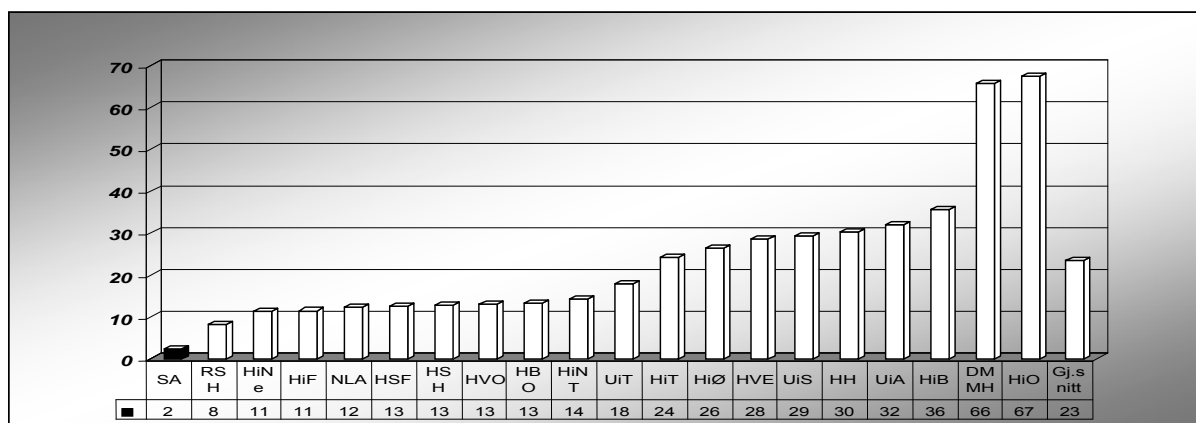
Lærerutdannernes kompetanse er et av temaene som skal belyses i evalueringen. Kapitlet gir en oversikt over størrelsen på fagmiljøene og den samlede kompetansen til faglig tilsatte i førskolelærerutdanningen. Oversikten omfatter både formell akademisk kompetanse samlet og fordelt på fagene i førskolelærerutdanningen, 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.

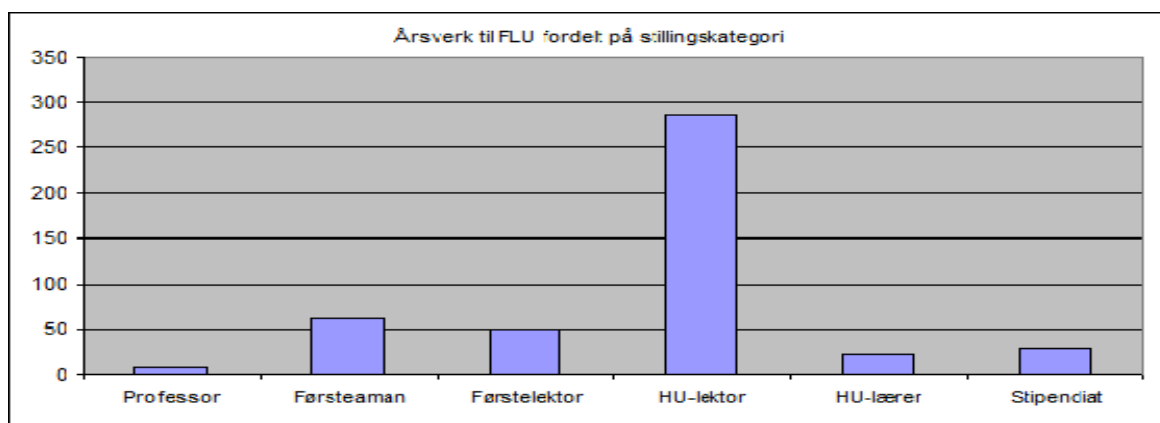


Figur 2.4-1 Faglige årsverk i førskolelærerutdanningen studieåret 2009-2010

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.

