

Humanister i lærerutdanningene

Valg og bruk av pensum, kompetanse og rekruttering,
faglig identitet og tilknytning

Joakim Caspersen, Hanna Bugge og Sigurd Martin Nordli Oppegaard



CC-BY-SA Høgskolen i Oslo og Akershus

HiOA Rapport 2017 nr 2

ISSN 1892-9648

ISBN 978-82-8364-041-0 (trykt)

ISBN 978-82-8364-042-7 (pdf)

Opplag trykkes etter behov, aldri utsolgt

HiOA,

Læringscenter og bibliotek,

Skriftserien

St. Olavs plass 4,

0130 Oslo,

Telefon (47) 64 84 90 00

Postadresse:

Postboks 4, St. Olavs plass

0130 Oslo

Adresse hjemmeside: <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Nettbokhandel>

For elektronisk bestilling klikk Bestille bøker

Trykket hos Allkopi

Trykket på Multilaser 80 g hvit

Forord

På oppdrag for Kunnskapsdepartementet leverer Senter for profesjonsstudier tre rapporter som på ulikt vis belyser humanioras status i høyere utdanning. Dette er den andre av disse tre rapportene, og formålet er å kaste lys over ulike aspekter ved humanisters rolle i lærerutdanningene.

Rapporten er skrevet i samarbeid mellom Senter for profesjonsstudier og NTNU Samfunnsforskning, og tar for seg rekruttering av humanister inn i lærerutdanningene, pensumvalg i humanistiske emner i lærerutdanningene, og utvikling av læremidler i og for lærerutdanningene.

Rapporten er skrevet av Hanna Bugge (Senter for profesjonsstudier) og Joakim Caspersen (Senter for profesjonsstudier og NTNU Samfunnsforskning), med sistnevnte som prosjektleder. Sigurd Martin Nordli Oppegaard (Senter for profesjonsstudier) har bistått i datainnsamlingen. Bugge har hatt ansvar for kapittel 6, om kompetanse og rekruttering i lærerutdanningene, og intervjuene med lederne i lærerutdanningene, samt vært med å skrive kapittel 1 sammen med Caspersen. Caspersen har hatt hovedansvar for survey til de ansatte ved lærerutdanningene, intervjuer med ansatte om valg og utvikling av læremidler, samt analyse av pensumlistene som Nordli Oppegaard har samlet inn og bearbeidet til en analysefil, og for skriving av kapittel 3, 4, 5 og 7. Alle forfatterne har bidratt til metodebeskrivelsen (kapittel 2).

Vi takker Elaine Munthe, Oddgeir Osland og særlig Per Olaf Aamodt (NIFU) for grundige og nyttige kommentarer på utkast av rapporten, samt Kunnskapsdepartementet ved Vidar Grøtta for et godt samarbeid og gode innspill i arbeidet.

Oslo/Trondheim 23.01.2017

Sammendrag

I denne rapporten belyses følgende tre spørsmål:

- Hva slags utdanning, erfaring, profesjonell tilknytning og faglig identitet har humanister som underviser i lærerutdanningene?
- Hvordan velges pensum og hvilken profil er det på pensum i de humanistiske emnene i lærerutdanningene?
- Hvordan rekrutteres og vektlegges humanistisk kompetanse i lærerutdanningen?

For å undersøke dette har vi gjennomgått pensumlistene på de humanistiske emnene og fellesemner i de integrerte lektorutdanningene og grunnskolelærerutdanningene (GLU) ved de norske utdanningsinstitusjonene, og registrert alle pensumbidragene etter type litteratur (artikkel, bok, rapport eller annet), språk, tittel og forfatter, forlag og emne. For det andre har vi gjennomført en survey til alle undervisere ved lærerutdanningene, blant annet med spørsmål om læremiddelvalg og utvikling, og profesjonell identitet som fagperson. Vi har også gjennomført oppfølgende intervjuer med humanister og andre ansatte og ledere i små og store utdanninger og GLU- og lektorprogrammer. For det fjerde har vi gjennomført intervjuer med ledere ved et utvalg lærerutdanningsinstitusjoner, der hovedtemaet har vært humanistisk kompetanse og rekruttering av humanister i utdanningene.

I det første analysekapittelet viser vi at humanistene i vår undersøkelse utgjør en stor gruppe i lærerutdanningen, fra to av ti undervisere på programmene som tilbyr praktisk-pedagogisk utdanning (PPU), til halvparten på lektorprogrammene. Hver fjerde humanist i lærerutdanningen kommer fra fagområder som faller inn under nordisk språk og litteratur, mens en av ti oppgir at de har bakgrunn fra utdanninger i germanske og romanske språk. Språkfagene utgjør dermed en drøy tredjedel av de ansatte med humanistisk bakgrunn i lærerutdanningene i vår undersøkelse. Sang og musikkutdanninger og teater og filmutdanninger er også en stor gruppe, og utgjør totalt om lag 20 prosent av humanistene. Om lag seks av ti av humanistene i lærerutdanningene er kvinner. Humanistene har i snitt 15 års erfaring fra å arbeide ved universitet og høyskole, og 12 av disse har de arbeidet ved den institusjonen de arbeider på nå. De har også jobbet i 12 år i snitt med å utdanne lærere. De har i snitt syv år erfaring fra grunnskolen, og 2 år erfaring fra barnehage.

Humanistene har høy utdanningsbakgrunn sammenlignet med andre faggrupper i undersøkelsen, og en høy andel er også tilsatt i førstestillinger. Humanistene kjennetegnes også

av en sterk fagidentitet, og er sterkere knyttet til faget og disiplinen sin enn til lærerutdanningen som en helhetlig profesjonsutdanning.

I det neste analysekapittelet ser vi nærmere på hvilken litteratur som står på pensum i de humanistiske emnene i lærerutdanningen (lektor- og GLU-programmer). Et hovedfunn er at det brukes færre titler i pensum i de humanistiske emnene på GLU-programmene enn på lektorprogrammene. På lektorprogrammene er det 30 titler som utgjør ti prosent av litteraturen, på GLU 5-10 er det 15 titler, mens på GLU 1-7 er det 13 titler. Internasjonal litteratur er også mer fremtredende på lektorprogrammene, men det er også stor variasjon mellom GLU-programmene. Variasjonen i andel førsteforfattere fra egen institusjon er omtrent lik på de to typene utdanning, men den absolutte andelen er noe høyere på lektorprogram (15 prosent) enn på GLU-program (9 prosent). Lektorutdanningene bruker også generelt litteratur fra flere forlag (50 prosent av litteraturen fra 12 forskjellige forlag), mens ved GLU-utdanningene er 50 prosent fra 4 forlag.

Videre i rapporten ser vi nærmere på de ansattes valg og utvikling av læremidler, gjennom surveyresultater og intervjuer. Mindre fagmiljøer blir i stor grad nødt til å arbeide på egen hånd med pensumlistene og valg av læremidler. Analysene av spørreskjemaet får frem at det også er ulike syn på utvelgelse av læremidler knyttet til ulike fagbakgrunner og utdanningsprogram. Teknologene/realistene mener i større grad enn de andre gruppene at det er den enkelte underviser som selv skal velge læremidler. Samtidig finner vi at de som underviser ved BLU-utdanningene vektlegger samarbeid og kollegiale prosesser, mens de som underviser på faglærerutdanningene er mer opptatt av at det er den enkelte underviser som skal bestemme pensum. GLU-underviserne og underviserne på barnehagelærerutdanningene (BLU) skiller seg fra de andre gruppene når det gjelder å foretrekke norsk fremfor engelsk litteratur. Det er også hos GLU- og BLU-underviserne vi finner signifikante forskjeller mellom egen bruk av litteratur fra den internasjonale forskningsfronten, og hvordan de opplever at studentene har utbytte av den samme litteraturen– og forskjellen viser at opplevelsen av studentenes utbytte er høyere enn bruken. Alle lærerutdannerne oppfatter at utvikling av læremidler for lærerutdanningen er en viktig oppgave. Samtidig virker det ikke som om det er en prioritert oppgave å utvikle slik litteratur, og det pekes på at incentivsystemene (tellekantsystemet og akademisk merittering) gjør det vanskeligere å prioritere denne oppgaven fremfor tradisjonell vitenskapelig publisering. Dette gjenspeiler seg også i den faktiske publiseringen de siste tre år. Utvikling av læremidler ble

trukket frem som et prosjekt knyttet til en egen indre driv, og vi ser også at produksjon av læremidler henger sammen med kompetansenivå.

I det siste analysekapittelet ser vi nærmere på hva slags kompetanse humanistene som rekrutteres til undervisnings- og forskningsstillinger i lærerutdanningene har, og om det oppleves å ha skjedd endringer i type kompetanse blant humanistene i undervisnings- og forskningsstillinger i lærerutdanningen. Resultatene viser det som beskrives som et kompetanseløft gjennom det siste tiåret, også innen humanistiske fagområder. I samme periode oppleves også anvendt forskning å ha fått høyere status. I språkfagene skjer løftet ved økt internasjonal rekruttering. Samtidig fører de mangfoldige kravene til lærerutdanningen til at kriteriene for ansettelse er harde å oppfylle. Det stilles krav til både praksiskompetanse og forskningskompetanse, også i de humanistiske fagområdene. Basert på våre intervjuer ser det ut til at dette fører dette til at en del dilemmaer blir aktualisert i ansettelsesprosessene. Universitets- og høskolelektorer rekrutteres til undervisning. Disse ivaretar praksiskompetansen i utdanningen, mens personale med førstestillingskompetanse rekrutteres til *både* forskning og undervisning. Disse ivaretar fagmiljøets forskningsforankring og i den forlengelsen hele lærerprogrammets forskningsforankring. Sentralt her er akkrediteringskravene og studietilsynsforskriften. Avveiningene mellom praksiskompetanse og forskningskompetanse er således med på å understreke klassiske dilemmaer i profesjonene, og i lærerprofesjonen, i det at vektleggingen av ulike typer kompetanse som er nødvendig for å forberede gode profesjonsutøvere blir satt på spissen.

Innhold

Tabeller.....	ix
Figurer	x
1. Innledning.....	1
1.1. Humaniora og skolen og humaniora i lærerutdanningen.....	3
1.2. Humanistisk kompetanse i lærerutdanningene	5
1.3. Organisering av lærerutdanningene	9
1.4. Kapitlene i rapporten	11
2. Data og metode.....	13
2.1. Analyse av pensumlitteratur	13
2.1.1. Kodene som er brukt i registreringen.....	14
2.2. Intervjuer med ansatte og ledere ved GLU- og lektorprogrammene.....	15
2.3. Survey til ansatte ved lærerutdanningene	17
3. Tilknytning og identitet i lærerutdanningene	21
3.1. Kjennetegn ved lærerutdannerne – utdanningsbakgrunn, kjønn, alder og erfaring... ..	22
3.2. Identitet til lærerutdanningen.....	30
3.3. Oppsummering: Hvem er humanistene i lærerutdanningen?	35
4. Bruk av læremidler – en oversikt over studiestedene	37
4.1. Den hyppigst forekommende litteraturen – lærerutdanningenes kanon i de humanistiske fagene	40
4.2. Andel av ulike type litteratur på ulike typer institusjoner og program.....	44
4.3. Andel av norsk/internasjonalt litteratur på ulike typer institusjoner og program.....	45
4.4. Andel av forfattere med intern institusjonstilknytning på ulike typer institusjoner og program	49
4.5. Andel ulike forlag på ulike typer institusjoner og program.....	51
4.6. Oppsummering av funnene.....	54
5. De ansattes bruk, valg og utvikling av læremidler.....	56

5.1.	Hvordan velges litteratur til kursene?.....	56
5.2.	Forskningsfront og engelsk språk.....	65
5.3.	Kvaliteten på læremidlene	68
5.4.	Utvikling av læremidler for ulike arenaer – lærerutdanning og grunnskolen	70
5.5.	Forlagenes rolle i utviklingen av læremidler	79
5.6.	Oppsummering	82
6.	Kompetanse og rekruttering i humanistiske fagområder	84
6.1.	Kompetansenivået øker – også for humanistene	84
6.2.	Høy kompetanse - internasjonal rekruttering	87
6.3.	Arbeidsmarked: store fagmiljøer har lettere for å rekruttere	87
6.4.	Kompetansenivå og forskningsbasert utdanning.....	88
6.5.	Rekrutteringsdilemmaet: forskningskompetanse versus profesjonserfaring.....	90
6.6.	Stillingsutlysninger: kriteriene blir tydeligere og nivået økes.....	93
6.7.	Organisering av program – betydning for kompetanse	94
6.8.	Oppsummering	95
7.	Oppsummering av funn og konklusjoner	97
7.1.	Identitet og tilknytning for humanister i lærerutdanningene	97
7.2.	Bruk, valg og utvikling av læremidler.....	98
7.3.	Humanistisk kompetanse og rekruttering i lærerutdanningene	101
7.4.	Humanistenes rolle i lærerutdanninga	102
8.	Referanser.....	104
9.	Vedlegg	106
9.1.	Vedleggstabeller	106
9.2.	Intervjuguide læremiddelvalg.....	118
9.3.	Intervjuguide – humanister i lærerutdanningen.....	120
9.4.	Spørreskjema til ansatte i lærerutdanningene	122

Tabeller

Tabell 2-1 Antall pensumbidrag totalt	14
Tabell 2-2 Informanter i intervjuer om valg og utvikling av læremidler	16
Tabell 2-3 De utvalgte studiestedene, deres lærerutdanningsprogram og deres organisering i intervjuene om rekruttering og humanistisk kompetanse. Basert på situasjonen høsten 2016.	17
Tabell 3-1. Fordeling av respondenter i surveyen på ulike program.....	21
Tabell 3-2. Fagfelt utdanningsbakgrunn etter utdanningsprogram. Prosent.....	22
Tabell 3-3. Utdanningsbakgrunn etter fagområde for humanister i surveyen. Andel og antall.....	23
Tabell 3-4 Stillingsfordeling etter utdanningstype	25
Tabell 3-5 Stillingsfordeling på de ansatte, etter utdanningsbakgrunn. Prosent.	26
Tabell 3-6. Organiseringsformer på ulike lærerutdanninger	30
Tabell 3-7. Organiseringsformer for lærerutdannere, etter utdanningsbakgrunn	30
Tabell 3-8. Fagidentitet knyttet til lærerutdanning, frekvens og gjennomsnitt.	31
Tabell 3-9. Gjennomsnittsverdi i identitet til lærerutdanning som helhetlig profesjonsutdanning og identitet til fag- og yrkesområde/spesialisering	34
Tabell 4-1 Antall pensumbidrag i norsk.....	38
Tabell 4-2 Antall pensumbidrag i engelsk	38
Tabell 4-3 Antall pensumbidrag i historie.....	39
Tabell 4-4 Antall pensumbidrag i fellesemner, inklusiv pedagogikk.....	39
Tabell 4-5 Hyppigst forekommende titler, titler med mer enn 15 registreringer	41
Tabell 4-6 Hyppigst forekommende titler på GLU 1-7, titler med ti eller flere registreringer.....	42
Tabell 4-7 Hyppigst forekommende titler på GLU 5-10, titler med ti eller flere registreringer.....	42
Tabell 4-8 Hyppigst forekommende titler på lektorprogram, titler med fire eller flere registreringer	43
Tabell 4-9 Andel av ulike typer litteratur på ulike GLU-program. Sortert etter andel tidsskriftsartikler.....	44
Tabell 4-10 Andel av ulike typer litteratur på ulike lektor-program, sortert etter andel tidsskriftsartikler	45
Tabell 4-11. Andel litteratur og type på ulike språk, etter utdanningsprogram.....	46
Tabell 4-12 Språk og type litteratur på GLU-utdanninger, etter institusjon. Prosent.....	47
Tabell 4-13 Språk og type litteratur på lektorutdanninger, etter institusjon. Prosent.....	48
Tabell 4-14 Andel førsteforfattere fra egen institusjon, GLU-programmene.....	50
Tabell 4-15 Andel førsteforfattere fra egen institusjon, Lektor-programmene	50
Tabell 4-16 Andel litteratur på ulike forlag, totalt og etter program, sortert etter total.....	52
Tabell 4-17 Andel av litteratur ved de fem hyppigst forekommende forlagene ved de ulike utdanningene, GLU-utdanningene, sortert etter andel ved «andre forlag»	53
Tabell 4-18 Andel av litteratur ved de fem hyppigst forekommende forlagene ved de ulike institusjonene, lektorutdanningene, sortert etter andel ved «andre forlag»	53
Tabell 5-1. Påvirkninger på valg av læremidler, lineær regresjonsanalyse. Ikke standardiserte regresjonskoeffisienter	64
Tabell 6-1 Andel førstestillingskompetente årsverk. Kilde: DBH-NOKUT Portalen.....	85
Tabell 6-2 Andel professor- og dosentårsverk. Kilde: DBH-NOKUT Portalen	85
Tabell 9-1 Synspunkter på valg av læremidler i lærerutdanningene etter utdanningsprogram.	106
Tabell 9-2. Synspunkter på valg av læremidler i lærerutdanningene etter fagbakgrunn.	107
Tabell 9-3 Vurdering av læremidlenes kvalitet, frekvens og gjennomsnitt, etter utdanningsprogram og fagbakgrunn.	108
Tabell 9-4. Regresjonsanalyse, bruk av pensum fra internasjonal forskningsfront.....	109
Tabell 9-5. Utvikling av læremidler for lærerutdanning etter utdanningsprogram. Frekvens og gjennomsnitt. .	110
Tabell 9-6 Utvikling av skriftlige læremidler etter utdanningsbakgrunn. Frekvens og gjennomsnitt.....	111
Tabell 9-7. Regresjonsanalyse, utvikling av læremidler for lærerutdanninga.....	112
Tabell 9-8 Utvikling av læremidler for grunnskolen etter type utdanning. Frekvens og gjennomsnitt.....	113
Tabell 9-9. Utvikling av læremidler for grunnskolen etter type utdanning. Frekvens og gjennomsnitt.....	114
Tabell 9-10 regresjonsanalyse utvikling av læremidler for grunnskolen	115
Tabell 9-11. Forlagenes rolle i utvikling av læremidler, etter utdanningsprogram. Gjennomsnitt og frekvens. .	116
Tabell 9-12 Forlagenes rolle i utvikling av læremidler, etter utdanningsbakgrunn. Gjennomsnitt og frekvens. .	116
Tabell 9-13. Forlagenes rolle i utvikling av læremidler. Lineær regresjon.	117

Figurer

Figur 2-1 Svarprosent per institusjon og hver institusjons andel av totale svar.	19
Figur 3-1 Kjønnfordeling blant lærerutdannerne, etter utdanningsbakgrunn	24
Figur 3-2 Aldersfordeling blant lærerutdannerne, etter utdanningsbakgrunn	25
Figur 3-3 Høyeste fullførte utdanning etter utdanningsbakgrunn.	27
Figur 3-4. Erfaring (gjennomsnittlig antall år) etter utdanningsprogram	28
Figur 3-5 Erfaring (gjennomsnittlig antall år) etter utdanningsbakgrunn	29
Figur 3-6. Gjennomsnitt på spørsmål om faglig identitet for lærerutdannere, etter utdanningsprogram	32
Figur 3-7 Gjennomsnitt på spørsmål om faglig identitet for lærerutdannere, etter utdanningsbakgrunn.....	32
Figur 5-1. Gjennomsnittlig vurdering av påstander om valg av læremidler, etter utdanningstype.	57
Figur 5-2 Gjennomsnittlig vurdering av påstander om valg av læremidler, etter utdanningstype.	58
Figur 5-3 Gjennomsnittlig vurdering av påstander om valg av læremidler, etter fagbakgrunn.	60
Figur 5-4 Gjennomsnittlig vurdering av påstander om valg av læremidler, etter fagbakgrunn.	61
Figur 5-5 Bruk av pensumlitteratur fra forskningsfronten, studentenes utbytte av samme, og preferanse for engelsk vs. norskspråklige skriftlige læremidler, etter utdanningsprogram.	66
Figur 5-6 Bruk av pensumlitteratur fra forskningsfronten, studentenes utbytte av samme, og preferanse for engelsk vs. norskspråklige skriftlige læremidler, etter fagbakgrunn	68
Figur 5-7. Vurdering av læremidlenes kvalitet, etter utdanningsbakgrunn. Gjennomsnitt.	69
Figur 5-8. Vurdering av læremidlenes kvalitet, etter utdanningsprogram. Gjennomsnitt.	69
Figur 5-9. Utvikling av læremidler for lærerutdanninga etter utdanningsprogram. Gjennomsnitt.....	72
Figur 5-10 Utvikling av læremidler for lærerutdanninga etter fagbakgrunn. Gjennomsnitt.	73
Figur 5-11 Læremidler for grunnskolen etter program. Gjennomsnitt.....	76
Figur 5-12. Produksjon av læremidler for grunnskolen etter utdanningsbakgrunn. Gjennomsnitt.	77
Figur 5-13. Gjennomsnittlig antall tekster/læremidler produsert av forskjellige kategorier, etter utdanningsprogram.....	78
Figur 5-14. Vurdering av forlagenes rolle etter utdanningsprogram. Gjennomsnitt.	80
Figur 5-15. Vurdering av forlagenes rolle i utvikling av læremidler, etter utdanningsbakgrunn. Gjennomsnitt. .	81
Figur 6-1 Andel årsverk med førstestillingskompetanse. Kilde: DBH-NOKUT Portalen	86
Figur 6-2 Andel årsverk med toppstillingskompetanse. Kilde: DBH-NOKUT Portalen	86

1. Innledning

Lærerutdanningene er stadig langt framme i offentlig debatt og i politikkenes søkelys. Innhold, utforming, inntak og kvalitet på de ferdige kandidatene diskuteres og endres stadig. Heggen (2010) har beskrevet utdanningen som politisk generert (s. 39), i det at utdanninga i liten grad er under profesjonens kontroll, og i det at mange politikere har hatt et ønske om å sette sitt merke på lærerutdanningen. En slik oppmerksomhet gjør at ulike pågående meningsskifter også aktualiseres som diskusjoner om lærerutdanningens kvalitet og innhold, og i denne rapporten er det debatten om humanioras rolle som gjør det aktuelt å vende blikket mot lærerutdanningen.

Debatten om humanioras rolle og betydning er stadig aktuell og aktualisert gjennom offentlig debatt, forskningsrapporter og utredninger (Rem & Jordheim, 2014; Wiers-Jenssen, Næss, Bringsrud, & Røberg, 2016), både nasjonalt og internasjonalt (Nussbaum, 2012). Spørsmålene dreier seg i stor grad om hva slags nytte den enkelte humanist og samfunnet for øvrig har av de humanistiske fagene: hva slags kompetanse gir de humanistiske fagene? Hvilken rolle spiller de i et moderne og etter hvert høyteknologisk samfunn? I den forbindelse tas det også opp hvilke utfordringer diskusjonen om humanioras relevans og nytte har for skolen og lærerutdanningene (Berge, 2016). I denne rapporten presenteres en kartlegging av humaniora og humanistisk kompetanse i lærerutdanningene. Vi skal belyse følgende tre spørsmål:

1. Hva slags utdanning, erfaring, profesjonell tilknytning og faglig identitet har humanister som underviser i lærerutdanningene?
2. Hvordan velges pensum og hvilken profil er det på pensum i de humanistiske emnene i lærerutdanningene?
3. Hvordan rekrutteres og vektlegges humanistisk kompetanse i lærerutdanningen?

Kartleggingen har tatt i bruk ulike datakilder for å undersøke dette (alle er beskrevet nærmere i kapittel 2). For det første har vi gjennomgått pensumlistene på de humanistiske emnene og fellesemner i lektor- og grunnskolelærerprogrammene (GLU) ved de norske utdanningsinstitusjonene, og registrert alle pensumbidragene etter type litteratur (artikkel, bok, rapport eller annet), språk, tittel og forfatter, forlag og emne. Dette gir oss en mulighet til å tegne et kart over hva slags litteratur som benyttes i de humanistiske emnene ved ulike studiesteder i lektor og GLU-programmene. For det andre har vi gjennomført en survey til ansatte ved lærerutdanningene, blant annet med spørsmål om læremiddelvalg og utvikling, og profesjonell identitet som fagperson. Dette gjør det mulig å se om humanistene på noen måte skiller seg fra kollegaer med annen fagbakgrunn, og om det er forskjeller mellom de ulike

utdanningsprogrammene i lærerutdanningene (med hovedvekt på lektor- og GLU-programmene, og med små sidespor inn på BLU – barnehagelærerutdanningene). Denne surveyen har vi også supplert med intervjuer med ansatte med humanistisk kompetanse i lærerutdanningene på ulike institusjoner, både små og store utdanninger og GLU- og lektorprogrammer. For det tredje har vi gjennomført intervjuer med ledere ved et utvalg lærerutdanningsinstitusjoner, der hovedtemaet har vært humanistisk kompetanse og rekruttering av humanister i utdanningene.

Til sammen er dette med på å lage et bilde av hvordan humanistisk kompetanse blir vektlagt og kommer til uttrykk i lærerutdanningene, og vi skal i dette innledningskapittelet kort trekke opp noen linjer for å forstå bakgrunnen for resultatene og fremgangsmåtene i de senere kapitlene i rapporten bedre. Det er tre områder som peker seg ut som særlig viktige:

Grunnlagsdebatten for hvorfor det er interessant å se nærmere på *lærerutdanning* og *humaniora*, har selvsagt sammenheng med debatten om *humaniora* og *grunnopplæringen*. De humanistiske fagene er fundamentale for den norske skolen, og deres betydning har blitt forsterket gjennom vektleggingen av lesing og skriving som grunnleggende ferdighet i alle fag (sammen med regning).

For det andre er de politiske-institusjonelle og profesjonelle kontekstene lærerutdanningen befinner seg i, viktige for å forstå lærerutdanningen. Kravet til kompetansenivået hos de som underviser i utdanning er blant annet styrt gjennom universitets- og høyskoleloven. Selve innholdet i lærerutdanningen er også styrt av nasjonale rammeplaner med juridisk status. Endringer i forskriftene til opplæringsloven og endringer i læreplaner endrer innholdet i lærerutdanningen og i den forlengelsen kompetansen lærerutdannerne må besitte. I tillegg stilles det særegne kompetansekrav til lærerutdanningen som profesjonsutdanning, knyttet opp til det praksisfeltet de skal kvalifisere kandidater til, altså skolen. Vektleggingen av hva slags kompetanse lærere i skolen trenger har også en betydning for hvordan man ser på humanioras rolle i lærerutdanningen, og hva slags kunnskap som skal vektlegges i lærerutdanningene (Sokkett, 2008).

For det tredje vil vi peke på lærerprogrammernes organisering og oppbygning som en viktig bakgrunnsvariabel. Organiseringen av lærerprogrammene, med den såkalte enhetsmodellen og matrisemodellen som hvert sitt ytterpunkt, kan sies å ivareta ulike hensyn hva gjelder profesjonsinnretning og akademisk kvalitet.

1.1. Humaniora og skolen og humaniora i lærerutdanningen

Humanioras betydning i skolen kan knapt overvurderes. Språklige ferdigheter er sentrale forutsetninger for læring i skolen, og er grunnferdigheter for kommunikasjon og dermed samvær mellom mennesker, mens fagområder som historie, religion og livssyn omhandler hva det innebærer å være et menneske sammen med andre mennesker. Slik sett er det norske utdanningsprosjektet et humanistisk prosjekt, formulert gjennom Opplæringslovens formålsparagraf om det *dannede* menneske (§ 1-1). Humaniora spiller dessuten en sentral rolle i å formidle kulturarven både nasjonalt og internasjonalt.

I en mer snever forstand er humaniora en samling av fag, emner og temaer som inngår i rammeplan og læreplan for opplæring i barnehage, grunnskole og videregående. Disse fagene og emnene skal lærerne undervise i, og de vil dermed være førende for innholdet i lærerutdanningen. Humanistiske innslag i læreplanen vil dermed også speiles i større og mindre grad i lærerutdanningen. I barnehagene står språkopplæring sentralt. I grunnskolen finner man humaniora i skolefagene norsk, engelsk, fremmedspråk, kristendom, livssyn og etikk (KRLE) og kunst og håndverk. Blant fagene i videregående som fører til studiekompetanse finnes det flere ulike innslag av humanistiske fag. Innenfor yrkesfagene er humaniora mindre synlig. Enkelte utdanningsprogram har likevel sterke innslag av humanistiske fag, spesielt de som er rettet mot formgivning og kunst, og selvsagt gjennom fellesfagene i videregående opplæring (*Kunnskapsløftet : læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*).

Humaniora er altså en del av skolens fundament, og en av de viktige enkeltfaktorene som bidrar til dette er norskfaget. Norsk er gjennom barne- og ungdomstrinnet det faget som alene har flest undervisningstimer. Norsk binder humaniora til skolen ved at en rekke basisferdigheter som lesing og skriving og muntlighet legges til norskfaget. Samtidig som det tidvis snakkes om en krise for de humanistiske fagene er det politisk vedtatt å styrke lærernes kompetanse, også innen det som kan kalles grunnleggende humanistiske områder, gjennom å vektlegge grunnleggende ferdigheter i etter- og videreutdanningsstrategiene for lærere¹.

¹ I regjeringens presentasjon av strategien for læreres kompetanseheving (Lærerløftet) løftes grunnleggende ferdigheter frem på følgende måte «Varden viser hvor vi skal, og den er bygd opp av mange store og små steiner. På samme måte er denne strategien [Lærerløftet] bygd opp av mange elementer som til sammen skal føre oss mot målet – en skole hvor elevene lærer mer. En varde er alltid bygget på solid fjell, og denne

Debatten om humaniora og skolen er i større grad knyttet til innholdet i den norske grunnskolen, enn i de norske lærerutdanningene (Berge, 2016), selv om det også hevdes at debatten om humaniora og humanistisk forskning i svært liten grad knytter an til skolen og skolens oppdrag i det hele tatt (Enebakk, 2015; Roos, 2016a, 2016b). I denne rapporten er det likevel ikke innholdet i grunnopplæringen vi skal se nærmere på, men noen sentrale sider ved humaniora i lærerutdanningene. Noe av bakteppet vårt er de debatter som har pågått omkring relevans og utvikling av pensumlitteratur i høyere utdanning (for eksempel i sykepleie, se oppsamling av artikler på <https://sykepleien.no/article-themes/takeprat-i-sykepleierutdanningen>), og i grunnskolen (<https://www.nrk.no/ytring/norskpensum-pa-villspor-1.13241743>). Innen lærerutdanningene har det vært argumentert for at skillet mellom de humanistiske disiplinene ved universitetene og i skolen ble forsterket gjennom en forskerorientering av humanistutdanningene på 70-tallet og fremover, og en radikaliserings av pedagogikken på samme tid (Berge, 2016; Helsvig, 2011).

