

Siri Hopland

Punktpraksis
- er det noe for oss?

Høgskolen i Hedmark

Notat nr. 2 – 2002

Online-versjon (pdf)

Utgivelsessted: Elverum

Det må ikke kopieres fra notatet i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Forfatteren er selv ansvarlig for sine konklusjoner. Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for Høgskolens syn.

I notatserien fra Høgskolen i Hedmark publiseres f.eks milepel dokumentasjon av et forsknings- og/eller utviklingsprosjekt, eller andre dokumentasjoner på at et arbeid er i gang eller er utført.

Notatet kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Hedmark.
(<http://www.hihm.no/Publikasjon/default.htm>)

Notat nr. 2 - 2002

© Forfatteren/Høgskolen i Hedmark

ISBN: 82-7671-217-7

ISSN: 1501-8555



Høgskolen i Hedmark

Tittel: Punktpraksis - er det noe for oss?			
Forfattere: Siri Hopland			
Nummer: 2	Utgivelsesår: 2002	Sider: 43	ISBN: 82-7671-217-7 ISSN: 1501-8555
Oppdragsgiver: Høgskolen i Hedmark, avd. for lærerutdanning.			
Emneord: Praksis. Førskolelærerutdanning. Problembasert læring			
<p>Sammendrag: Mange av dagens studenter har ikke erfaring fra jobb i barnehage, og mange har problemer med å se sammenhengen mellom teori og praksis. I førskolelærerutdanningen i Norge har praksis tradisjonelt vært avvirket i flere sammenhengende uker hvert studieår. Dette FOU-arbeidet viser at praksis blir sett på som viktig i offentlige dokumenter. Problemstillingen og hensikten med dette arbeidet har vært å undersøke om praksis kan organiseres slik at det fremmer forståelsen mellom teori og praksis, samt å komme med konkrete endringsforslag i form av punktpraksis, dvs. at praksis gjennomføres over hele studieåret. Endring av organiseringen av praksis kan også få konsekvenser for studentenes oppgaver i praksis. Dette blir også drøftet.</p>			



Høgskolen i Hedmark

Title: Interval practice			
Authors: Siri Hopland			
Number: 2	Year: 2002	Pages: 43	ISBN: 82-7671-217-7 ISSN: 1501-8555
Financed by: Hedmark College Faculty of Teacher Education Nurcery School Education			
Keywords: Practice in Preschool Education Problem Based Learning			
Summary: The nursery school students of today lack experience from working in nursery schools. For this reason they don't easily see the connection between theory and practice. Usually in Norway, the nursery school students have there practical education in nursery schools every day for some weeks each year. This FOU-work (R&D) shows that experience from nursery schools is seen as important from different kind of authorities. The main question in this work has been how to integrate theory and practise in a better way for the nursery school students. The contribution in this report is concrete change proposal to decrease the gap between theory and practice for the nursery school students. The proposal is called interval practice ("punktpraksis"), i.e. practise is obtained 1-2 days a week during the whole year. This change in practice for the students will also change the work they are doing during practise. This is called probleme based learning, and is also elaborated in this report.			

Innhold

Kap. 1 INNLEDNING	9
1.1. Problemstilling	12
Kap. 2 PUNKTPRAKSIS	13
2.1 Hva er punktpraksis?.....	13
2.2 Praktisk gjennomføring/eksempler	14
2.3 Valg av ukedag - punktpraksis.....	16
Kap. 3 PRAKSIS VED ANDRE HØGSKOLER I NORGE	19
3.1 Tradisjonell praksis - førskolelærerutdanningen	19
3.2 Utradisjonell praksis - førskolelærerutdanningen.....	20
3.3 Praksis – sykepleierutdanningen.....	22
3.4 Praksis – vernepleierutdanningen	22
Kap. 4 OFFENTLIGE DOKUMENTER.....	25
4.1 Rammeplan for førskolelærerutdanning	25
4.2 Mjøsutvalget (NOU 2000: 14)	25
4.3 Nasjonalt råd for lærerutdanning, diskusjonsnotat 2001	27
4.4 Eritslandutvalget	28
Kap. 5 OPPGAVER I PRAKSIS	29
5.1 Ny organisering – nye oppgaver?	29
Kap. 6 PROBLEMBASERT LÆRING.....	33
6.1 Hva er problembasert læring (PBL)?.....	33
6.2 Problembasert læring og punktpraksis.....	36
Kap. 7 KONKLUSJON.....	39
LITTERATUR.....	41

Kap. 1 INNLEDNING

Denne rapporten er et resultat av diskusjoner mellom kolleger om hvordan vi skal klare å tilby studentene bedre sammenheng mellom teori og praksis, slik at de får en større forståelse av teoriene de studerer, og slik at de kan relatere disse til egne erfaringer. Mange av dagens studenter har ikke praktisk erfaring fra barnehage når de starter på studiet, bortsett fra at mange selv har vært barnehagebarn.

Det er av stor betydning at vi klarer å rekruttere og beholde studenter i førskolelærerutdanningen. Barne- og familiedepartementet hadde en høringskonferanse på Gardermoen i mars 2001. Temaet var rekruttering til og stabilitet i førskolelæreryrket. I rapporten derfra vises det til en undersøkelse gjennomført av Kommunenes sentralforbund (KS). Her heter det at anslagsvis 3.000 personer er ansatt på dispensasjon fra kravet om førskolelærerutdanning i stillingene som styrer og pedagogiske ledere (BFD 2001). Det er derfor all grunn til å holde på de studentene som er kommet inn ved vår høgskole, og å gi dem en best mulig forståelse for yrket, slik at de både fullfører utdanningen og blir i barnehagen.

Vi kan lese i St.meld. nr. 12 ”... og yrke skal båten bera ...” (1999-2000) at opptakstillene til førskolelærerutdanningen i hele Norge har økt fra 1.891 studenter i 1992 til 3.336 studenter i 1997, dvs. en økning på

76 % på fem år. Men tallene fra opptaket i 2001 var nede i 1.992 studenter¹. Bare ved Høgskolen i Hedmark var nedgangen på 11,1 % sammenlignet med året før, og ved enkelte andre høgskoler var nedgangen enda mer dramatisk. Det er derfor vel så viktig at vi gjør studiet attraktivt, slik at studentene velger å utdanne seg til førskolelærere, og det gjerne ved vår høgskole.