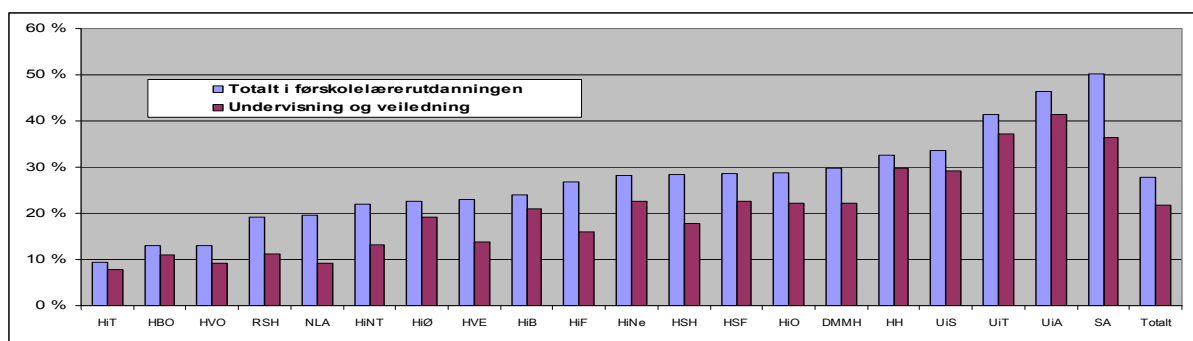
Førstestillingskompetansen varierer imidlertid mye mellom institusjonene, jf. figur 2.4-3. De tre universitetsutdanningene og førskolelærerutdanningene ved Samisk høgskole og Høgskolen i Hedmark har mer enn 30 % førstestillingskompetanse.

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, Høgskolen i Volda, NLA Høgskolen og Rudolf Steinerhøgskolen godt under 20 % førstestillingskompetanse. På Høgskolen i Volda og Høgskolen i Telemark var situasjonen den samme i studieåret 2009 – 2010, mens Høgskolen i Nord-Trøndelag, Rudolf Steinerhøgskolen 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 høgskoler 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.

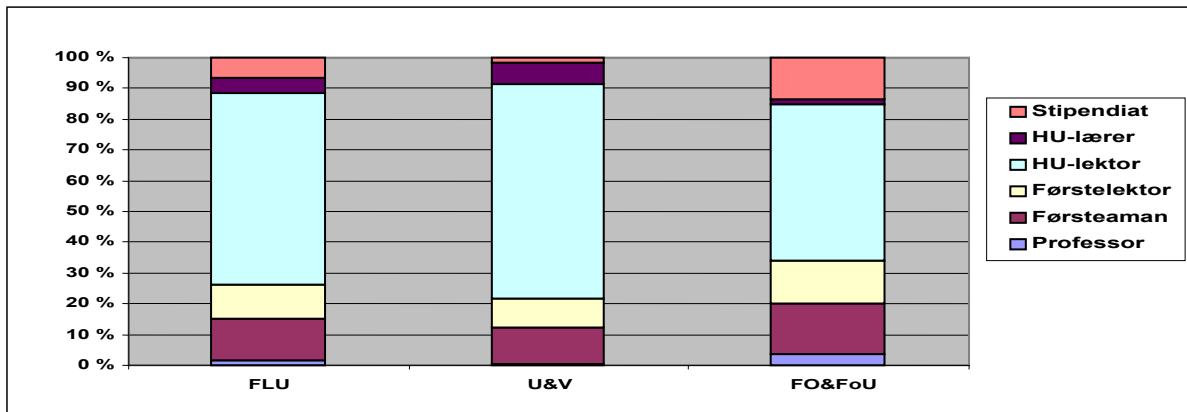
Fordi mange av fagmiljøene i førskolelærerutdanningene er små og har få årsverk per fag og per stillingskategori, gir det liten mening i å se på førstestillingskompetansen i hvert enkelt fag. Nedenfor er det derfor gjort rede for faglig kompetanse i pedagogikkfaget for seg og de faglig-pedagogiske studiene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