Fellesnevneren i slike debatter er spørsmålet om pensum (og undervisning) holder tilstrekkelig kvalitet. Språket som brukes i lærebøkene i høyere utdanning blir omtalt som «tåkete» og «abstrakt», og dette skaper et unødvendig tungt og obfuskerende pensum for de fremtidige profesjonsutøverne. Flere mekanismer kan medføre kvalitetssvekkning: En er rekruttering der men legger vekt på svake og feilaktige kriterier, og der det er en tendens til å rekruttere fra egne rekker. En annen er fagmiljøer som lukker seg om seg selv og skaper faglige enklaver basert på særegne kvalitetskriterier. En tredje er at slike enklaver utvides til relasjoner mellom enkeltforlag og undervisere, for eksempel ved at mye av pensumlitteraturen er utviklet på egen institusjon, og mangelfullt kvalitetssikret, heller enn koblet til den internasjonale forskningslitteraturen, slik at studentene dermed ikke får tilgang til forskningsfronten.

I stedet for å gjøre en vurdering av språklig kvalitet og innhold i ulike emner eller en vurdering av faglig kvalitet sett opp mot fagets egne standarder, har vi her valgt en annen fremgangsmåte for å se om liknende kritikk kan gjøres gjeldende for de humanistiske emnene i lærerutdanningene (lektor og GLU-programmene): Gjennom en gjennomgang av pensumlistene (nærmere beskrevet i kapittel 2, og presentert i kapittel 4) vil vi forsøke å se på blant annet representasjonen av ulike forlag, andel forfattere fra egen institusjon, bruk av

strategien bygger på Kunnskapsløftet – hvor satsingen på de grunnleggende ferdighetene er kjernen» (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 6).

internasjonal litteratur på de ulike lærerutdanningsinstitusjonene. Dette er fulgt opp med survey og intervjuer med ansatte ved de ulike lærerutdanningene (kapittel 5).

1.2. Humanistisk kompetanse i lærerutdanningene

I og med at humaniora spiller en viktig rolle for skolen, stilles det også store krav til humanistisk kompetanse i lærerutdanningene. Forståelsen av hva slags kunnskap som er relevant og bør vektlegges i lærerutdanningene er et tema som har vært studert på forskjellig vis. Kvalbein har studert kunnskapsforståelse og kultur i lærerutdanning i Norge (Kvalbein, 1999). I hennes gjennomgang av tidligere studier av lærerutdanning er det et fellestrekk at kunnskap sees på som noe absolutt som skal tilegnes gjennom bøker og undervisning. Dette synet deles av både lærere og studenter. Koplingen mot praktisk arbeid er i liten grad gjenstand for refleksjon eller tatt inn i undervisningen. I sine egne undersøkelser finner Kvalbein at kulturen på allmennlærerutdanningen fungerer på samme vis som en tradisjonell skolekultur. Lærere er de kunnskapsrike kildene og enkeltfagene er viktigere enn helheten. Studenter tilnærmer seg kunnskap hovedsakelig ved å søke å oppfylle de formelle og praktiske krav utdanningen setter til dem, og tar i liten grad ansvar for egen læring. De har et dualistisk syn på kunnskap der noe enten er rett eller galt. Lærerne på utdanningen er i stor grad med på å bygge opp under denne forståelsen (Kvalbein, 1999). Munthe viser at lærerstudentene oppfatter lite samsvar mellom hva lærerutdannere legger vekt på i undervisningen når det gjelder kunnskap, ferdigheter og arbeidsmetoder som er viktige i skolen, og måten studiene ved høyskolen er lagt opp på (Munthe, 2005), mens Smith (2005) viser at oppfattelsen av hva lærerutdanneres kunnskap bør være ikke nødvendigvis samsvarer mellom nyutdannede lærere og lærerutdannere. Tilsvarende har Caspersen vist at det er forskjeller mellom lærere i skolen og lærerutdannere i hvordan de vektlegger ulike spørsmål omkring læreres kompetanse og rolle (Caspersen, 2013).

Lektorprogrammene har ikke vært studert på samme måte, men man kan anta at det er de samme utfordringene som dukker opp her også, da koblingen mellom disiplin- og praksis er en vedvarende utfordring i alle profesjonsutdanninger (Grimen, 2008; Smeby, 2008; Smeby & Heggen, 2012). Samtidig har den ulike profilen, og i store trekk den ulike organiseringen, av lektorprogrammene og allmennlærerprogrammene sørget for at diskusjonene har foregått med noe forskjellig fortegn. Satt på spissen har man ved lektorprogrammene søkt løsninger for at den akademiske og disiplinbaserte fagkulturen og –kunnskapen skal gjøres relevant for praksis gjennom ulike virkemidler, mens man i allmennlærerutdanningene (grunnskolelærerutdanningene) i større grad har jobbet med å koble det praksisnære til en

akademisk forskningsverden². I dette spennet, mellom det didaktiske og anvendte, og det forskningsbaserte og akademiske, befinner dagens lærerutdanninger seg, og man søker løsninger på ulike måter og nivåer, noe som kommer klart frem i kapittel 6.

I NOKUTs evaluering av allmennlærerutdanningen fra 2006 kom det fram at koblingen mellom teori og praksis hadde et betydelig forbedringspotensial. En av de store utfordringene for lærerutdanningen var integreringen av praksis, fagstudier, fagdidaktisk teori og pedagogisk teori (Hansén et al., 2006, s. 4). For å sitere evalueringen:

«Dersom en ønsker å styrke den vitenskapelige tilnærmingen i lærerutdanningen med en nødvendig fordypelse som konsekvens, vil det kunne føre til et mindre antall fag eller mindre plass for praksis. For å imøtegå en kritikk av ytterligere ”akademisering” av læreryrket, kan en for eksempel legge vekt på at den vitenskapelige tilnærmingen knyttes sammen med yrkesrelevante problemstillinger (”den forskende lærer”» (Hansén et al., 2006, s. 77).

Med omlegging til et todelt løp for lærerutdanning i grunnskolen var det, foruten oppdeling etter undervisningstrinn i grunnskolen (første til sjuende trinn og femte til tiende trinn), særlig en økt profesjonsinnretning i utdanningen som ble vektlagt. Faget pedagogikk og elevkunnskap (PEL) ble innført som obligatorisk emne i grunnskolelærerutdanningen. Faget skulle gi studentene en felles identitet som lærer i hele skolen. Faget skulle samle utdanningen og relaterte til både fagstudier, fagdidaktikk, pedagogikk og praksis. I Stortingsmeldingen som ligger til grunn for omleggingen ble det også påpekt at behovet for mer relevant forskning og undervisning for grunnopplæringen og lærerutdanningen. Med relevant menes her særlig profesjonsrelaterte problemstillinger (Kunnskapsdepartementet, 2009).

I 2010 ble den nye malen for lærerutdanning for grunnskolen satt ut i live. Fem år etter omleggingen av lærerutdanningen på barne- og ungdomstrinnet vurderes innføringen av det obligatoriske faget pedagogikk og elevkunnskap som vellykket. Studentene har utviklet en tydeligere profesjonell identitet samtidig som profesjonsretting i utdanning har blitt styrket. Til sammen tegner dette et bilde av en mer integrert grunnskolelærerutdanning (Følgegruppa, 2015, s. 73) Reformen sies også å ha brakt med seg et økt fokus på forskningsbasert undervisning, og

² En ytterligere vridning finner man i yrkesfaglærerutdanningene, men disse er ikke eksplisitt fokus i denne rapporten.

forskningen som utføres blant de ansatte beskrives som profesjonsrelevant (Følgegruppa, 2015, s. 75).

Diskusjonene gjelder like mye for humanister som for andre faggrupper, og de sammensatte kompetansekravene i lærerutdanningene gjør også at rekrutteringsprosessene blir kompliserte. Ved tilsetning søker en etter kandidater med tre ulike typer kompetanse; fagkompetanse, didaktisk kompetanse og praksiskompetanse. Med praksiskompetanse menes her et bredt spekter med erfaringer fra skolen. Det kan være snakk om erfaringer fra egen undervisning eller erfaring fra forskning i skolen. Å bygge opp undervisere med denne kombinasjonen av kompetanse tar tid, og i en rekrutteringsprosess er det ofte nødvendig å gjøre ulike avveininger og prioriteringer med tanke på å sikre nødvendig kompetanse i staben. Dette er spørsmål som diskuteres nærmere i kapittel 6, men et kort riss av kompetansesituasjonen i lærerutdanningene er på sin plass her.

I NOKUTS evaluering av allmennlærerutdanningen fra 2006 ble det påpekt at kompetansenivået, målt som andel som underviser med førstestillingskompetanse, var lav. Andelen med førstekompetanse (førstelektor, førsteamanuensis, høgskoledosent, dosent, professor) varierte både mellom fag, mellom institusjoner og mellom fag innad i samme institusjon. Samlet lå andelen med førstekompetanse til de som underviste de sentrale fagene i lærerutdanningen på 33 % i 2006. Rådet fra NOKUTs evaluering var at lærerutdanningen bedre ville ivaretas ved en økning av den formelle forskningskompetansen blant lærerutdannerne (Hansén et al., 2006, s. 45).

De samme elementene kommer fram i Stortingsmeldingen fra 2009 som baner vei for omleggingen av lærerutdanningen for grunnskolen. Politisk er det uttalt at lærerutdanningen skal styrke sin forskningsforankring:

«Lærere i skolen trenger kunnskap fra forskning i de fagene de underviser i, og om hvordan fagene kan formidles og lærer. Det er derfor nødvendig for lærer å kunne orientere seg i den aktuelle skoleforskningen og den pedagogiske forskningen og kunne ta ny kunnskap i bruk» (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Forskningsforankring i denne sammenheng er mye videre enn kun den formelle forskningskompetansen hos de ansatte. Det er et overbyggende tema for hele lærerutdanningen og berører både studenter, det vitenskapelige personalet og ledelse. Et annet sentralt element i Stortingsmeldingen er, foruten forskning fra undervisningsfagene, en vektlegging av skoleforskning og pedagogisk forskning. Forskningen skal fylles med tema som er relevante

for læreren som yrkesutøver. Der lærerutdanningen tidligere hadde blitt kritisert for en manglende sammenkobling av teori og praksis skulle man i den nye lærerutdanningsmodellen sørge for at disse områdene i større grad ble koblet sammen. Identiteten som profesjonsutøvere skulle styrkes, ved en større integrering av fag og teori samt at forskningen ble forankret i problemstilling lærerstudentene fant relevante.

En inngang til forskningsforankring er å rette oppmerksomheten mot lærerutdannelsens formelle forskningskompetanse. De juridiske føringer for akkreditering av studieprogram er regulert gjennom studietilsynsforskriften.³ For studier som i internasjonale klassifiseringer beskrives som på første syklus, som inkluderer bachelorgrader og de 4-årige lærerutdanningene, skal minst 20 prosent av det samlede fagmiljøet ha førstestillingskompetanse. For andre syklus, som inkluderer master studier og femårige lærerutdanninger, er kravene at 40 prosent av fagmiljøet har førstestillingskompetanse og 10 prosent skal ha toppkompetanse.

Siden høgskolereformen i 1994 har andelen med førstekompetanse (førstelektor, førsteamanuensis, høgskoledosent, professor) økt langsomt. I 2006 hadde 32 prosent av de ansatte i allmennlærerutdanningen førstekompetanse. Snittet varierte mye mellom institusjoner. En trend er likevel klar, de store institusjonene med mange ansatte har høyere andel med førstekompetanse enn de små (Hansén et al., 2006, s. 46).

Man antar at med en økning av det totale kompetansenivået for undervisningspersonalet så økes også forskningsforankringen til fremtidens lærere (Følgegruppa, 2013, s. 43), selv om det ikke er en nødvendig sammenheng mellom økt kompetansenivå og økt forskning (Frølich, Sivertsen, et al., 2016). I 2013 var det på grunnskoleutdanning 1-7 43 prosent med førstestillingskompetanse og på grunnskoleutdanning 5-10 var det 48 prosent (medregnet dosent og høgskoledosent). Det har altså skjedd en økning i undervisningspersonalets forskningsmessige kvalifikasjoner de siste ti årene. Likevel ser man at den største andelen av de som underviser på lærerutdanningen ikke har formell forskerkompetanse. Den typiske lærerutdanneren er høgskolelektor (Følgegruppa, 2013, s. 49).

Bruken av høgskolelektorer i undervisningen har blitt forklart med at institusjonene kontinuerlig står i et dilemma der de må velge mellom de ulike typene av kompetanse. Studentene ønsker seg undervisere som selv har erfaring fra skolen, da dette er med på å gjøre

³ Forskrift om tilsyn med utdanningskvaliteten i høyere utdanning (studietilsynsforskriften). FOR-2013-02-28-237 <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-02-28-237>

undervisningen mer relevant. Praksiskompetanse er dermed også et sentralt utlysningsskriterium for nye stillinger, slik det kommer frem i kapittel 6, selv om dette ikke nødvendigvis betyr egen førstehånds erfaring.

1.3. Organisering av lærerutdanningene

En viktig bakgrunnsvariabel å ha med seg inn i diskusjonen om kompetanse er hvordan utdanningene faktisk er organisert. En lektorutdanning er ikke bare en lektorutdanning, og et GLU-program er ikke bare et GLU-program- det er store variasjoner innad og mellom disse programmene. En vanlig måte å beskrive utdanningene på er å ta utgangspunkt i NOKUTs beskrivelse av tre ulike organiseringsformer (Hansén et al., 2006). Disse beskrives også som ulike organiseringsmodeller i evalueringen av høgskolereformen (Kyvik, 1999):

- Enhetsmodellen: Én avdeling ivaretar lærerutdanningen
- Blandingsmodell/asymmetrisk matrisemodell: en avdeling er tillagt ansvar for mesteparten av utdanningen, men det er også en viss integrasjon mellom fagene i lærerutdanningen og fagene fra andre studieprogrammer.
- Differensiert modell/matrisemodell: Lærerutdanningen er spredt på ulike avdelinger og fakulteter, men det finnes en koordinerende enhet.

Enhetsmodellen, også kalt *profesjonsmodellen*⁴, har en avdeling som ivaretar programmet. Denne modellen representerer den mest brukte modellen. Den springer ut ifra den tradisjonelle lærerhøgskolemodellen, der alle elementene i lærerutdanningen er samlet under samme enhet. Her er det faglige og administrasjonsansvaret samlet under samme enhet.

Blandingsmodellen kjennetegnes ved at hoveddelen av lærerutdanningen er samlet under en enhet, mens enkelte fag tilhører andre enheter. I denne modellen er det ofte en avdeling eller et institutt tillagt ansvaret for å holde utdanningen sammen. Hovedbestanddelen i blandingsmodellen er de profesjonsrettede fagene. Avhengig av hvor mange fag som hentes fra andre enheter, kan man snakke om mer eller mindre asymmetri innenfor modellen.

I *matrisemodellen* gjenstår kun det koordinerende ansvaret for lærerprogrammet. I sin mest rendyrkede form må lærerstudentene oppsøke ulike fakulteter for å tilegne seg kunnskap i de respektive skolefagene. Til forskjell fra blandingsmodellen der lærerutdanningen er under et eget fakultet eller egen avdeling er ansvaret for matrisemodellen plassert i et utvalg. Disse

⁴ Blant lederne på lærerprogrammene brukes betegnelsen profesjonsmodellen oftere enn enhetsmodellen.

utvalgene sitter på lite formell beslutningsmakt hva gjelder økonomi, ansettelse og faginnhold. Isteden er denne organiseringsformen preget at utvalget har tilgang til flere fakultetsovergripende fora.

Som sagt har ulike utdanningsinstitusjoner valgt ulike organiseringsmodeller for sine utdanninger, og i sin renyrkede form kan modellene sies å representere en ulik vektlegging av ulik type kunnskap. Den akademiske kvalitet, og dermed den akademiske kompetansen, kan sies å være best ivaretatt ved matriseorganisering. For å sette det på spissen arbeider de som underviser innenfor denne typen utdanning med kun én type kompetanse, istedenfor tre typer kompetanse, slik det ble diskutert tidligere. Dette gir de ansatte muligheter til å være eksperter samtidig som det finnes et stort fagmiljø rundt som arbeider innenfor samme felt, noe som står i en viss motsetning til kompetansekravene innen profesjonsmodellen/den enhetlige modellen. Her er kravene til alle tre typer kompetanse (disiplinfaglig kompetanse, fagdidaktisk kompetanse og praktisk kompetanse/kjennskap til skolen) svært høyt.

Hva gjelder hensynet til lærerutdanning som en profesjon i spennet mellom teori og praksis, kan det på papiret argumenteres for at den enhetlige modellen har visse fordeler. Organiseringen gir større muligheter for at ledelsen kan ivareta den røde tråden i utdanning. Teori og praksis går hånd i hånd når de som underviser i språk i tillegg har testet ut fagdidaktikk gjennom egen praksis i klasserommet. I tillegg ivaretar denne modellen at alle fag blir en del av lærerutdanningen. En ulempe ved en større grad av matriseorganiseringer er at enkelte fagområder vil ligge utenfor og således dermed være mindre engasjert i å ivareta profesjonsperspektivet i undervisningen.

Lektorprogrammene minner mest om matrisemodellene i organisering, men er i mange tilfeller også kjennetegnet av at fagene og emnene undervises på andre avdelinger og fakulteter, mens de didaktiske emnene, og altså koblingen til arbeidet i skolen, foregår ved en egen enhet. Denne kan være delt opp i fagseksjoner, tilsvarende tradisjonelle faginndeling, og har dermed egne humanistiske seksjoner, med ansatte med humanistisk kompetanse av ulik type. Her er altså fag og didaktikk til dels skilt fra hverandre. Den tradisjonelle fremstillingen av lektorutdanningen og lærerutdanningene ved universitetene vektlegger nettopp dette: Skillet vi i dag ser mellom pedagogikk og disiplin på universitetene kan spores tilbake til et større kulturskift innen academia. Det matematisk- naturvitenskaplige universitet og humanistiske universitet hadde tradisjonelt to oppdrag. Det ene var å produsere fri forskning og det andre var å utdanne lærer til den høyere skolen, deriblant lektorer. I etterkrigsårene har det blitt hevdet at de norske universitetene tok et farvel med skolen, i hovedsak fra og med 70-tallet i takt med et voksende

universitetssystem og et arbeidsmarked som i stadig større grad etterlyste høyere utdanning. Universitetenes redefinerte dermed sin rolle og sitt oppdrag. Deres oppgave var ikke å utdanne profesjonsutøvere, universitets oppdrag var forskning (Ekspertgruppa, 2016, kap. 3).

Tidligst ute var det matematiske naturvitenskapelige fakultet ved UiO. 1950-årene var preget av konflikter mellom lektorutdanningene og vitenskapens egne behov. Idealet var en forskerutdanning frigjort fra eksterne samfunnsinstitusjoners krav, deriblant skolen. Det samme skjer for de humanistiske fagene, men her skjer det ikke før på 1960 tallet. Denne tregheten, sammenlignet med naturvitenskapelige, skyldes at de humanistiske fagene i sin kjerne var fagdidaktiske. Fagene reflekterte sitt samfunnsoppdrag, de var innrettet mot skolen. Som en protest, eller en motideologi til utviklingen i naturvitenskapen, vegret en del av de ansatte på HF å definere seg som forskere, de var lærere. Selv om dreiningen startet senere for humanistiske fagene, kan man fra 1970-tallet også snakke om et brudd mellom skolen og de humanistiske fagene. Bruddet kan sies å bli forsterket med hva som betegnes som en radikaliserings av pedagogikken (Ekspertgruppa, 2016; Helsvig, 2011; Thue, 2014).

Den organiseringen vi i dag ser på blant annet UiO og UiB bærer preg av denne utviklingen. Rent organisatorisk er fag er adskilt fra didaktikk og pedagogikk. For høgskolene, og i forlengelse av dette de nye universitetene, finnes ikke det samme skillet. Lærerutdanningene ved høgskolene og de nye universitetene springer i større grad ut fra tidligere lærerhøgskole. Her har fag og didaktikk i større grad vært to sider av samme sak. Som vi skal vise i analysene i denne rapporten er det også mange som underviser på lektorprogram som oppgir at de arbeider på utdanninger de beskriver som enhetlige profesjonsutdanninger, og dette understreker at endringene som har foregått og foregår i høyere utdanning gjør at gamle skiller ikke lenger er presise beskrivelser. Skillelinjene mellom de ulike typene utdanning er på ingen måte snorrette. Ved de gamle universitetene ser vi i dag en revitalisering av lærerprogrammene. Sammen med det politiske fokuset på en integrert og profesjonsrettet lærerutdanning taler dette for sterke koblinger mellom flere fagområder. I Strategi 2020, som er UiOs øverste styringsdokument er lærerprogrammet det eneste utdanningsprogrammet som er nevnt eksplisitt. Ambisjonene for programmet kunne ikke vært høyere: «lektorutdanningen skal heves til internasjonalt nivå» (UiO Strategi 2020, s.9)

1.4. Kapitlene i rapporten

På bakgrunn av de linjene som her er trukket opp, skal vi i de kommende kapitlene se nærmere på gjennomføringen av undersøkelsen og datakildene (kapittel 2), humanistenes erfaring,

utdanning, tilknytning og identitet inn mot lærerutdanningene, sett opp mot andre grupper med lærerutdannere (kapittel 3), læremidlene som faktisk står på pensumlistene på lærerutdanningene (kapittel 4), de ansattes bruk, valg og utvikling av læremidler for lærerutdanning og grunnopplæring (kapittel 5), og kompetanse og rekruttering i lærerutdanningene (kapittel 6). Avslutningsvis forsøker å samle trådene og oppsummere de ulike kapitlene (kapittel 7).

2. Data og metode

Dataene i denne rapporten stammer fra fire ulike kilder: registreringer av hvilken litteratur som inngår på pensum i de ulike grunnskolelærerutdanningene og lektorprogrammene; intervjuer med ansatte på utvalgte lærerutdanninger ved norske universitet og høyskoler; intervjuer med ledere på institusjoner med ulike lærerprogrammer og ulik organisering og en spørreundersøkelse til alle som underviser lærerstudenter på norske universiteter og høyskoler. De ulike datakildene, med analysemetoder, presenteres i de følgende avsnittene. Prosjektet har vært meldt til NSD.

2.1. Analyse av pensumlitteratur

Analysen av pensumlitteratur er bygget opp rundt en registrering av den litteraturen som er oppgitt på pensumlistene til utdanningene. Sommeren 2016 gikk vi gjennom alle pensumlister i fagområdene norsk, engelsk og historie, i tillegg til fellesemner som alle studentene ved lærerutdanninger må ta. Totalt ble 5676 pensumbidrag registrert ved 17 lærerutdanningsinstitusjoner som tilbyr Grunnskolelærerutdanning 1-5 og 7-10, og lektorutdanninger for trinn 8-13. I tabell 2-1 er antall pensumbidrag på hver institusjon og hvert program presentert for å gi en oversikt.

Tabell 2-1 Antall pensumbidrag totalt

	GLU 1-7	GLU 5-10	Lektor	Totalt
HiB	145	181		326
HBV	81	69		150
HiHm	124	122		246
HiOA	231	235		466
HiT	182	173		355
HiVolda	176	155		331
HiØF	155	167		322
HSH	118	193		311
NLA	123	138		261
NORD	55	57		112
NTNU	151	220	176	547
UiA	92	57	173	322
UiS	153	305	355	813
UiT	169	207	149	525
UiO			213	213
UiB			375	375
Total	1955	2279	1441	5675

*HiB=Høgskolen i Bergen, HBV= Høgskolen i Sørøst-Norge - Buskerud og Vestfold, HiHm=Høgskolen i Hedmark, HiOA=Høgskolen i Oslo og Akershus, HiT=Høgskolen i Sørøst-Norge – Telemark, HiØf = Høgskolen i Østfold, HSH=Høgskolen Stord-Haugesund, NLA=NLA Høgskolen, NORD=Nord Universitet, NTNU=Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, UiA=Universitetet i Agder, UiT=Universitetet i Tromsø, UiO=Universitetet i Oslo, UiB= Universitetet i Bergen, UiS=Universitetet i Stavanger, HiVolda=Høgskolen i Volda.

Selv om datamaterialet gir kunnskap om det faktiske innholdet på pensum i lærerutdanningene på et detaljeringsnivå som man i liten grad har hatt før, er det begrensninger ved dette datamaterialet som det er viktig å være klar over. For det første er registreringen og analysen sårbar for manglende oppdateringer av pensumlister eller manglende pensumlister på nett, referansepraksis som til tider kan være uklar og feil i referanselister og at emner kan være organisert på ulikt vis på forskjellige utdanninger. Eksempelvis ligger historieundervisningen flere steder organisert under samfunnsfag, og har dermed ikke vært helt enkel å fange opp. I tillegg viser flere av de ansatte i intervjuene som er gjennomført (se kapittel 5) til at pensum som ligger på nett utgjør et kjernepensum, med vekt på lærebøker, mens for eksempel internasjonal faglitteratur gjerne deles ut og knyttes til undervisningen underveis. Dette vil være med på å gi skjevheter i resultatene, og forskjeller i praksis mellom utdanningsinstitusjonene kan også være med på å påvirke dette.

2.1.1. Kodene som er brukt i registreringen

I registreringen av litteraturen har vi gitt koder til forfatter, tittel, forlag, fagområde i lærerutdanninga, forfatters institusjonstilknytning, medforfattere og deres

institusjonstilknytning, type litteratur (monografi, redigert bok, bókappittel eller tidsskriftsartikkel), språk og også fagkode og hvilket semester litteraturen er satt opp på pensum. Forlagskodene har vi basert på de oppgitte forlagene i pensumlistene, men her er det to mulige feilkilder. For det første er det ikke alltid det er skilt mellom forlag og underavdelinger, for eksempel Gyldendal og Gyldendal Akademisk. For det andre har det skjedd endringer i forlagsstrukturen, slik at for eksempel Tapir Akademisk forlag gikk inn i Akademia Forlag, som så ble en del av Fagbokforlaget. Noen av forlagene som figurerer på listene er dermed ikke reelt eksisterende forlag per i dag, men er likevel korrekte referanser for pensumlitteraturen. Med dette som bakgrunn har vi valgt å gjøre færrest mulig endringer i registreringen, men registrert den slik den fremstår på pensumlistene.

2.2. Intervjuer med ansatte og ledere ved GLU- og lektorprogrammene

Det er samlet inn to sett med intervjudata. Det første settet med intervjudata er gjort med ansatte. Det andre settet med intervjudata er gjort med ledere. Alle intervjuene var opp imot en time, og alle ble tatt opp.

På bakgrunn av de innledende analysene av læremidler på pensum ble det gjort utdypende intervjuer med ansatte ved ulike lærerutdanninger. I og med at variasjonen synes å være større mellom GLU-programmene enn mellom lektorprogrammene valgte vi å gjøre intervjuer med ansatte og ledere ved ett lektorprogram, og to GLU-program. Lektorprogrammet var fra et av de «gamle» universitetene, mens GLU-programmene var fra en av de store lærerutdanningsinstitusjonene, og fra en av de mellomstore/mindre, utenom storbyene. Vi intervjuet en utdanningsleder og to ansatte som arbeidet innenfor humanistiske fag og fagseksjoner (ved en av institusjonene var dette en ansatt på pedagogikkseksjon). En av de intervjuede hadde både erfaring som leder og ansatt.

Informantene hadde ulik utdanningsbakgrunn og erfaring – noen hadde erfaring fra skolen, deretter fra arbeid på lærerutdanning, for så å gå videre inn i et doktorgradsløp, og deretter inn i førstestilling i lærerutdanningen. Andre hadde doktorgradsutdanninger innen de humanistiske disiplinene, og hadde deretter kommet inn i lærerutdanningen uten særlig mye erfaring med skole eller utdanningsforskning. En slik variasjon var viktig å favne, da formålet med intervjuene i stor grad var å gå i dybden på en del av funnene fra de kvantitative undersøkelsene, og få mer fylldige beskrivelse av prosessene rundt valg av læremidler.

Informasjon om informantene og deres tilhørighet oppsummeres i tabell 2-2.

Tabell 2-2 Informanter i intervjuer om valg og utvikling av læremidler

	Lektorprogram Stor lektorutdanning, stor by ved gammelt universitet	GLU-stor utdanning, stor by	GLU-mellomstor utdanning, utenfor store byer
Informant 1	Utdanningsleder m/ansvar for fagdidaktiske og pedagogiske emner. Fagfelt i fremmedspråkdidaktikk	Utdanningsleder med humanistbakgrunn	Hovedfag i norsk, og utdannet lærer. Tilsatt som dosent i norskdidaktikk, kom for ett år siden tilbake fra stilling som instituttleder, hadde stillingen i fem år.
Informant 2	Norskdidaktikk, doktorgrad i lyrikk., nordisk litteratur.	Lærer med erfaring fra skolen, deretter stipendiat innen norskfag/nordisk.	
Informant 3	Førsteamanuensis i pedagogikk	Doktorgrad i engelsk, betegner seg selv som disiplinhumanist i lærerutdanningen. Arbeider på engelseksjon. Ingen egen erfaring fra arbeid i skolen.	Doktorgrad gammelnorsk,.

For å komme dypere inn i forståelsen av bruk og rekruttering av humanistisk kompetanse i lærerutdanningene har vi også gjennomført seks intervjuer med ledere ved ulike lærerutdanninger, med ulike organiseringer. De utvalgte institusjonene har alle en rekke lærerutdanningsprogram, men vi har avgrenset intervjuene til mer spesifikt å handle om lærerprogrammene som rettes mot grunnskolen og videregående opplæring. Det er gjort intervjuer med ledere for institusjoner som tilbyr grunnskolelærerutdanning 1-7 (GLU 1-7), grunnskolelærerutdanning 5-10 (GLU 5-10) og lektorutdanning for trinn 8-13.

Utvalget av institusjoner er basert på hvorvidt lærerprogrammene var organisert profesjonsrettet eller matriserett. I tillegg har det vært et poeng å sørge for at både nye og gamle universiteter er representert. Som et siste kriterium har vi inkludert både en stor og en liten høgskole. Til sammen skal disse elementene få frem bredden i institusjonene som tilbyr lærerutdanningen.

Vi har valgt informanter basert på deres tilknytning til lærerprogrammet. Vi har intervjuet dekaner, instituttledere og avdelingsleder. Felles for alle er at de har en lederfunksjon og sitter med beslutningsmyndighet ved rekrutteringen av lærerutdannere ved sin institusjon.

Tabell 2-3 De utvalgte studiestedene, deres lærerutdanningsprogram og deres organisering i intervjuene om rekruttering og humanistisk kompetanse. Basert på situasjonen høsten 2016.