At praksis har betydning for utvikling av kunnskaper, ferdigheter og holdninger hos studenter i førskolelærerutdanningen, er alle enige om. Mjøs-utvalget (NOU 2000: 14:376) skriver at flere undersøkelser viser at et flertall av arbeidstakere mener at læring i arbeidslivet er den viktigste kilden til (yrkes-)kunnskap. Dette er i tråd med det mange studenter i førskolelærerutdanningen hevder når de kommer tilbake fra en praksisperiode i barnehage.

Mjøsutvalget viser også til at mange arbeidsgivere i en stor Fafo-undersøkelse tillegger *både* praksis og sosial kompetanse mer vekt enn utdanning og sertifikater. Dette gjaldt både bedriftenes arbeidere, fagspesialister og ledere. Selv om denne undersøkelsen som det vises til (Fafo-rapport 212; 1998) gjelder 150 NHO-bedrifter, skal vi ikke se bort fra at det samme kan gjøre seg gjeldende hos barnehageeiere, nemlig at praktisk kunnskap er vel så viktig som teoretisk kunnskap.

Praksis skal til sammen utgjøre ca. 20 uker i løpet av hele studiet. Bortsett fra to uker obligatorisk grunnskolepraksis, skal praksis i hovedsak være i tilknytning til barnehage (Rammeplan for førskolelærerutdanning 1995:29). I mange år har høgskolene i Norge organisert studentenes barnehagepraksis slik at de har noen uker praksis det første studieåret, noen uker det andre studieåret, og noen uker det tredje studieåret.

¹ Opplysninger hentet på internett: www.so.uio.no

Ved Høgskolen i Hedmark er praksis i dag fordelt på følgende måte
(Studie- og praksisplan 2000 - 03 + 2001 - 04):

	PRAKSIS I FØRSKOLELÆRERUTDANNINGEN/HAMAR
1. studieår	2 uker ("orienteringspraksis" i bhg.) + 6 uker (i samme bhg.)
2. studieår	6 uker i bhg. + 2 uker i grunnskole
3. studieår	5 uker (praksisrelatert prosjekt-/utviklingsarbeid i bhg.)

Tabell 1: Nåværende modell for fordeling av praksisperiodene (2000 – 03 + 2001-04).

En undersøkelse utført av pedagogikklærerne Marit B. Børresen og Dag Tangen (2001:21) ved førskolelærerutdanningen på Høgskolen i Hedmark, viser at førsteårsstudentene (2000-2001) vurderte praksis det første studieåret (3 uker + 5 uker) meget positivt, til tross for at begge praksisperiodene var lagt til vårsemesteret. På en høring som høgskolen arrangerte 25.04.2001, kom det likevel fram ønsker om at punktpraksis vurderes som et alternativ til tradisjonell praksis (Børresen & Tangen 2001:20).

Høgskolen i Hedmark har i høst (2001) startet et prøveprosjekt i én av studieårets tre klasser med andreårsstudenter i førskolelærerutdanningen. Prosjektet ledes av pedagogikklærer Marit B. Børresen og praksisveileder Randi Taarud, og dreier seg om organisering av praksis.

Det ene forsøket i dette prosjektet dreier seg om at grupper av studenter har praksis i samme barnehage ("øvingsbarnehage"), i stedet for at én student har praksis hos én øvingslærer. Alle førskolelærerne og styreren i denne barnehagen er øvingslærere, og de tar felles ansvar for alle studentene som er i barnehagen. Til sammen er klassens 25 studenter

fordelt i sju barnehager. Det er til sammen 23 øvingslærere (inkl. 5 styрere) i disse sju barnehagene som deltar i dette prosjektet.

Det andre forsøket i prosjektet er at studentene, i samarbeid med sine øvingslærere, selv lager oppgaver som skal utføres og rapporteres. Prosjektet er i skrivende stund ikke evaluert. Men ut fra de evaluerings-samtalene som fant sted på høgskolen 30. oktober 2001 i regi av Norgesnettrådet, kan det tyde på at dette er vellykket. I tilbakemeldingen fra evalueringskomitéen v/førsteamanuensis Svein Ole Sataøen, står nemlig følgende å lese på side 4:

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

Dette skulle tyde på at ”gruppepraksis” bør videreutvikles; muligens i kombinasjon med punktpraksis.

1.1. Problemstilling

Ut fra den kjennsgjerning at de fleste studenter i dag ikke har erfaring fra arbeid i barnehage, er følgende problemstilling valgt:

Hvordan kan praksis organiseres for bedre å fremme studentenes forståelse av sammenhengen mellom teori og praksis?

Hensikt

Hensikten med dette FOU-arbeidet har vært å *komme med endringsforslag til organisering av studentenes praksis i barnehage*, slik at det blir bedre læring og større forståelse for studentene av sammenhengen mellom teori og praksis.

Kap. 2 PUNKTPRAKSIS

I det følgende vil jeg se på hva punktpraksis er, hvordan det kan organiseres, og hvilke hensyn man må ta ved planlegging av punktpraksis og/eller ved å kombinere punktpraksis og ukespraksis.

2.1 Hva er punktpraksis?

Punktpraksis er en annen måte å organisere praksis på. Det betyr at studentene har praksis i barnehage mye oftere enn i dag, og mye kortere tid av gangen, f.eks. én dag pr. uke. Poenget er at alle (eller de fleste) sammenhengende praksisukene slik vi kjenner dem i dag, erstattes med kortere praksis spredd ut over hele (eller nesten hele) studieåret.

Punktpraksis kan organiseres på flere måter. Den mest radikale og konsekvente er å ha punktpraksis hver uke gjennom hele studieåret. Studentene har da praksis én fast dag pr. uke i samme barnehage gjennom f.eks. hele det første studieåret. De fire andre virkedagene er det undervisning² på vanlig måte på høgskolen. Øvingslærerne i barnehagene gir veiledning og følger opp studenten slik som tidligere.

En annen mulighet er å kombinere sammenhengende praksis og punktpraksis, slik at studentene har barnehagepraksis f.eks. én sammenhengende uke én eller flere ganger i løpet av studieåret, og punktpraksis i tillegg. Det betyr at bare deler av de tradisjonelle

² Med undervisning menes her både forelesninger, gruppearbeid, selvstudium m.m.

praksisperiodene erstattes med punkt-praksis. Dette vil jeg komme tilbake til.

