

Programsensorrappport for spesialpedagogikk ved Universitetet i Bergen.

Høsten 2023

Programsensor: Per E. Garmannslund, dosent PhD

Bestilling/problemstilling for evaluering:
Vurdere grad av samfunns- og arbeidslivsrelevans i bachelor
spesialpedagogikk UiB.

Innhold

Programsensur høsten 2023 BA spesialpedagogikk UiB	3
Bakgrunn for evaluering	3
Læringsutbytte og gjennomføring	6
Karakterfordeling	6
Gjennomføring	7
Studiepoengproduksjon	8
Ringerunde til uteksaminerte bachelorstudenter	9
Resultater fra samtaler med studenter og faglærere	10
Arbeidslivsrelevans	10
Studentaktive læringsformer	10
Sammenhenger mellom fagspesifikk og generisk kompetanse	11
Praksis, praksisoppfølging og bruk av eksterne undervisere	11
Oppsummerende drøfting og anbefalinger	13
Konklusjoner og anbefalinger	15
Litteratur	16

Programsensur høsten 2023 BA spesialpedagogikk UiB

Bakgrunn for evaluering

«Arbeidslivsrelevans er et sentralt aspekt ved kvalitetsbegrepet i høyere utdanning. I Meld. St. 16 (2016–2017) *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*(kvalitetsmeldingen) vises det til at det finnes en rekke forståelser og definisjoner av kvalitet i høyere utdanning, og det er formulert ambisjoner på tre områder som er gjensidig avhengig av hverandre: læringsutbytte, gjennomføring og relevans.»

(Meld St.16 (2020-2021)- Utdannings for omstilling, s.13)

Programsensur i bachelor spesialpedagogikk ved UiB tar utgangspunkt i hvordan Meld. St 16 (2016-2017) og Meld. St 16 (2020-2021) fremstiller kvalitet i høyere utdanning med vekt på læringsutbytte, gjennomføring og relevans. Høstens programsensur har et særskilt søkelys på samfunns- og arbeidslivsrelevans. Dette er operasjonalisert på samme måte som i Meld. St 16 (2020-2021), henholdsvis arbeidslivsrelevans, studentaktive læringsformer, sammenhenger mellom fagspesifikk og generisk kompetanse og praksis, praksisoppfølging og bruk av eksterne undervisere.

Dette har vært overordnede tema i samtaler både med studenter og faglærere. Relevans referer til at studentene forberedes på hvordan de kan bruke kompetansen sin i arbeids- og samfunnslivet, både slik disse arenaene er i dag og slik de kan bli i fremtiden (Meld. St. 16 (2021-2022), s. 13). I fortsettelsen kort om hvordan sentrale begreper er valgt operasjonalisert og forstått i denne programevalueringen.

Arbeidslivsrelevans

«Utdanning for omstilling» slår fast at arbeidslivsrelevans er et av universitetene og høyskolenes samfunnsoppdrag(Meld. St. 16 (2021-2022), s.6). I samme melding knyttes samfunns- og arbeidslivsrelevans i utdanningene blant annet mot professor II-stillinger, forelesere fra arbeidslivet og arbeidslivspaneler som gir innspill og råd om studier sett fra et arbeidslivsperspektiv. Videre pekes det på å bruke mer arbeidsrelevante oppgaver i undervisningen og formidle det akademiske med flere referanser til problemer hentet fra virkeligheten (Meld. St. 16 (2021-2022), s. 17).

Studiebarometeret og kandidatundersøkelser viser til at i disiplinlag er studentaktive læringsformer mindre til stede enn i mer profesjons- og yrkesrettede utdanninger(NOKUT, 2020). NOKUT (2020) sin evaluering av arbeidslivsrelevans i disiplinlag gir ingen entydige svar på hvordan arbeidslivsrelevans i disiplinlag kan forstås eller praktiseres. Evalueringskomiteen til NOKUT ser ut til i stor grad vektlegge om studiene har innført et praksis-emne, men peker samtidig på at dette har størst verdi hvis det integreres i øvrig undervisning. Det pekes i evalueringen på at studentene i disiplinlag ikke får nok kunnskap om disiplinenes sammenheng med arbeidslivet og dermed heller ikke om relevansen ved egne ferdigheter. NOKUT understreker i rapporten at refleksjon og kunnskap om hva studentene lærer, og hvordan kunnskapen kan brukes, må tydeliggjøres i utdanningene. I programevalueringen undersøkes dette både i spørsmål til studentene og til faglærere.