	UiS	NTNU	UiO	UiA	HiOA	HiØf
Programmer	GLU 1-7, 5-10, lektor 8-13, BLU, PPU	Lektor 8-13, PPU	Lektor 8-13, PPU	GLU 1-7, 5-10, BLU, Lektor	GLU 1-7, 10, Yrkesfaglærer	GLU 1-7, 5-10, BLU, PPU,
Organisering	Enhetlig	Matrise, med fagseksjoner	Matrise, med fagseksjoner	Matrise, med avdeling	Enhetlig	Enhetlig

Som et supplement til intervjudataene har vi også satt sammen tabeller basert på NOKUTs indikatorer for akkreditering av studieprogram.⁵ Indikatorene viser kompetansesammensettingen og kompetansenivået ved de ulike institusjonene som tilbyr lærerutdanning. Dette er med på å kontekstualisere kompetansediskusjonen for lærerutdanningene. I tillegg til dette har vi også bedt alle de intervjuede lederne om å skaffe til veie de fem siste utlysningstekstene for stillinger som krever humanistisk kompetanse. Dette gir oss en mulighet til å se på hva slags formuleringer som brukes, og hva slags verdi ulike elementer i lærerutdanneres mangfoldige kompetanse som faktisk vektlegges når man faktisk skal tilsette nye personer i staben.

2.3. Survey til ansatte ved lærerutdanningene

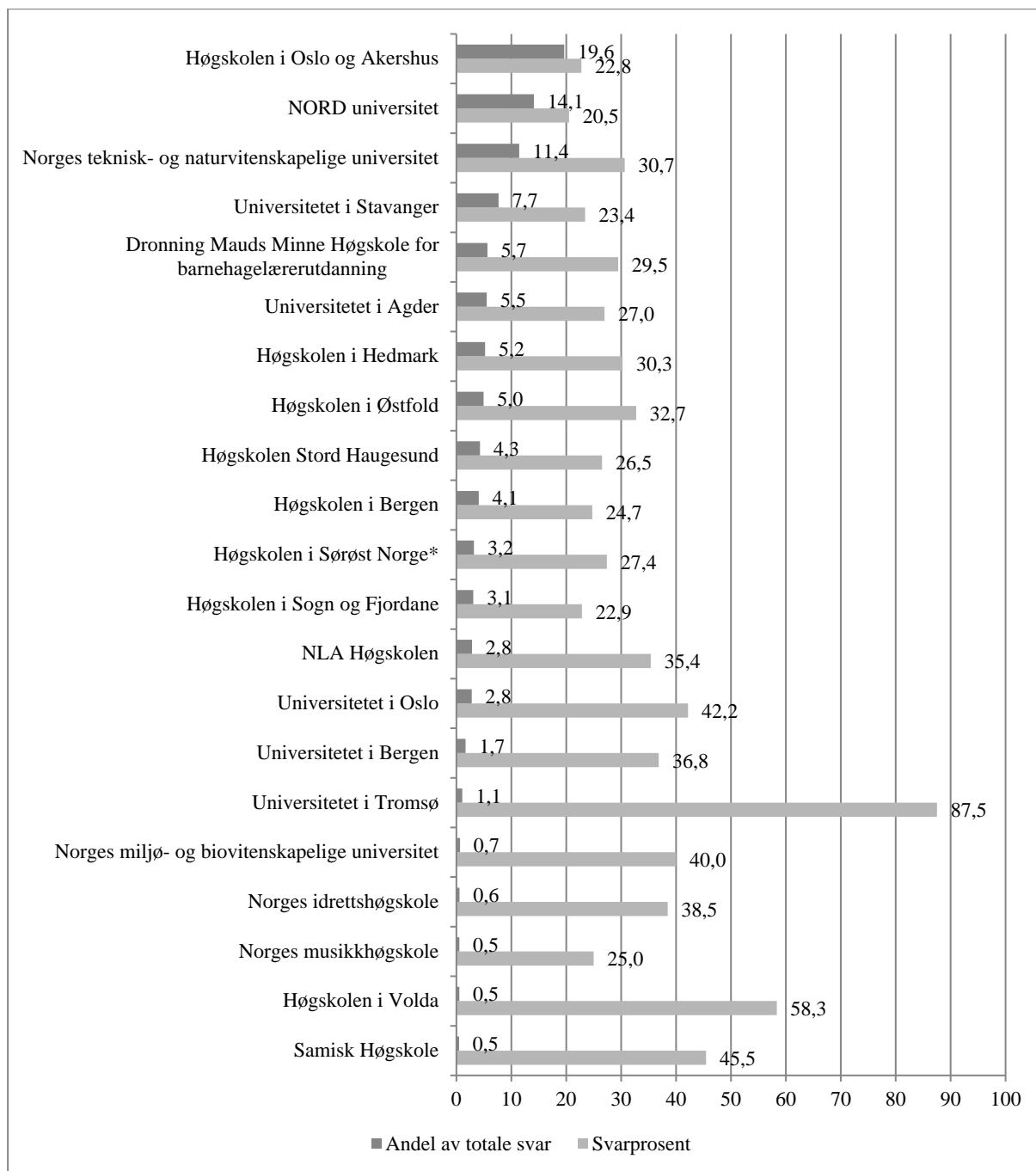
Den siste datakilden i prosjektet er en spørreskjemaundersøkelse sendt ut per epost til alle ansatte på de norske lærerutdanningene. Utvalget for undersøkelsen var ansatte ved alle lærerutdanningene i Norge, definert som de som er representert i Nasjonalt råd for lærerutdanning (NRLU). Dette omfatter barnehagelærerutdanning, grunnskolelærerutdanning 1-7, grunnskolelærerutdanning 5-10, treårig faglærerutdanning for praktiske og estetiske fag, yrkesfaglærerutdanning, lektorutdanning for trinn 8-13, praktisk-pedagogiske utdanninger for allmenne fag og praktisk-pedagogiske utdanninger for yrkesfag.

Epostadresser til de ansatte ved disse institusjonene ble samlet inn ved å ta kontakt med administrasjonen ved de ulike lærestedene, med forespørsel om å oversende epostadresser til ansatte som *underviser lærerstudenter*. Denne formuleringen ble brukt for å inkludere også de som underviser på lærerutdanninger, men som ikke er ansatt direkte på lærerutdanninger, altså en mer matrisepreget organisering av lærerutdanningene, slik det ble beskrevet i NOKUT sin

⁵ <http://dbh.nsd.uib.no/nokutportal/>

evaluering fra 2006 (Hansén et al., 2006) og i kapittel 1. Dette kjennetegner i særlig grad lektorprogrammene, men også en del GLU-utdanninger. Hvorvidt adresselistene faktisk inneholdt epostadresser til de som er tilsatt utenfor utdanningene er usikkert. En fjerdedel av utvalget svarer at de er tilsatt ved en fagenhet utenfor utdanningene, mens de resterende svarer at de er tilsatt direkte ved en lærerutdanning. Dette indikerer at vi i alle fall til en viss grad har fått med også de som arbeider inn i lærerutdanningene «fra utsiden», men om det virkelig er korrekt at dette utgjør 25 prosent av undervisningspersonalet er vanskelig å vite sikkert. En sannsynlig skjevhet i utvalget gjør at vi i hovedsak vil argumentere for at funnene kan generaliseres til ansatte som er registrert som tilsatte i lærerutdanningen, og altså er relativt tett koblet til utdanningen. Samtidig finner vi også blant disse interessante forskjeller i både tilknytning og identitet som lærerutdanner.

Det som også gjør det vanskelig å generalisere funnene er den relativt lave svarprosenten. Totalt samlet vi inn epostadressene til 2289 personer ved 25 institusjoner eller studiesteder (ved noen fusjonerte institusjoner samlet vi inn adresser for studiestedene separat). Ved andre gangs utsendelse av undersøkelsen inkluderte vi også muligheten for at man kunne oppgi at man ikke var i målgruppen for undersøkelsen, det vil si at man jobbet utelukkende med ledelse eller administrasjon, eller av andre grunner ikke underviste i utdanningene. Totalt 71 personer benyttet seg av denne muligheten. I tillegg fjernet vi 7 personer etter tilbakemelding ved utsending om at de ikke hørte til i målgruppen for undersøkelsen. Totalt var det 855 som besvarte hele eller deler av undersøkelsen, noe som gir en svarprosent på ca. 39 prosent. 514 svarte på hele undersøkelsen, og 341 svarte på deler av undersøkelsen. Dersom vi tar utgangspunkt i institusjonstilknytningen respondentene selv har oppgitt i spørreskjemaet og sammenholder dette med de utsendte skjemaene for hver institusjon får vi følgende svarprosent for hver institusjon (uavhengig av program som undervises)



Figur 2-1 Svarprosent per institusjon og hver institusjons andel av totale svar. *=Ved Høgskolen i Sør-Øst Norge fikk vi kun oversendt adresser for utdanningen i Telemark.

Som det fremgår av oversikten varierer svarprosenten stort mellom utdanningsinstitusjonene. Noen få utmerker seg med en høy svarprosent, men dette er institusjoner der vi har fått relativt få epostadresser oversendt, slik det også fremgår av den andre søylen. Den relativt lave svarprosenten skyldes nok flere ulike ting. For det første er undersøkelsen forsøkt utformet slik at den fanger alle typer lærerutdanning. Mange av spørsmålene har vi dermed fått tilbakemelding på at ikke oppleves spesifikke nok på den aktuelle utdanningen, og at

undervisere lar være å svare. På den annen side så kan ikke dette forklare manglende svar fra de 1356 som aldri åpnet skjemaet.

En annen tilbakemelding vi fikk i innsamlingsperioden var at undersøkelsen tok opp tema som opplevdes som kontroversielle i den pågående fasen med fusjon og integrering av ulike fagmiljøer rundt omkring i landet. Dette gjorde at respondentene var usikre på om resultatene skulle bli brukt i politisk øyemed for å få gjennom bestemte prosesser. Manglende spesifisitet i spørsmålene, slik det ble nevnt over, ble da forstått som et tegn på manglende innsikt i hva som foregår i utdanningene og hvordan den er organisert, noe som igjen gjorde respondentene usikre på eventuelle fortolkninger av resultatene. Dette medførte at det enkelte steder ble satt i gang små aksjoner for at kollegiet ikke skulle besvare undersøkelsen. Vi mottok flere beskjeder om at dette foregikk i innsamlingsperioden.

Slike hindringer tatt i betraktning er ikke svarprosenten oppsiktsvekkende lav. I en tilsvarende undersøkelse til ansatte i sykepleieutdanningene i Norge, gjennomført våren 2016 (Abrahamsen, Hougaard, Madsen, Osland, & Zlatanovic, 2016) hadde 46,7 prosent åpnet skjemaet, men kun 12,9 prosent hadde fylt ut hele (tilsvarende tall for surveyen i denne rapporten er altså at 39 prosent åpnet den, mens 23 prosent fullførte hele undersøkelsen). I kapittel tre (Identitet og tilknytning i lærerutdanningene) og fem (De ansattes bruk, valg og utvikling av læremidler) presenteres flere data fra undersøkelsen.

Til sammen er det altså klare begrensninger med datamaterialet som er samlet inn i surveyen, men vi har i dette kapittelet forsøkt tydelig å redegjøre for hva begrensningene faktisk innebærer. Vi vil enkelte steder i rapporten kommentere hva slags innvirkning utvalgsskjevheter kan antas å ha på funnene. Begrensningene har også gjort at vi har lagt opp analysene på bestemte måter. Basert på det lave antall respondenter og den svært varierende svarprosenten ved institusjonene har vi lagt hovedvekt på ulike lærerutdanningsprogram og utdanningsbakgrunnen til respondentene (om de er fra humanistisk fagbakgrunn eller andre fag), og ikke vist utdanningsinstitusjon som forklaringsvariabel. Vi har likevel gjennom ulike metoder sjekket hvorvidt tilhørighet til ulike utdanningsinstitusjoner har betydning for svarene (ANOVA-analyser og multiple regresjonsanalyser), og kommenterer dette i teksten i den grad det har betydning. Vi har heller ikke avgrenset analysene til kun de med humanistisk bakgrunn, men sammenlignet humanistene med de andre gruppene, for å kunne peke på hva som faktisk er spesielt med humanistene i lærerutdanningene. Denne informasjonen suppleres med materialet samlet inn gjennom de kvalitative intervjuene presentert tidligere, som da er avgrenset utelukkende til humanister.

3. Tilknytning og identitet i lærerutdanningene

I dette kapittelet presenteres en rekke data om hva som kjennetegner utvalget i vår undersøkelse, slik som de ulike formene for lærerutdanning som er med i undersøkelsen, kjennetegn ved lærerutdannerne som alder, kjønn og utdanningsbakgrunn (med særlig vekt på humanister) og ulike former for tilknytning humanister og andre kan ha til lærerutdanningen. Resultatene fra analyser av dette vil bli brukt som bakgrunnsvariabler i kapittel 5, men det presenteres også noen egne analyser av identifisering med oppdraget som lærerutdanner.

Som diskutert i forrige kapittel ble undersøkelsen sendt til ansatte som underviser ved alle lærerutdanningsprogrammene som er representert i NRLU. Tabell 3-1 viser fordelingen av respondentene på de ulike utdanningsprogrammene, etter som hvor de har sagt de underviser lærerstudenter.

Tabell 3-1. Fordeling av respondenter i surveyen på ulike program.

Ved hvilket lærerutdanningsprogram er studentene i forrige spørsmål i hovedsak fra?	Antall	Prosent
Barnehagelærerutdanning	181	26
Grunnskolelærerutdanning 1-7	112	16
Grunnskolelærerutdanning 5-10	184	27
Treårig faglærerutdanning for praktiske og estetiske fag	31	4
Yrkesfaglærerutdanning	38	6
Lektorutdanning for trinn 8-13	64	9
Praktisk-pedagogiske utdanninger for allmenne fag	57	8
Praktisk-pedagogiske utdanninger for yrkesfag	20	2
Vet ikke	3	0
Total	690	

Som det fremkommer av tabell 4-1 utgjør grunnskolelærerutdanningene drøyt 40 prosent av datamaterialet til sammen. En tilbakemelding vi fikk på dette spørsmålet under gjennomføringen av undersøkelsen er at lærerne ofte underviser på flere program. Dette gjelder særlig institusjoner som har en matriseorganisering i større eller mindre grad, slik det ble diskutert i kapittel 1, men etter oppdelingen i to grunnskolelærerutdanninger for ulike trinn (i stedet for én allmennlærerutdanning) er det også flere ansatte som underviser på begge utdanningene. Det er også flere som underviser på kombinasjoner av andre utdanninger, men det å undervise på flere utdanninger er særlig vanlig på de to GLU-utdanningene. I analysene har vi derfor slått sammen disse til én gruppe. Tabellen viser også at det er relativt få av respondentene som oppgir å undervise på lektorprogrammene, og det er grunn til å anta at denne gruppen er underrepresentert i undersøkelsen. Vi har også slått sammen de som underviser på PPU-programmene til én gruppe, og de som underviser faglærerstudenter til én gruppe. Dette

gir altså fire grupper, der GLU-underviserne utgjør 43 prosent, faglærerunderviserne 10 prosent, lektorunderviserne 9 prosent, PPU-underviserne 11 prosent og BLU-underviserne 26 prosent.

3.1. Kjennetegn ved lærerutdannerne – utdanningsbakgrunn, kjønn, alder og erfaring

I dette avsnittet skal vi presentere bakgrunnsinformasjon om lærerutdannerne som har besvart spørreundersøkelsen. I tabell 3-2 er fordeling på ulike fagområder for lærerutdannerne presentert, sammen med totalfordelingen for lærerutdannerne. Respondentene er spurt om hvilket fagfelt de har sin høyeste fullførte utdanning innen.

Tabell 3-2. Fagfelt utdanningsbakgrunn etter utdanningsprogram. Prosent.

	BLU	GLU	Faglærerutdanning	Lektor	PPU	Total
Teknologiske fag/realfag	10	25	6	5	11	16
Helse- og sosialfag	1	1	5	0	3	2
Humanistiske fag	34	43	23	50	21	37
Samf.vit.fag	10	6	2	5	17	7
Pedagogikk, spes.ped, didaktikk	41	18	47	39	45	32
Praktiske og estetiske fag (idrettsfag)	4	8	17	0	3	7

Humanistene er den største gruppen blant lærerutdannerne i vår undersøkelse, og utgjør mer enn hver tredje ansatt som har svart (37 prosent). Den andre store gruppen utgjøres av de som har pedagogikk, spesialpedagogikk eller didaktiske fag, og disse utgjør også om lag hver tredje lærerutdanner (32 prosent). 16 prosent oppgir å ha bakgrunn fra teknologiske fag og realfag, åtte prosent fra samfunnsvitenskapelige fag, og knappe to prosent fra helse- og sosialfag.

Fagområdene i den høyeste fullførte utdanningen er ulikt fordelt på de ulike utdanningsprogrammene. Humanistene har den høyeste andelen blant lektorene i undersøkelsen, og utgjør der halvparten av respondentene. Humanistene er også den største gruppen blant GLU-utdannerene, og utgjør der 43 prosent av respondentene. På BLU, PPU og faglærerutdanning er det pedagogiske og didaktiske fag som er den største gruppen. På GLU er det teknologer og realister som er den nest største gruppen blant utdannerene (25 prosent), mens ansatte med utdanningsbakgrunn fra pedagogiske og didaktiske fag utgjør 18 prosent av respondentene. Som diskutert i kapittel 2 er det grunn til å tro at det er noen skjevheter i utvalget, og dette underbygges til dels i tabell 3-2. Selv om vi ikke har en autoritativ kilde å sammenligne med virker det usannsynlig at pedagoger utgjør så lite som 18 prosent av underviserne på GLU-utdanningene

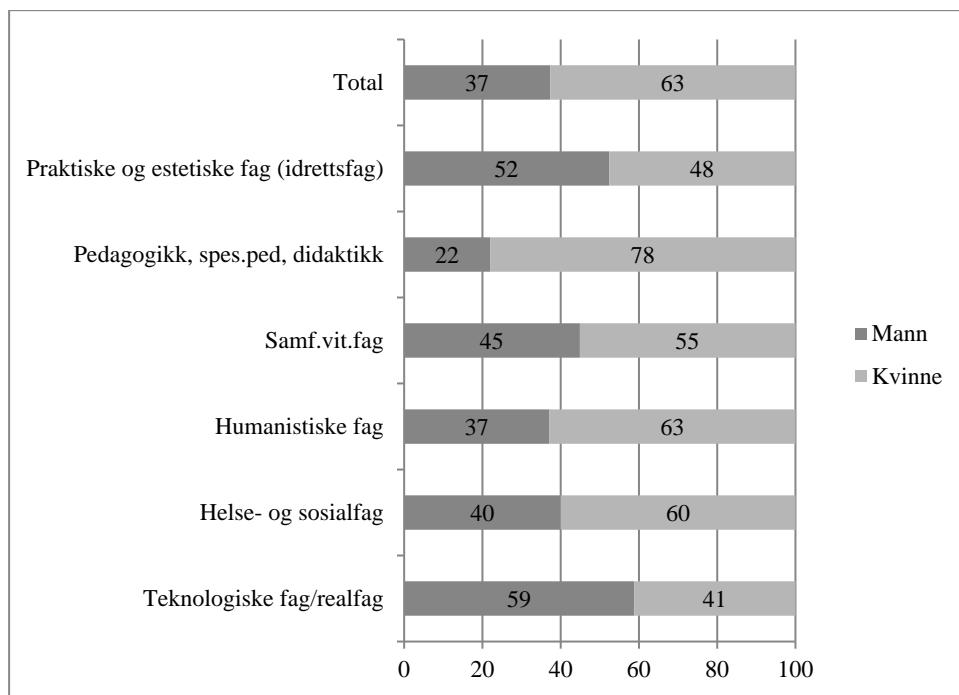
I tabell 3-3 har vi sett nærmere på hvilke fagområder innen humaniora humanistene har sin bakgrunn fra.

Tabell 3-3. Utdanningsbakgrunn etter fagområde for humanister i surveyen. Andel og antall

	Antall	Andel
Utdanninger i germanske og romanske språk	28	11,6
Translatøruddanninger+Lingvistikk	11	4,6
Litteraturuddanninger/Litteraturvitenskap	22	9,1
Historie/idehistorie/kunsthistorie/Arkeologi/Kulturminneforvaltning, museologi, konservering	22	9,1
Filosofi og etikk	5	2,1
Medievitenskap	1	0,4
Religionsuddanninger, kristendom	30	12,5
Sang- og musikkuddanninger/teater- og filmuddanninger	48	19,9
Bildende kunst- og håndverksuddanninger	13	5,4
Nordisk språk og litteratur	61	25,3

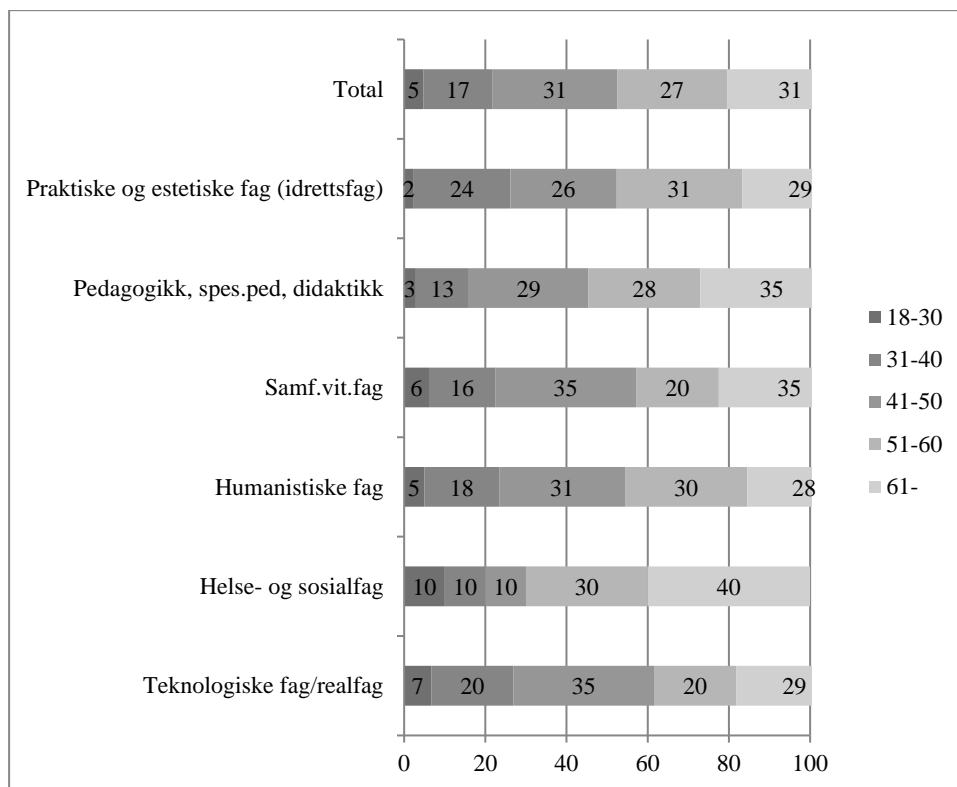
Fordelingen er basert på svarene til respondentene ut i fra de standardiserte utdanningskodene til SSB (NUS-koder), og slått sammen til større kategorier der det er få som har svart i hver enkelt kategori. I tillegg har vi manuelt kodet en god del respondenter som kun hadde fylt ut eget tekstfelt med beskrivelse av fagbakgrunn i stedet for å krysse av. Antallet som har oppgitt at de har humanistisk bakgrunn i tabell 3-3 (262) er derfor noe høyere enn i tabell 3-2 (239). Språkfagene utgjør en stor del av materialet, med 11,6 prosent som oppgir at de har bakgrunn i germanske og romanske språk (inkludert engelsk) og 25 prosent som oppgir at de har bakgrunn i nordisk språk og litteratur. Totalt er dette en tredjedel av de ansatte på lærerutdanningene.

Kjønns sammensetningen blant lærerutdannerne er også ulik etter de ulike utdanningsbakgrunnene. Totalt er det 37 prosent menn i lærerutdanningene, og 63 prosent kvinner. Dette er også den samme fordelingen som for de med humanistisk bakgrunn. Ellers så er det om lag åtte av ti som er kvinner blant de med bakgrunn i pedagogikk og didaktiske fag, mens de praktiske og estetiske fagene (som også inkluderer idrettsfag), sammen med teknologiske fag og realfag, har en liten overvekt av menn.



Figur 3-1 Kjønnfordeling blant lærerutdannerne, etter utdanningsbakgrunn

Aldersfordelingen blant utvalget er jevnere, og de enkelte faggruppene skiller seg lite fra hverandre. Det eneste unntaket er de med bakgrunn fra helse- og sosialfag, men dette er som vist tidligere svært få respondenter, og alle resultater for denne gruppa må tolkes med forsiktighet.



Figur 3-2 Aldersfordeling blant lærerutdannerne, etter utdanningsbakgrunn

I og med at rekruttering av ansatte med humanistisk kompetanse er et av spørsmålene som tas opp i rapporten, er det ekstra interessant å se nærmere på hvordan ulike stillingskategorier er representert i de ulike utdanningene, og særlig for de ulike fagområdene.

Tabell 3-4 Stillingsfordeling etter utdanningstype

	BLU	GLU	Faglærerutdanning	Lektorutdanning	PPU	Total
Høgskole-/universitetslærer	4	3	2	2	3	3
Høgskole-/universitetslektor	48	40	44	16	46	41
Førstelektor	15	16	16	4	15	14
Førsteamanuensis/amanuensis	22	27	19	46	21	26
Ph.D-stipendiat	7	6	11	11	6	7
Postdoktorstipendiat	1	0	0	0	1	0
Dosent	0	4	3	2	0	2
Professor	3	5	6	20	8	6

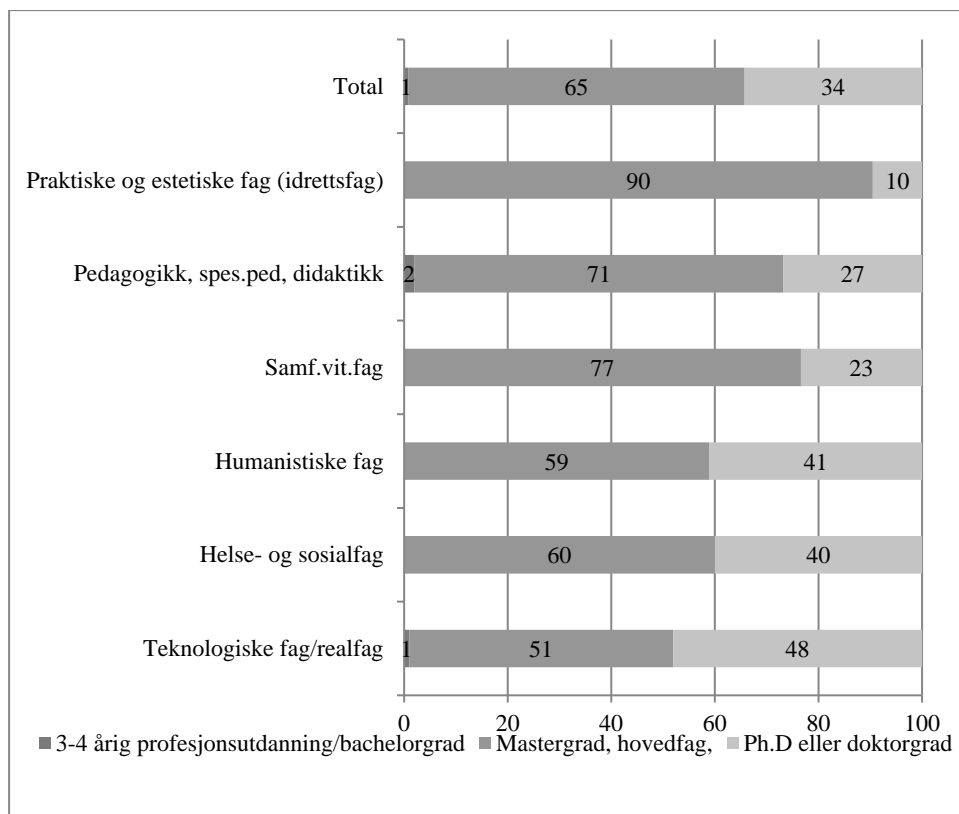
I tabell 3-4 er stillingskategoriene presentert for de ulike utdanningsprogrammene, og det fremkommer, som ventet, en ulik fordeling mellom utdanningene. BLU-utdanningene har litt over femti prosent av underviserne i høgskole- og universitetslærer og -lektor stillinger, mens andelen er lavest for lektorutdanningene. Som det diskuteres i kapittel 6 kan lektorprogrammets særlige tyngde på førsteamanuensisstillinger og professorater knyttes til de ulike formalkravene til kompetanse for master og bachelorprogram. GLU-utdanningene har 43 prosent av underviserne i høgskole- og universitetslærer og -lektor stillinger (her kan det

legges til at andelene stemmer overens med DBH sine tall slik de presenteres i kapittel 6, og er dermed med på å styrke troen på at undersøkelsen presenterer et ganske riktig bilde av lærerutdanningene).

Tabell 3-5 Stillingsfordeling på de ansatte, etter utdanningsbakgrunn. Prosent.