2.2 Praktisk gjennomføring/eksempler

Ett studieår regnes som ca. 30 uker (eksamensperiodene kommer i tillegg). I det følgende vil jeg forsøke å vise hvordan det ville kunne ha blitt for førsteårsstudenter inneværende studieår (2001-2002) dersom de skulle hatt punktpraksis hver uke gjennom hele det første studieåret, i stedet for praksis i to uker + seks uker, slik det er i dag (tabell 2). Jeg vil også vise hvordan det ville blitt med en kombinasjon av punktpraksis og vanlig praksis (tabell 3). Forslagene drøftes senere i rapporten.

Studieåret 2001-02 startet i uke 34/2001 (mandag 20. august), og varer t.o.m. uke 25/2002 (fredag 21. juni). Ordinær undervisning i høst begynte i uke 35/2001, og eksamensperioden til våren begynner i uke 20/2002. Ordinær undervisning slutter noe tidligere.

Førsteårsstudentene har altså i inneværende studieår ordinær praksis i til sammen 8 uker. Disse er fordelt på ukene 41-42/2001 ("orienteringspraksis"³/ 2 uker) og ukene 5-10/2002 ("barnehagepraksis"⁴ /6 uker). Dette utgjør til sammen 40 dager á 6 timer. Hvis disse 40 dagene skulle fordeles på én ukedag gjennom hele studieåret, ville det neppe kunne gjøres innenfor 40 uker uten å skape problemer. Det er nemlig rimelig å anta at nye studenter må ha noe tid på høgskolen før de starter med punktpraksis, f.eks. 14 dager. I tillegg har studenter noe lengre jule- og påskeferie enn det som er vanlig i arbeidslivet, noe som nok ikke bør endres for studenter i punktpraksis. Det samme gjelder vinterferien, selv om denne uken kalles "selvstudium".

³ Benevnelse brukt i Studie- og praksisplanen (2000-2003), side 62

⁴ Benevnelse brukt i Studie- og praksisplanen (2000-2003), side 62

Dersom førsteårsstudentene inneværende studieår skulle fulgt årets studierute, med de forutsetningene som er beskrevet over, ville de kunne hatt punktpraksis én dag hver uke i 15 uker i høstsemesteret (f.o.m. uke 36/2001 (mandag 03.09.) t.o.m. uke 50/2001 (fredag 14.12.).

I vårsemesteret ville de kunne hatt punktpraksis én dag hver uke i 16 uker (f.o.m. uke 2/2002 (mandag 07.01.) t.o.m. uke 19/2002 (fredag 03.05.). Da er uke 8/2002 (vinterferien/"studieuken") og uke 13/2002 (påskan) ikke medregnet. Til sammen i hele studieåret vil dette utgjøre punktpraksis i 31 dager, dvs. 6 uker og 1 dag. Dette er nesten to uker kortere enn det som praktiseres i dag. Det er altså ikke helt uproblematisk å innføre punktpraksis gjennom hele det første studieåret, med mindre man bytter om på lengden av praksis det første og det andre studieåret. Dette er forsøkt vist i tabell 2

BARNEHAGE- PRAKSIS	DAGENS MODELL (2001-02)	NY MODELL (forslag 1)
1. studieår	8 uker (2 + 6 uker)	1 dag x 30 = 6 uker
2. studieår	6 uker (+ 2 uker grunnskole)	8 uker (+ 2 uker gr.skole)
Til sammen (1.-2. år)	14 (16) uker	14 (16) uker

Tabell 2. Forslag 1: Gammel og mulig ny modell for fordeling av praksisperiodene.

En annen mulighet er en kombinasjon av punktpraksis og hele praksisuker dvs. sammenhengende praksis i alle ukens fem virkedager. Årets førsteårsstudenter og studieårets kalender brukes fortsatt som eksempel:

Studieåret 2001-02 startet altså i uke 34/2001 (mandag 20. august), og ordinær undervisning begynte i uke 35/2001. Den første sammenhengende praksisuken kunne legges meget tidlig i semesteret, f.eks. uke 36 eller uke 37, dvs. etter to-tre undervisningsuker. Den neste sammenhengende praksisuken kunne f.eks. legges til midt i vårsemesteret.

De resterende ukene i dette første studieåret kunne settes av til punktpraksis. På denne måten får studentene til sammen 8 ukers barnehagepraksis dette første studieåret, slik det er vanlig. Det blir derved ikke nødvendig å endre noe ved praksisperioden det andre studieåret for å opprettholde den totale lengden på praksis gjennom studiet. Dette forslaget er forsøkt vist i tabell 3.

Disse to forslagene vil bli drøftet senere i rapporten.

BARNEHAGE PRAKSIS	DAGENS MODELL (2001-02)	NY MODELL (forslag 2)
1. studieår	8 uker (2 + 6 uker)	1 uke + 1 uke + 1 dag x 30 = 8 uker
2. studieår	6 uker (+ 2 uker grunnskole)	6 uker (+ 2 uker gr.skole)
Til sammen (1.-2. år)	14 (16) uker	14 (16) uker

Tabell 3. Forslag 2: Gammel og mulig ny modell for fordeling av praksisperiodene.

2.3 Valg av ukedag - punktpraksis

Den ukedagen man velger å legge punktpraksisen til, er avgjørende for om man klarer å tilby tilstrekkelig praksis i løpet av utdanningen. Faste og bevegelige høytids- og helligdager kan hindre at det blir tilstrekkelig antall dager.

Av de faste helligdagene er det *mandag* og *torsdag* som peker seg ut som uheldige ukedager for punktpraksis, fordi 2. påskedag alltid faller på en mandag, og Kristi himmelfartsdag alltid faller på en torsdag. 2. påskedag vil alltid ligge innenfor den perioden studentene evt. har punktpraksis, mens det vil variere når det gjelder Kristi himmelfartsdag. (I f.eks. 2003 faller Kristi himmelfartsdag først 29. mai, mens den i 2008 kommer allerede 1. mai.)

Helligdagen 2. pinsedag faller også alltid på mandager, men i inneværende studieår faller den etter uke 19/2002 (mandag 20. mai); altså ville det ikke ha betydning for punktpraksisen. Først i 2005 kommer denne helligdagen noe tidligere (mandag 15. mai).

Neste studieår (2002-2003) får følgende bevegelige høytids- og helligdager betydning for valg av ukedag for punktpraksis:

1. Mandag: 2. påskedag (20. april 2003)
2. Torsdag: 1. mai (Kristi himmelfartsdag er først 29. mai i 2003)

Dette kan innebære at man ved planleggingen av studieåret i alle fall må være oppmerksom på disse dagene.