Studentaktive læringsformer

I Meld St 16 (2021-2022) fremheves studentaktive læringsformer.

«For at studentene skal være godt forberedt på overgangen til et arbeidsliv i stadig omstilling vil regjeringen stimulere til mer bruk av studentaktive læringsformer, spesielt aktiviteter som ligner på oppgaver som utføres i arbeidslivet. Digital teknologi er et sentralt virkemiddel for å gjøre undervisningen mer studentaktiv og arbeidslivsrelevant» (s.47).

Studentaktive læringsformer knyttes til praksis, simulering, caseoppgaver og ulike former gruppearbeid og studentdiskusjoner. Kort sagt at studentene har en aktiv rolle også i undervisningen. Deslauriers et al. (2019) viser til at studenter opplever at de lærer mindre av studentaktive læringsformer, mens undersøkelser viser at de lærer mer. Dette kan skyldes hva studentene er mest vant til og derfor antar gir mest læring. Samtidig er skepsisen mot studentaktive læringsformer størst hos de svakest presterende studentene og tidlig i studieløpet. Programevalueringen undersøker i hvor stor grad studentaktive læringsformer benyttes i utdanningen, og om studenter og faglærere opplever at dette er relevant og øker læringsutbyttet for studentene.

Sammenhenger mellom fagspesifikk og generisk kompetanse

Høyere utdanning skal i første rekke gi fremtidens arbeidstakere fagspesifikke kunnskaper og kompetanse, men i tillegg er det et mål at kandidater som kommer ut i arbeidslivet etter endt utdanning er i stand til å takle et arbeidsliv som i økende grad er i endring. Generisk kompetanse handler derfor om alt som setter kandidatene i stand til å utvikle seg gjennom yrkeslivet. Dette handler om nøkkelferdigheter som går på tvers av fag og utdanninger, som evne til å formulere seg skriftlig og muntlig, digital kompetanse, evne til samarbeid, problemløsning, selvstendighet og ta ansvar (Meld. St. 16 (2021-2022), s.7).

Generisk kompetanse, også kalt ferdigheter for det 21. århundrede, dreier seg også om evne til selvstendig refleksjon og kritisk tenkning, evne til omstilling, innovasjon og entreprenørskap, men også evne til å forstå, håndtere og tilpasse seg usikkerhet og risiko. Dermed handler generiske ferdigheter i stor grad om lærings- og utviklingskompetanse, som kandidatene tar med seg videre etter endt utdanning. Programevalueringen har derfor etterspurt i hvor stor grad generisk kompetanse legges vekt på i utdanningen.

Praksis, praksisoppfølging og bruk av eksterne undervisere

I «Utdanning for omstilling», erkjennes det at det er mer tradisjon og kultur for samarbeid med arbeidslivet i profesjonsutdanningene, enn i disiplinutdanningene. Disiplinutdanningene mangler ofte den åpenbare yrkestilknytningen som profesjonsutdanningene har. I tillegg viser meldingen til at de fleste kandidater, også disiplinutdannede, får relativt raskt relevant arbeid etter studiene. Dette henger sammen et gunstig jobbmarked og etterspørsel etter arbeidskraft. Samtidig peker meldingen på at undersøkelser viser at norske utdanninger kommer dårligere ut enn i andre vestlige land, når det gjelder bruk av praksis i løpet av utdanningen. Det er derfor et uttalt mål i «Utdanning for omstilling» at alle utdanninger skal tilby en form for praksis som har høy kvalitet og relevans for resten av utdanningen (Meld. St. 16 (2021-2022), s.11-12). Programevalueringen har derfor etterspurt i hvilken grad studenter og faglærere opplever praksis og praksisopplæring som relevant og av god kvalitet.

Evalueringen har tatt utgangspunkt i følgende kilder:

- Studieplan
- Emneplaner
- Gruppesamtale med to andre års studenter
- Individuelle samtaler med to faglærere
- Individuell samtale med studieprogramansvarlig
- Telefonsamtale med ni uteksaminerte bachelorstudenter
- Diverse gjennomføringsfakta og statistikk om bachelorprogram UiB
- Utvalgte nasjonale tall gjennomføringsfakta bachelorprogram spesialpedagogikk hentet fra ssb.no
- Utvalgte nasjonale tall studiepoengproduksjon bachelorprogram spesialpedagogikk & pedagogikk hentet fra Database for statistikk om høyere utdanning

Samfunns- og arbeidslivsrelevans henger tett sammen med læringsutbytte og gjennomføring. Disse belyses først i rapporten for på den måten gi et overordnet bilde før det mer spesifikke rundt relevans. Arbeidet med programevalueringen har foregått i tidsrommet september - desember 2023.