	Teknologiske fag/realfag	Helse- og sosialfag	Hum. fag	Samf. vit.fag	Ped., spes.ped, didaktikk	Prakt. og est. fag (idrettsfag)	Tot.
Høgskole-/universitets-lærer	3	20	2	0	5	0	3
Høgskole-/universitets-lektor	40	50	30	47	51	49	41
Ph.D-stipendiat	2	0	7	8	9	7	7
Postdoktor-stipendiat	1	0	0		0	0	0
Førstelektor	11	10	17	24	8	27	14
Første-amanuensis/amanuensis	38	20	31	14	21	12	26
Dosent	2	0	3	2	1	2	2
Professor	4	0	10	4	4	2	6

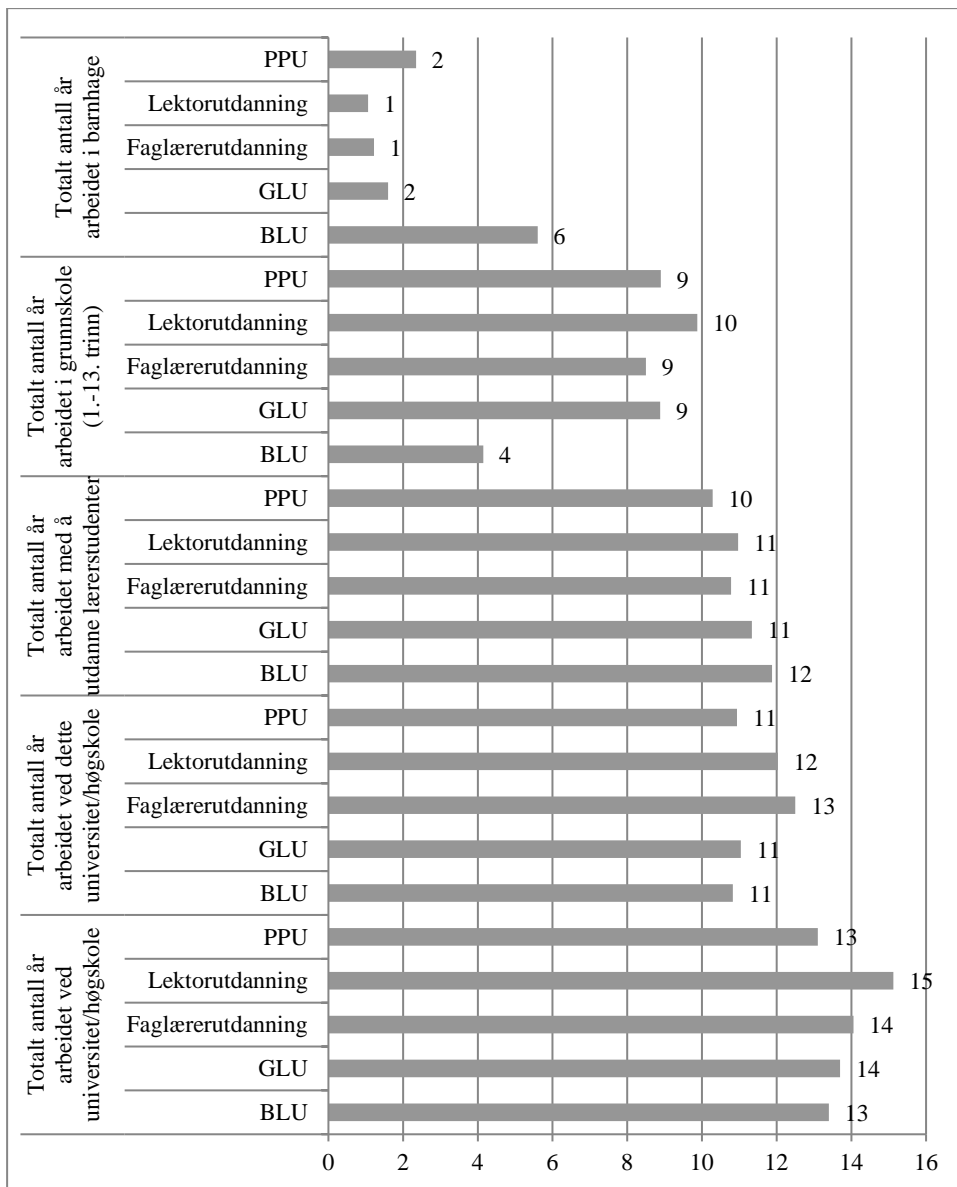
I tabell 3-5 har vi delt opp stillingskategoriene etter utdanningsbakgrunn (fagfelt for høyeste fullførte utdanning), og det kommer da frem visse forskjeller også her. Humanistene og teknologene/realistene har den høyeste andelen av ansatte tilsatt i førsteamanuensisstilling, professorstilling og dosentstilling (totalt 44 prosent), og legger vi på førstelektorstillinger ser vi at seks av ti (61 prosent) tilsatte med humanistbakgrunn oppgir å ha førstestillingskompetanse. Dette er den høyeste andelen når vi sammenligner etter utdanningsbakgrunn, fulgt av teknologene/realistene.



Figur 3-3 Høyeste fullførte utdanning etter utdanningsbakgrunn.

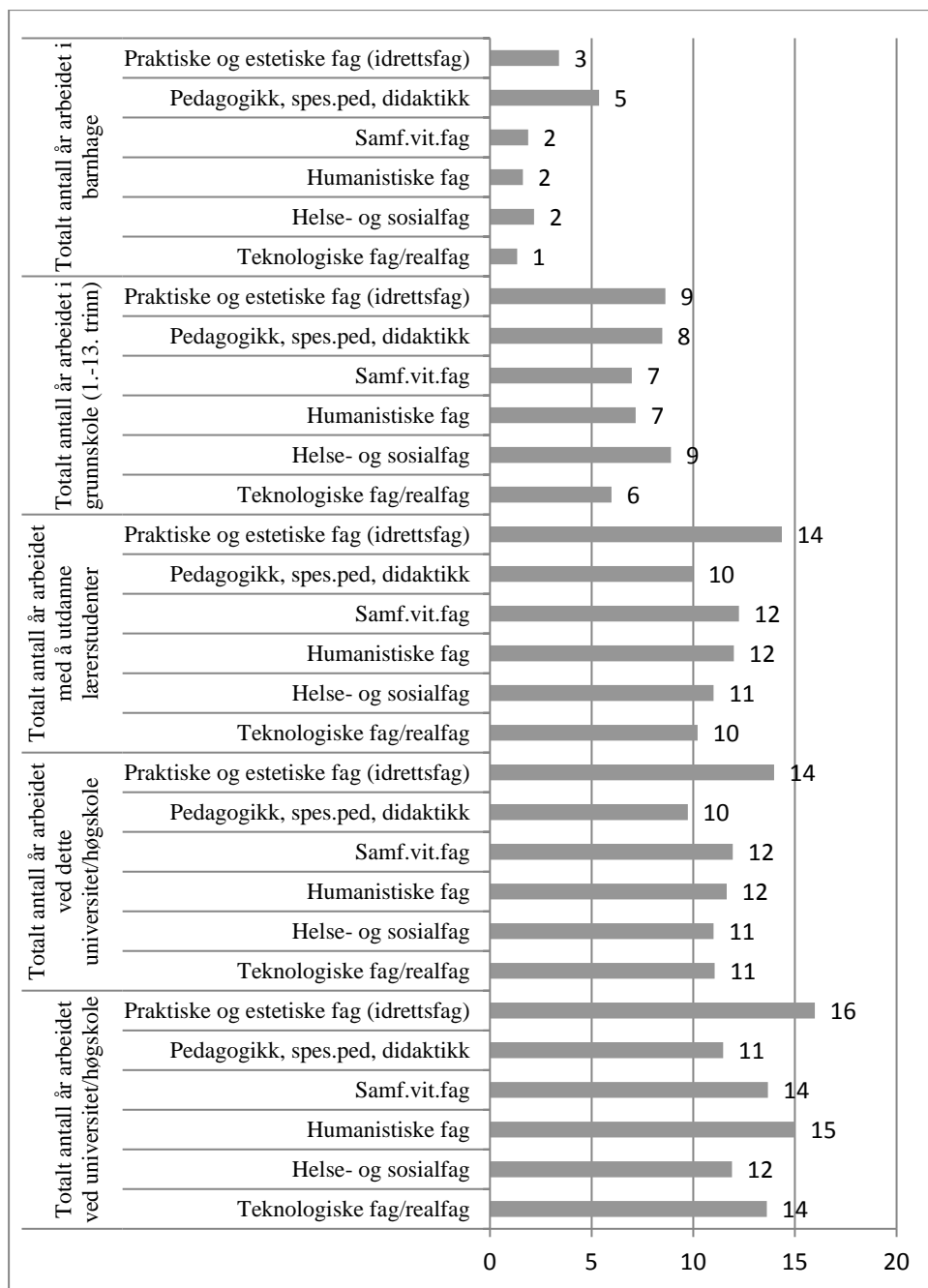
Gitt resultatene i tabell 3-5 er det ikke spesielt overraskende at figur 3-3 viser at andelen med doktorgrad også er høyere for de med humanistisk og teknologisk/realfaglig bakgrunn enn i de andre fagområdene, da doktorgrad eller tilsvarende kompetanse er et krav for tilsetting i førstestillinger. Om lag 4 av ti har doktorgrad i disse to fagfeltene, mens om lag tre av ti har doktorgrad av de med bakgrunn i pedagogiske fag, og drøyt to av ti av de med bakgrunn i samfunnsfag.

Gjennom spørreskjemaet har vi også sett nærmere på hvor lang erfaring de ulike gruppene har som lærerutdannere, og fra grunnskole og barnehage. Resultatene er presentert i figur 3-4 etter utdanningsprogram, og i figur 3-5 etter utdanningsbakgrunn.



Figur 3-4. Erfaring (gjennomsnittlig antall år) etter utdanningsprogram

Jevnt over er hovedinntrykket at det ikke er veldig store skiller mellom gruppene. Det er kun på erfaring fra grunnskolen og barnehage at det er signifikante forskjeller mellom gruppene, og dette skyldes naturlig nok at de ansatte på BLU har mindre erfaring fra skole enn de andre gruppene, og mer erfaring fra barnehage.



Figur 3-5 Erfaring (gjennomsnittlig antall år) etter utdanningsbakgrunn

Dersom vi ser på forskjeller i erfaring fra høyere utdanning og grunnopplæring etter utdanningsbakgrunn, kommer det likevel frem en del signifikante forskjeller. På alle variablene, bortsett fra erfaring fra grunnopplæring, er det signifikante forskjeller mellom gruppene. Humanistene har i snitt 15 års erfaring fra å arbeide ved universitet og høgskole, og 12 av disse har de arbeidet ved den institusjonen de arbeider på nå. De har også jobbet i 12 år i snitt med å utdanne lærere. De har i snitt syv år erfaring fra grunnskolen, og 2 år erfaring fra barnehage.

3.2. Identitet til lærerutdanningen

Så langt i kapittelet har vi sett på fordelingen på ulike variabler som er med på å fortelle noe om hvem humanistene i lærerutdanningen er, sett opp mot de andre faggruppene i lærerutdanningene. Som analytisk bakgrunnsbilde er det likevel ikke nødvendigvis den absolutte institusjonstilknytning som er det vesentlige, eller hvilken gruppe studenter man underviser, eller den utdanningsbakgrunnen man har. Det relevante er heller hva slags *kobling* man som underviser opplever å ha til lærerutdanningen. Som diskutert i kapittel 1 kan lærerutdanningene organiseres på ulikt vis, og et hovedskille går mellom matriseorganisering og en integrert lærerutdanning. Respondentene er bedt om å angi hva slags organisering utdanningen har der de arbeider. I tabell 3-6 er dette presentert for de ulike lærerutdanningsprogrammene.

Tabell 3-6. Organiseringsformer på ulike lærerutdanninger

	BLU	GLU	Faglærer	Lektor	PPU	Total
Matrise	37,8	27,8	31,2	65,5	37,7	35,3
Enhetlig/integrert	62,	72,2	68,9	34,5	62,3	64,7
Total	164	273	61	58	69	461

35,3 prosent oppgir at de arbeider i en matriseorganisering, mens de resterende 64,7 prosent oppgir at de arbeider i en integrert/enhetlig utdanning. Det var også syv prosent som oppga at de hadde en annen organisering enn disse to alternativene, og gjennom deres åpne svar kommer det i hovedsak fram at de arbeider på en lærerutdanningsinstitusjon med fagseksjoner, og at de er usikre på om denne da skal beskrives som en matriseorganisert eller en enhetlig utdanning. Disse er dermed kodet inn i de ulike kategoriene i tabell 3-6. Ikke overraskende skiller lektorprogrammene seg ut med å ha en matriseorganisering (65 prosent oppgir dette her), men det er også om lag tre av ti som oppgir at de arbeider på en utdanning som er matriseorganisert på GLU-, faglærer og PPU-programmene, og nesten fire av ti på BLU.

Tabell 3-7. Organiseringsformer for lærerutdannere, etter utdanningsbakgrunn

	Teknologiske fag/real-fag	Helse- og sosialfag	Humanistiske fag	Samf. vit.fag	Pedagogikk, spes.ped, didaktikk	Praktiske og estetiske fag (idrettsfag)	Total
Matrise	34	50	39	36	28	47	35
Enhetlig/integrert	66	50	61	64	72	53	65

Dersom vi ser på den samme fordelingen etter utdanningsbakgrunn, får vi frem noen forskjeller mellom de ulike gruppene. I all hovedsak gjenspeiler dette selvsagt informasjonen i tabellene som ser på hva slags typer utdanninger ansatte med ulik utdanningsbakgrunn arbeider i (se

tabell 3-2), men det er likevel nyttig for fortolkningen av senere resultater å få frem forskjellene etter faggrupper.

Vi har også forsøkt å fange opp tilhørighet til lærerutdanningen med mer indirekte mål. I tabell 3-8 er svarene på to spørsmål om fagidentitet rapportert: om lærerutdannerne opplever å ha en identitet knyttet til lærerutdanningen som helhetlig profesjonsutdanning, eller om de opplever å ha en identitet til sitt fag- og yrkesområde. Spørsmålene er satt opp som to ulike spørsmål, slik at det er mulig å oppgi at man har (eller ikke har) tilknytning til begge områdene.

Lærerutdannerne er også spurt om de er tilsatt ved en enhetlig/integrert utdanning eller ved en disiplin/fagenhet, og mønsteret og andelen er så å si likt som i tabell 4-5 og 4-6.

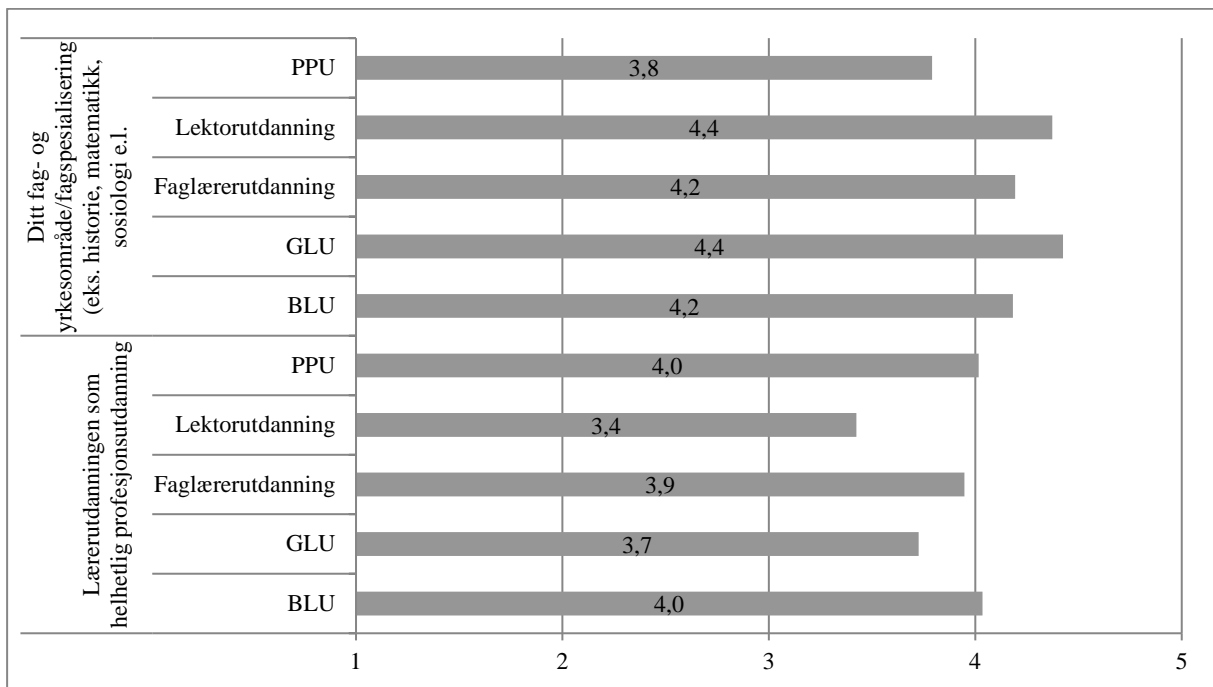
Tabell 3-8. Fagidentitet knyttet til lærerutdanning, frekvens og gjennomsnitt.

	I hvor stor grad har du en fagidentitet knyttet til			
	Lærerutdanningen som helhetlig profesjonsutdanning		Ditt fag- og yrkesområde/fagspesialisering (eks. historie, matematikk, sosiologi e.l.)	
	Antall	Andel	Antall	Andel
1 -I svært liten grad	28	4,2	17	2,8
2	60	9,0	36	5,9
3	121	18,2	49	8,1
4	197	29,6	156	25,7
5- I svært stor grad	259	39,0	348	57,4
Gjennomsnitt		3,9		4,3
Standardavvik		1,14		1

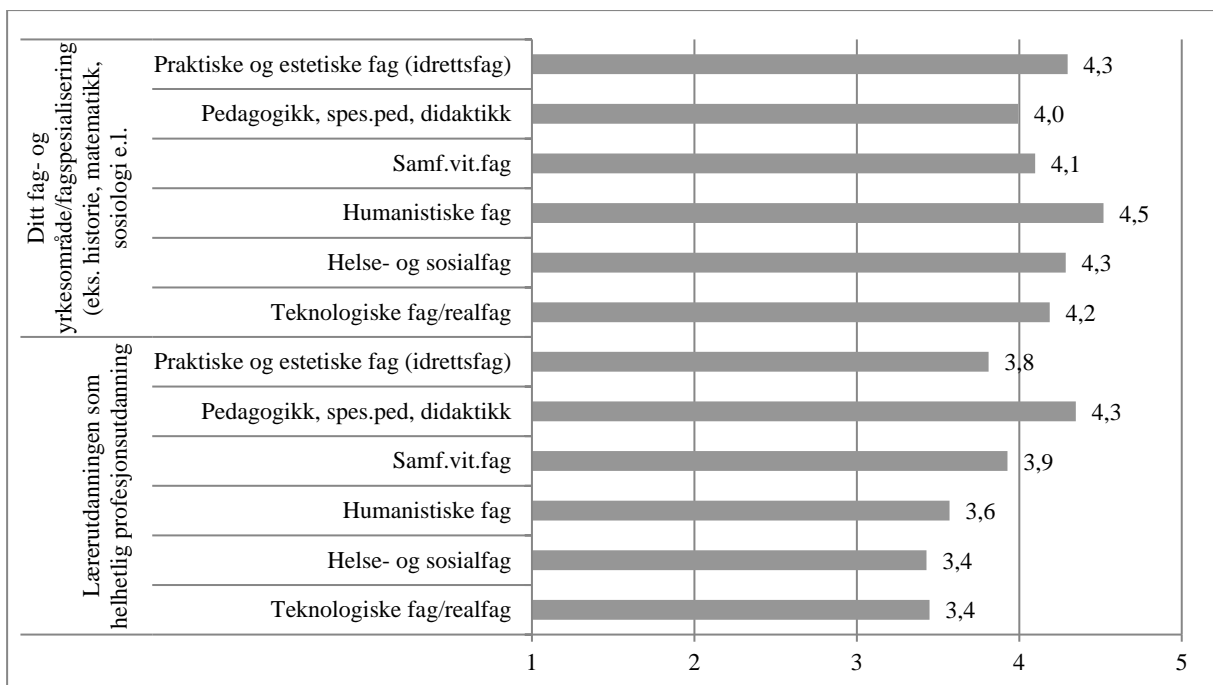
Som det fremkommer i tabell 4-6 er det et høyere gjennomsnitt på spørsmålet om identitet knyttet til fag- og yrkesområde, enn på tilknytningen til lærerutdanningen som helhetlig profesjonsutdanning. Dette understøttes også av frekvensfordelingen av variablene, som viser et klart tyngdepunkt på den høyeste delen av skalaen for begge spørsmål, men særlig på spørsmålet om fagidentitet. Dersom vi ser på gjennomsnittet for de ulike gruppene i datamaterialet (figur 4-1) ser vi at det for spørsmålet om identitet til lærerutdanningen som helhetlig profesjonsutdanning ikke er signifikante forskjeller. På spørsmålet om identitet til et fag- eller yrkesområde er det signifikante forskjeller mellom gruppene, men kun mellom PPU og GLU-underviserne, der GLU-tilsatte har høyest gjennomsnitt.

Dersom vi ser på det å ha en identitet knyttet til *både* fag og den helhetlige lærerutdanningen er det 43 prosent av PPU-underviserne som har en slik tilknytning (de to høyeste verdiene på begge variablene), 42 prosent av lektorunderviserne, 56 prosent av faglærerunderviserne og 54 prosent av GLU-underviserne. De som arbeider på GLU-programmene og på

faglærerutdanningen ser dermed i størst grad ut til å kombinere en identitet som fagperson med en identitet som lærerutdanner. Dette er interessante funn som ville være spennende å følge opp i kvalitative undersøkelser.



Figur 3-6. Gjennomsnitt på spørsmål om faglig identitet for lærerutdannere, etter utdanningsprogram



Figur 3-7 Gjennomsnitt på spørsmål om faglig identitet for lærerutdannere, etter utdanningsbakgrunn

Et tilbakevendende tema i intervjuene, både med ledere og ansatte i lærerutdanningene, var koblingen mellom de humanistiske fagdisiplinene og undervisningen i skolen. I

spørreundersøkelsen er dette fanget opp gjennom spørsmålet om identitet, koblet opp mot utdanningsbakgrunn, vist i figur 3-7. Her kommer det fram at det i størst grad humanistene som vektlegger å ha en identitet knyttet til sitt fag- og yrkesområde, mens det er de med bakgrunn i pedagogikk, spesialpedagogikk og humanistiske fag som i minst grad oppgir dette. Forskjellen mellom disse to gruppene er signifikant (ANOVA-analyse med Scheffe post-hoc test). På spørsmålet om identitet knyttet opp til lærerutdanningen som en helhetlig profesjonsutdanning er det (kanskje ikke uventet) de med pedagogisk/spesialpedagogisk eller didaktisk bakgrunn som har høyest gjennomsnitt. Denne gruppen skiller seg signifikant fra de med humanistisk bakgrunn og de med realfaglig bakgrunn (ANOVA-analyse med Scheffe post-hoc test), som da altså er de to gruppene med lavest opplevd fagidentitet knyttet til lærerutdanningen som helhetlig profesjonsutdanning.

Resultatene av disse to enkle påstandene om opplevd identitet viser altså forskjeller mellom de ulike gruppene. En annen måte å se på spørsmålene er om det er et motsetningsforhold mellom det å knytte identiteten til fag og det å knytte identiteten til lærerutdanning. Dette har vi undersøkt gjennom å se på korrelasjonen (Pearsons r) mellom de to påstandene, og delt opp analysene etter utdanningsprogram og etter fagbakgrunn. For de ansatte på grunnskolelærerutdanningene finner vi en signifikant, negativ korrelasjon på $-0,2$ (altså moderat sterk), som tilsier at det er en tendens til at man i mindre grad knytter identitet til et fagområde dersom man knytter identiteten sin til lærerutdanningen som integrert profesjonsutdanning, og motsatt. Denne sammenhengen finner vi ikke på de andre programmene. Dersom vi ser på fagbakgrunn finner vi den samme negative korrelasjonen for de med teknologisk og realist-bakgrunn (også her på $-0,2$), mens den er enda sterkere for de med bakgrunn fra praktisk estetiske fag (inkludert idrettsfag) ($-0,4$). For de andre gruppene, som altså inkluderer humanistene, finner vi ingen motsetning mellom det å ha en fagidentitet knyttet til fag- og yrkesområde eller fagspesialisering, og det å ha en fagidentitet knyttet til lærerutdanningen som helhetlig profesjonsutdanning.

Et annet spørsmål er hvordan organiseringen av lærerutdanningen, og tilsetningsformen til de ansatte, henger sammen med det å ha en identitet knyttet til fag/disiplin eller til lærerutdanningen. Som det ble tatt opp i kapittel én er det ulike måter å organisere lærerutdanningene på, men hvordan dette påvirker selve innholdet og gjennomføringen av utdanningen har blitt gitt lite oppmerksomhet. I NOKUTs evaluering av allmennlærerutdanningene i 2006 (Hansén et al., 2006) ble det påpekt ulike utfordringer knyttet til organisering og koordinering av utdanningen som et helhetlig program, spesielt ved

institusjoner med matrisemodeller eller andre asymmetriske organiseringer. I vårt materiale kan dette undersøkes blant annet gjennom å se på identitet, organisering og tilknytning i sammenheng. Gjennomsnittsverdien for ulike tilsettingsformer er presentert i tabell 4-5, for humanister og for alle utdanningsbakgrunner sett under ett.

Tabell 3-9. Gjennomsnittsverdi i identitet til lærerutdanning som helhetlig profesjonsutdanning og identitet til fag- og yrkesområde/spesialisering. *=signifikant forskjell etter organisering/tilsetting (t-test av gjennomsnitt).

		Alle (n=652)		Humanister (n=216)	
		Identitet til lærer-utdanningen som helhetlig profesjons-utdanning *	Identitet til ditt fag- og yrkesområde/ fagspesialisering (eks. historie, matematikk, sosiologi e.l.)	Identitet til lærer-utdanningen som helhetlig profesjons-utdanning *	Identitet til ditt fag- og yrkesområde/ fagspesialisering (eks. historie, matematikk, sosiologi e.l.)
Hvordan vil du beskrive lærerutdanningen du underviser på?	Matrise	3,7	4,4	3,3	4,5
	Enhetlig/integrert	4,0	4,2	3,8	4,5
Er du ansatt ved integrert/enhetlig lærerutdanning, eller ved en annen disiplin/fagenhet	Integrert/enhetlig lærerutdanning	4,1	4,2	3,8	4,5
	Disiplin/fagenhet	3,4	4,4	3,2	4,6

Resultatene i tabell 3-9 får frem en interessant forskjell. Tilsetting og organisering har en klar sammenheng med identiteten man har knyttet til lærerutdanning, men ikke til identiteten som fagperson: De som underviser ved en utdanning som de selv beskriver som matriseorganisert har et signifikant lavere gjennomsnitt på spørsmålet om identitet til lærerutdanningen som helhetlig profesjonsutdanning, enn de som oppgir å undervise ved en enhetlig/integrert utdanning.

Tilsvarende finner vi også på tilsettingsforhold, der de som er ansatt ved en integrert/ enhetlig lærerutdanning har signifikant høyere gjennomsnitt enn de som er tilsatt ved en annen disiplin/fagenhet. Tilsvarende forskjeller finner vi også om vi bare ser på humanister. Det er i og for seg ikke veldig oppsiktsvekkende at det å være tilsatt ved en integrert lærerutdanning henger sammen med en identitet som lærerutdanner. Det er like fullt store forskjeller det her er snakk om sett opp mot andre analyser av datamaterialet i denne rapporten, og alle som svarer på denne undersøkelsen har fått den i kraft av å være registrert som undervisere på lærerutdanninger. Det er verdt å minne om de mulige skjevhetene i respondentene på undersøkelsen, som sannsynligvis innebærer at vi ikke i tilstrekkelig grad har fanget opp

underviserne med en løsere kobling til lærerutdanningen (som for eksempel er tilsatt ved andre institutter og enheter, men som har enkeltemner og forelesninger inn i lærerutdanningen). Slik sett må resultatene fortolkes med noe varsomhet, men samtidig er det mest nærliggende å tro at en inkludering av denne gruppen heller ville forsterket forskjellene enn minske dem, da det er nettopp koblingen som ser ut til å være utslagsgivende.

I følge NOKUT-evalueringen var «en av de bærende ideer i hele kvalitetsreformen (...) at utdanningstilbudene skal være organiserte som helhetlige programmer» (Hansén et al., 2006, s. 66). Dette innebærer ikke nødvendigvis en organisering som en enhetlig utdanning, men indikerer heller en vektlegging av integrerte og velorganiserte programmer, der alle ansatte arbeider mot samme mål. I så måte viser resultatene i denne rapporten at organisering og tilknytning har stor sammenheng med de ansattes tilslutning til dette prosjektet, med de begrensninger som er knyttet til datamaterialet.

3.3. Oppsummering: Hvem er humanistene i lærerutdanningen?

Analysene i dette kapittelet har vært rettet mot å gi et beskrivende bilde av hvem humanistene i lærerutdanningen er, sett opp mot undervisere med andre fagbakgrunner. Vi har også sett på forskjeller mellom ulike lærerutdanningsprogram, der humanistene inngår i ulik grad, men stort sett utgjør en stor gruppe, fra to av ti undervisere på PPU-programmene, til halvparten på lektorprogrammene. 25 prosent av humanistene i lærerutdanningene kommer fra fagområder som faller inn under nordisk språk og litteratur, mens 11,6 prosent oppgir at de har bakgrunn fra utdanning i germanske og romanske språk. Språkfagene utgjør dermed en drøy tredjedel av de ansatte med humanistisk bakgrunn i lærerutdanningene i vår undersøkelse. Sang og musikkutdanning og teater og filmutdanning er også en stor gruppe, og utgjør totalt om lag 20 prosent av humanistene. Om lag seks av ti av humanistene i lærerutdanningene er kvinner. Humanistene har i snitt 15 års erfaring fra å arbeide ved universitet og høyskole, og 12 av disse har de arbeidet ved den institusjonen de arbeider på nå. De har også jobbet i 12 år i snitt med å utdanne lærere. De har i snitt syv år erfaring fra grunnskolen, og 2 år erfaring fra barnehage.

Humanistene har høy utdanningsbakgrunn, og en høy andel som er tilsatt i førstestillinger, sammenlignet med lærerutdannere med annen fagbakgrunn. Humanistene kjennetegnes også av en sterk fagidentitet, og er sterkere knyttet til faget og disiplinen sin enn til lærerutdanningen som en helhetlig profesjonsutdanning. Samtidig er det ikke slik at vektlegging av den ene typen identitet gjør at humanistene har mindre tilknytning til den andre formen for identitet. Et flertall

av humanistene (om lag 60 prosent) jobber i matriseorganiserte lærerutdanninger, og er tilsatt direkte i lærerutdanningene, ikke ved egne disiplin- og fagenheter. Det interessante med dette er at de som er tilsatt direkte i lærerutdanningene også har en sterkere identitet knyttet til det å være lærerutdanner enn de som er tilsatt utenfor integrerte lærerutdanninger. Sammenhengen ser til og med ut til å være relativt sterk for humanistene, sammenlignet med andre grupper av lærerutdannere. På den måten kan det sies å være en sammenheng mellom utdanningenes organisering og de ansattes (og kanskje særlig humanistenes) tilknytning til ideen om lærerutdanningen som en enhetlig profesjonsutdanning. Dette er med på å kaste nytt lys på de ulike modellene for organisering av utdanningene, og berøres også delvis i kapittel 6 om rekruttering av humanister inn i lærerutdanningene.

4. Bruk av læremidler – en oversikt over studiestedene

I dette kapitlet presenteres en oversikt over pensumlitteraturen som brukes på de ulike studiestedene, innenfor fellesemner, historie, norsk og engelsk. Det er som nevnt 5675 pensumbidrag som er kategorisert på 16 studiesteder, på de tre programmene Grunnskolelærer for 1.-7. trinn, Grunnskolelærer 5. – 10. trinn, og lektorprogram.

Gjennomgangen av pensumlitteraturen gir oss mulighet til å se nærmere på hva slags type litteratur som benyttes på de ulike utdanningene, forstått som om det er bøker, bokkapitler, rapporter, tidsskriftsartikler eller annen type litteratur som er vanligst å ha på pensum; hvor stor andel av litteraturen som er på norsk og andre språk; hvor stor andel av forfatterne på pensum som er fra den samme institusjonen som undervisningen foregår og hvordan ulike forlag er presentert på pensum. Disse opplysningene kan til sammen være med på å tegne et bilde av hvorvidt lærerutdanningene lukker seg rundt seg selv eller er åpne mot forskningen som foregår og litteraturen som utarbeides andre steder enn på egen institusjon. Når det er sagt så er det en rekke forbehold som må tas i fortolkningen av resultatene, slik det ble gjennomgått i kapittel 2, og som understrekes flere ganger underveis i kapitlet. Det er dermed viktig ikke å se resultatene som helt presise mål, men som uttrykk for tendenser. Gjennomgangen av litteraturen har også vært grunnlaget for de utdypende intervjuene om valg av læremidler som er presentert sammen med resultatene fra spørreundersøkelsen i kapittel 5.