Kap. 3 PRAKSIS VED ANDRE HØGSKOLER I NORGE

I det følgende vil jeg referere fra søk på internett og en ringerunde til noen høyskoler i Norge som tilbyr førskolelærerutdanning høsten 2001. Målet med søket var å finne ut om andre høyskoler praktiserte punktpraksis, og evt. hvordan det ble gjort.

I tillegg har jeg sett på praksis knyttet til to andre profesjonsutdanninger i Norge, nemlig vernepleierutdanningen og sykepleierutdanningen.

3.1 Tradisjonell praksis - førskolelærerutdanningen

Søket på internett og ringerunden til noen av høyskolene i Norge som tilbyr førskolelærerutdanning, viste at ingen benytter punktpraksis i løpet av de to første studieårene i grunnutdanningen, slik det er foreslått i denne rapporten, bortsett fra Høgskolen i Bodø. Dette vil jeg komme tilbake til.

Flere høyskoler benytter imidlertid punktpraksis i fordypningsenheten det siste studieåret. Dette gjelder bl.a. Høgskolen i Stavanger, som benytter punktpraksis i fordypningsenheten *Organisasjon og ledelse*. Det gjelder også Høgskolen i Kristiansand, som i tillegg til fordypningsenheten *Organisasjon og ledelse* også benytter punktpraksis i

fordypningsenhetene *Utefag* og *Småbarnspedagogikk*. Høgskolen i Stavanger benytter punktpraksis i fordypningsenheten *Musikk*. Høgskolen i Stord/Haugesund benyttet punktpraksis for noen år siden, men sluttet med det pga. geografiske problemer. Studentene mente det var for lang avstand mellom studiested og praksisbarnehage. Dronning Mauds Minne i Trondheim benytter punktpraksis i *videreutdanning*.

Vi kan altså ikke dra nytte av disse høgskolenes erfaring med punktpraksis det første eller andre studieåret i grunnutdanningen.

3.2 Utradisjonell praksis - førskolelærerutdanningen

Den eneste høgskolen i Norge med førskolelærerutdanning som organiserer praksis annerledes enn den tradisjonelle måten, er Høgskolen i Bodø (HiBo). Denne høgskolen har inneværende studieår en førskolelærerutdanning etter tre ulike modeller, avhengig av hvilket studieår studentene går på.

Det ene modellen er et vanlig heltidsstudium, og gjelder årets 2. og 3. årsstudenter.

Den andre modellen er en deltidsutdanning over fire år, og gjelder årets 2., 3. og 4. årsstudenter. Begge disse modellene benytter vanlige praksisperioder, slik vi kjenner dem.

Den *tredje* modellen, som er ny i år og gjelder for nye heltids førsteårsstudenter, har to endringer. For det første er undervisningen samlingsbasert⁵, og for det andre benyttes punktpraksis. Etter praksisplanen skal studenten ha punktpraksis både det første og det andre

⁵ Både i det første studieåret og det andre studieåret er det tre samlinger i høstsemesteret, og to samlinger i vårsemesteret. Hver samling varer i to uker. I mellomperiodene har studentene prosjektoppgaver o.lign.

studieåret (Plan for pedagogisk praksis, 2001:8). Høgskolen i Bodø beskriver og forklarer punktpraksis på følgende måte:

Punktpraksis vil si at studenten er i barnehagepraksis 1 dag i uka i 15 uker. I punktpraksisperioden ønsker vi at studenten observerer livet i barnehagen, snakker med store og små som er der, og gjør seg sine tanker og refleksjoner. Punktpraksisdagen over flere uker skal være med på å knytte praksis tettere opp mot teorien, og synliggjøre teorien i praksis.

Studenten "tilhører" denne barnehagen gjennom hele studieåret. Først i punktpraksisperioden etterpå i de 5 sammenhengende praksisukene. Student og øvingslærer blir enige om ukedag."

På internett (<http://webster.hibo.no/alu/studium/fu/>) kan en lese følgende:

"I punktpraksisen skal studentene først og fremst bli kjent med barnehagen som organisasjon, både ute og inne, og gjøre seg kjent med de rammebetingelser som barnehagen drives etter. Observasjon står sentralt i denne delen av praksistiden."

Videre står det at punktpraksis foregår i mellomperiodene, både det første og det andre studieåret. Begge studieårene er det 15 dager punktpraksis og 5 uker sammenhengende praksis i den samme barnehagen.

Dette er en annen måte å organisere både teoriundervisning på høgskolen, og praksis i barnehagen, enn det som jeg foreslår i denne rapporten. Det skal bli spennende å se evalueringen av det som gjøres på Høgskolen i Bodø.

3.3 Praksis – sykepleierutdanningen

I Rammeplan og forskrift for sykepleierutdanningen i Norge (KUF, 2000:47-48) heter det at praksis utgjør 30 vekttall, og at det svarer til en total studieinnsatstid på 60 uker á 30 timer pr. uke. Inkludert i disse ukene er 10 uker som kan knyttes til ferdighetstrening, praksisforberedelse og refleksjon over praksis. I rammeplanen fremgår det at studentene skal ha minst 4 ukers praksis i det første semesteret, *fordi studenten tidlig skal erfare hva sykepleie som yrke innebærer* (min utheving).

Fagplan for sykepleierutdanningen ved Høgskolen i Hedmark (2001-2004:14) viser at studentene skal ha minst 12 ukers praksis det første studieåret. Semesterplanen (2001-2002) viser at studentene i høstsemesteret har ”teori- og praksisrettet undervisning”, og to praksisperioder á fire uker i vår-semesteret. Disse periodene kalles ”praktiske studier”.

Sykepleierutdanningen ved Høgskolen i Hedmark har altså ikke punktpraksis, men det blir opplyst at det er ønskelig at studentene kommer hurtig ut i praksis for å møte pasienter. Studentene har én studiedag pr. praksisuke. Dette kan kanskje oppleves som ”punktteori”, og kan muligens være en god måte for studentene å kombinere teori og praksis.

Ved sykepleierutdanningen ved Høgskolen i Gjøvik opplyses det at de heller ikke har punktpraksis.

Ved begge høgskolene gis det uttrykk for at de tror alle høgskoler i Norge som utdanner sykepleiere, benytter praksisperioder som strekker seg over flere uker.

3.4 Praksis – vernepleierutdanningen

I Rammeplan og forskrift for vernepleierutdanningen i Norge (KUF, 1999:46-47), står følgende å lese:

Høgskolen utarbeider retningslinjer og er ansvarlig for tilrettelegging og gjennomføring av praksisstudiene. Høgskolen skal forøvrig i fagplanen beskrive og begrunne praksisperiodenes form, antall, lengde, målsetting, innhold og plassering i studieforløpet.”