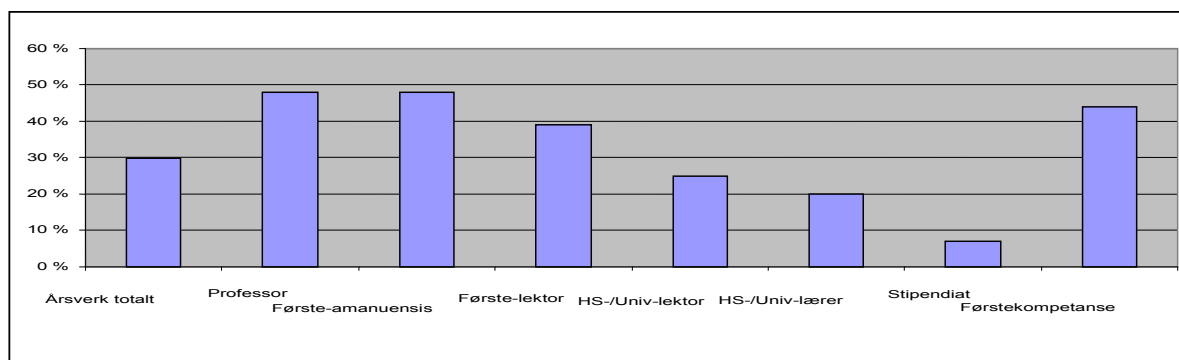
Tabell 2.4-1 Fordeling av tidsressurser til faglig oppdatering, forsknings- og utviklingsarbeid og undervisnings og veiledning

	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.



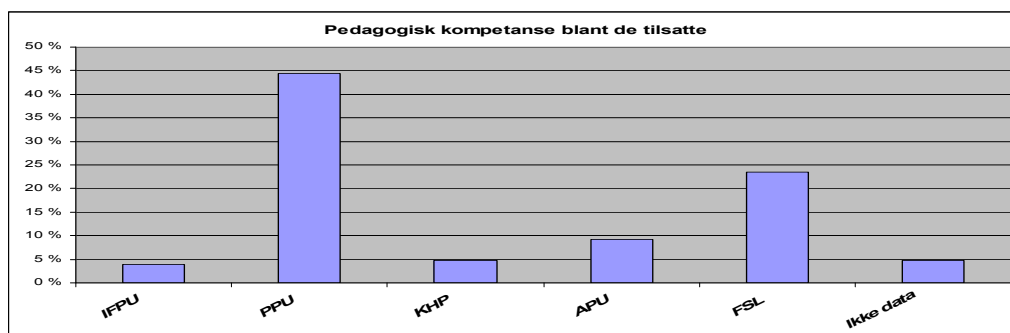
Figur 2.4-5 Andel menn per stillingskategori studieåret 2008/2009, målt i årsverk

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 profesjonsutdanningen 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	Førstelektor	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 øvingslærerenrollen. 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. Høgskolen 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 gruppernes 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 (Gunnæs, 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 barnehageforskingsmiljøene 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:

Møreforskning eies av Møre og Romsdal fylke, stiftelsen Møreforskning og tre høyskoler, hvorav Høgskolen i Volda er den eneste som har førskolelærerutdanning. Møreforskning 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 høyskolene 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 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.