Læringsutbytte og gjennomføring

Læringsutbytte undersøkes ved å se på karakterfordeling på de ulike emnene i bachelorstudiet og sammenligne med tilsvarende fordeling ved bachelorstudiene og spesialpedagogikk ved andre universiteter og høyskoler.

Gjennomføring undersøkes ved å se på studentenes gjennomføringstid, gjennomføringsandel og studiepoengproduksjon. Dette sammenlignes med å se på tilsvarende fordelinger ved utvalgte studiesteder som tilbyr studier i spesialpedagogikk.

Karakterfordeling

Eksamen bachelor spesialpedagogikk UiB 2022/2023					
Emne	Eks.meldt (n)	Bestått (n)	Stryk (%)	Ikke møtt (n)	Snitt kar.
SPED100 (H22)	56	49	0	7	C
PED112 (H22)	49	45	0	4	C
SPED101 (V23)	43	32	11	7	C
PSYK114 (V23)	48	27	34	7	D
SPED102 (H22)	29	28	0	1	B
PSYK207 (H22)	29	24	14	1	C
SPED211 (V23)	28	25	0	3	C
SPED200 (V23)	30	30	0	0	C
PED210 (V23)	25	23	0	2	C
SPED250 (V23)	21	21	0	0	B

Snittkarakter er i syv av ti emner karakteren C. Unntaket er emnet SPSYK114 (Utviklings, kognitiv og biologisk psykologi) hvor snittkarakteren er D og SPED102 (Observasjon, kartlegging og tiltak i spesialpedagogisk praksis) og SPED250 (bacheloroppgave) hvor begge har snittkarakteren B.

I samtaler med studenter bekrefter disse at de opplever PSYK114 som det mest utfordrende emnet med høyest vanskegrad, gjennom bachelorstudiet.

Karakterfordeling 3.årig bachelor spesialpedagogikk våren 2023 statlige universiteter						
	A	B	C	D	E	F
UiB	5,83	23,77	33,18	19,73	8,07	9,42
UiA	7,07	18,18	45,45	20,2	6,06	3,03
USN	8,82	30	35,29	16,47	5,29	4,12
UiO	13,41	22,35	34,43	17,29	6,71	5,81
UiT	14,86	32,43	38,51	10,81	2,03	1,35
Kilde: SSB						

Studentene som gikk ut av bachelorprogrammet i spesialpedagogikk ved UiB våren 2023 har lavest andel av karakteren A og høyest andel av karakterene E og F sammenlignet med andre universiteter som har tilsvarende utdanning. Karakterene D, C og B, er mer lik i fordeling som ved de andre universitetene. Unntaket er UiT som har en stor andel studenter med karakterene A (14,86 %) og B (32,43), til sammen 47,29 %. UiT skiller seg her klart ut med at nesten hver annen student får karakteren B eller A. Til sammenligning og nærmest etter UiT er studentene ved USN, hvor andelen A og B til sammen er 35,76 %. Ved UiB er andelen 29,6 %.

Kommentar: Forskjellene i karakterfordeling mellom kandidater fra UiB og andre UH-institusjoner kan med fordel tas opp til diskusjon i fagmiljøet.

Gjennomføring

Av kullet med 29 studenter som startet på studiet i spesialpedagogikk ved UiB høsten 2017 er gjennomføring følgende:

- 17 studenter fullførte innen normert tid.
- 1 student til fullførte høsten 2020.
- 1 student fullførte ett år etter normert tid.
- Totalt 10 studenter falt ut av studiet.

Dette gir en gjennomføring på 58,62 % som fullførte på normert tid. Legges studentene som fullførte det påfølgende året til, er andelen gjennomføring ca. 64,5 %.

Av kullet med 30 studenter som startet på studiet i spesialpedagogikk ved UiB høsten 2019 er gjennomføring følgende:

- 17 studenter fullførte innen normert tid.
- 3 studenter til fullførte innen 2 år.
- Totalt 10 studenter falt av.

Dette gir en gjennomføring på 56,66 % som fullførte på normert tid og innen 5 år 66,66. Tilsvarende nasjonale tall for alle 3- årlige bachelorprogram er 54,2 % og 71,4 (innen 5 år) (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (2023)).