Fagplan for vernepleierutdanningen (2001:3) ved Høgskolen i Lillehammer viser at studentene har praksis alle tre studieårene. Praksisen er sammenhengende, men det fremgår ikke av fagplanen hvor lang tid det er.

Praksisen lengde fremkommer i form av vekttall, ikke uker:

Det første studieåret er praksis, som er lagt til høstsemesteret, på 2 vekttall. Det andre året dekker praksis 6 vekttall, og er lagt til vårsemesteret.

Det tredje studieåret dekker praksis 8 vekttall, og er lagt til slutten av høstsemesteret og begynnelsen av vårsemesteret.

Ved Høgskolen på Lillehammer opplyses det at ingen av høgskolene som utdanner vernepleiere, har punktpraksis.

Kap. 4 OFFENTLIGE DOKUMENTER

I det følgende skal vi se om det står skrevet noe i dagens gjeldende rammeplan for førskolelærerutdanning som skulle kunne hindre innføring av punktpraksis ved vår høyskole, og om aktuelle dokumenter som drøfter førskolelærerutdanningen i fremtiden, legger noen føringer som skulle tilsi at det er bortkastet å forsøke.

4.1 Rammeplan for førskolelærerutdanning

I Rammeplan for førskolelærerutdanning (1995:29), som er forankret i Lov om lærerutdanning (8. juni 1973 med senere endringer), står å lese at praksis har et omfang på ca. 20 uker, og at ca. 18 uker i hovedsak skal være i tilknytning til barnehage. Det heter videre at en praksisuke skal tilsvare en arbeidsinnsats på en ukes fulltidsstudium for studentene. Utover dette, og at høyskolen organiserer praksisopplæringen slik at prinsippene om kontinuitet, sammenheng og progresjon ivaretas, synes ikke rammeplanen å legge hindringer i veien for punktpraksis.

4.2 Mjøsutvalget (NOU 2000: 14)

I mai 2000 avla Mjøsutvalget sin utredning ”Frihet med ansvar” (NOU 2000:14). Det er en omfattende utredning på nesten 700 sider om høyere utdanning og forskning i Norge. Det står ikke noe spesifikt i denne utredningen om førskolelærerutdanning, men en del generelt om utdanning ved høyskolene i Norge, og om profesjonsutdanningene.

I utredningen fastslås det at Norge i dag har en ”masseinnvandring” til høyere utdanning og at studentgruppene er mer heterogent sammensatt enn tidligere. I tillegg har den videregående skolen i Norge gjennomgått store endringer, både på 1970-tallet og 1990-tallet (NOU 2000: 14:151). Det har ført til at langt flere ungdommer har kvalifisert seg til høyere utdanning enn for noen tiår siden. Det heter videre i utredningen:

For at en skal kunne tilrettelegge utdanningstilbudene best mulig i høgre utdanning, er det viktig å kjenne det rekrutteringsgrunnlaget man står overfor.”

Etter at vi ved Høgskolen i Hedmark sluttet med desentralisert deltids førskolelærerutdanning, er vårt rekrutteringsgrunnlag i dag i stor grad voksen ungdom med treårig allmennfaglig linje på videregående skole, uten praktisk erfaring fra arbeid i barnehage. Dette er altså noe annet enn det som var vanlig for en generasjon siden. Dengang var forpraksis fra barnehage et krav, og det var vanskeligere enn i dag å komme inn på alle typer lærerutdanning. En skulle derfor tro at en tidligere hadde mer erfaring og kanskje mer motiverte studenter, totalt sett, enn i dag.

I Mjøsutvalgets utredning heter det også at høgskolenes yrkesutdanninger styres i sterkere grad av rammeplaner enn universitetenes profesjonsutdanninger (NOU 2000: 14:144). En kan diskutere hvorvidt førskolelærerutdanningen er en yrkes- eller profesjonsutdanning, men den diskusjonen tas ikke her.⁶ Faktum er at førskolelærerutdanningen styres av en rammeplan på nasjonalt nivå.

Mjøsutvalget drøfter fordeler og ulemper ved rammeplaner. Fordelene er, i følge Mjøsutvalget, bl.a. å sikre felles nasjonale standarder og å gi en

⁶ Mjøsutvalget gir en utredning om dette i en fotnote på side 200.

oversikt over hva utdanningene innebærer og kvalifiserer til. Ulempene er bl.a. at rammeplaner kan sette begrensninger på høgskolenes initiativ og kreativitet. Det vises også til at rammeplaner i dag er mer detaljerte og mindre fleksible enn tidligere.

Hvis denne kritikken blir tatt til følge når/hvis rammeplan for førskolelærerutdanningen (1995) skal endres, kan vi håpe at vi ved høgskolene i større grad enn tidligere selv kan bestemme deler av innholdet og organiseringen, f.eks. når det gjelder praksis. Men Mjøsutvalgets forslag (NOU 2000: 14:155) går enda lenger enn dette håpet:

Ordningene med nasjonale rammeplaner og departementets fastsettelse av fag og emner i grader, yrkesutdanninger og studieprogram, bør vurderes på nytt i lys av institusjonenes eget ansvar for kvalitet, organisering, stoffvalg, arbeidsformer og evaluering, samt sett i lys av Senteret for evaluering og akkreditering sitt ansvar for å fastsette generelle krav til bredde og dybde i grader, yrkesutdanninger og studieprogram.

4.3 Nasjonalt råd for lærerutdanning, diskusjonsnotat 2001

Nasjonalt råd for lærerutdanning skriver i sitt diskusjonsnotat *Utvikling og endring i norsk lærerutdanning* (2001:5) at KUF er, slik som Mjøsutvalget, opptatt av bruken av rammeplaner som styringsinstrument. Det samme gjelder Norgesnettrådet, som anbefaler at bruk av rammeplaner i høgere utdanning reduseres.

Nasjonalt råd for lærerutdanning vedtok i 2000 at de fortsatt ønsker rammeplaner, men at rammeplanene skal være mindre detaljerte og gi rom for lokal tilpassing og faglig kreativitet.

I følge diskusjonsnotatet til Nasjonalt råd for lærerutdanning har også Universitets- og høgskolerådets styre drøftet rammeplanenes plass, og konkludert med at ”*det nå bør tas tydelige skritt i reduksjon av rammeplanenes rolle*” (Nasjonalt råd for lærerutdanning, diskusjonsnotat 2001:6).