I tabell 4-1 til 4-2 er antall pensumbidrag på de ulike studiestedene og programmene vist, for de ulike fagområdene som er undersøkt.

Tabell 4-1 Antall pensumbidrag i norsk

	GLU 1-7	GLU 5-10	Lektor	Totalt
HiB	53	79		132
HBV	33	28		61
HiHM	32	38		70
HiOA	83	126		209
HiT	90	81		171
HiØF	42	28		70
HiVolda	70	75		145
HSH	44	75		119
NLA	40	67		107
NORD	26	28		54
NTNU	73	89	23	185
UiA	53	24	58	135
UiT	23	68	28	119
UiS	82	132	138	352
UiO			81	81
UiB			264	264
<i>Total</i>	<i>744</i>	<i>938</i>	<i>592</i>	<i>2274</i>

Tabell 4-2 Antall pensumbidrag i engelsk

	GLU 1-7	GLU 5-10	Lektor	Totalt
HiB	22	30		52
HBV	4			4
HiHM	6	9		15
HiOA	13	30		43
HiT	41	41		82
HiØF	31	36		67
HiVolda	15	25	0	40
HSH		73		73
NORD	7	8		15
NTNU	32	54	58	144
UiA	19	12	23	54
UiT	23	48	19	90
UiS	27	31	72	130
UiO			55	55
UiB			57	57
<i>Total</i>	<i>240</i>	<i>397</i>	<i>284</i>	<i>921</i>

Tabell 4-3 Antall pensumbidrag i historie

	GLU 1-7	GLU 5-10	Lektor	Totalt
HiB		3		3
NTNU			44	44
UiA			74	74
UiT		14	101	115
UiO			66	66
UiS			129	129
Total		17	414	431

Tabell 4-4 Antall pensumbidrag i fellesemner, inklusiv pedagogikk

	GLU 1-7	GLU 5-10	Lektor	Totalt
HiB	70	69		139
HBV	44	41		85
HiHM	86	75		161
HiOA	135	79		214
HiT	51	51		102
HiØF	82	103		185
HSH	74	45		119
HiVolda	91	55		146
NLA	83	71		154
NORD	22	21		43
NTNU	46	77	51	174
UiA	20	21	18	59
UiT	123	77	1	201
UiS	44	142	16	202
UiO			11	11
UiB			54	54
Total	971	927	151	2049

De fleste bidragene kommer fra norsk og fellesemner (som også inkluderer pedagogikk). Norsk utgjør 40 prosent av totalt antall bidrag, mens fellesemnene utgjør 36 prosent. Engelsk utgjør 16 prosent, mens historiefag dermed utgjør 8 prosent. Denne fordelingen er viktig å ha med seg i tabellene som presenteres videre i kapitlet, da det innebærer at resultatene i stor grad er preget av norsk og fellesemner.

4.1. Den hyppigst forekommende litteraturen – lærerutdanningenes kanon i de humanistiske fagene

Dersom man i stedet for å telle antall referanser på pensumlistene teller hvor mange unike publikasjoner som er på listene får man opp 2966 unike titler. Dette innebærer at det er mange titler som går igjen på flere pensumlister. I tabellen under vises hvilke pensumbidrag som forekommer hyppigst totalt, og deretter på de ulike utdanningene.

Tabell 4-5 Hyppigst forekommende titler, titler med mer enn 15 registreringer

Tittel på bidrag	Antall registreringer	Prosent av totalt antall registreringer
Introducing English grammar	42	0,7
Elevers verden.	38	0,7
Norsk litteraturhistorie	35	0,6
Barnelitteratur - sjangrar og tekstty..	34	0,6
Engelsk på mellomtrinnet	34	0,6
Literature for the english classroom:..	29	0,5
The practice of english language teac..	29	0,5
Basic English Phonetics for Teachers	28	0,5
English teaching strategies: Methods ..	28	0,5
Lesedidaktikk - etter den første lese..	28	0,5
Læreren med forskerblikk: Innføring i..	28	0,5
Didaktisk arbeid	22	0,4
Norskboka 1. Norsk for grunnskolelære..	22	0,4
Mobbingens psykologi. Hva kan skolen.	21	0,4
Norsk barnelitteraturhistorie	21	0,4
Språkmøte. Innføring i sosiolingvisti..	21	0,4
Twinkle Twinkle: English 1-4	21	0,4
Forskningsmetode for lærerutdanningene	20	0,4
Læreren i etikkens motlys	20	0,4
Grammatikken i bruk	18	0,3
Kan læring planlegges? Arbeid med lær..	18	0,3
Profesjonsetikk i skolen. Læreres eti..	18	0,3
Det kvalitative forskningsintervju	17	0,3
Elevers tekst	17	0,3
Litterær forståelse innføring i litte..	17	0,3
Hjem og skole. Hvordan skape et bedre..	16	0,3
Litterær analyse. En innføring	16	0,3
Læreren verden	16	0,3
Norskboka 2. Norsk for grunnskolelære..	16	0,3
Diktboka. Om arbeid med poetiske teks..	15	0,3
Lærere i skolen som organisasjon	15	0,3

At antall registreringer av et enkelt bidrag er høyere enn antall programmer og utdanningstilbud indikerer selvsagt at bidraget brukes i flere kurs og programmer. Den hyppigst inkluderte teksten er «Introducing English Grammar» (Dypedahl, Løken, & Hasselgård, 2012) fra Fagbokforlaget. Denne boken er registrert 42 ganger på ulike pensumlistene. Nest høyest antall registreringer er Elevers verden, (Imsen, 2014) som har

kommet i fem utgaver siden 1984. Denne boken er registrert 38 ganger. I tabell 4-6 til 4-8 er de hyppigst forekommende titlene på hvert utdanningsprogram presentert.

Tabell 4-6 Hyppigst forekommende titler på GLU 1-7, titler med ti eller flere registreringer

Tittel	Antall registreringer	Prosent av total litteratur	Prosent innen GLU 1-7 program
Barnelitteratur - sjangrar og tekstty..	22	0,4	1,13
Twinkle Twinkle: English 1-4	20	0,4	1,02
Norskboka 1. Norsk for grunnskolelære..	19	0,3	0,97
Elevens verden.	18	0,3	0,92
Introducing english grammar	17	0,3	0,87
Læreren med forskerblikk: Innføring i..	15	0,3	0,77
Norsk barnelitteraturhistorie	15	0,3	0,77
Engelsk på mellomtrinnet	13	0,2	0,72
Literature for the english classroom:..	12	0,2	0,67
Læreren i etikken motlys	11	0,2	0,61
Mobbingens psykologi. Hva kan skolen ..	11	0,2	0,56
Basic English Phonetics for Teachers	10	0,2	0,56
Didaktisk arbeid	10	0,2	0,56

Tabell 4-7 Hyppigst forekommende titler på GLU 5-10, titler med ti eller flere registreringer

Tittel	Antall registreringer	Prosent av total litteratur	Prosent innen GLU 5-10 program
Engelsk på mellomtrinnet	21	0,4	0,92
Introducing english grammar	20	0,4	0,88
Basic English Phonetics for Teachers	18	0,3	0,79
English teaching strategies: Methods ..	18	0,3	0,79
Lesedidaktikk - etter den første lese..	18	0,3	0,79
Norsk litteraturhistorie	17	0,3	0,75
Elevens verden.	16	0,3	0,7
The practice of english language teac..	16	0,3	0,7
Literature for the english classroom:..	15	0,3	0,66
Språkmøte. Innføring i sosiolingvisti..	15	0,3	0,66
Læreren med forskerblikk: Innføring i..	13	0,2	0,57
Barnelitteratur - sjangrar og tekstty..	12	0,2	0,53
Forskningsmetode for lærerutdanningene	11	0,2	0,48
Litterære grunnbegreper	11	0,2	0,48
Litterær analyse. En innføring	10	0,2	0,44
Litterær forståelse innføring i litte..	10	0,2	0,44
Mobbingens psykologi. Hva kan skolen ..	10	0,2	0,44

Tabell 4-8 Hyppigst forekommende titler på lektorprogram, titler med fire eller flere registreringer

Tittel	Antall registreringer	Prosent av total litteratur	Prosent innen lektor-program
Norsk litteraturhistorie	9	0,2	0,62
Dansk sproglære for nordmænd	7	0,1	0,49
Norsk historie 1814-1905: Å bygge ei..	7	0,1	0,49
Fortida er ikke hva den en gang var: ..	6	0,1	0,42
Historiedidaktikk. En håndbok for stu..	6	0,1	0,42
Hovuddrag i norsk språkhistorie	6	0,1	0,42
Lyrikkens liv: Innføring i diktlesning	6	0,1	0,42
Å lese drama	6	0,1	0,42
Introducing english grammar	5	0,1	0,35
Lærerens verden	5	0,1	0,35
Norsk historie 1536-1814	5	0,1	0,35
Norsk historie etter 1905: vegen mot ..	5	0,1	0,35
Språkmøte. Innføring i sosiolingvisti..	5	0,1	0,35
Svenska för norrman	5	0,1	0,35
The Norton Anthology of American Lite..	5	0,1	0,35
The practice of english language teac..	5	0,1	0,35
A glossary of literary terms	4	0,1	0,28
A history of europe on the modern world	4	0,1	0,28
American history: A very short introd..	4	0,1	0,28
Elevens verden.	4	0,1	0,28
Europa tar form. År 300 til 1350	4	0,1	0,28
Fortellerens hemmeligheter. Innføring..	4	0,1	0,28
Grunnbok i norrønt språk	4	0,1	0,28
Literacy: an introduction to the ecol..	4	0,1	0,28
Norskdidaktikk	4	0,1	0,28
Språkets mønstre: Grammatiske begrepe..	4	0,1	0,28

Vi går ikke nærmere inn i de enkelte titlene på hvert program, da tabellene gir en slik oversikt selv. Et interessant funn er likevel at det er mindre grad av samling omkring titler i lektorprogrammene enn på GLU-programmene. I tabell 4-6 og 4-7 er GLU programmene presentert. Her kommer det fram at det er 13 titler som forekommer ti ganger eller mer på GLU 1-7 programmene, mens det er 17 titler som forekommer ti ganger eller mer på GLU 5-10 programmene. På lektorprogrammene, som da også er færre program, er det ingen av pensumbidragene som er representert mer enn ti ganger. Den hyppigst forekommende tittelen er Norsk litteraturhistorie (Andersen, 2012), utgitt på Universitetsforlaget, med ni registreringer. I og med at det er færre lektorprogram enn GLU-program kan vi ikke sammenligne tallene direkte. Men dersom vi ser på andelen hver tittel utgjør innen hvert enkelt program kommer det fram at de titlene som er hyppig representert på GLU programmene, er

relativt hyppigere representert enn titlene på lektorprogrammene. Den hyppigst forekommende tittelen på GLU 1-7 utgjør 1,13 prosent av den totale litteraturen på GLU 1-7 programmene, på GLU 5-10 er tilsvarende andel på 0,92, mens tilsvarende andel på lektor er 0,62. Dette indikerer altså en sterkere konsentrasjon på titler på GLU utdanningene (og sterkest på GLU 1-7), enn på lektorprogrammene. Dette understrekes også dersom man ser på den kumulative andelen. På GLU 1-7 er det 13 titler som utgjør 10 prosent av litteraturen, på GLU 5-10 er det 15, mens på lektorprogrammene er det 30 titler.

4.2. Andel av ulike type litteratur på ulike typer institusjoner og program

Så langt har vi vist at det er en større spredning i litteraturen i de humanistiske emnene på lektorprogrammene enn på GLU-programmene. Men et annet spørsmål enn hvilke titler som brukes, er hva slags litteratur som brukes. Vi har i registreringen skilt mellom bøker, bokkapitler og tidsskriftsartikler, rapporter og en felleskategori for andre typer litteratur. I tabell 4-9 presenteres de ulike typene litteratur for GLU-programmene samlet for hvert studiested, da det ikke var særlige forskjeller mellom dem. I tabell 4-10 presenteres litteraturen for lektorprogrammene.

Tabell 4-9 Andel av ulike typer litteratur på ulike GLU-program. Sortert etter andel tidsskriftsartikler

Institusjon	Bok	Del av bok	Tidsskriftsartikkel	Rapport	Annet
NORD	74	25	0	0	1
NLA	54	44	2	0	1
HiVolda	49	47	3	0	1
HSH	70	25	4	0	1
HBV	73	21	4	0	1
NTNU	61	33	5	0	1
HiHM	50	42	6	1	0
HiB	39	50	7	0	4
HiT	55	30	8	0	7
UiA	68	20	9	0	3
HiOA	53	34	11	1	1
UiT	48	34	16	1	1
UiS	40	39	19	1	2
HiØF	47	26	23	0	4
Total	53	35	9	0	2

Tabell 4-10 Andel av ulike typer litteratur på ulike lektor-program, sortert etter andel tidsskriftsartikler

Institusjon	Bok	Del av bok	Tidsskriftsartikkel	Rapport	Annet
UiA	76	16	5	1	3
NTNU	66	20	9	0	6
UiT	51	25	12	0	12
UiB	38	37	13	2	10
UiS	47	36	15	0	2
UiO	50	20	24	1	4
<i>Total</i>	<i>51</i>	<i>28</i>	<i>14</i>	<i>1</i>	<i>6</i>

Resultatene viser at det er stor variasjon mellom de ulike studiestedene på bruken av de ulike typene litteratur. Ikke overraskende er det bøker, bokkapitler og tidsskrifter som utgjør hoveddelen av litteraturen som brukes i de humanistiske emnene. Bak den relativt høye andelen registrert som «annet» ved UiT og UiB skjuler det seg ulike typer tekster: veiledere fra offentlige instanser, skriftserier som ikke er naturlig å klassifisere som rapporter, masteroppgaver og doktorgradsavhandlinger, og også pensumoppføringer som er uklare i listene og dermed vanskelig å klassifisere. Det er igjen viktig å understreke begrensningene i registreringen av litteratur, som også ble diskutert i kapittel 2. Vi har vært avgrenset til de emner som kan identifiseres som humanistiske eller fellesfag på nett, og har også hatt lite ressurser til å ettergå upresise registreringer i pensumlister. Resultatene må derfor leses som tendenser mer enn absolutte tall, og det er også slik vi kommenterer dem.

I GLU-programmene varierer andelen bøker og bokkapitler på pensumlistene i humanistiske fag fra å utgjøre så å si all litteratur som er satt opp ved NORD-universitet til å utgjøre tre av fire bidrag ved Høgskolen i Østfold. Variasjonen er omtrent lik for lektorprogrammene, med Universitetet i Agder og Universitetet i Oslo som ytterpunkter. Ser vi på fordelingen mellom bøker og bokkapitler (altså antologibidrag) har man de fleste stedene i størst grad satt opp hele bøker, og ikke kapitler. Informasjon fra intervjuene med ansatte i utdanningene indikerer også at dette kan være et resultat av at man ikke ønsker å spesifisere nøyaktig hvilke kapitler studenter skal lese, da dette kan gjøre at de lar være å skaffe seg tilgang på hele bøker, og det kan også være at man i stedet for å skrive opp mange kapitler fra en relevant bok setter hele boken opp på pensumlister.

4.3. Andel av norsk/internasjonalt litteratur på ulike typer institusjoner og program

Det er interessant å se på *type* litteratur, men det er også interessant å se nærmere på bruken av litteratur på ulike språk, og ikke minst koble type litteratur med ulike språk. I tabell 4-11 er

andelen av ulik litteratur og type litteratur presentert på de forskjellige utdanningsprogrammene. Resultatene viser at norsk litteratur dominerer på GLU-programmene, mens balansen er jevnere mellom norsk og engelsk litteratur på lektorprogrammene. Forskjellen ligger primært i bruken av norske versus engelske bøker og bokkapitler, bruken av tidsskriftsartikler er omtrent lik på både engelsk og norsk på de ulike programmene, selv om andelen engelske tidsskriftsartikler er noe høyere på lektorprogrammene (seks prosent) mot GLU-programmene (to og tre prosent).

Tabell 4-11. Andel litteratur og type på ulike språk, etter utdanningsprogram.

	GLU 1-7	GLU 5-10	Lektor	Total
Norsk bok	43	40	29	38
Norsk bokkapittel	34	31	17	28
Norsk tidsskriftsartikkel	6	7	7	7
Norsk rapport	0	0	0	0
Norsk annet	1	1	4	2
Engelsk bok	9	13	19	13
Engelsk bokkapittel	2	3	8	4
Engelsk tidsskriftartikkel	2	3	6	3
Engelsk rapport	0	0	0	0
Engelsk annet	1	1	2	1
Andre språk og typer	2	2	8	3

I tabell 4-12 og 4-13 er type litteratur og språk delt opp etter studiested og program. Resultatene viser at det er relativt store variasjoner mellom studiestedene. På GLU-programmene varierer innslaget av norske bøker fra om lag syv av ti pensumbidrag, til tre av ti. Norske tidsskriftsartikler har mindre variasjon, fra så godt som ingen til ti prosent. Pensumlistene på institusjonene som har lite eller ikke noe registrert pensumlitteratur i artikler bærer preg av å være typiske minimumslistene, og ikke utfyllende lister over alt studentene skal lese. I slike tilfeller er det sannsynlig at det distribueres og brukes annen litteratur på andre plattformer og fora, slik det ble lagt vekt på i intervjuene og som diskuteres i kapittel 5.

Tabell 4-13 Språk og type litteratur på lektorutdanninger, etter institusjon. Prosent.

	NTNU	UiA	UiT	UiO	UiB	UiS	Total
Norsk bok	35	48	33	31	22	21	29
Norsk bokkapittel	15	10	16	14	22	19	17
Norsk tidsskriftsartikkel	2	5	10	8	8	6	7
Norsk rapport	0	0	0	1	1	0	0
Norsk annet	1	3	12	1	6	1	4
Engelsk bok	24	24	17	18	10	24	19
Engelsk bokkapittel	4	4	9	6	7	15	8
Engelsk tidsskriftartikkel	6	0	2	16	4	7	6
Engelsk annet	5	0	0	1	2	1	2
Dansk bok	4	3	1	1	4	1	2
Dansk bokkapittel	1	0	0	0	4	1	2
Dansk tidsskriftsartikkel	0	0	0	0	1	0	0
Dansk rapport	0	0	0	0	0	0	0
Dansk annet	0	0	0	0	1	0	0
Svensk bok	3	1	0	1	2	1	2
Svensk bokkapittel	1	1	0	0	4	1	1
Svensk tidsskriftsartikkel	0	0	0	0	0	1	0
Svensk rapport	0	1	0	0	0	0	0
Svensk annet	0	0	0	0	0	0	0
Annet språk bok	0	0	0	0	1	0	0

Hva som er den «riktige mengde» av hver type litteratur er vanskelig å fastslå. Lærerutdanningene, uavhengig av hva slags lærerutdanning det er, skal som diskutert i kapittel 1 være både praksisrelevant og forskningsbasert. Dette er ikke to motstridende dimensjoner, men enhver målsetting om å møte dette kravet må kunne ut i egne løsninger for hver utdanning. En variasjon er dermed å forvente. At utdanningene er forskningsbaserte kan også forstås på mange ulike måter (Kyvik & Vågan, 2014; Kyvik, Vågan, Prøitz, & Aamodt, 2015), og norsk litteratur kan på svært godt vis koble den nasjonale og internasjonale forskningsfronten med relevanskravet utdanningene møter. I intervjuene med de ansatte kom det frem flere nyanser på hvordan dette arbeidet foregikk, og dette presenteres i kapittel 5.

4.4. Andel av forfattere med intern institusjonstilknytning på ulike typer institusjoner og program

Et spørsmål som har kommet opp i debatter om utvikling av faglitteratur for profesjonsutdanningene, og særlig for sykepleieutdanninger, er hvilken rolle de ansatte på institusjoner spiller i utviklingen av skriftlige læremidler for egen utdanning og programmer.

For å undersøke dette har vi sett på hvor stor andel førsteforfattere på pensumlistene som også er tilsatt på den samme institusjonen. Dette er gjort gjennom å søke opp forfatterne på internett for å finne ut hva slags institusjon de arbeider på.

Tabell 4-14 Andel førsteforfattere fra egen institusjon, GLU-programmene

	GLU
HSH	0
NORD	0
HiT	1
NLA	3
HiVolda	7
HBV	8
Total	9
HiB	10
HiØF	10
UiT	10
UiA	11
UiS	11
HiOA	14
NTNU	16
HiHM	17
Total	9

Tabell 4-15 Andel førsteforfattere fra egen institusjon, Lektor-programmene

	Lektor
UiS	7
UiA	8
NTNU	14
UiT	18
UiB	19
UiO	23
Total	15

Resultatene viser at det er en ganske stor variasjon i andelen førsteforfattere fra egen institusjon på de humanistiske emnene. Variasjonen er fra null til 17 prosent på GLU-programmene, og fra syv til 23 på lektorprogrammene. Det er flere momenter som må bringes inn i fortolkningen av resultatene. For det første er det naturlig at sterke fagmiljø har en høyere andel av egne forfattere på pensum. Styrke og størrelse er derimot ikke nødvendigvis avhengig av hverandre – toneangivende forskere kan også være ansatt på mindre institusjoner.

Et annet moment er også hvordan ulike satsinger spiller inn på resultatene. I tabell 4-14 er det Høgskolen i Hedmark som har den høyeste andelen forfattere fra egen institusjon på pensumlistene. Denne høgskolen har hatt, sammen med høgskolen i Sør-Trøndelag og

Universitetet i Agder (som begge har en relativt høy andel førsteforfattere fra egen institusjon), en knutepunktfunksjon i Norgesnett for området *Norsk i lærerutdanningene* (Kulbrandstad & Sjølie, 2001). I og med at norskemner utgjør en stor andel av datamaterialet er det på mange måter naturlig at institusjoner som har arbeidet med å styrke fagfeltet kommer høyt ut på andelen forfattere fra egen institusjon.

4.5. Andel ulike forlag på ulike typer institusjoner og program

I forlengelsen av diskusjoner om at andelen forfattere fra egen institusjon i enkelte tilfeller er for høy, er det også kommet fram at det kan forekomme uheldige koblinger mellom ulike forlag og forfatterne på enkelte studiesteder. En måte å undersøke dette på er å se hvorvidt enkelte forlag forekommer hyppigere ved noen institusjoner enn andre. En annen måte å undersøke spredningen mellom ulike forlag på er å undersøke *hvor mange* forlag som brukes ved de ulike utdanningene- er det en konsentrasjon om noen få forlag, eller brukes litteratur fra mange ulike forlag? I tabell 4-16 er de ulike forlagenes representasjon på pensumlistene presentert etter utdanningstype.

Tabell 4-16 Andel litteratur på ulike forlag, totalt og etter program, sortert etter total

	Total	GLU	Lektor	Kumulativ av totalen	Kumulativ GLU	Kumulativ Lektor
Universitetsforlaget	20	22	13			
Fagbokforlaget	11	12	6	30	34	18
Cappelen Akademisk Forlag	9	11	5	40	45	23
Gyldendal Akademisk	7	8	5	47	53	28
Høyskoleforlaget	5	6	1	51	59	30
Samlaget	4	3	5	55	62	35
Cappelen	3	4	2	59	66	37
Gyldendal	2	2	2	61	68	38
Routledge	2	1	3	62	70	42
Oxford University press	2	1	3	64	71	44
Cambridge University press	2	1	3	66	72	47
Tapir akademisk forlag	2	2	1	68	74	48
Abstrakt forlag	2	2	0	69	76	49
Novus forlag	2	1	4	71	77	53
Longman	1	1	1	72	78	54
Pearson	1	1	1	72	78	55
Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning	1	1	0	73	79	55
Akademika forlag	0	1	0	73	80	55
Blackwell publishing	0	0	1	74	80	57
Andre forlag	26	20	43	100	100	100

Resultatene viser at Universitetsforlaget er det hyppigst forekommende forlaget på alle de tre utdanningsprogrammene. Universitetsforlaget følges videre av Fagbokforlaget, Cappelen Akademisk og Gyldendal Akademisk (her er det viktig å merke seg at pensumlistene ikke i alle tilfeller er nøyaktige med å skille mellom for eksempel Cappelen og Cappelen Akademisk). I tillegg til å gi informasjon om hvilke forlag som er representert oftest på pensumlistene er det også interessant å se på spredningen. For GLU-programmene (som her er slått sammen på grunn av samsvarende resultater) er det fire forlag som utgjør halvparten av pensumlitteraturen. Alle disse er norske. For lektorprogrammene er det 14 forlag som utgjør halvparten av forlagene, hvorav tre internasjonale. Dette må sees som en klar indikasjon på større spredning av litteraturen på ulike forlag på lektorprogrammene sammenlignet med GLU-utdanningene.

I tabell 4-17 og 4-18 har vi delt opp de ulike forlagene etter utdanningssted, for henholdsvis GLU-programmene og lektorprogrammene.

Tabell 4-17 Andel av litteratur ved de fem hyppigst forekommende forlagene ved de ulike utdanningene, GLU-utdanningene, sortert etter andel ved «andre forlag»

	Universitets-forlaget	Gyldendal Akademisk	Cappelen Akademisk Forlag	Fagbokforlaget	Høyskole-forlaget	Andre forlag
NORD	31	15	13	9	11	21
HiHM	19	16	11	20	11	22
NLA	33	10	13	17	4	24
HBV	25	14	17	7	6	30
HiVolda	21	6	16	14	10	33
HiB	25	6	10	13	7	38
UiA	19	10	11	12	9	39
NTNU	20	7	16	12	4	40
HiT	25	4	13	11	5	42
HSH	21	9	10	14	3	43
HiOA	23	9	6	12	5	45
HiØF	17	5	10	8	7	52
UiS	19	5	6	12	4	54
UiT	16	7	9	10	4	55
Total	22	11	8	12	6	41

Tabell 4-18 Andel av litteratur ved de fem hyppigst forekommende forlagene ved de ulike institusjonene, lektorutdanningene, sortert etter andel ved «andre forlag»

	Universitets-forlaget	Gyldendal Akademisk	Cappelen Akademisk Forlag	Fagbok-forlaget	Høyskole-forlaget	Andre forlag
NTNU	14	10	10	5	2	60
UiA	14	5	8	7	3	64
UiO	15	7	5	7	2	65
Total	13	5	5	6	1	70
UiS	14	4	3	6	1	71
UiT	17	2	4	3	0	75
UiB	7	4	4	5	0	80
Total	13	5	5	6	1	70

For å lette lesningen av tabellene har vi sortert resultatene etter andel litteratur fra andre forlag, altså utenom de fem store forlagene. Analysene viser at det er ganske store variasjoner også mellom utdanningsstedene. På GLU-programmene varierer andelen mellom 21 prosent på andre forlag (og altså 79 prosent av litteraturen på pensumlistene i de humanistiske emnene fra de fem største forlagene), til 55 prosent på andre forlag (og dermed 45 prosent på de fem store forlagene). Variasjonen er også her mindre på lektorprogrammene, og går fra 60 prosent av

litteraturen fra andre forlag (og dermed 40 prosent på de fem store forlagene) til 80 prosent av litteraturen på andre forlag (og dermed 20 prosent på de fem store).

4.6. Oppsummering av funnene

Analysene i kapitlet har dreiet seg om hvordan ulike typer pensumlitteratur er representert på de humanistiske emnene i lærerutdanningene, basert på en gjennomgang av litteraturlister for emnene. Som det er understreket flere ganger er en slik gjennomgang begrenset av hvilke emner vi har funnet frem til på nett (og dermed av kvaliteten på nettsidenes organisering), hvordan litteraturlistene utformes og hva slags praksis man har med oppføring av litteratur på listene på ulike studiesteder og nøyaktigheten i oppføringene på litteraturlistene. Resultatene må dermed leses mer som tendenser enn som absolutte tall, og dette gjelder særlig forskjellene mellom utdanningsinstitusjonene.

Det kommer særlig fram en forskjell mellom GLU-programmene og lektorprogrammene, og resultatene viser også en tendens til en større variasjon mellom GLU-programmene enn mellom lektorprogrammene. Et hovedfunn er at det brukes færre titler i pensum i de humanistiske emnene på GLU-programmene enn på lektorprogrammene. På lektorprogrammene er det 30 titler som utgjør ti prosent av litteraturen, på GLU 5-10 er det 15 titler, mens på GLU 1-7 er det 13 titler. Som vi skal komme innom mot slutten av rapporten, og som også blir trukket frem i analysene av ansattes læremiddelvalg i kapittel 5, er det verdt å ha i mente at vi på én måte sammenligner epler og pærer her: en masterutdanning (lektorprogrammene) og to bachelorutdanninger (GLU 1-7 og 5-10). De ansatte vektlegger i intervjuene at variasjon og bredde i pensum fremmes i større grad på masternivå enn på bachelor, og dette kan være med på å påvirke resultatene vi finner. Men det kan ikke på samme måte forklare tendensen til en større variasjon mellom de ulike studiestedene som tilbyr GLU-utdanninger. Denne variasjonen er større enn på lektorprogrammene, og dette er et funn som står seg i flere av analysene i dette kapitlet. Både på andelen internasjonal versus norsk litteratur og bruken av tidsskrifter og bokkapitler versus bøker finner vi forskjeller, særlig mellom lektor og GLU-programmene, men også *mellom* GLU-programmene.

Variasjonen i andel førsteforfattere fra egen institusjon er omtrent lik på de to typene utdanning, men den absolutte andelen er noe høyere på lektorprogram (15 prosent) enn på GLU-program (9 prosent). Lektorutdanningene bruker også generelt litteratur fra flere forlag

(50 prosent av litteraturen fra 12 forskjellige forlag), mens ved GLU-utdanningene er 50 prosent fra 4 forlag.

Hvis man skal se på analysen av bruken av læremidler som en indikasjon på åpenhet eller lukkethet, slik det ble satt på spissen i innledningen av kapittelet og som også er noe av undertonen i debattene om valg og utvikling av pensum i høyere utdanning, så er det mye som tyder på at lektorutdanningene ser ut til å ha en større grad av åpenhet. Som sagt kan dette resultatet nok delvis skyldes at man sammenligner master- og bachelorutdanninger, og det er mulig at resultatene hadde sett annerledes ut om man hadde gjentatt det hele om et år, når de nye masterprogrammene på GLU er kommet i gang. Samtidig så understreker jo disse funnene også et grunnleggende skille i de norske lærerutdanningene, som særlig tangerer dimensjonene fag og didaktikk (forstått som skoleinnretning). Dette er tema som vil bli tatt opp igjen senere i rapporten.