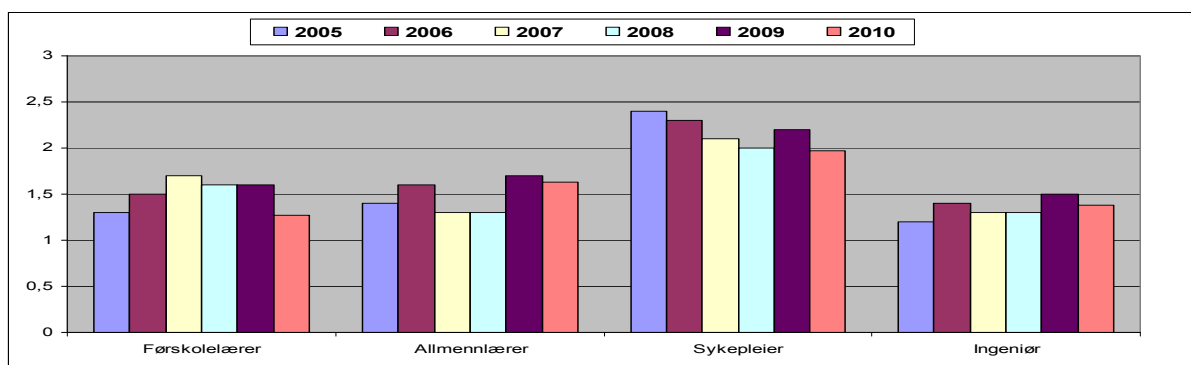
2.6. Rekruttering

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 studie plassene 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 førskolelærerutdanningen enn til ingeniøruddanning. Målt på denne måten er søkingen på linje med allmennlærerutdanningen, med mindre variasjoner fra år til år. Sykepleie rekrutterer bedre enn de andre store profesjonsutdanningene. Antall førsteprioritetssøkere til førskolelærerutdanning økte hvert år fra 2005 – 2008, men har siden sunket. Tabell 2.6-1 viser antall førsteprioritetssøkere til førskolelærerutdanning i årene 2005 til 2010.

Tabell 2.6-1 Førsteprioritetssøkere til førskolelærerutdanningen 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 førskolelærerutdanning på 37 % i perioden 2005 – 2010. Den relativt store nedgangen i søkingen til førskolelærerutdanning 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 førskolelærerutdanninger i årene 2003 – 2010, tilgjengelige studieplasser og søkingen til disse, målt på ulike måter.

Tabell 2.6-2 Alle førskolelærerutdanninger. Søkerdata

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Antall førskolelærerutdanninger totalt (1)	33	32	36	36	41	43	43	51
Antall førskolelærerutdanninger 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.

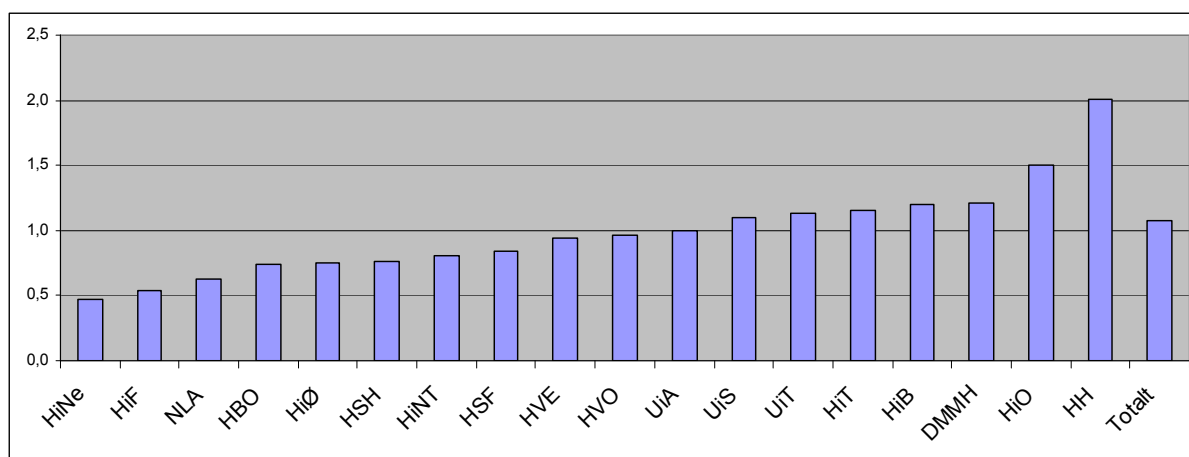
Det er to hovedgrunner til økningen i antall utlyste studieplasser. I et forsøk på å dekke behovet for førskolelærere ble måltallene økt på etablerte utdanninger. I tillegg ble det etablert