Studiepoengproduksjon

Studiepoengproduksjon - utdanninger lavere grad			
	H22	V23	Totalt 22/23
Bachelor spesialpedagogikk	25,4	24,42	49,82
Bachelor pedagogikk	24,81	26,81	51,62
Alle studenter UiB	19,88	21,7	41,58
Alle 3.årige bachelorstudenter Norge	19,77	21,18	40,95
Alle studenter Norge	18,51	23,88	42,39
Kilde: https://dbh.hkdir.no/			

Kommentar: Gjennomføringsandel og tid, samt studiepoengproduksjon er sammenlignet med andre relevante studier og studentgrupper, meget god.

Ringerunde til uteksaminerte bachelorstudenter

Instituttet har en liste på 15 alumni studenter som har fullført bachelorstudiet i årene 2021 til 2023. Disse har samtykket til å stå på denne listen, det vil si også å bli kontaktet ved aktuelle anledninger. Samtlige av disse ble ringt til. Fire av disse fikk en etter to forsøk ikke kontakt med, to ønsket ikke å svare på spørsmål, mens ni var villig til å svare på spørsmål. Tema i samtalene var de samme som ellers i denne evalueringen. Det ble også spurt om hva de gikk videre til etter fullført bachelorutdanning (videre studier, jobb eller arbeidsledighet) og hvor fornøyd de var med studiet og undervisningen generelt.

Hva gikk kandidatene videre til etter fullført bachelorutdanning?		
	Gjøremål etter bachelor	Relevans i forhold til bachelorstudiet
1	Grunnskolelærerutdanning	
2	Master spesped UiO	I relevant arbeid fra H23
3	Master logopedi UiB	I relevant arbeid fra H23
4	Til arbeidslivet	Ikke spesielt relevant ut fra bachelorutdanning
5	Master logopedi UiB	I relevant arbeid fra H23
6	Master spesped UiB	I relevant arbeid fra H23
7	Master Spesped logopedi UiO	I relevant arbeid fra H23
8	Til arbeidslivet	Miljøterapeut – bachelorutdanning avgjørende for tilsetting
9	Til arbeidslivet	Ikke spesielt relevant ut fra bachelorutdanning

Kommentar:

Fem av de ni tidligere bachelorstudentene gikk videre til et masterløp. Alle fem gikk direkte til relevant stilling (PPT, habiliteringstjeneste og BUP) etter endt masterutdanning. En av studentene valgte å starte på en profesjonsutdanning, mens tre gikk til arbeidslivet. Kun en av de tre som gikk ut i arbeid etter endt bachelorutdanning opplevde at bachelorutdanningen hadde relevans til arbeidet. En kan selvsagt ikke generalisere ut fra dette, men det gir et bilde av hva en gjennom bachelorutdanningen utdanner til.

Innspill fra denne studentgruppen er der det er relevant, inkludert i tilbakemeldingene fra de nåværende studentene. Flertallet av alumni studentene fullførte bachelorgrad våren 2021. De forteller om en studietilværelse som var preget av koronapandemien og stengt campus.

Resultater fra samtaler med studenter og faglærere

Arbeidslivsrelevans

I samtaler med studenter og faglærere har det vært satt søkelys på i hvilken grad disse opplever at det benyttes arbeidsrelevante arbeidsoppgaver/case, eksterne forelesere fra yrkes- og organisasjonsliv og at praksiserfaringer trekkes inn i campusundervisningen. Studentene og faglærerne ble også spurt om de opplever bachelorstudiet mest som en forberedelse/kvalifisering for en masterutdanning eller om de også tenker at det er kvalifiserende for et arbeidsmarked.

Faglærerne understreker at det var mer diskusjon rundt hva en utdanner studentene til i forlengelsen av en bachelorutdanning, før en fikk egen masterutdanning i spesialpedagogikk. Faglærerne mener at arbeidslivsrelevans for eksempel knyttet til ulike spesialpedagogiske hjelpetjenester, er mer til stede i masterdelen av studiet enn i bachelordelen. Likevel pekes det på at i Distrikts-Norge er det flere jobbmuligheter etter endt bachelorutdanning enn i byer og sentrale deler av landet. Det er også studenter som har lærerutdanning eller annen pedagogisk utdanning, før de starter på bacheloren i spesialpedagogikk, noe man antar bidrar til at en i større grad er kvalifisert for arbeidslivet.