5. De ansattes bruk, valg og utvikling av læremidler

Datakildene i dette kapitlet er spørreundersøkelsen til ansatte ved lærerutdanningene, og intervjuene gjort med ansatte i humanistiske fag og fellesfag ved de ulike lærestedene og programmene (lektor/GLU). Respondentene er bedt om å ta utgangspunkt i en «normal» undervisningsøkt når de har besvart spørsmålene. Det vil si ikke semesteroppstart og eksamensperiode. De har også blitt bedt om å oppgi om de har emneansvar for økten, hvor mange studenter som deltar, hvor stor andel som er lærerstudenter, hvilket fagområde økten er innenfor, og hvilket nivå økten lå på (bachelor, master eller Ph.d.).

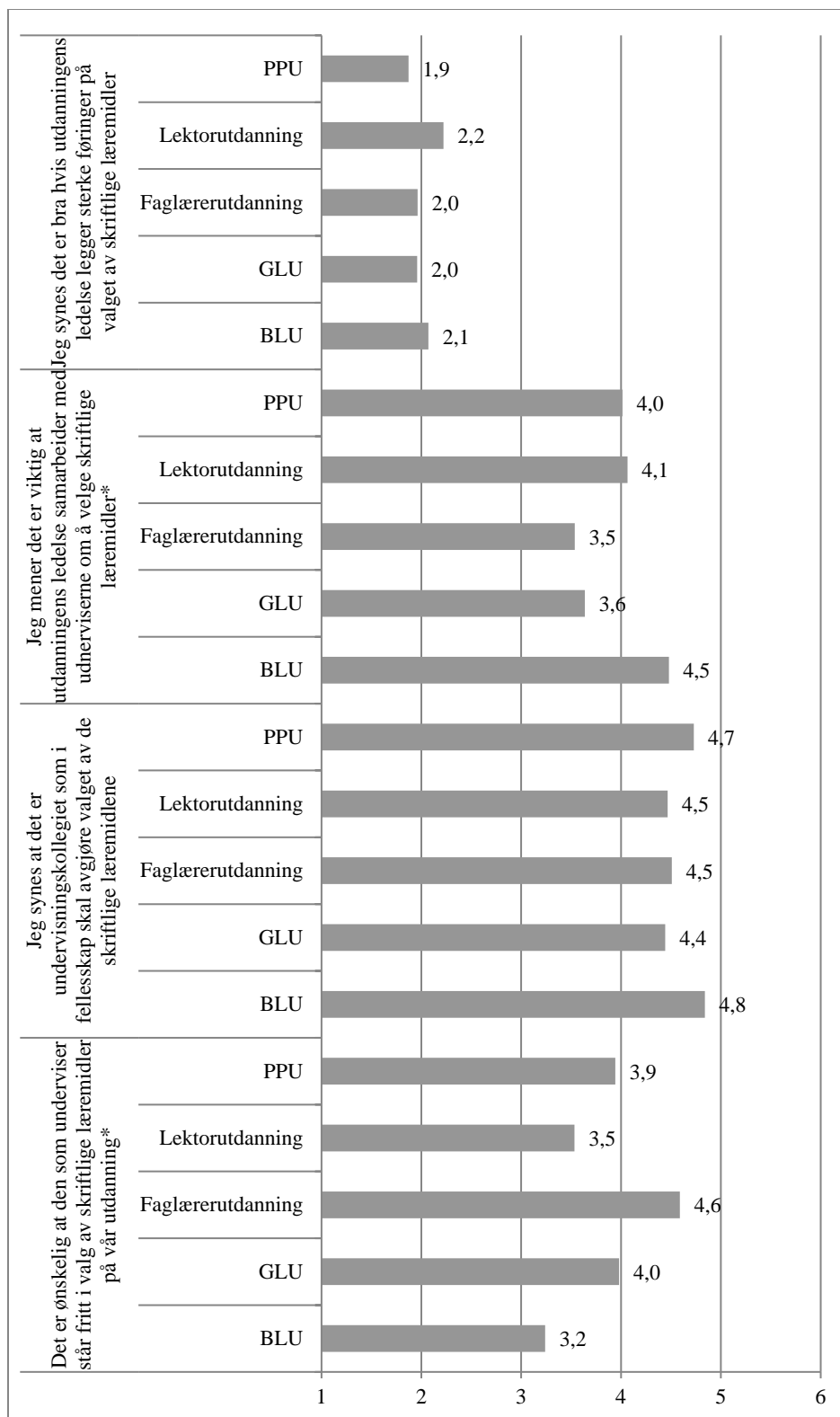
Spørsmålene i skjemaet og intervjuene er organisert rundt følgende tema:

- Hvordan velges litteratur til kursene?
- Kvaliteten på læremidlene som brukes
- Forlagenes rolle i utviklingen
- Utvikling av læremidler for ulike arenaer – grunnopplæring og høyere utdanning
- Forholdet mellom nye og gamle læremidler?

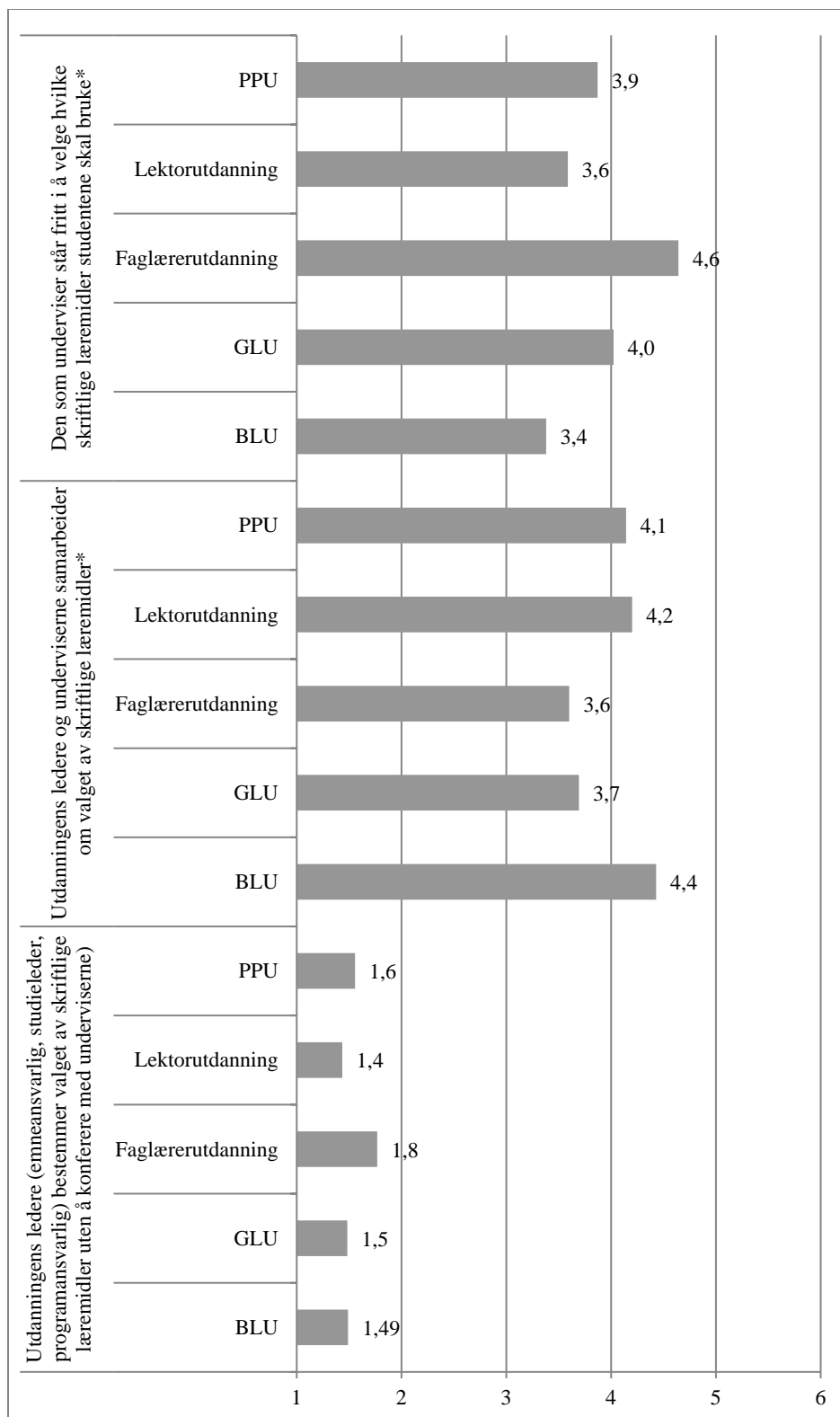
Temaene vil bli gjennomgått tematisk i de følgende avsnittene, og de kvantitative spørreskjemadataene vil bli utfylt med intervjudata med de ansatte ved lærerutdanningene.

5.1. Hvordan velges litteratur til kursene?

I spørreskjemaene har respondentene svart på syv ulike spørsmål om valg av læremidler i utdanningene. Underviserne er bedt om å vurdere hver enkelt påstand på en skala fra 1 (Helt uenig) til 6 (Helt enig). Svarene er presentert i figur 5-1 og 5-2, etter de ulike utdanningene i undersøkelsen (BLU, GLU, PPU, Faglærer og Lektor).



Figur 5-1. Gjennomsnittlig vurdering av påstander om valg av læremidler, etter utdanningstype. *=signifikante forskjeller mellom grupper (ANOVA). Detaljert fordeling i vedleggstabell 9.1.



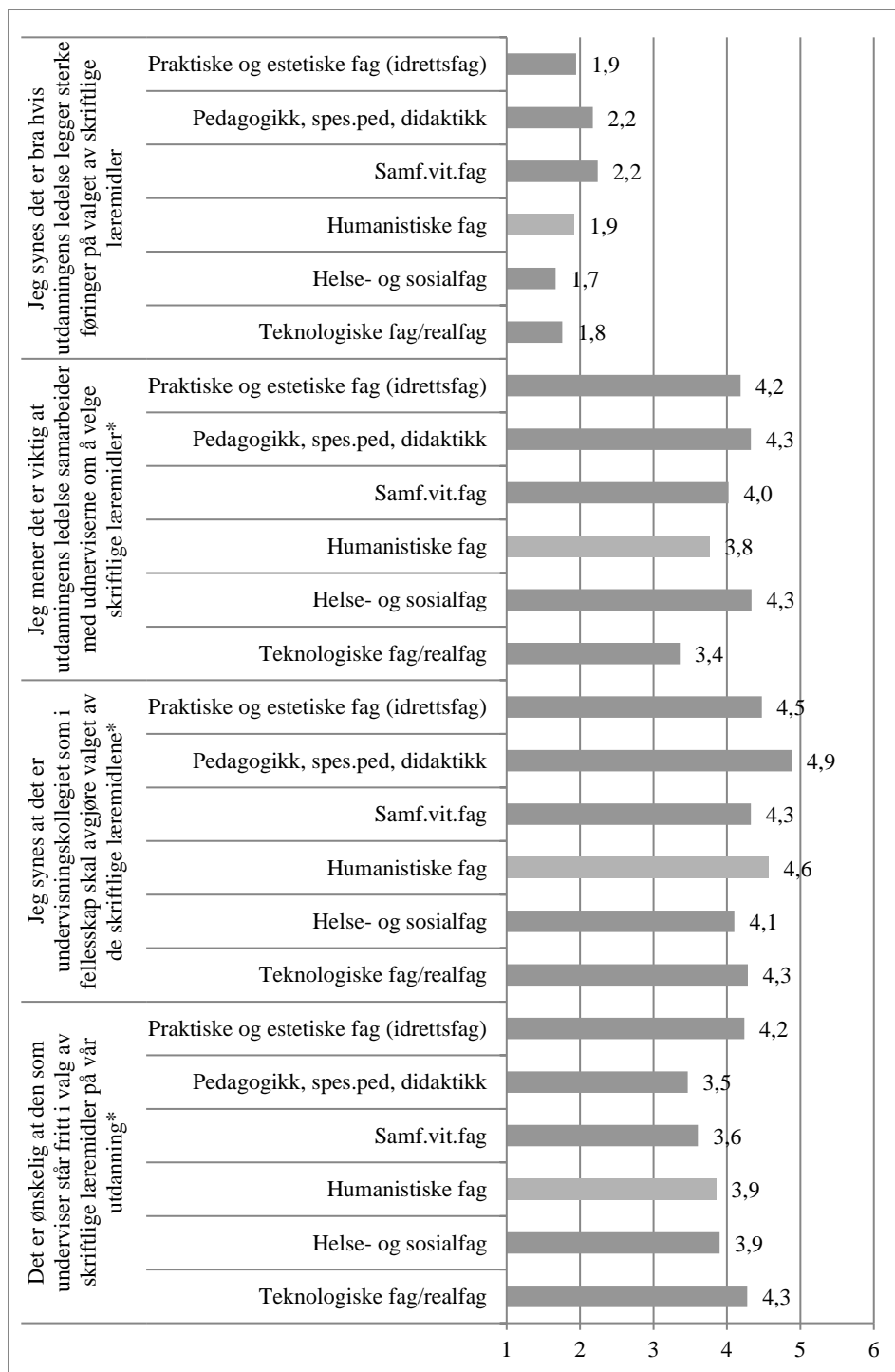
Figur 5-2 Gjennomsnittlig vurdering av påstander om valg av læremidler, etter utdanningstype. *=signifikante forskjeller mellom grupper (ANOVA). Detaljert fordeling i vedleggstabell 9.1.

På tvers av de ulike utdanningsprogrammene kommer det fram en del forskjeller i vurderingen av de ulike spørsmålene om valg av læremidler. På fire av påstandene er det signifikante gjennomsnittsforskjeller mellom de ulike utdanningsprogrammene: «Den som underviser står

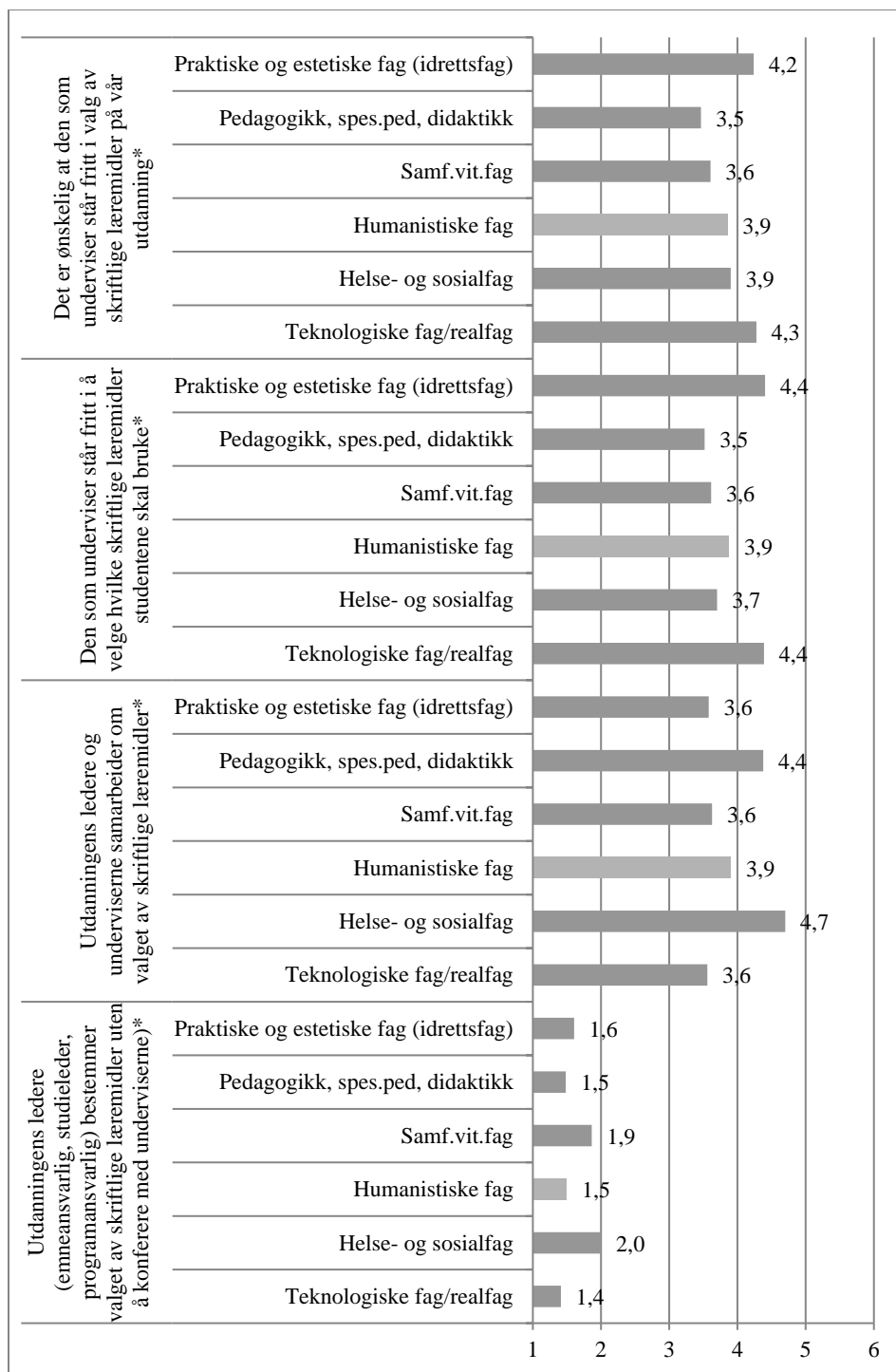
fritt i å velge hvilke skriftlige læremidler studentene skal bruke», «Det er ønskelig at den som underviser står fritt i valg av skriftlige læremidler på vår utdanning», «Utdanningens ledere og underviserne samarbeider om valget av skriftlige læremidler» og «Jeg mener det er viktig at utdanningens ledere samarbeider med underviserne om å velge skriftlige læremidler». De ansatte på BLU og lektorutdanningene er i minst grad enige i den første påstanden (gjennomsnitt på 3,4 og 3,6), mens de ansatte på faglærerutdanningen er i mest grad enige (gjennomsnitt på 4,6). Tilsvarende forskjell finner vi også på den andre påstanden, der de ansatte på BLU har et gjennomsnitt på 3,2, de ansatte på lektorutdanningene har et gjennomsnitt på 3,5, og de ansatte på faglærerutdanningen har et gjennomsnitt på 4,6. BLU og lektorprogrammene utgjør således et ytterpunkt, mens Faglærerutdannerne utgjør det andre ytterpunktet. PPU og GLU-ansatte befinner seg midt i mellom de andre programmene.

De ansatte på lektorutdanningene ser dermed ut til å vektlegge et samarbeid mellom utdanningens ledere og de ansatte, og ønsker ikke at verken ansatte eller ledelse skal bestemme valg av læremidler på egen hånd. BLU-underviserne er på sin side enda tydeligere på at samarbeid skal til. De ansatte på GLU-utdanningene ser ut til å vektlegge at undervisningskollegiet skal ha den viktigste rollen i valg av læremidler. Det samme ser det ut til å være på PPU-utdanningene, mens ansatte på faglærerutdanningene skiller seg ut med å vektlegge at den som underviser må stå fritt til å velge litteraturen. De skiller seg også ut med å være gruppen som i størst grad sier at det er slik det foregår.

Dersom vi ser på de samme spørsmålene på tvers av fagbakgrunn (figur 5-3 og 5-4) kommer det frem flere forskjeller mellom de ulike faggruppene enn det er mellom ansatte på ulike utdanninger. Det er kun på den første påstanden, «jeg synes det er bra hvis utdanningens ledelse legger sterke føringer på valget av skriftlige læremidler», at det ikke er signifikante forskjeller mellom gruppene. På de resterende påstandene er det ganske klare forskjeller, og det er de ansatte med bakgrunn i teknologiske fag som skiller seg fra de ansatte med bakgrunn i pedagogiske og didaktiske fag. De førstnevnte ser ut til å legge mer vekt på at den enkelte underviser skal stå fritt i sitt valg av læremidler, mens de sistnevnte i større grad vektlegger undervisningskollegiets sin rolle, og også samarbeid mellom utdannere og ledere. Humanistene befinner seg et sted mellom disse ytterpunktene, uten egentlig å ligge nærmere den ene eller andre varianten.



Figur 5-3 Gjennomsnittlig vurdering av påstander om valg av læremidler, etter fagbakgrunn. *=signifikante forskjeller mellom grupper (ANOVA). Detaljert fordeling i vedleggstabell 9.2.



Figur 5-4 Gjennomsnittlig vurdering av påstander om valg av læremidler, etter fagbakgrunn. *=signifikante forskjeller mellom grupper (ANOVA). Detaljert fordeling i vedleggstabell 9.2.

I intervjuene med de ansatte på utdanningene, som da kun har foregått med ansatte på humanistiske eller pedagogiske seksjoner på lektor- og GLU-programmer, kommer det frem litt ulike modeller for valg av pensumlitteratur. Studieleidelsen oppgis å være involvert kun på det store lektorprogrammet, men da kun i en koordinerende rolle for å sikre konsistens og unngå overlapp mellom de ulike områdene. Dette stemmer jo også relativt godt med inntrykket fra

spørreundersøkelsen, der underviserne på lektorprogrammene la vekt på ledelsens rolle. Fagansattes rolle ble understreket også her, og arbeidet med utvelgelse av pensum foregikk i faggrupper med årlige sykluser med fastlagte frister for revideringer. Pensumlister skal være klare i god tid før studentene kommer, noe som gjør at arbeidet foregår tidlig i semesteret før oppstart. Det ble også understreket at det er en spenning i fagdidaktikken mellom tradisjonelle fagtekster og det som kan kalles reportoarbyggende tekster. Spenningen griper inn i et tema som diskuteres senere i kapittelet, nemlig utvikling av læremidler for utdanningene, men har også betydning for hva slags litteratur som synliggjøres på pensumlistene. I intervjuene kom det frem at pensumlister i stor grad viser til det som kan kalles en faglig kjernelitteratur, mens den reportoarbyggende litteraturen (som for eksempel gir studentene tips og instruksjoner om måter å undervise på), kontinuerlig tilpasses og deles underveis i kursene. På samme måte kan også internasjonal forskningslitteratur kobles inn i kursene etter hvert som de skrider frem. Dette var arbeidsmåter som ble trukket frem i alle intervjuene. Samtidig understrekes det på lektorprogrammet at fagområdene er såpass små at det i praksis er enkeltpersoner som tar valgene.

På den store GLU-utdanningen ble det understreket at det var større fagmiljøer som samarbeidet om emner. Kursene besto stort sett av 15-poengs moduler der én person har ansvar for helheten, mens enkeltpersoner spilte inn til undervisning på de enkelte områdene. Hele tiden var det en løpende dialog om hva som skulle ut og inn på pensum, diskutert opp mot relevans og omfang. På mindre fagområder var det også slike delte prosesser, men her gikk ansvaret for å koordinere arbeidet på rundgang mellom medlemmene i fagseksjonen.

Ved den lille GLU-utdanningen var det i liten grad fagseksjoner som sådan som sto for utvelgelsen, med hovedgrunn at det var enkeltpersoner som hadde ansvar for emnene.

I de kvantitative analysene har vi også sett på forskjeller i svar mellom utdanningsprogram og fagforskjeller samtidig. Vi har også kontrollert for identitet som lærerutdanner eller fagperson, kjønn, alder, utdanningsnivå, erfaring i skolen, erfaring som lærerutdanner og erfaring som ansatt i grunnopplæringen. Dette er variabler som ble gjennomgått i kapittel 3.

Analysene viser at når vi kontrollerer for hvilken utdanning de arbeider på, deres identitet som lærerutdanner eller fagperson, kjønn, alder, utdanningsnivå og erfaring på universitets- og høgskolenivå og i grunnskolen, så finner vi noen signifikante forskjeller også på utdanningsbakgrunn (analysene er gjort ved en multippel lineær regresjonsanalyse, og er presentert i tabell 5-1). Ved å sette humanistiske fag som referansekategori i analysene får vi

frem at det er undervisere med bakgrunn fra teknologiske fag og realfag som skiller seg fra humanistene. Sammenlignet med humanistene er realistene/teknologene klart mer positive til at det er den som underviser som skal velge læremidlene, og negative til at utdanningens ledelse skal samarbeide om valg av skriftlige læremidler. Pedagogene ser også ut til å oppleve at utdanningens ledere samarbeider med underviserne om utvikling av pensumlitteraturen. I analysene der vi har forsøkt å bytte referansekategori kommer det frem at humanister, samfunnsvitere og undervisere med bakgrunn fra praktisk- estetiske fag og helse- og sosialfag ikke skiller seg nevneverdig fra hverandre- det er teknologene/realistene som skiller seg ut. Analysene viser også at de som underviser på BLU vektlegger samarbeid og kollegiale prosesser, mens de som underviser på faglærerutdanningene, kontrollert for de andre variablene, er mer opptatt av at det er den enkelte underviser som skal bestemme pensum.

Undervisere som har stor grad av identitet som lærerutdanner vektlegger også at det er undervisningskollegiet som skal velge skriftlige læremidler i fellesskap, men dersom man i stor grad har en identitet som fagperson er man mer opptatt av at den enkelte underviser skal velge skriftlige læremidler selv, og mer skeptiske til at ledelsen skal bestemme valget av skriftlige læremidler (men her er det viktig å huske at dette var noe svært få i utgangspunktet var enige i). Det å arbeide i en matriseorganisert lærerutdanning eller en integrert lærerutdanning har ikke hatt noen effekt i analysene (og er dermed tatt ut av tabellen). Men de som svarer utfra kurs der lærerstudenter utgjør mindretallet av studentene vektlegger i større grad at underviseren skal få velge selv hvilke læremidler som skal brukes, enn de som underviser på kurs der det er utelukkende lærerstudenter. Disse funnene kan kanskje sees i sammenheng med funnene omkring organisering og identitet i kapittel 3, der det kom fram at det å arbeide på en enhetlig/integrert lærerutdanning også hadde sammenheng med å oppleve å ha en identitet som lærerutdanner.

Tabell 5-1. Påvirkninger på valg av læremidler, lineær regresjonsanalyse. Ikke standardiserte regresjonskoeffisienter

	Utd. ledere (emneansvarlig, stud.led. prg. ansvarlig) bestemmer valget av skriftlige læremidler uten å konferere med undervisern e)	Utdannings ledere og undervisne samarbeider om valget av skriftlige læremidler	Den som underviser står fritt i å velge hvilke skriftlige læremidler studentene skal bruke	Det er ønskelig at den som underviser står fritt i valg av skriftlige læremidler på vår utdanning	Jeg synes at det er undervisningskollegiet som i fellesskap skal avgjøre valget av de skriftlige læremidlene	Jeg mener det er viktig at utdanningens ledelse samarbeider med underviserne om å velge skriftlige læremidler	Jeg synes det er bra hvis utdanningens ledelse legger sterke føringer på valget av skriftlige læremidler
Teknologiske fag og realfag	-0,18	-0,17	0,57*	0,47*	0,00	-0,54*	-0,14
Helse- og sosialfag	0,48	0,91	-0,50	-0,34	-0,11	0,59	-0,30
Samfunnsvitenskapelige fag	0,17	0,07	-0,47	-0,39	-0,06	0,36	0,33
Pedagogikk, spes.ped og didaktiske fag	-0,09	0,52*	-0,31	-0,27	0,15	0,39	0,19
Praktiske og estetiske fag (idrettsfag)	0,05	-0,07	-0,02	-0,11	0,12	0,62	0,09
<i>Referansekategori: Humanistiske fag</i>							
BLU	0,02	0,56*	-0,39	-0,45*	0,48*	0,61**	-0,03
Faglærerutdanning	0,08	-0,27	0,87**	0,65*	0,21	-0,50	-0,06
Lektorutdanning	0,08	0,23	-0,23	-0,42	0,05	0,23	0,41
PPU	0,21	0,34	0,07	0,20	0,19	0,13	-0,29
<i>Referansekategori: GLU-utdanningene</i>							
Identitet som lærerutdanner	-0,07	-0,04	-0,02	0,00	0,23**	0,04	0,01
Identitet som fagperson	-0,13**	0,18*	0,09	0,02	0,07	0,06	-0,12*
Lærerstudenter utgjør vanligvis flertallet	-0,05	-0,34	0,36	0,52*	-0,38	-0,49	-0,16
Lærerstudenter utgjør vanligvis mindretallet	0,12	0,62	0,62	1,13**	0,59	0,52	-0,14
<i>Referansekategori: Utelukkende lærerstudenter</i>							
Kvinne	-0,21*	0,38*	0,23	0,04	0,27	0,29	0,06
<i>Referansekategori: mann</i>							
Alder	0,06	0,00	-0,11	-0,13*	-0,04	0,03	0,08
Ph.D eller doktorgrad	-0,04	0,27	-0,53**	-0,20	0,12	0,29	-0,20
<i>Referansekategori: 3-4 årig profesjonsutdanning</i>							
År ved uni/høgskole	0,01	-0,04*	0,04*	0,03	-0,01	-0,03	0,00
År med utd. lærerstudenter	-0,02*	0,03	-0,02	0,00	0,01	0,00	-0,02
År i grunnopplæring	-0,01	0,01	0,01	0,02	0,00	-0,02	-0,01
Konstant	2,29***	2,91***	3,88***	4,06***	3,39***	3,31***	2,33***
N	433	430	427	425	429	423	423
Justert r²	0,04	0,07	0,08	0,08	0,05	0,09	0,03

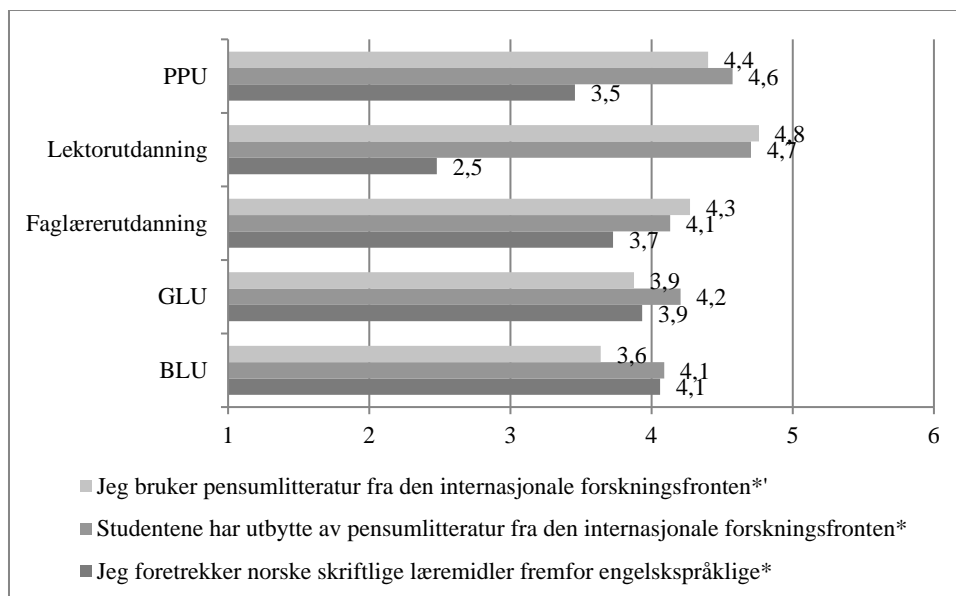
* p<0.05; ** p<0.01; *** p<0.001

Jo eldre underviserne er, jo mer legger de også vekt på undervisernes frihet i å velge læremidler, og dette kan kanskje peke mot en faglig trygghet som utvikles over årene. Samtidig kan dette også fortolkes som et mulig generasjons- og holdningsskifte i høyere utdanning generelt. Dette underbygges også av at man blir mindre enig i at ledelsen skal involveres jo lenger man har jobbet i universitets- eller høgskolesystemet. Samtidig ser det ut til at det å ha en doktorgrad sammenlignet med en 3-4 årig utdanning eller mastergrad/hovedfag gjør at man i mindre grad mener at den som underviser faktisk står fritt til å velge (samtidig som det ikke har noen innvirkning på om man synes den som underviser *bør* stå fritt til å velge).