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

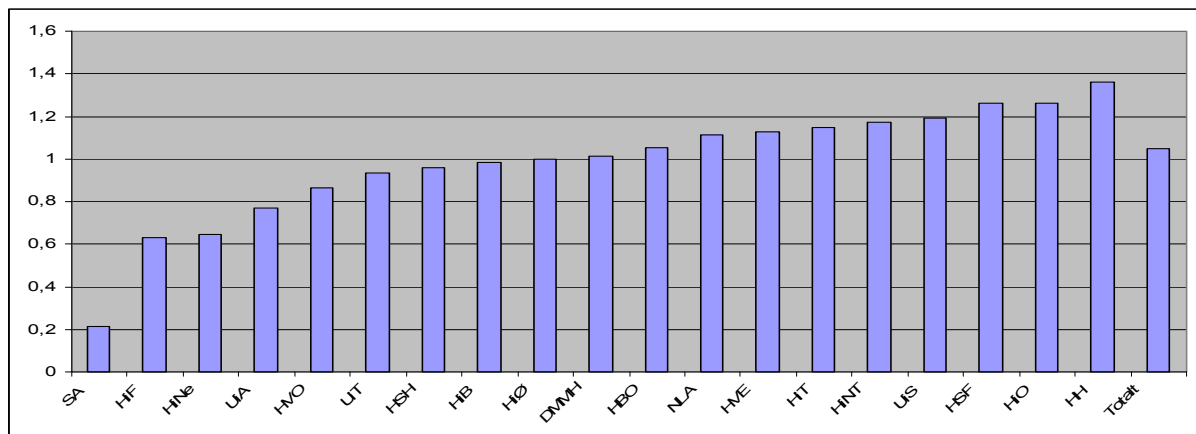
førskolelærerutdanningen derfor kan ha sammenheng med den nye strukturen i grunnskolelærerutdanningen. Tidligere år har opptaksdata nettopp vist at førskolelærerutdanning var andrevalget etter allmennlærerutdanning for mange førskolelærerstudenter.

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 studie plassene på enkeltutdanninger.

Opptak

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



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

Figur 2.6-3 Antall studenter per studie plass blant de som ble tatt opp på de planlagte studie plassene

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

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

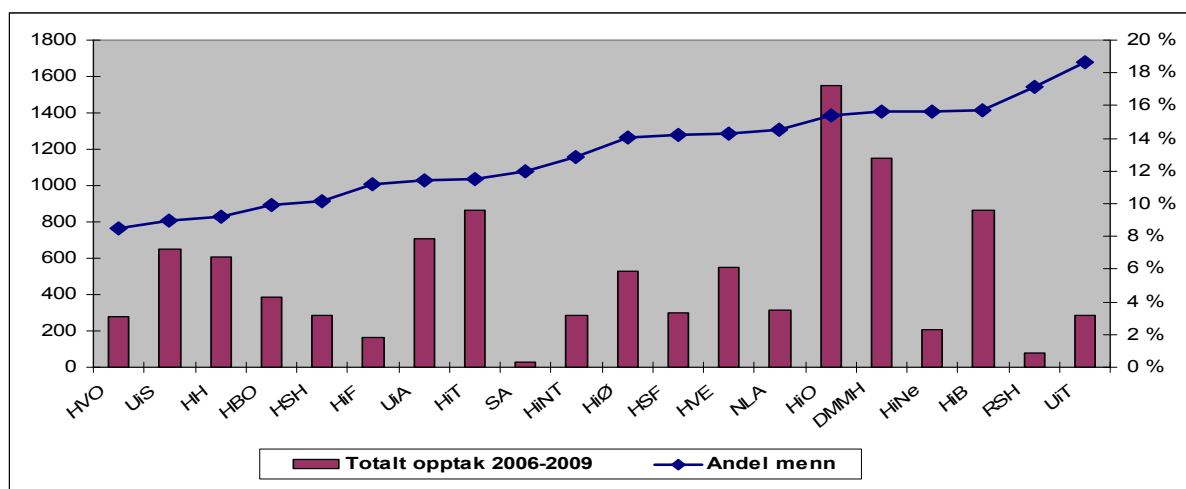
I tillegg til det sentrale opptaket gjennom Samordna opptak (SO), kommer ved enkelte institusjoner og enkelte år lokalt opptak. Det er særlig opptaket til ulike typer deltidsutdanninger, som desentralisert oppdragsundervisning og ABf, som institusjonene velger å administrere selv. Rudolf Steinerhøyskolen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