Det vises til at en vet om studenter som har fått relevant arbeid etter bachelorutdanningen. Det understrekes likevel at det er masterløpet, enten eget i spesialpedagogikk eller andre utdanninger som er åpen for studentene etter endt utdanning, som er mest aktuelt for studentene i forlengelsen av bachelorutdanningen. Faglærerne er spesielt opptatt av å forklare for studentene at studiet ikke kvalifiserer for å arbeide som lærer. De viser til at samfunns- og arbeidslivsrelevans styrkes gjennom bruk av eksterne fagpersoner som bidrar i undervisningen eller i praksisforberedelser og oppfølging. Det understrekes at bruk av eksterne undervisere også er et økonomisk spørsmål, underforstått at dette begrenser bruken av eksterne fagfolk i undervisningen.

Studentene er overraskende lite opptatt av temaet arbeidslivsrelevans. De kobler arbeidslivsrelevans først og fremst mot de to praksisukene som er gjennom bachelorstudiet. Praksisdelen av utdanningen er studentene svært tilfredse med. De forteller at i forberedelsene til praksis har fagpersoner fra praksisstedene vært innom i campusundervisningen for å orientere og forberede studentene på praksis. Studentene mener at bachelorutdanningen har nytteverdi uavhengig av hvilken yrkes- eller jobbsammenheng de ender opp i etter studiene. Studentene er tydelig på at bachelorstudiet ikke er en lærerutdanning. Studentene er også tydelige på at de anser at arbeidslivsrelevansen som klart større etter endt masterutdanning og at viktigste hensikt med bachelorutdanningen er forberedelse til en masterutdanning.

Studentaktive læringsformer

Faglærerne forteller at undervisningen på bachelorstudiet konsekvent er delt inn i en forelesningsdel og en seminardel. Forelesningsdelen har en mer tradisjonell undervisningsform med vekt på å gå inn i nye tema og emner, mens seminardel i hovedsak dreier seg om studentaktive læringsformer. På spørsmål om hva som bidrar til studentaktive læringsformer trekker faglærerne frem å arbeide problembasert med case, artikkelgjennomgang og at det i stor grad benyttes video fra ulike relevante praksissituasjoner som studentene diskuterer og løser oppgaver i forlengelsen av. Ethiske dilemma knyttet mot arbeid med sårbare grupper legges stor vekt på i seminarundervisningen. Faglærerne er

opptatt av at studentenes skal øves i å ha et kritisk blikk både på fag og samfunn. Seminar delen av undervisningen er obligatorisk på de fleste emnene.

Studentene forteller om ulike praksis fra studiets faglærere i hvor stor grad det brukes praksisnære case og fortellinger som utgangspunkt for gjennomgang av fagstoff. Der hvor det er faglærere som vektlegger dette oppleves det som et godt bidrag både for å forstå fagstoff, men også nyttig for å forstå overføring til en yrkessituasjon. Studentene ønsker mer studentaktive læringsformer i undervisningen, men nevner også at de ser at det er vanskeligere for faglærerne å få dette til i de rene psykologiemnene fordi disse oppleves mer teoritunge.

Studentene trekker frem obligatoriske ukentlige seminarer som svært nyttig. De er positive til faste inndelte studentgrupper. Dette har vært berikende for studentmiljøet og for samarbeid studentene imellom. Studentene opplever det de kaller artikkelgjennomgang som spesielt nyttig. Her forteller de at studentgruppene arbeider med artikler hvor de presenterer for hverandre oppsummeringer og løsningsforslag til oppgaver. Dette gir en annen form for læring som de mener er et godt tillegg til den mer tradisjonelle forelesningsformen.

Sammenhenger mellom fagspesifikk og generisk kompetanse

I samtalene med faglærerne understrekes det at hovedfokuset i undervisningen er fagspesifikt.

Samtidig pekes det på at det en lærer i dette studiet kan være viktig for senere kunne orientere seg i et samfunn som er kunnskaps/informasjonsintensivt.

Under tema generisk kompetanse viser faglærerne til seminarundervisningen. I

seminarundervisningen legges det spesielt vekt på å hjelpe studentene til å forstå faglitteraturen de må lese og forholde seg til gjennom studiet. Et eksempel det vises til er bruk av læringsfellesskap, hvor det legges vekt på å bearbeide fagartikler. Det handler også om å se at i faget er det en diskurs, som handler om hvordan en ser på fenomener og akademisk tenkning, noe som er fagoverbyggende.