Funnene så langt peker altså ikke mot at underviserne i de humanistiske fagene skiller seg ut i særlig grad, det er heller de som underviser i teknologi- og realfag som skiller seg fra andre utdanningsbakgrunner når det kommer til hvordan valg av læremidler foregår, og hvordan det bør foregå. Det er verdt å merke seg at analyser med mange variabler benytter svarene fra respondenter som har svart på alle spørsmålene som inngår. Dette gjør at antallet i disse analysene er noe lavere enn i analysene som baserer seg på færre variabler.

5.2. Forskningsfront og engelsk språk

Som det fremkom i analysene i kapittel 3 var det en variasjon mellom læresteder i hvor stor andel engelsk faglitteratur som ble brukt. Det er to spørsmål i spørreskjemaet som er egnet til å utfylle disse resultatene (selv om de også gir informasjon utover dette), og resultatene er presentert i figur 5-5 og 5-6.



Figur 5-5 Bruk av pensumlitteratur fra forskningsfronten, studentenes utbytte av samme, og preferanse for engelsk vs. norskspråklige skriftlige læremidler, etter utdanningsprogram (1-Helt uenig, 6-Helt enig). *=signifikante forskjeller mellom grupper (ANOVA).

Figur 5-5 viser at det er klare forskjeller i bruken av internasjonal forskningslitteratur på de ulike utdanningene, vurderingen av studentenes utbytte av litteraturen, og ikke minst preferansene på bruk av norsk- eller engelskspråklig litteratur. Underviserne på lektorutdanningene er de som i størst grad bruker pensumlitteratur fra den internasjonale forskningsfronten, og de som i størst grad mener studentene har utbytte av dette. Samtidig har også disse underviserne klart lavest gjennomsnitt på påstanden om at de foretrekker norskspråklige fremfor engelskspråklige læremidler.

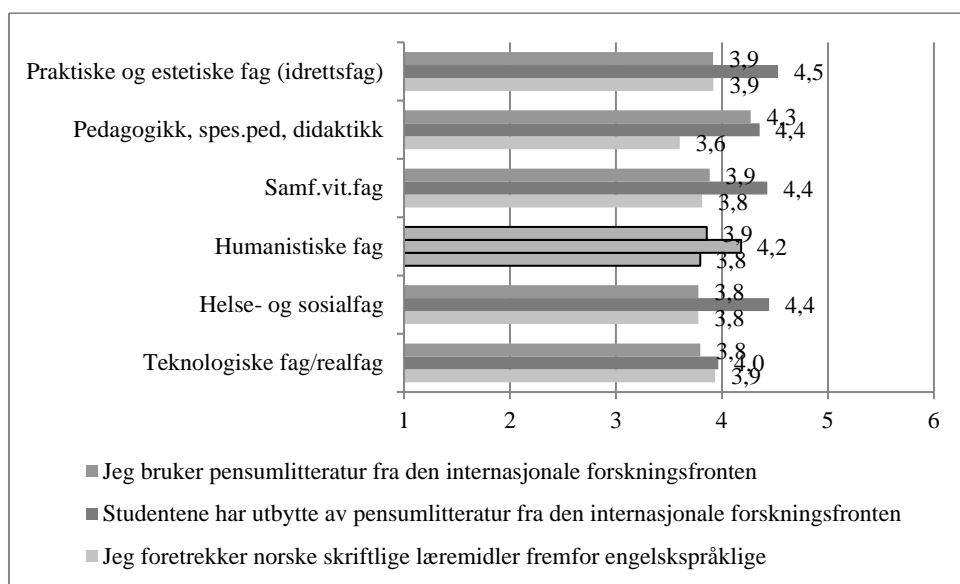
Også underviserne på PPU oppgir at de i stor grad bruker pensum fra den internasjonale forskningsfronten, og at studentene har utbytte av dette. De er også i stor grad uenige i påstanden om at de foretrekker norskspråklige fremfor engelskspråklige læremidler, om enn ikke i like utpreget grad som de ansatte på lektorprogrammene. Det er interessant å se forskjellen på denne påstanden opp mot vurderingene til GLU-underviserne og Faglærerunderviserne. GLU-underviserne og BLU-underviserne foretrekker i høyere grad norske skriftlige læremidler fremfor engelskspråklige. Det er også hos GLU- og BLU-underviserne vi finner signifikante forskjeller mellom egen bruk av litteratur fra den internasjonale forskningsfronten, og studentenes opplevde utbytte av den samme. Påstandene om bruk og utbytte er ikke direkte sammenlignbare, men kan kanskje forstås som en indikasjon på at bruken er lavere enn den opplevde nytten, og at dette kanskje henger sammen med at GLU-underviserne altså i større grad selv foretrekker norsk enn engelsk faglitteratur enn på andre lærerutdanninger.

I intervjuene ble spørsmålet om bruk av engelsk faglitteratur kommentert på ulike måter, og det ble gitt ulike forklaringer på hvorfor det er vanskelig å inkludere engelske fagtekster på pensum. For det første ble det hevdet at eldre studenter i noen grad manglet språkferdighetene for å ta til seg den engelske faglitteraturen. For det andre ble det trukket fram at yngre studenter («rett fra videregående») ikke hadde forutsetninger til å ta inn og forstå den akademiske sjangeren, til tross for gode språkferdigheter. Det blir også av flere trukket fram at engelsk faglitteratur blir trukket inn gradvis etter hvert som studentene har progresjon i utdanningen, og da særlig på masternivå. Fra underviserne på den mindre GLU-utdanningen, som da også ble valgt ut på bakgrunn av en høy andel norsk faglitteratur, ble det også stilt spørsmål om tilpasningene til studentene hadde gått for langt:

De fleste ansatte vil gjerne bruke mer engelsk litteratur, men det er generelt godtatt at når studentene klager og sier at de ikke kan lese engelsk litteratur så prøver man å finne norske alternativer. Det er ikke før på mastergrad at vi kan kreve at de leser engelsk. Jeg personlig mener at det [engelsk] må kunne brukes i alle sammenhenger, de har jo hatt engelsk i tretten år (...) Hvis de ikke kan nok engelsk får de lese engelsk i tillegg
[Dosent, norsk/nordisk]

Samtidig ble det også (selvsagt) påpekt at fagforskjellene mellom de humanistiske fagene gjorde det naturlig at engelskandelen varierte, altså at det var naturlig med lavere andel engelsk litteratur på norsk-fag enn på engelsk-fag.

Dersom vi ser på forskjeller etter utdanningsbakgrunn for underviserne i stedet for forskjeller mellom utdanningsprogram, så kommer det fram mindre forskjeller mellom faggruppene enn mellom utdanningene. Underviserne med bakgrunn fra pedagogiske, spesialpedagogiske eller didaktiske studier er de som i minst grad foretrekker norskspråklige fremfor engelskspråklige læremidler, mens underviserne med teknologisk- og realfaglig bakgrunn er de som i størst grad er enig i denne påstanden. Samtidig er underviserne med teknologisk- og realfaglig bakgrunn og de med bakgrunn fra pedagogiske, spesialpedagogiske og didaktisk bakgrunn de som i størst grad ser ut til å oppleve et samsvar mellom egen bruk og studentenes utbytte av pensumlitteratur fra den internasjonale forskningsfronten. For underviserne med humanistisk bakgrunn, og også underviserne med bakgrunn fra samfunnsvitenskapelige, praktiske og estetiske og helse- og sosialfag er det et større, og signifikant gap mellom bruk og utbytte. Differansen er slik at det ser ut til at bruken er lavere enn studentenes forventede utbytte.

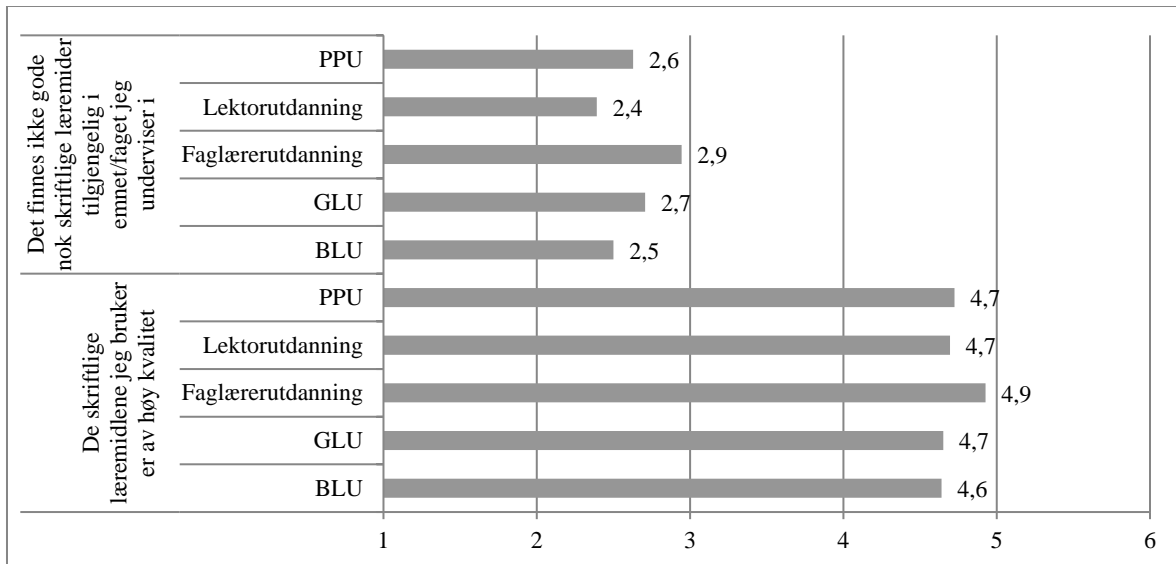


Figur 5-6 Bruk av pensumlitteratur fra forskningsfronten, studentenes utbytte av samme, og preferanse for engelsk vs. norskspråklige skriftlige læremidler, etter fagbakgrunn

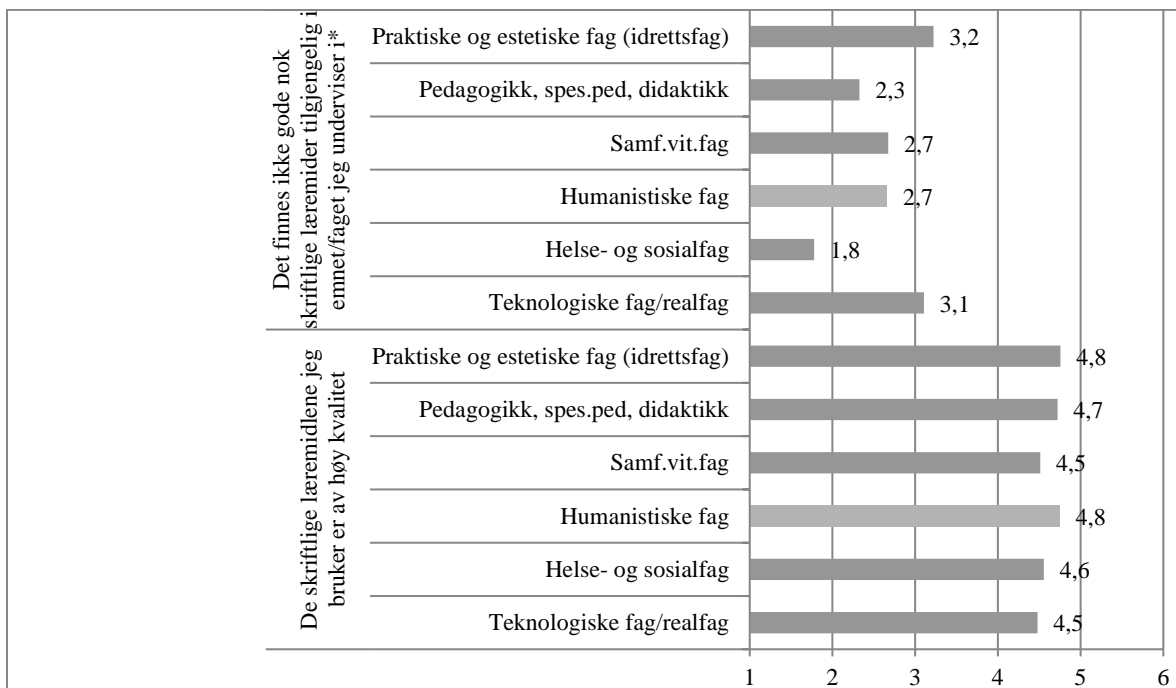
I en multippel regresjonsanalyse (se vedlegg 9-4), der vi altså kontrollerer for de ulike variablene som ble presentert i kapittel 3, kommer det frem at forskjellen mellom utdanningsprogram består også når vi kontrollerer for fagbakgrunn til lærerutdannerne, og også at fagbakgrunn i seg selv ikke spiller noen rolle for vektlegging av internasjonal forskningslitteratur og engelskspråklige læremidler. Det kommer frem at de som selv oppfatter seg i stor grad å ha en identitet som lærerutdanner også i større grad bruker litteratur fra den internasjonale forskningsfronten og opplever at studentene har utbytte av det. Underviserne som oppgir at lærerstudenter vanligvis utgjør mindretallet oppgir at de i større grad er enige i at de bruker pensum fra den internasjonale forskningsfronten. Kvinnelige ansatte oppgir i større grad å bruke pensumlitteratur fra den internasjonale forskningsfronten, men er også i større grad enig i at de foretrekker norsk fremfor engelskspråklig litteratur. Jo lavere alder, jo mindre grad bruker man internasjonal forskningslitteratur, og jo lengre erfaring, både fra lærerutdanning og grunnskole, jo mer bruker man internasjonal forskningslitteratur.

5.3. Kvaliteten på læremidlene

Et annet viktig spørsmål er de ansattes vurdering av kvaliteten på læremidlene. Det er to enkle spørsmål som er med på å beskrive dette i surveyen, og disse er presentert i figur 5-7 og 5-8.



Figur 5-7. Vurdering av læremidlenes kvalitet, etter utdanningsbakgrunn. Gjennomsnitt. *=signifikante forskjeller mellom gruppene (ANOVA-analyse, $p < 0,05$)



Figur 5-8. Vurdering av læremidlenes kvalitet, etter utdanningsprogram. Gjennomsnitt. *=signifikante forskjeller mellom gruppene (ANOVA-analyse, $p < 0,05$)

Resultatene viser at det ikke er signifikante forskjeller mellom de ulike utdanningsprogrammene i vurderingen av læremidlenes kvalitet. Jevnt over har lærerutdannerne et høyt gjennomsnitt på påstanden om at læremidlene har høy kvalitet, mens de tenderer til å være uenige i at det ikke finnes gode nok skriftlige læremidler for emnene/fagene de underviser. På denne påstanden kommer det i figur 5-6 likevel frem en del forskjeller mellom lærerutdannere med ulik utdanningsbakgrunn. Utdannerne med bakgrunn i praktisk-estetiske fag (inkludert idrettsfag) og teknologiske fag/real FAG er mer kritiske til

læremidlene i sine emner enn sine kollegaer er. Særlig skiller de seg fra underviserne med bakgrunn i pedagogikk/didaktiske fag (og helse- og sosialfag, men denne gruppen er så få i surveyen at vi ikke kan tillegge resultatene for stor betydning).

I intervjuene kom det frem delte meninger om kvaliteten på læremidlene. Forskjellene kunne til en viss grad knyttes til fagforskjeller mellom ulike humanistiske fagområder. Ved en utdanning der fagmiljøet ble beskrevet som lite opplevde informanten seg nærmest pålagt, eller i alle fall styrt til, å bruke lokalt utviklede læremidler som var «arvet» fra tidligere forelesere på kursene (mellomstor GLU utdanning). Ved engelskseksjonen på en stor GLU-utdanning ble det sagt at man måtte gå ut av landet for å finne lærebøker som var gode nok, da lærebøkene i engelsk grammatikk skrevet av norske forfattere fra universitetet ikke var undervisningsrettede nok. Man foretrakk derfor lærebøker i «international english».

Ved norskdidaktikkseksjonen på lektorprogrammet ble det som tidligere nevnt påpekt en spenning mellom fagtekster og reportoarbyggende tekster, og at disse ble distribuert og vektlagt noe ulikt i pensumlistene og undervisning. Dette handlet også om kvaliteten på læremidlene, i form av hvilken grad de var praksisrettede og relevante nok. Litteratur som svarer på studentenes ønske om praksisrettede og tydelig «oppskriftslitteratur» ble heller funnet underveis i undervisningen, for å sikre at den var tilstrekkelig relevant for studentene.

5.4. Utvikling av læremidler for ulike arenaer – lærerutdanning og grunnskolen

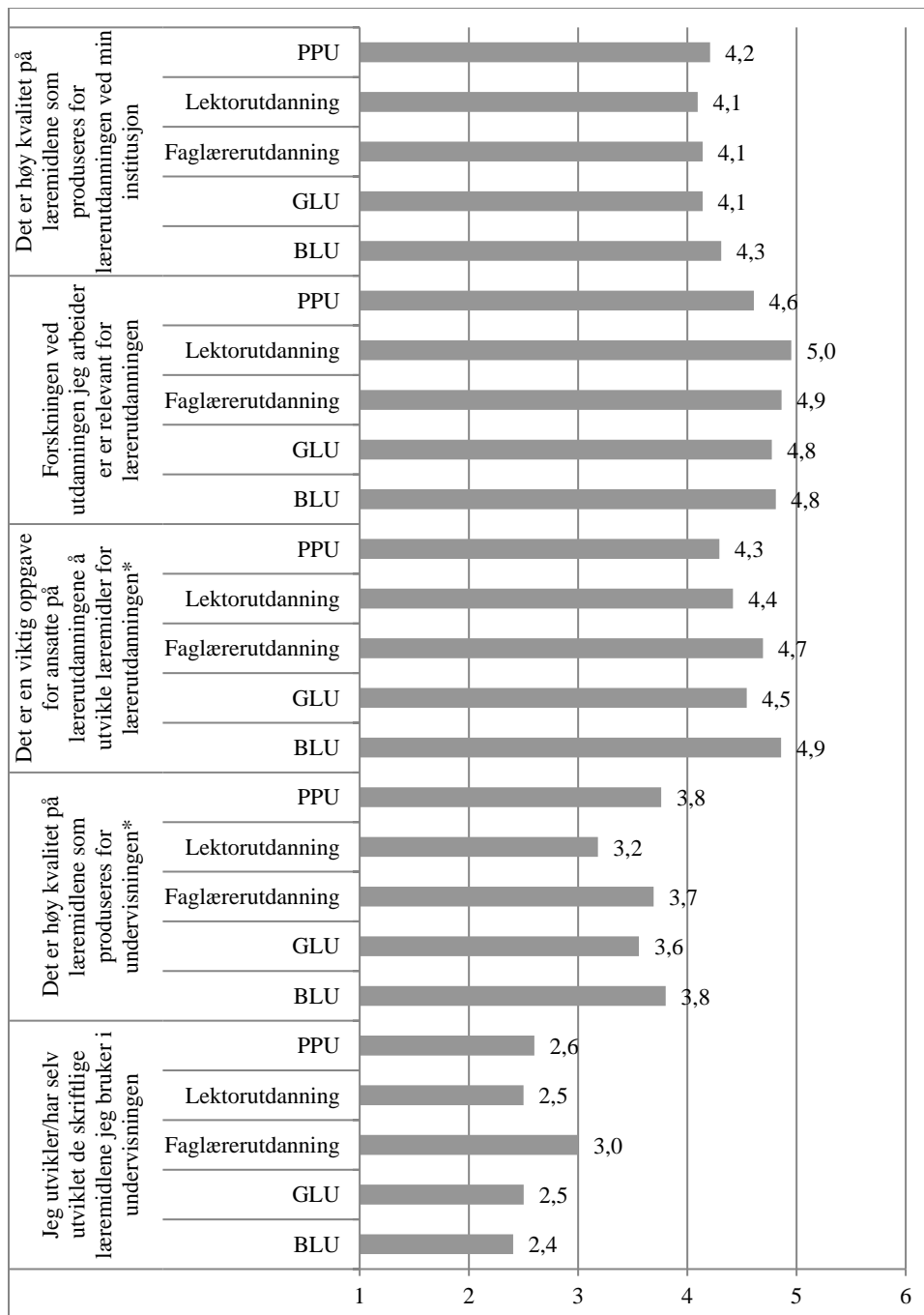
En naturlig oppfølging av spørsmålet om kvalitet på læremidlene, er hvordan de ansatte selv er involvert i utviklingen av læremidler. Som det kom frem i kapittel 3 (tabell 4-14 og 4-15) er det en varierende andel av forfatterne som er representert på pensumlistene som er ansatt ved den samme utdanningen. Spørsmålet da er hvordan de ansatte ser på sin rolle i å utvikle læremidler for lærerutdanningene (og grunnskolen), og hvordan de vurderer denne oppgaven i sin rolle som lærerutdannere. Vi ser først nærmere på utvikling av læremidler for lærerutdanningene, før vi går nærmere inn på utvikling av læremidler for grunnskolen.

I figur 5-9 og 5-10 er svarene på ulike påstander om utvikling av læremidler for lærerutdanningen presentert etter utdanningsprogram og utdanningsbakgrunn.

Som resultatene i figur 5-9 viser er det relativt små forskjeller mellom underviserne på ulike utdanningsprogram. På to av variablene, «Det er høy kvalitet på læremidlene som produseres for undervisningen» og «Det er en viktig oppgave for ansatte på lærerutdanningene å utvikle

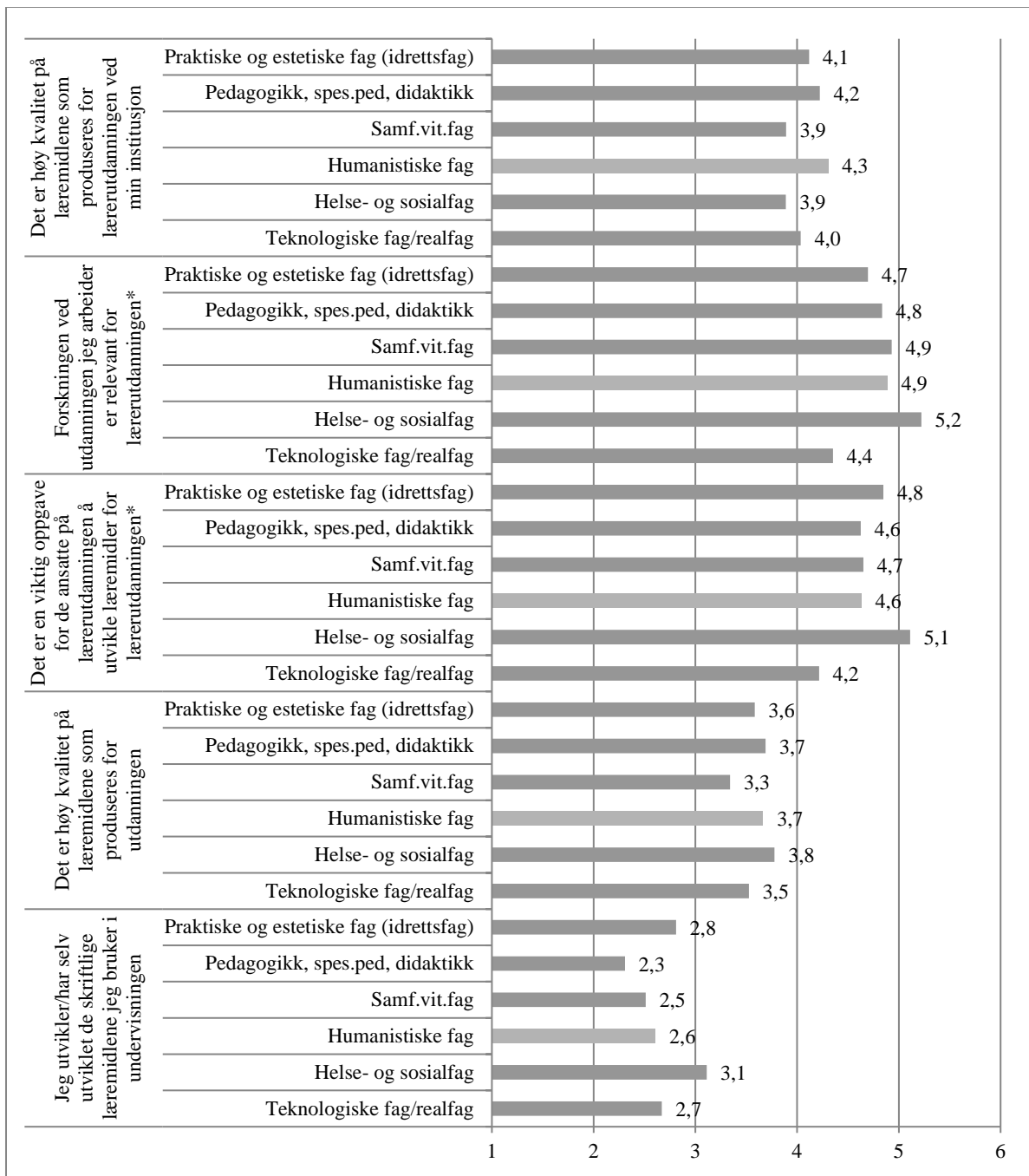
læremidler for lærerutdanningen» er det signifikante forskjeller, og det er BLU-Utdannerne sammen med PPU-underviserne som er mest enige i den første påstanden, og det er også BLU-utdannerene som vektlegger utvikling som en viktig oppgave i størst grad. Samtidig må det understrekes at utvikling av læremidler for lærerutdanningen jevnt over vurderes som en viktig oppgave, og forskningen ved de ulike utdanningsprogrammene vurderes som relevant for lærerutdanningene. Det er en mer positiv vurdering av læremidlene som utvikles ved den institusjonen som lærerutdannerne er tilsatt ved enn av læremidlene som generelt sett produseres for undervisningen. Dette kan forstås som en positiv kvalitetsvurdering av arbeidet som foregår på institusjonene de kjenner best – sine egne.

I figur 5-10 er de samme påstandene presentert etter fagbakgrunn, og her kommer det fram noen signifikante forskjeller mellom gruppene. Dette består i at teknologene/realistene i mindre grad enn de gruppene ser det som viktig å utvikle læremidler for lærerutdanningen, og vurderer også i noe mindre grad at forskningen ved utdanningen de underviser er relevant for lærerutdanningen. Her er det verdt å minne på at alle som har svart på undersøkelsen er identifisert som lærerutdannere av institusjonen de arbeider, og at det er derfor de er inkludert i vårt datamateriale. Det er altså ikke slik at det her er snakk om ansatte i helt andre deler av utdanningsinstitusjonene. Når de legger lite vekt på utvikling av læremidler for lærerutdanningen er det altså en ganske sentral gruppe av underviserne som fremholder dette, og som vi så i kapittel 3 utgjør teknologene 16 prosent av lærerutdannerne i vårt materiale.



Figur 5-9. Utvikling av læremidler for lærerutdanninga etter utdanningsprogram. Gjennomsnitt. *=signifikant forskjell i gjennomsnitt ($p < 0,05$), ANOVA

Utdypende regresjonsanalyser (vedlegg 9-7) viser at undervisere med teknolog og realisterfaring opplever forskningen som mindre relevant for grunnskolen enn humanistene, når vi kontrollerer for de andre variablene i modellen. Det er også slik at jo sterkere identitet man har som lærerutdanner, jo større grad utvikler man selv de skriftlige læremidlene for undervisningen, opplever at det er høy kvalitet på læremidlene som produseres for undervisningen, også ved egen institusjon, opplever at forskningen ved utdanningen er relevant for lærerutdanningen, og at det er en viktig oppgave for de ansatte å utvikle læremidler.