Konklusjonen så langt synes altså å gå i retning av at en ved høgskolene i fremtiden vil stå friere til å organisere bl.a. praksis i barnehage på nye måter.

4.4 Eritsländutvalget

Nasjonalt råd for lærerutdanning, som det refereres til i det ovenstående, nedsatte i november 2000 et hurtigarbeidende utvalg (Eritsländutvalget) som skulle undersøke hvordan lærerutdanningene kan inngå i ny gradsstruktur. I utvalgets innstilling, *Lærerutdanningane i ny gradsstruktur* (2001), trekkes det fram at det har stor verdi å holde fast på praksisrelateringen i førskolelærerutdanningen (kap.7.2).

Praksisrelateringen blir, sammen med tverrfagligheten, trukket fram som spisskompetansen i førskolelærerutdanningen. Det heter videre at norsk lærerutdanning, inkludert førskolelærerutdanningen, bør styrkes ved at en fornyer tilknytningen til praksis, etablerer masterprogram som er praksisbaserte og yrkesrettet, og at likheten til andre lands utdanning fremmes ved å utvikle praksiselementet/praksisperspektivet i utdanningen.

Ingen ting tyder altså på at praksis verken nedprioriteres og bagatelliseres, eller at nytenkning ikke er mulig.

Kap. 5 OPPGAVER I PRAKSIS

De oppgavene som studentene har i praksis, har tradisjonelt vært utarbeidet av pedagogikk lærere og praksisveiledere på høgskolen, i samarbeid med faglærerne. Dette er i tråd med Rammeplan for førskolelærerutdanning (1995:47), hvor det heter at praksisoppgavene utarbeides ved den enkelte høgskole.

Studentene har til nå ikke hatt noen innflytelse hverken på oppgaveteksten eller oppgavens omfang. Oppgavene har vært omtrent de samme fra år til år, selv om det ved vår høgskole har vært fokusert mer på førskolelærerrollen de siste par årene.

Dersom praksis blir organisert på en ny måte, er det rimelig å drøfte hva slags oppgaver studentene skal ha, samt å drøfte om vi skal tolke Rammeplanens bokstav noe friere.

5.1 Ny organisering – nye oppgaver?

Med helt eller delvis ny organisering av praksis spredt over lang tid, vil studentene få andre erfaringer enn når de er i barnehagen i kortere, mer intense perioder. Sannsynligheten vil øke for at de bedre lærer og forstår teorier de leser og hører om på høgskolen, fordi de får ”knagger” å henge kunnskapen på. Dette er kjent fra flere læringsteorier.

Hva slags oppgaver studentene skal få i forhold til hel eller delvis punktpraksis, og hvem som skal lage dem, bør bli gjenstand for diskusjon. Det vises til årets prøveprosjekt, nevnt i innledningen, der en

klasse andreårsstudenter har ”gruppepraksis” i øvingsbarnehager. Disse studentene har ingen ferdigformulerte oppgaver med seg fra høgskolen. Målet er at studenter og øvingslærere i hver barnehage i fellesskap kommer fram til de oppgavene som studentene skal utføre og rapportere. Den umiddelbare reaksjonen på dette har vært positiv, både blant studenter og øvingslærere. Dette er så vidt jeg vet helt nytt ved vår høgskole, og kan kanskje defineres som noe i retning av problembasert læring (PLB). I fig. 1 (side 17) passer denne løsningen inn i rute 2 og rute 4 i figuren. Både figuren og problem-basert læring vil jeg komme tilbake til.

ORGANISERING AV PRAKSIS	Ny organisering Delvis egne oppgaver 1	Ny organisering Egne oppgaver 2
	Delvis ny organisering Delvis egne oppgaver 3	Delvis ny organisering Egne oppgaver 4
Punktpraksis + 2-ukers praksis		

INNHold I PRAKSIS

Oppgave laget av
 høgskolen + oppgaver
 laget av studenter

Oppgaver laget av
 studenter

Figur 1. Mulige løsninger på innhold og organisering av praksis i barnehage

Spørsmålet er om det er rimelig å forvente at også førsteårsstudenter skal kunne lage egne praksisoppgaver. De andreårsstudentene som gjør dette inneværende studieår i sin ”gruppepraksis”, har som kjent åtte ukers barnehagepraksis fra i fjor som erfaringsbakgrunn. De færreste førsteårsstudenter har i dag yrkeserfaring fra barnehage. Vi vet fra motivasjonsteori at engasjementet øker når ansvaret øker. Ut fra denne kunnskapen kunne en la studentene lage egne oppgaver.

Det er også en mulighet å velge en løsningskombinasjon hvor studentene lager én eller flere oppgaver, og høgskolens lærere også lager én eller flere oppgaver. Dette er forsøkt vist i rute 1 og rute 3 i figur 1 på side 30.

Tradisjonelt har førsteårsstudenter hatt en omfattende observasjonsoppgave som skal utføres i praksis. Observasjon er et viktig område i utdanningen og yrket, og studentene må få grundig kjennskap og erfaring med det i utdanningen, selv om oppgaveteksten og omfanget av rapporten kan diskuteres.

Ett mulig svar på spørsmålet om hvem som skal lage praksisoppgaver, er at høgskolens PTP-lærer(e) fortsatt utformer observasjonsoppgaven, og at studentene utformer alle andre oppgaver som skal utføres i praksis. Utgangs-punktet for disse oppgavene må være høgskolens målsetting og studentens behov. Denne løsningen passer altså inn i de to rutene til venstre i figur 1 på side 30.

Kap. 6 PROBLEMBASERT LÆRING

I Høgskolen i Hedmarks strategiske plan for perioden 2000-2004 står å lese at ”prosjektarbeid og problemorientert læring skal tas i bruk ved alle studiesteder” (kap. 3.3). I det følgende vil jeg redegjøre for hva begrepet problembasert læring innebærer, hvilke erfaringer andre utdanningssystemer har, og kort noe om hvordan problembasert læring kan kombineres med punktpraksis.

6.1 Hva er problembasert læring (PBL)?

Problembasert læring (PBL) er en læringsmodell som flytter fokus fra undervisning til læring, og fra læreraktivitet til studentaktivitet (Bjørke 2000:22). Dette er noe som også ”Mjøsutvalget” (NOU 2000:14, side 152) mener er viktig.