Temaet generisk kompetanse var det vanskeligere for studentene å mene noe om, men etter å ha forklart hva forskjellen er på fagspesifikk og generisk kompetanse, kom studentene mer på banen. Studentene mener seminarundervisningen gir en form for generell kompetanse, fordi de lærer noe om hvordan lese artikler og faglitteratur. De fremhever også at det er utviklende å ha muntlige fremlegg og diskusjoner, noe de også tenker er arbeidslivsrelevant. Studentene mener at det er nyttig å øve seg på meningsutveksling studentene imellom. Studentene formidler at de gjerne ser at undervisningen i større grad legger vekt på generisk kompetanse. De tidligere (alumni) studentene uttrykte at dette synes de var vanskelig å si så mye om og viser til pandemitid og en annerledes studietid.

Praksis, praksisoppfølging og bruk av eksterne undervisere

Studentene har to praksisperioder, begge på ca. en ukes arbeidsomfang med for- og etterarbeid, i løpet av bachelorstudiet. Første praksis er knyttet til emnet SPED102 (Observasjon, kartlegging og tiltak i spesialpedagogisk praksis) og er observasjonspraksis i barnehage. Den andre praksisperioden er i emnet SPED200 (Profesjonstenkning - lovverk og etikk i teori og praksis).

I forbindelse med begge praksisperiodene er det forarbeid med søkelys på å utarbeide problemstillinger til observasjon i praksisperioden. En fagperson på praksissted skal også intervjues ut fra denne problemstillingen og til sist skal det utarbeides en praksisrapport. Faglærerne forteller at denne høsten har en for første gang hatt inne en barnehagestyrer som underviste studentene om barnehagens arbeidsdag, før studentene skulle ut i praksis. Det handlet om å fortelle studentene hvordan hverdagen i barnehagen ser ut. Faglærerne opplever dette som vellykket og kobler det mot at en er blitt mer nøye med å kommunisere ut til barnehagene hva en ønsker at studentene skal få innsikt i og lære noe om gjennom praksisperioden. Faglærernes inntrykk er også at studentene er mer fornøyde med praksis nå enn tidligere. I forlengelsen av praksisperiode er det også et seminar med gjennomgang av praksisrapporter og en paneldebatt hvor fagfolk fra sektoren deltar. Faglærerne understreker at praksisperiodene er viktig, selv om de er begrenset i omfang, fordi de fleste studentene kommer rett fra videregående skole og har ingen forkunnskaper om spesialpedagogikk.

Faglærerne forteller at eksterne undervisere benyttes i de ulike emnene noen ganger, men at dette også er et kostnadsspørsmål. I noen emner benyttes representanter for organisasjoner eller andre som har en egen interesse av å formidle faglige problemstillinger uten å forvente honorar, men dette er mer sporadisk benyttet i undervisningen.

De nåværende studentene som er intervjuet, er meget positive til praksisdelen i studiet. De gir uttrykk for at helheten med forberedelse, deltakende observasjon og etterarbeid, har gitt dem verdifull læring og bakgrunn for å forstå fagstoff i campus-undervisningen. De uttrykker også at de har mer forståelse for bruken av spesialpedagogisk kompetanse i forhold til utfordringer barn og unge kan ha med læring og utvikling. Studentene trekker frem at arbeidet med praksisrapport ga dem en annen innsikt og forståelse av faglitteraturen, fordi de blir tvunget til å lete etter koblinger mellom teori og praksis gjennom utarbeidelsen av praksisrapport. De opplevde også seminardagen med oppfølging og gjennomgang av praksisrapporter, hvor alle studentene var til stede, som svært nyttig.

Oppsummerende drøfting og anbefalinger

Når det gjelder læringsutbytte og gjennomstrømming i form av karakterer, studiepoengproduksjon og gjennomføringstid kommer bachelorstudentene ved spesialpedagogikk godt ut sammenlignet tilsvarende andre bachelorutdanninger. Det er likevel grunn for fagmiljøet å reflektere over hvorfor kandidatene ved UiB i større grad ser ut til å samle seg i det midtre sjikt av karakterskala, sammenlignet med andre bachelorutdanninger i spesialpedagogikk. Det er verdt å merke at både studentene og faglærerne i stor grad ser ut til å uttrykke at bachelorutdanningen først og fremst er en forberedelse til og vei inn til et masterløp mer enn en forberedelse til arbeidslivet. Av tidligere studenter er det flere som har tatt masterutdanning og alle har umiddelbart etter endt utdanning kommet ut i relevant arbeid.