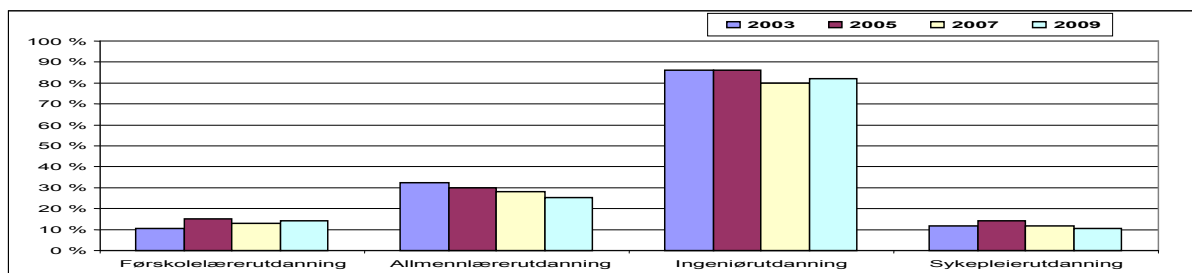


Figur 2.6-4 Opptak i perioden ved den enkelte institusjon i perioden 2006-2009 (DBH-tall). Andel menn.

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

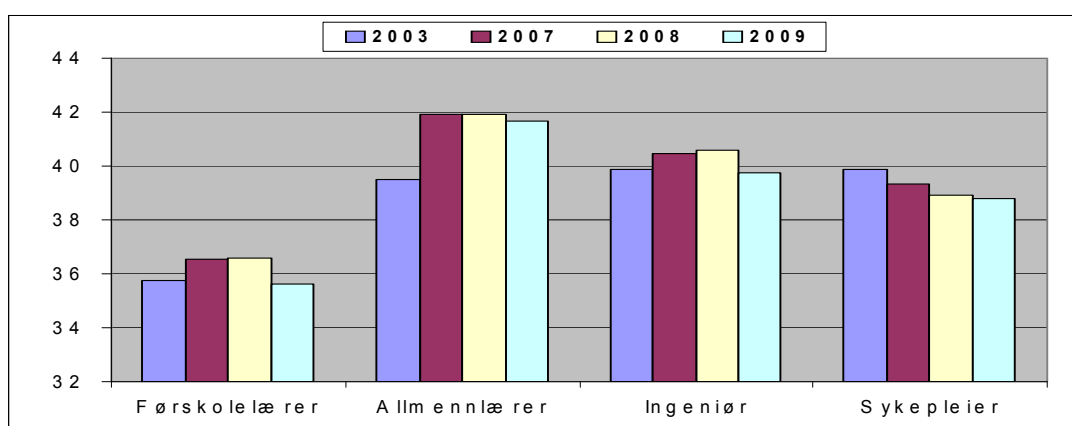
Mannsandelen var høyere i ordinære heltidsutdanninger (16 %) enn i deltids- og nett-/samlingsbaserte utdanning (8 -10 %). Natur- og friluftslivslinjene rekrutterer godt blant menn. Av de som ble tatt opp på disse linjene i 2009, var 26 % menn.

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



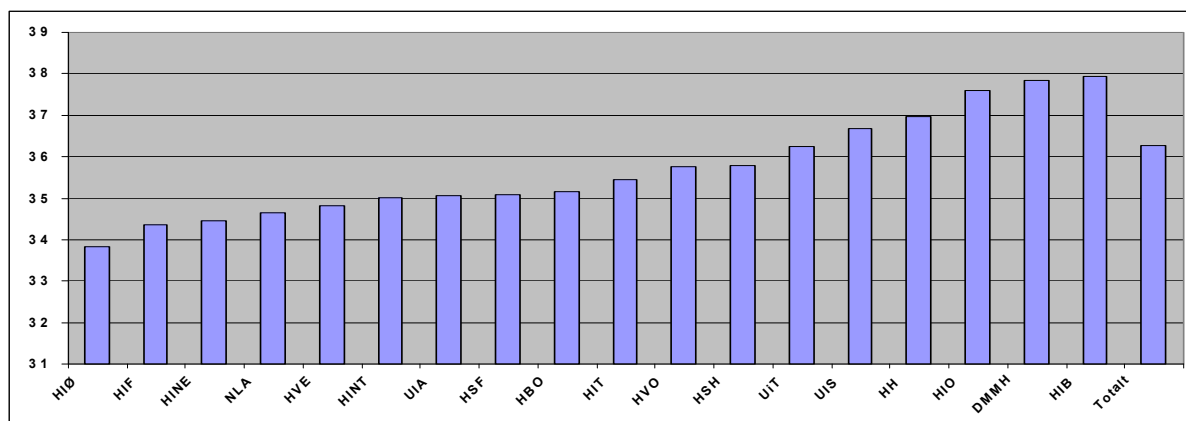
Figur 2.6-6 Karakterpoeng ved opptak til noen profesjonsutdanninger i 2003, 2007, 2008 og 2009.