I boka ”Problembasert læring – en praksisnær studiemodell” (Bjørke 1996:13) karakteriseres arbeidsmåten i problembasert læring på følgende måte:

Ei lita gruppe studentar arbeider med oppgåver som består av beskrivelsar av problem, fenomen eller hendingar frå det verkelege livet, som krev ei forklaring. Beskrivelsane er som regel henta frå yrkespraksis. Gruppa diskuterer problemet, prøver ut ulike forklaringar, beskriv under-liggjande prosessar, prinsipp eller mekanismar, og formulerer sine lære-behov, som i

neste omgang er utgangspunkt for individuelle studier. Til slutt kjem gruppa sammen att og drøfter forklaringar og forståing av problemet ut frå ein ny ståstad. ”

PBL er inspirert av ”case-study”-metoden som ble brukt i jusstudiet på Harvard University i USA allerede på 1920-tallet. På medisinerstudiet i Canada ble metoden videreutviklet på 1960-tallet. Bakgrunnen var at man så at nyutdannede leger ofte hadde problemer med å bruke sin boklige kunnskap i utøvelsen av yrket. Dette samsvarer med det vi i førskolelærerutdanningen kaller praksissjokk, noe som mange nyutdannede førskolelærere forteller om. Også nyutdannede allmennlærere opplever uventete utfordringer og problemer i møtet med skolehverdagen, og KUF har gitt høyskolene i Nesna og Oslo anledning til å organisere et oppfølgingstilbud for nyutdannede lærere (St.meld. nr. 12 1999-2000:37).

PLB-metoden har spredt seg til universiteter og høyskoler over hele verden som underviser i ulike helsefag, og har i stor grad erstattet formidlingsmodellen med forelesninger og pugging av pensum for å huske til eksamen. Studenter som har fått anledning til å lære etter PBL-metoden motiveres til å studere ut fra ønsket om å finne svar på egne spørsmål stilt i møte med egne erfaringer og problemstillinger i praksis. Man starter altså med praksis, går til teori, og deretter tilbake til praksis – med økt kunnskap og innsikt.

I tillegg til at motivasjonen øker, fordi man tar utgangspunkt i noe som studenter har erfart, øker også samarbeidskompetansen, fordi studentene jobber mye i grupper. Gruppa starter med å drøfte seg fram til felles forståelse av f.eks. en (oppgave)tekst, og finner ut hva som er problemet/fenomenet som de vil undersøke nærmere. Neste trinn i prosessen er at de skal utveksle idéer og forslag (bl.a. ut fra egne erfaringer), og drøfte seg fram til hva de må skaffe seg mer kunnskap om. Deretter starter det

individuelle arbeidet, hvor alle i gruppa studerer den samme litteraturen eller bruker de samme hjelpemidlene, for å finne svar på problemstillingen(e). Det dreier seg altså ikke om en arbeidsfordeling; her må alle gjøre det samme. I siste del av prosessen møtes hele gruppa på nytt, og alle legger fram det de har lært, gruppa drøfter og diskuterer, før de igjen går løs på et nytt område.

I Norge har PBL-metoden først vært brukt i medisinerstudiet i Tromsø. Erfaringene har vært så gode at medisinerstudiet både i Trondheim og Oslo, og også flere helsefaghøgskoler (fysioterapi, sykepleie m.fl.), i dag benytter denne metoden. I Nederland benyttes metoden både i økonomi- og jusstudier. Kanskje er det på tide at pedagogiske høgskoler med ansatte pedagoger som utdanner pedagoger kommer etter?

I pedagogikk, som er et humanistisk studium, synes det rimelig å anta at det er mer relevant for pedagoger om vi endrer noe på karakteristikken av arbeidsmåten i PBL, som til nå mest har vært anvendt i naturvitenskapelige studier. Med utgangspunkt i sitatet over (Bjørke 1996:13), er mitt forslag derfor som følger (tilføyelsene er understreket):

En liten gruppe studenter arbeider med oppgaver som består av beskrivelser av et problem, et fenomen eller en hendelse fra det virkelige livet, som krever en forklaring eller en forståelse. Beskrivelsene er hentet fra praksis. Gruppa diskuterer problemet/fenomenet/hendelsen, prøver ut ulike måter å forklare/forstå det på, beskriver underliggende prosesser, prinsipper eller mekanismer, og formulerer sine lærebehov. Dette lærebehovet blir i neste omgang utgangspunkt for individuelle studier. Til slutt kommer gruppa sammen igjen og drøfter mulige forklaringer og ulike måter å forstå problemet på, ut fra den nye kunnskapen de har ervervet.

Det er viktig å understreke at begrepet problem ikke nødvendigvis er en vanskelighet, noe ubehagelig eller et dilemma. Det er mer å definere som en undring eller en spørsmålstilling. Problemet kan formuleres som et spørsmål, dvs. en problemstilling, og dette spørsmålet ønsker en så å finne svar på.

I stedenfor eller i tillegg til en beskrivelse av f.eks. en situasjon, kan man ta utgangspunkt i en observasjon, et bilde, et rollespill eller et videoopptak. I den siste, reviderte utgaven av Bjørkes bok (Bjørke 2000:61), blir dette omtalt i et eget delkapittel.

6.2 Problembasert læring og punktpraksis

Dersom deler av eller hele førskolelærerstudiet skal bygges opp etter prinsippene i PBL-modellen, vil det kreve store endringer, ikke minst endringer av våre holdninger. Vårt syn på *læring*, på *kunnskap* og på *undervisning*, samt vårt syn på studenters evne og vilje til å lære, vil utfordres.

Lærerrollen vil måtte endres fra å holde mange forelesninger til å gi mye veiledning. Forelesninger stammer fra en tid da bøker var et knapphetsgode og læreren måtte "lese for" studentene. I dag har studenter tilgang på bøker. I tillegg har de aller fleste tilgang på store informasjonsmengder via informasjonsteknologien. Kunsten blir å lære å finne fram til og bruke den kunnskapen som en har nytte av i sitt liv og i sitt arbeid. Vi vet at læring skjer best gjennom egenaktivitet og opplevelse, og vi vet at vi lærer mer hvis vi kan bygge ny kunnskap på det vi vet fra før. Dette gjelder for oss alle. Studenter som f.eks. har samspillserfaringer fra arbeid i barnehage, har lettere for å forstå teorier om samspill når de leser om det.

Dersom vi ved vår høgskole tilbyr neste studieårs førsteårsstudenter punktpraksis gjennom hele studieåret kombinert med problembasert

læring, vil det være den mest radikale av de fire endringsmodellene forsøkt vist i figur 1 (rute 2) på side 30. Studentene skal da selv finne ut hva de vil lære mer om, dog innenfor rammen av rammeplanen for utdanningen.