Samfunns- og arbeidslivsrelevans virker å være et sammensatt og heller ikke entydig begrep. I Meld. St. 16 (2021-2022) «Utdanning for omstilling» pekes det på hva samfunns- og arbeidslivsrelevans kan være. Sentralt er studentaktive læringsformer og en balanse mellom faglige kunnskaper og ferdigheter og mer generiske fagovergripende kunnskaper og ferdigheter. Elementer som praksis og bruk av og samarbeid med eksterne undervisere og fagpersoner fremheves også.

Det er et samlet inntrykk både gjennom samtaler med faglærere, nåværende studenter og i noen grad tidligere studenter at studentaktive læringsformer har stor plass i bachelorstudiet i spesialpedagogikk. Spesielt fremheves obligatoriske seminarer, hvor det arbeides med case og mer problembaserte tilnærminger til fagstoff og læringsmål.

Praksis med for- og etterarbeid knyttet til to av studiets emner styrker også helt klart samfunns- og arbeidslivsrelevansen i studiet. Meld. St. 16 (2021-2022) viser til at praksis er en viktig vei for å styrke at studentene i disiplinfag får nok kunnskap om disiplinens sammenheng med arbeidslivet og dermed også om relevansen ved egne ferdigheter. Det er på den andre siden mer uklart om praksiserfaringer integreres i øvrig undervisning ut over de emner hvor praksisperiodene er del av emnet.

Det er begrenset informasjon som kommer ut av samtalene både med faglærere og studenter når tema sammenhenger mellom fagspesifikke og generiske ferdigheter belyses. Det pekes på hjelp til å lese og forstå akademiske tekster, samt øve evne til kritisk tenkning. Studentene peker på at arbeidet med praksisrapport gir dem øving i akademisk skriving. De fremhever også at seminarer og gruppearbeid er verdifull øving i å argumentere ut fra fag og faglige problemstillinger.

Generiske ferdigheter kan en muligens, nettopp fordi det er konkrete ferdigheter, i større grad forvente å finne operasjonalisert i læringsutbyttebeskrivelser de ulike emneplanene, enn de andre temaene som er gjenstand for undersøkelse i denne evalueringen.

NOKUT sier om utforming av læringsutbyttebeskrivelser (LUB):

«Det er eit viktig pedagogisk element at den som gjennomfører eit læringsløp forstår og har eit aktivt forhold til eigen læringsprosess. Som eit ledd i det skal læringsutbytteskildringar setje ord på kva læringsutbytte ein forventar eller forsøker å oppnå hos ein person etter eit fullført læringsløp. Slik vil det kommunisere til studentar og elevar kva dei kan forvente å sitje att med. Men på den måten kommuniserer det òg til storsamfunnet kva ein kan forvente at ein person som har fullført læringsløpet veit, kan og er i stand til å gjere (NOKUT, 2011).»

Videre om hva LUB-ene forventes å uttrykke.

«Ei utdanning av høg kvalitet vil gjerne svare godt på det som er samfunnets behov for kompetanse, og klarer å balansere til dømes arbeidslivets behov med det som er forventa av faget og fagmiljøet.»

De nasjonale kvalifikasjonsrammeverket deler kompetansebeskrivelsene som studentene skal oppnå gjennom studiene inn i kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse. Utover standardiserte beskrivelser og ulike nivåer for læringsutbyttebeskrivelsene, gir ikke rammeverket sterke føringer hvor ulike kompetansebeskrivelser hører hjemme. Det er likevel naturlig å se for seg at kompetanse som berører samfunns- og arbeidslivsrelevans naturlig kommer til uttrykk i ferdighetsbeskrivelsene og i den generelle kompetansen. Samtidig er det også naturlig å tenke at ferdighetsbeskrivelsene i hovedsak vil ha et anvendt perspektiv ut fra kunnskapsbeskrivelsene i studiets emneplaner. En gjennomgang av de fagemner som har et spesialpedagogisk utgangspunkt (SPED-emner) bekrefter dette bildet. Inntrykket er imidlertid at spesielt det som i denne evalueringen betraktes som generiske ferdigheter, kan uttrykkes klarere i de generelle kompetansebeskrivelsene i bachelorstudiets emneplaner. I fortsettelsen et forsøk på å begrunne dette ved å vise til noen utvalgte eksempler.

I SPED101 - generell kompetanse står det: Studenten «Kan bidra konstruktivt i gruppearbeid».