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 gjennomsnittskaracteren 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.

Søkingen 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

Love 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 tilnæringsmåter. 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 vaktsystem og arbeide 7,5 timer per dag. I samme periode skal assistenter og fagarbeidere i barnehagene få tilbud om kompetanseutvikling på høgskolen i regi av faglærere som underviser ved høgskolen.

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. Rammepånet 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 lengre 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 Høgskolen 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 fornøyde 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 gjennomstrømming er omfattet av stor usikkerhet. Det er også usikkert hvorvidt institusjonene rapporterer konsistent når det gjelder studenters 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-/konkurranspoeng 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, utefag	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. Ansvar 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 ingeniøruddanningen. 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 karaktersetning 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, barnehagens 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 er 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 lærings situasjoner. 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 bestemmes 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 dannelse 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 temaer. 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 temaer 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 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 Evaluering 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 forbindelse 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 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 halvdel 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 tilleggsutdanning. Tilleggsutdanningen 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 høgskolene som ikke fyller kravene til førstestillingskompetanse hos dem som underviser i førskolelærerutdanningen, og også de høgskolene 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 barnehagens 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 studiefurutsetninger 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 høgskole.

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 tilsvarende 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 friluftslivlinjene, 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/utefag – 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 høgskole tolker bestemmelsene om samisk utdanning som at de ikke trenger å gi tilbud om hovedmodellen. En annen høgskole har på grunn av svak søkning ikke hatt opptak til heltidsstudium etter hovedmodellen hvert år. De øvrige institusjonene – med unntak av Rudolf Steinerhøgskolen 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 Steinerhøgskolen 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 institusjonene 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 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 tilsetningskompetanse 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 utdannelsens 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.

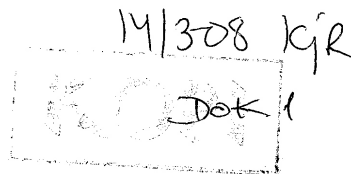
Ser en på førskolelærerutdanningen under ett, er dens praktiske basis og tradisjonsforankring etter komiteens mening sterk, mens formidlingen av den vitenskapelig baserte kunnskapen står svakere. Dette kan være en av grunnene til at studentene klarer seg selv om opptaksgrunnlaget er svakt hos mange, 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



Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen
Postboks 1708
0121 OSLO

Deres ref

Vår ref
200800194-/SES

Dato
14.03.08

Evaluering 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
- Lærerutdannelsens kompetanse (her bør vi også se på lærerutdannelsens 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

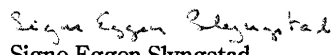
Gjennom evalueringen skal NOKUT fange opp hvordan tidligere evalueringer er fulgt opp ved de institusjonene som ble evaluert av Norgesnettsrådet i 2001 og om oppfølging av evalueringen av allmennlærerutdanningen har fått konsekvenser også for førskolelærerutdanningen.

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 Islands 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. *Internationell studie om yngre barns erfaringer i förskolan* der forskere fra 8 land deltok. Hun har deltatt i et ekspertoppdrag for OECD for å *sameställa, kritisk granska og analysera olika förskoleprogram og utarbete 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 høgskole 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 Høgskolen i Sogn og Fjordane

HiT Høgskolen i Telemark

HVE Høgskolen i Vestfold

HVO Høgskolen i Volda

HiØ Høgskolen i Østfold

HSH Høgskolen Stord/Haugesund

NLA Norsk Lærerakademi Høgskolen

RSH Rudolf Steinerhøgskolen

SA Sámi Allaskuvla (Samisk høgskole)

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 høgskolerådet

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). *Studiefracfall og studiestabilitet. Evaluering av kvalitetsreformen*, Delrapport 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 ekstern 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 tidige læring : en tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Skjønsberg, 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 Rammepålegg 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, grunnopplæringen 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