Selv om PBL-metoden bygger på studentenes egne erfaringer, er det like-vel noe styrt i starten, ved at studentene får en gitt oppgave fra lærer, som de skal jobbe med. Men poenget er fortsatt at de lærer bedre ved å kunne gjenkjenne problemet fra egne erfaringer i praksis. Etter mitt skjønn vil det være en idé å finne en oppgavetekst/beskrivelse som leder studentene til aktivt å bruke Rammeplan for barnehagen (1995).

Rammeplanmodellen vektlegger lek og hverdagsaktiviteter. Det er rimelig å anta at studentene ganske tidlig i studiet selv vil kunne lage beskrivelser fra slike områder erfart i praktisk arbeid i barnehage, etter at de først har prøvd en gitt beskrivelse.

Pedagogikklærer Karin Moen har skrevet et notat på bakgrunn av et arbeid hun gjorde knyttet til én klasse med andreårsstudenters etterarbeid etter praksis i studieåret 1999-2000 (Moen 2000). Her viser hun til mange problemstillinger som studentene selv kom fram med i fokustiden, når de hadde veiledning etter støttegruppemodellen. Dette er et godt eksempel på at studentene er dyktige til å finne fram til relevante problemstillinger som de også kunne ha jobbet med etter PBL-metoden. Av de 18 eksemplene Moen trekker fram, vises det her til to tilfeldig valgte, nemlig:

- 1. Hva gjør vi med barn som ikke har respekt for andre?*
- 2. Hvordan få kontakt med foreldre som vegrer seg for kontakt?*

Kap. 7 KONKLUSJON

I konklusjonen skal jeg forsøke å besvare problemstillingen: Hvordan kan praksis organiseres for bedre å fremme studentenes forståelse av sammenhengen mellom teori og praksis?

Ut fra det som kommer fram i f.eks. Mjøsutvalgets utredning (NOU 2000:14), er mitt utgangspunkt at ingenting står i veien for at vi kan prøve nye måter å organisere praksis på. Det åpnes for både initiativ og kreativitet i flere offentlige dokumenter. Vi har ingen andre høyskoler å trekke erfaringer fra.

I figur 1 (side 30) har jeg vist hvordan man kan tenke nytt når det gjelder organisering av praksis ved hel eller delvis bruk av punktpraksis, og ved hel eller delvis endring av innhold (dvs. oppgaver) i praksis.

Mine tre forslag er som følger:

1. Vi starter med én klasse nye førsteårsstudenter fra høsten 2002, og tilbyr:

”Prosjekt punktpraksis” (PPP) med studentgrupper i øvingsbarnehager

”Problembasert læring”⁷ (PLB) knyttet til faget PTP.

⁷ Forslag til pensumlitteratur: Gerd Bjørke (2000) *Problembasert læring. Ei innføring for profesjonsutdanningane* Universitetsforlaget

2.Vi holder oss til det *første* studieåret, og bruker ressurser på å evaluere erfaringene. Alle parter må her trekkes inn i evalueringen:

- studenter
- øvingslærere
- PTP-lærere
- faglærere
- studieadministrasjonen

3.Vi velger det forslaget som er vist i tabell 3 (side 16), og den løsningskombinasjonen som er vist i figur 1, rute 3 (side 30), fordi den modellen ikke vil medføre endringer senere i studiet når det gjelder barnehagepraksisens totale lengde. Det betyr at studentene:

starter med et par ukers undervisning på høgskolen (Tema: ”Innføring i yrkesrollen”?) deretter har én praksisuke med oppgave(r) gitt av PTP-lærer(e) fortsetter med punktpraksis (onsdager?), og oppgaver som de lager fellesskap (PBL) har en ny sammenhengende praksisuke i løpet av vinteren.

LITTERATUR

BFD (2001) *Rekruttering til - og stabilitet i førskolelæreryrket.*

Høringskonferanse, Gardermoen 27. mars 2001. Rapport.

Bjørke, Gerd (1996) *Problembasert læring – en praksisnær studiemodell*

Tano Aschehoug

Bjørke, Gerd (2000) *Problembasert læring – Ei innføring for profesjons-*

utdanningane Universitetsforlaget

Børresen, Marit B. og Dag Tangen (2001) *Selvevaluering ved*

førskolelærerutdanningen. Rapport 2001. Høgskolen i Hedmark

Høgskolen i Hedmark 82000) *Strategiske plan for perioden 2000-2004*

Høgskolen i Bodø, avdeling for lærerutdanning (2001) *Plan for*

pedagogisk praksis, generell del.

Høgskolen i Hedmark, avdeling for lærerutdanning (2000) *Studie- og*

praksisplan med fagplaner for førskolelærerutdanningen. Godkjent for kullene 2000-2003.

Høgskolen i Hedmark, avdeling for lærerutdanning *Studieruta 2001-2002.*

Høgskolen i Hedmark, avdeling for sykepleierutdanning (2001) *Fagplan for sykepleierutdanning. Generell del. Kull 113 2001/2004*

Høgskolen i Hedmark, avdeling for sykepleierutdanning *Semesterplan 2001-2002*

Høgskolen i Lillehammer (2001) *Fagplan for vernepleierutdanningen*

KUF (1973) *Lov om lærerutdanning*

KUF (1995) *Rammeplan for førskolelærerutdanning*

KUF (2000) *Rammeplan og forskrift for sykepleierutdanning*

KUF (1999) *Rammeplan og forskrift for vernepleierutdanning*

Sataøen, Svein Ole m.fl. *Evaluering av førskolelærerutdanningen.*

Tilbakemelding til Høgskolen i Hedmark Norgesnettrådet 13.11.2001

Moen, Karin (2000) *Erfaringer med bruk av støttegruppemodell til etterarbeid av praksis i 2Ff – våren 2000* Høgskolen i Hedmark Notat 08.02.2000

Nasjonalt råd for lærerutdanning (2001) *Lærerutdanningane i ny gradsstruktur* Ad hoc-utvalgets innstilling, levert 19.02.2001

Nasjonalt råd for lærerutdanning (2001) *Utvikling og endring i norsk lærerutdanning*. Diskusjonsnotat til rådsseminaret på Gardermoen
03.09.2001

NOU 2000:14 *Frihet med ansvar. Om høgre utdanning og forskning i Norge*. Oslo: Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet

St.meld. nr. 12 (1999-2000) ”... og yrke skal båten bera ...” KUF, Oslo