Dette kan betraktes å være på et svært lavt nivå, dvs. nivå 1 eller nivå 2 for standarder for LUB-er. Det betyr nivå tilsvarende 13-årig grunnskoleopplæring. Her bør det forventes et høyere nivå tilsvarende de standardiserte beskrivelsene til NOKUT, f.eks. «kan samarbeide med andre i utførelse av faglig arbeid og anvende relevante ferdigheter og kunnskaper» (nivå 3) eller «kan samarbeide og kommunisere med kolleger og/eller brukere i utførelse av arbeid» (nivå 4a). Poenget er å fremheve mer sentrale generiske ferdigheter som samarbeid og kommunikasjon med kollega, elever, foresatte, brukere mm.

I SPED102 – ferdigheter står det: «Studenten kan utforme intervjuguide og gjennomføre eit intervju av pedagogisk personale på praksisstaden». Dette kan diskuteres om er på et lavt nivå ut fra NOKUTs standardiserte beskrivelser. Det kan vurderes om en beskrivelse tilsvarende «kan utforske, analysere, utforme og drøfte ulike problemstillinger» (nivå 4a), i større grad stemmer med hva som er ønsket læringsbytte i praksisdelen av dette emnet. Alternativt – «kan søke og ta imot veiledning i forhold til konkrete arbeidsoppgaver og egen faglig utvikling» (nivå 4a).

I SPED200 - generell kompetanse står det: Studenten «Skal kunne finne fram til og bruke relevant forskningslitteratur». Dette er en formulering som kan stå nærmest i alle emner, men kan spisses mot egen faglig utvikling etter endt utdanning, f.eks. ved å tilføye «... forskningslitteratur, til å utvikle egen faglig kompetanse»

Eksemplene er kun for å tydeliggjøre at generiske ferdigheter kan tydeliggjøres i emnenes generelle kompetansebeskrivelser.

Konklusjoner og anbefalinger

Programsensur har hatt følgende bestilling/problemstilling som utgangspunkt: Vurdere grad av samfunns- og arbeidslivsrelevans i bachelor spesialpedagogikk UiB.

Et overordnet inntrykk, ut fra forutsetningen at bachelor i spesialpedagogikk er en disiplinutdanning, er at samfunns- og arbeidslivsrelevansen i studiet er meget god. Begrunnelsen er at det i utdanningens emner i stor grad vektlegges studentaktive læringsformer. Spesielt gjelder dette obligatorisk seminarundervisning i emnene. Det er også en styrke for relevansen at utdanningen har to emner med praksis. Inntrykket er at det er et godt pedagogisk opplegg rundt praksisperiodene med både for og etterarbeid. Studentene som har hatt slik praksis uttrykker at læringsutbyttet er svært godt.

Inntrykket fra samtaler med faglærere, studenter og gjennomlesing av emneplaner er at generiske ferdigheter i mindre grad er synlig i utdanningens emner. Det anbefales at generisk kompetanse styrkes i den delen av utdanningens emneplaner som beskriver generell kompetanse. I den grad slike ferdigheter beskrives i dag, ser disse beskrivelsene ut til å være på et lavt nivå ifølge NOKUTs standardiserte læringsutbyttebeskrivelser av slik kompetanse. Det er også et viktig argument at studenter, både nåværende og tidligere, uttrykker at en vektlegging av slike ferdigheter er ønskelig.

Det er svært tilfredsstillende at flere av de tidligere bachelorstudentene har gått videre i et spesialpedagogisk masterløp og etter endt utdanning kommet i relevant arbeid. Gjennomsnittlige resultater, studiegjennomstrømming og studiepoengproduksjon er sammenlignet med andre tilsvarende utdanninger, meget god. På den andre siden er det grunn til å stille spørsmål ved hvorfor det er tydelige forskjeller i karakterfordeling mellom bachelorstudenter i spesialpedagogikk fra UiB, som har mange karakterer i et midtre sjikt, og tilsvarende studenter fra andre statlige universiteter.

Litteratur

- Deslauriers, L., McCarty, L. S., Miller, K., Callaghan, K., & Kestin, G. (2019). Measuring actual learning versus feeling of learning in response to being actively engaged in the classroom. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(39), 19251-19257.
- Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. (2023). *Database for statistikk om høyere utdanning*. Retrieved 31.11.2023 from <https://dbh.hkdir.no/>
- Meld. St. 16 (2021-2022). *Utdanning for omstilling — Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20202021/id2838171/>
- NOKUT. (2011, 2014). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*. NOKUT. Retrieved 25. november 2023 from <https://www.nokut.no/norsk-utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk-for-livslang-laring/>
- NOKUT. (2020). *Evaluering av arbeidslivsrelevans i disiplinutdanninger*. https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2020/evaluering-av-arbeidslivsrelevans-i-disiplinutdanninger_4-2020.pdf