Figur 5-10 Utvikling av læremidler for lærerutdanninga etter fagbakgrunn. Gjennomsnitt. *=signifikant forskjell i gjennomsnitt ($p < 0,05$), ANOVA

I intervjuene var utvikling av læremidler et viktig tema, men ikke alle informantene hadde deltatt i dette, i alle fall ikke i form av å utvikle pensumlitteratur. Som det har vært påpekt tidligere sier mange av informantene at de distribuerer og utvikler læremidler som brukes underveis i et emne, uten at dette tar form av trykt pensumlitteratur. Dette kan både være enkeltark med «oppskrifter», caser og eksempler, eller det kan være oppsamlinger av henvisninger til andre kilder. Utvikling av lærebøker ble ansett som en krevende prosess, og alle informanter uten lederansvar oppga at slik utvikling ikke ble vurdert som en prioritert

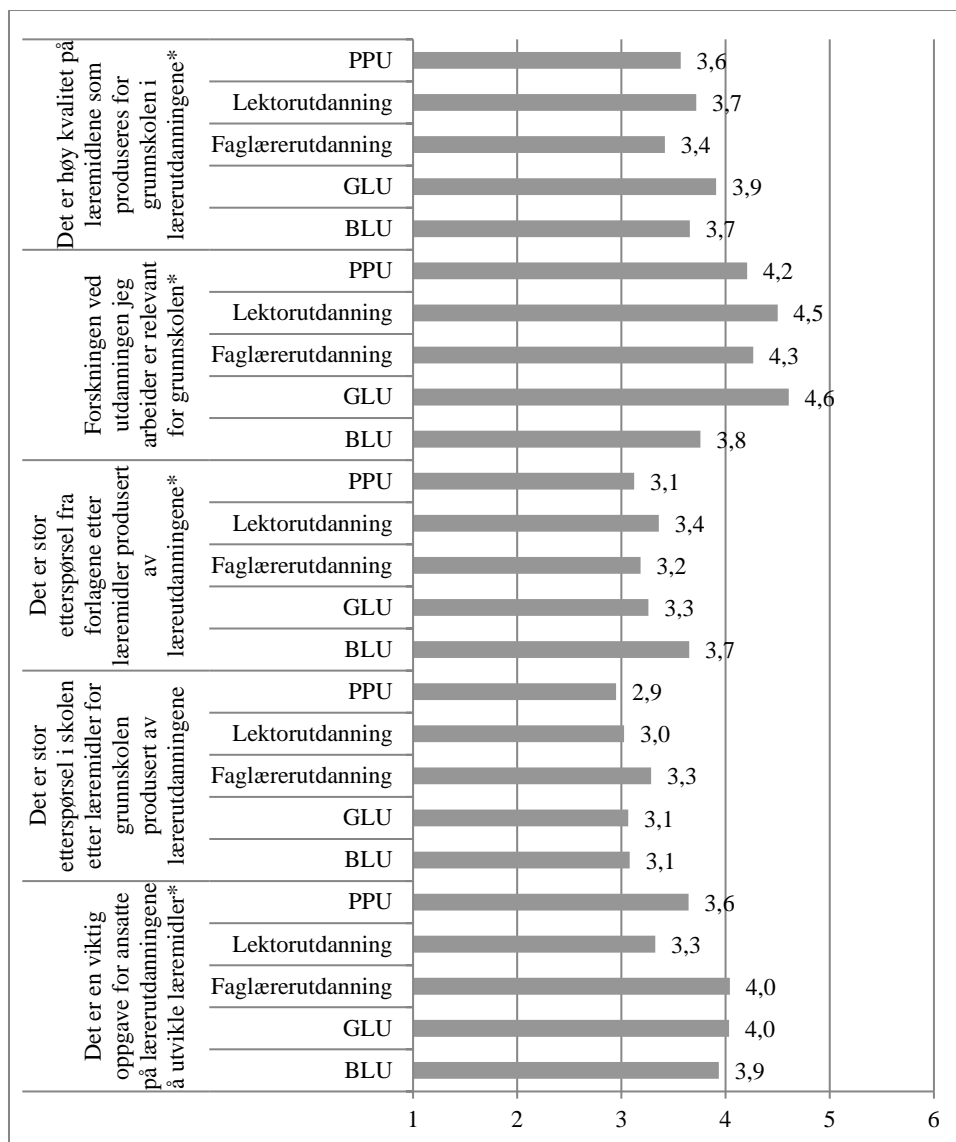
oppgave ved institusjonen (lederne var naturlig nok ikke like klare på dette). Et viktig hinder for dette er den akademiske driften i lærerutdanningene, slik det ble beskrevet i kapittel 1, altså en tendens til å vektlegge formalkompetanse og utvikling mot førstekompetanse for den enkelte, og utvikling av litteratur som gir uttelling i tellekantsystemet. «Utvikling av læremidler som ikke er godkjent i tellekantsystemet må foregå som en hobby – det settes ikke av ressurser til dette i utdanningen» sa én av informantene fra den mellomstore GLU-utdanningen. Tellekantsystemet ble trukket frem som en utfordring for utviklingen av læremidler av nesten alle – unntaket var lederen ved lektorutdanningen som mente at man der hadde funnet en balanse i det å få bidragene godkjent som både faglig meritterende og som nyttige læremidler i lærerutdanningene.

Samtidig som lærerutdannerne hadde reservasjoner mot å involvere seg i krevende utvikling av læremidler, mente de også at det var en viktig oppgave å utvikle læremidler, og at ansatte i lærerutdanningene var i en bedre posisjon til å gjøre dette enn mange andre grupper. Eksempelvis ble det fra ansatte i engelskseksjon på den store GLU-utdanningen påpekt at det «gjeldende» norskutviklede verket for engelsk grammatikk ikke var godt nok rettet inn mot behovene for lærerutdanningen. Da var det bedre å hente inn utenlandske verk, som tidligere nevnt, som gjennom sitt internasjonale fokus også var relevant for opplæring knyttet til for eksempel en økende andel minoriteter i norsk skole. På direkte spørsmål om det da ikke var slik at lærerutdannerne selv satt på kompetansen og kunnskapen som skulle til for å utvikle relevante læremidler for en norsk kontekst, ble blant annet tellekantsystemet påpekt som en mulig grunn til ikke å prioritere dette, men også at en slik oppgave ville gå på bekostning av publisering og vitenskapelig arbeid inn mot egen humanistisk fagdisiplinær bakgrunn.

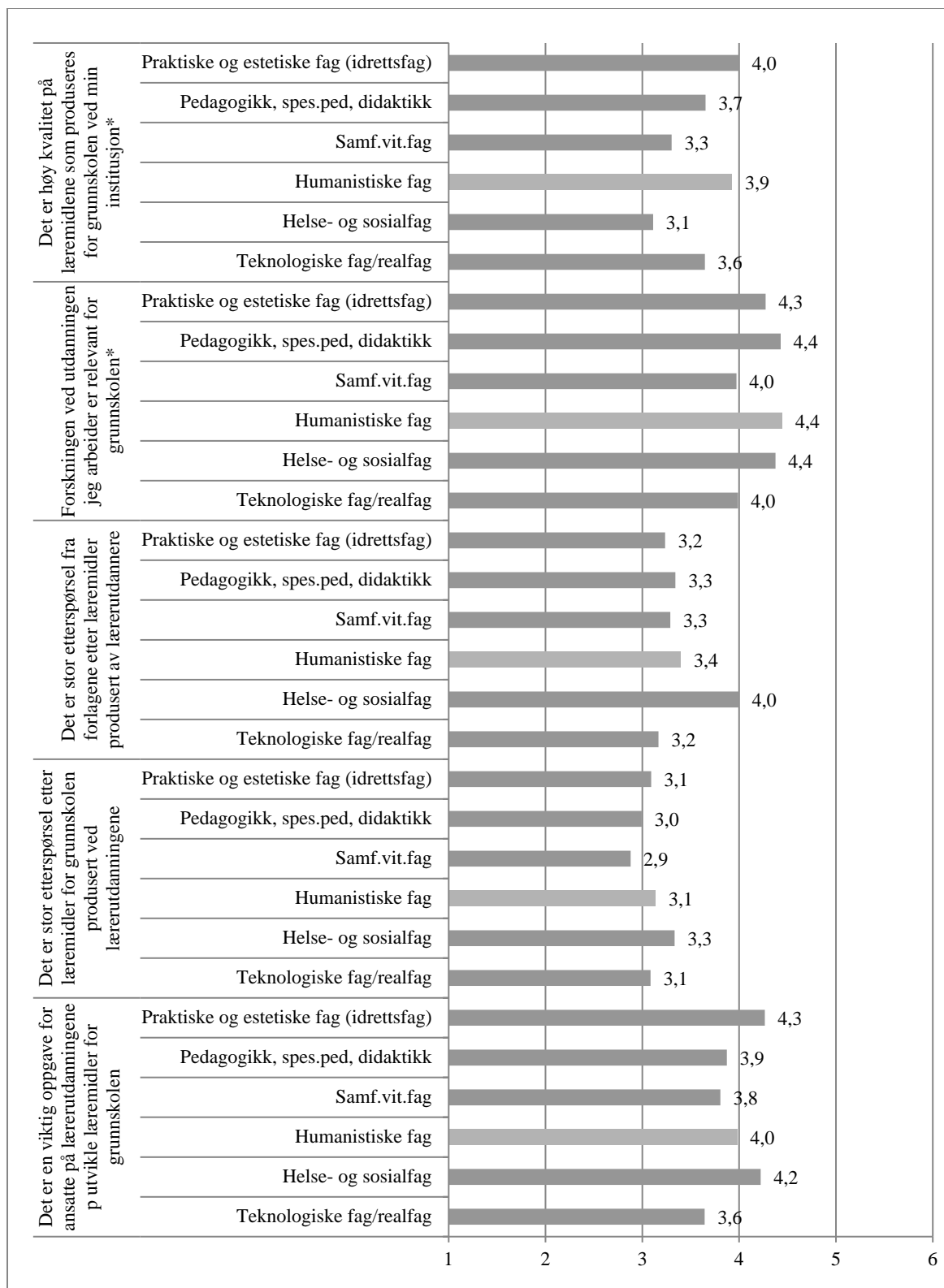
Dette momentet ble fulgt opp også i senere intervjuer, der vi forsøkte å få grep på hvordan publisering inn mot lærerutdannings/skolefeltet ble vektlagt opp mot publisering inn mot egen disiplinbakgrunn og i disiplinbidrag. Mange av de tilsatte i lærerutdanningene har (som vist i kapittel 3) høy utdanning og førstekompetanse (og særlig gjaldt dette humanistene) – hvordan prioriterer de så ulike former for publisering? Det kvalitative datamaterialet er i seg selv ikke stort nok for å si noe klart om dette. Det generelle inntrykket var som sagt at utvikling av læremidler var noe som uansett var et overskuddsprosjekt, og de fleste ga heller uttrykk for at de hadde «valgt bort» sin faglige disiplinære identitet når de gikk inn i lærerutdanningene, og heller vektlagt en identitet som didaktiker inn i lærerutdanningene – og dette ble fremstilt som et lykkelig valg.

I figur 5-11 og 5-12 er lærerutdannernes vurdering av utvikling for læremidler for grunnsopplæringen presentert.

Svarene som gis på spørsmålene om utvikling av læremidler for grunnskolen har jevnt over et lavere gjennomsnitt enn spørsmålene om utvikling av læremidler for lærerutdanningene (svarene for de ansatte på BLU-utdanningene må her tolkes med litt forsiktighet, da spørsmålene er rettet mot grunnskolen, noe som ikke er like naturlig for ansatte i BLU-utdanningene). Både om man ser etter utdanningsprogram eller etter utdanningsbakgrunn indikerer svarene at dette sees på som en mindre viktig oppgave, at kvaliteten i læremidlene som utvikles for grunnsopplæringen er lavere enn læremidlene for lærerutdanningen, og at forskningen er mindre relevant for grunnskolen enn lærerutdanningen. Humanistene er blant de som i høyest grad oppgir at forskningen er relevant, og at det er høy kvalitet på læremidlene som presenteres for grunnskolen.



Figur 5-11 Læremidler for grunnskolen etter program. Gjennomsnitt. *=signifikant forskjell i gjennomsnitt ($p < 0,05$), ANOVA

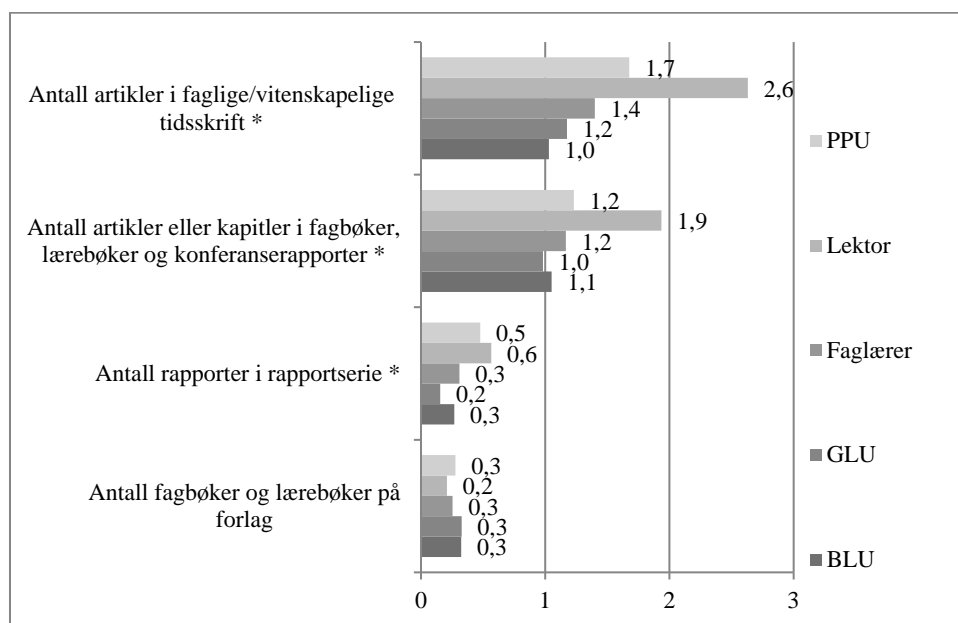


Figur 5-12. Produksjon av læremidler for grunnskolen etter utdanningsbakgrunn. Gjennomsnitt. *=signifikant forskjell i gjennomsnitt ($p < 0,05$), ANOVA

Her ble mange av de samme dilemmaene knyttet til utvikling av læremidler for lærerutdanningene trukket frem, men med enda større vektlegging av at dette ikke var en oppgave de oppfattet som prioritert ved utdanningen. «Hvis utvikling av lærebøker for

lærerutdanningen er en hobby, så er utvikling av lærebøker for grunnskolen hobbyen til hobbyen», sa en av de ansatte ved en mellomstor GLU-utdanning. Noen av informantene ga uttrykk for at de ikke tenkte på at utvikling av læremidler for grunnskolen «var for dem», selv om det var en viktig oppgave for lærerutdannere generelt sett, men var heller opptatt av at pensum de selv utviklet skulle ha en nytteverdi for lærerstudentene også etter at de hadde begynt å arbeide, og at bøkene ikke ble solgt til nye studenter. Slik sett produserte de læremidler med verdi for grunnskolen, men ikke direkte læremidler. Men også her ble det påpekt at lærerutdannerne, som ansatte i høyere utdanning og som fagpersoner med høy kunnskap om skole, kanskje burde spille en viktigere rolle i utviklingen av læremidler for grunnskolen.

I tillegg til spørsmålene om *oppfatning* av arbeidet med utvikling av læremidler har vi også spurt hva slags publiseringsarbeid de deltar i. Spørsmålene er hvor mange fagbøker og lærebøker på forlag de har gitt ut alene eller sammen med andre de tre siste årene (2014-2016), hvor mange rapporter i rapportserie de har gitt ut, hvor mange *artikler eller kapitler* i fagbøker, lærebøker og konferanserapporter, og hvor mange artikler i faglige/vitenskapelige tidsskrift. Analysene av hva lærerutdannerne har publisert de tre siste årene viser at det ikke er forskjeller etter utdanningsbakgrunn, men at det er noen forskjeller knyttet til hvilken lærerutdanning de arbeider på. Resultatene er presentert i figur 5-13.



Figur 5-13. Gjennomsnittlig antall tekster/læremidler produsert av forskjellige kategorier, etter utdanningsprogram.
 *=signifikant forskjell i gjennomsnitt ($p < 0,05$), ANOVA

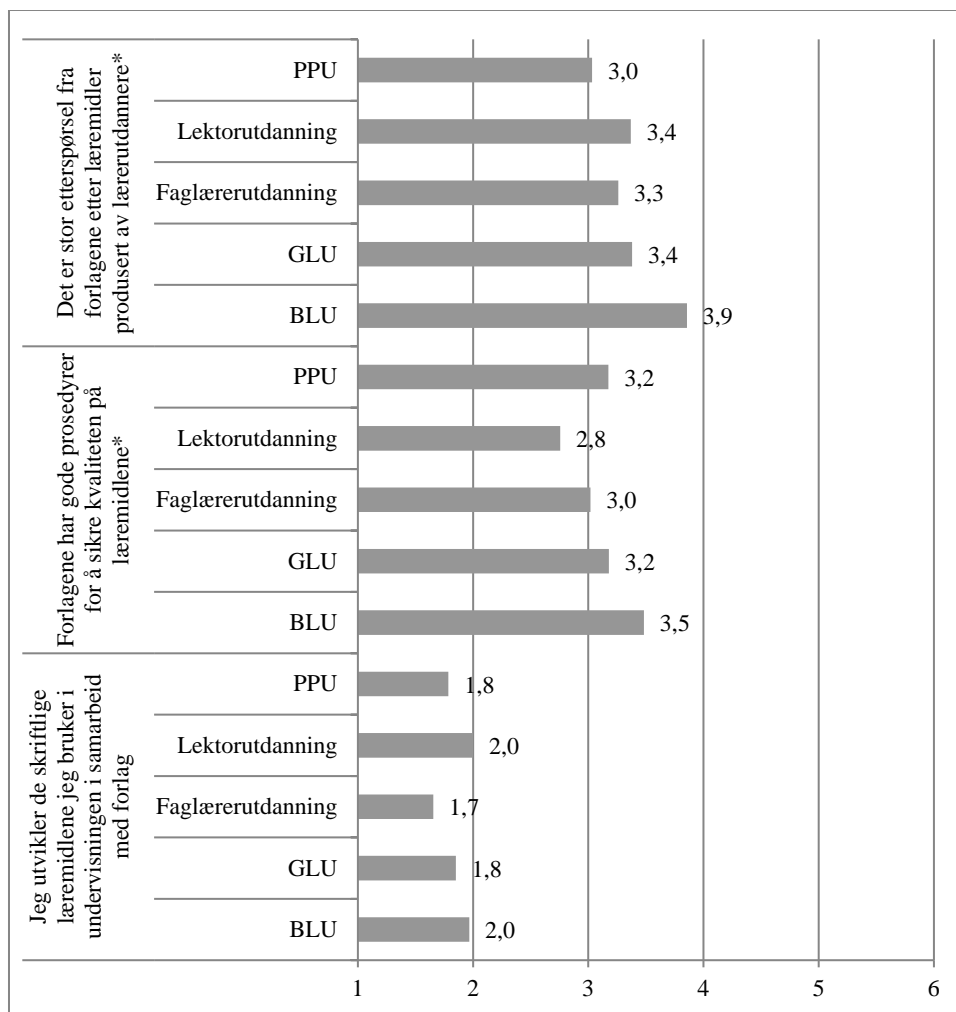
Det er særlig tydelig at de som underviser på lektorprogrammene i større grad produserer artikler i faglige og vitenskapelige tidsskrift, og flere artikler eller kapitler i fagbøker, lærebøker og konferanserapporter. Det er ellers også forskjeller mellom underviserne på de ulike

utdanningene, og BLU-underviserne ser ut til å være de som i minst grad deltar i produksjon av slike læremidler. En nærmere regresjonsanalyse (ikke gjengitt her) viser at mange av forskjellene gjenspeiler kompetansesammensetningen på utdanningene - de med doktorgrad publiserer mer bøker, artikler og lærebøker (men ikke rapporter).

Det er de manglende forskjellene og det lave antallet fagbøker og lærebøker på forlag som på mange måter er det mest interessante funnet i figur 5-13. På alle utdanningene er dette det underviserne oppgir å produsere minst av, og dette understøttes og utdypes i intervjuene, slik det ble trukket frem tidligere. Det er tidkrevende å delta i slik utvikling, og det gir lite uttelling for den enkelte i meritteringssystemet i akademia, gir lite uttelling for institusjonen, og dermed tilrettelegges det heller ikke for slikt arbeid.

5.5. Forlagenes rolle i utviklingen av læremidler

Diskusjonen om utvikling av læremidler handler også i stor grad om forlagenes rolle. For å fortsette et av poengene fra forrige avsnitt, så ble det pekt på at utvikling av læremidler for grunnskole og lærerutdanning ofte er organisert i ulike avdelinger i forlagene, og til dels på ulike forlag. Dermed er det også ulike fagmiljø som har ulik kobling inn mot de forskjellige avdelingene i forlagene. Som det ble tatt opp i kapittel 1, og utdypet videre gjennom analysene av læremidler i kapittel 4, spiller forlagene en viktig rolle i utvikling av læremidler i utdanningene. I figur 5-13 og 5-14 er lærerutdannernes syn på forlagenes arbeid og rolle presentert etter utdanningsbakgrunn og utdanningsprogram.

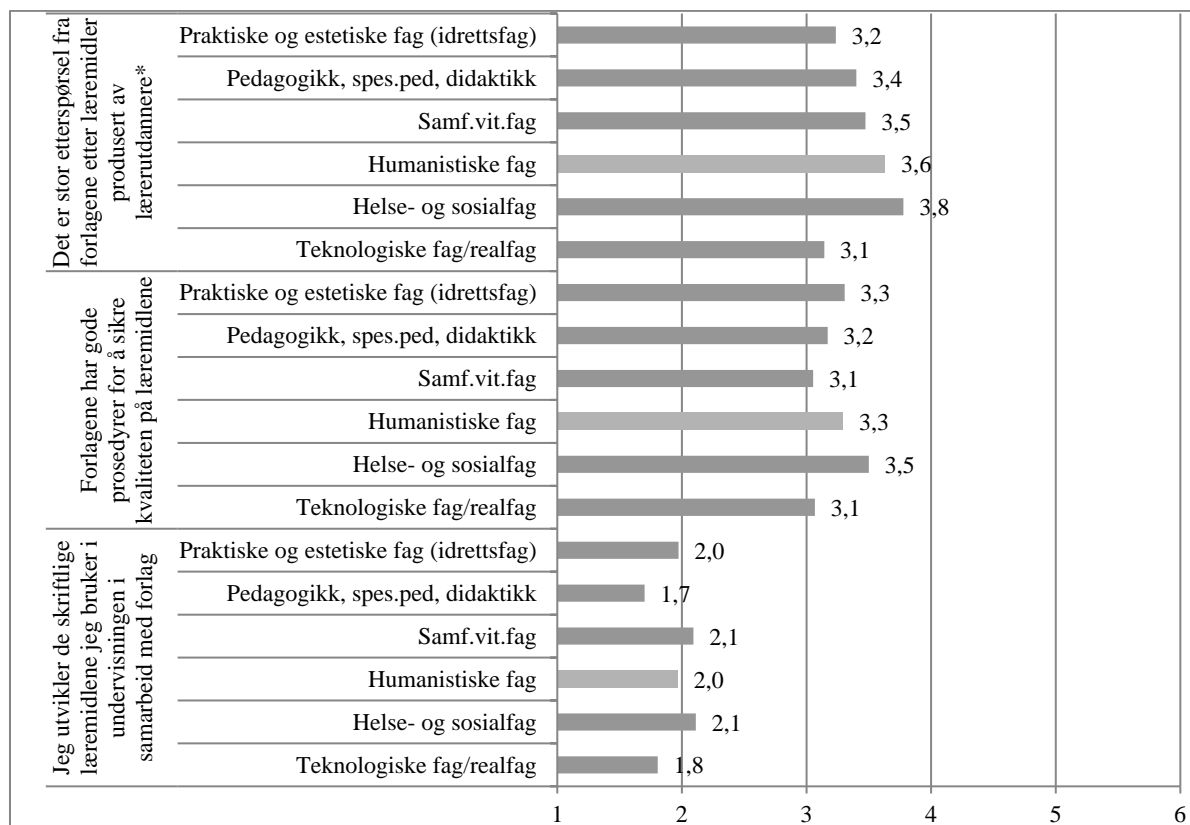


Figur 5-14. Vurdering av forlagenes rolle etter utdanningsprogram. Gjennomsnitt. *=signifikant forskjell i gjennomsnitt ($p < 0,05$), ANOVA

I figur 5-12 fremgår det at lærerutdannerne ikke opplever å utvikle læremidler i samarbeid med forlagene i særlig grad. På de to andre påstandene må svarene sies å være mer midt på treet, og ligger rundt gjennomsnittet på skalaen fra 1 til 6 (der 1 er helt uenig og 6 er helt enig). Inntrykket er også det samme dersom vi ser på svarene etter utdanningsbakgrunn (figur 5-13). BLU-underviserne skiller seg i analysene ut fra de andre gruppene, ved å være mer positive til forlagenes kvalitetssikringsrutiner, og sier seg også enig i at det er stor etterspørsel fra forlagene etter læremidler produsert av lærerutdannere. Som sagt er det vanskelig å vite om BLU-utdannerne har «oversatt» spørsmålene inn i sin egen kontekst, eller om de her vurderer de andre lærerutdanningene og forlagene sin rolle.

I intervjuene ble det gitt uttrykk for at forlagene ikke spilte særlig stor rolle. Informantene hadde sine kontakter i ulike forlag, som hadde blitt utviklet gjennom prosjekter over tid. Fagfellevurderingen og kvalitetskontrollen ble oppfattet som streng og grundig, også på utviklingen av læremidler, og bar ikke preg av noen tette bånd på noe som helst vis. En nyanse

her er at fagfelleprosessene, som også ble brukt på utviklingen av læremidler (ikke bare på det som klassifiseres som tellende faglitteratur) ble oppgitt å legge for mye vekt på faglige kriterier og tradisjonell akademisk formidling. Dette kunne komme i konflikt med det mer anvendte perspektivet i enkelte lærebøker.



Figur 5-15. Vurdering av forlagenes rolle i utvikling av læremidler, etter utdanningsbakgrunn. Gjennomsnitt. *=signifikant forskjell i gjennomsnitt ($p < 0,05$), ANOVA

En av påstandene i debatten om utvikling av læremidler og valg av pensum i høyere utdanning er at det er for tette bånd mellom enkelte forlag og forfattere – at de har klippekort til å produsere bøker. En annen er at det er et press for å få egen eller kollegaers litteratur på pensumlistene. Dette var også et tema som ble tatt opp i intervjuene, og ble stort sett avvist, med ett unntak. Ved den mellomstore GLU-utdanningen ble det trukket fram, som svar på at resultatene fra gjennomgangen av pensumlistene viste en relativt stor andel førsteforfattere fra egen institusjon, at dette kunne ha en sammenheng med nettopp en tradisjon for å sette kollegaer på pensum, og også at to av kollegaene drev et eget forlag som da ble ønsket representert på pensumlistene. Informanten, som opplevde å stå relativt alene med utvikling av pensumlister på grunn av et lite fagmiljø, ønsket seg derfor bedre rutiner for valg av pensumlitteratur, på linje med det som ble presentert for lektorutdanningen i starten av dette kapitlet.

5.6. Oppsummering

Resultatene i dette kapittelet har vist at det er ulike modeller og rutiner for utvelgelse av skriftlige læremidler på ulike utdanninger, og dette kommer frem både i intervjuer og i det kvantitative materialet. I intervjuene pekes det på at man i mindre fagmiljøer i stor grad blir nødt til å arbeide på egen hånd med pensumlister og valg av læremidler. Analysene av spørreskjemaet får frem at det også er ulike syn på utvelgelse av læremidler knyttet til ulike fagbakgrunner og utdanningsprogram. Teknologene/realistene mener i større grad enn de andre gruppene at det er den enkelte underviser som selv skal velge læremidler. Samtidig finner vi at de som underviser ved BLU-utdanningene vektlegger samarbeid og kollegiale prosesser, mens de som underviser på faglærerutdanningene er mer opptatt av at det er den enkelte underviser som skal bestemme pensum. Og også i disse analysene, som i analysene av faglig identitet i kapittel 3, ser det ut til at utdanningens organisering har en viss betydning – de som svarer utfra kurs der lærerstudenter utgjør mindretallet av studentene vektlegger i større grad at underviseren selv skal velge hvilke læremidler som skal brukes, enn de som underviser på kurs der det er utelukkende lærerstudenter.

Betydningen av dette understrekes også av et annet funn: Underviserne som oppgir at lærerstudenter vanligvis utgjør mindretallet oppgir at de i større grad er enige i at de bruker pensum fra den internasjonale forskningsfronten. Det ser altså ut til at tilknytningen til det man kanskje kan kalle prosjektet om en enhetlig lærerutdanning er lavere for de underviserne som er løsere knyttet (men altså like fullt er definert som en del av lærerutdanningen av den institusjonen de arbeider, siden de har blitt inkludert i undersøkelsen). Samtidig kan det det ut som om koblingen mot en internasjonal fagkultur er noe sterkere for gruppen som er løsere koblet til lærerutdanningen. En slik tolkning støttes også gjennom intervjuene.

GLU-underviserne og BLU-underviserne skiller seg fra de andre gruppene når det gjelder å foretrekke norsk fremfor engelsk litteratur. Det er også hos GLU- og BLU-underviserne vi finner signifikante forskjeller mellom egen bruk av litteratur fra den internasjonale forskningsfronten, og studentenes opplevde utbytte av den samme – og forskjellen viser at opplevelsen av studentenes utbytte er høyere enn bruken. Påstandene er ikke direkte sammenlignbare, men kan kanskje forstås som en indikasjon på at bruken er lavere enn den opplevde nytten, og at dette kanskje henger sammen med at GLU-underviserne altså i større grad selv foretrekker norsk enn engelsk faglitteratur enn på andre lærerutdanninger. I kapittel 3 kom det fram at norsk litteratur dominerer på GLU-programmene, mens balansen mellom

engelsk og norsk litteratur er jevnere på lektorprogrammene. I intervjuene kommer det frem mange ulike forklaringer på hvorfor man ikke bruker mer engelsk, knyttet til studentenes forutsetninger: på den ene siden er de ikke erfarne nok med akademisk skriving og sjargong til å dra nytte av internasjonal faglitteratur, og når de har erfaring og modenhet pekes det på manglende engelskkunnskaper. I tillegg understrekes det selvsagt at norskfagets nasjonale innretting gjør at det er naturlig å se til Norge for valg av litteratur til pensum.

Alle lærerutdannerne oppfatter at utvikling av læremidler for lærerutdanningen er en viktig oppgave, selv om det er noen forskjeller mellom utdanningsprogram og fagbakgrunn. Samtidig virker det ikke som om det er en prioritert oppgave å utvikle slik litteratur, og det pekes på at incentivsystemene (tellekantsystemet og akademisk merittering) gjør det vanskeligere å prioritere denne oppgaven fremfor tradisjonell vitenskapelig publisering. Utvikling av læremidler ble trukket frem som et prosjekt knyttet til en egen indre driv, og vi ser også at produksjon av læremidler henger sammen med kompetansenivå. I fremtidige analyser av spørreundersøkelsen er det mulig å se nærmere på betydningen av andre momenter enn det som har vært trukket inn her, for eksempel lærerutdannernes tro på egne evner (self-efficacy) til ulike momenter ved vitenskapelig arbeid, deres erfaring, og deres publiseringsmønster, også etter fagfelt/utdanningsbakgrunn.

6. Kompetanse og rekruttering i humanistiske fagområder

I dette kapittelet skal vi se nærmere på kompetansesammensettingen på lærerutdanningene, og utfordringene med å rekruttere passende kompetanse til utdanningene. Som det ble diskutert i kapittel 2 er det ulike datakilder som ligger til grunn, men særlig trekker vi veksler på intervjuer med ledere i lærerutdanninger av ulike typer og med ulik organisering. I tillegg har vi hentet inn statistikk fra foreliggende databaser, som DBH, for å kaste lys på kompetansesituasjonen og utvikling over tid. Dette presenteres først i kapittelet, før vi går nærmere inn på utfordringene og utviklingen sett fra ledernes ståsted. Problemstillingene som skal besvares i dette kapittelet er:

- Hva slags kompetanse har humanistene som rekrutteres til undervisnings- og forskningsstillinger i lærerutdanningene?
- Har det skjedd endringer i kompetansen blant humanistene i undervisnings- og forskningsstillinger i lærerutdanningen?

6.1. Kompetansenivået øker – også for humanistene

Tabell 6-1 og 6-2 viser fordelingen av henholdsvis førstestillingskompetente årsverk og andel professorer og dosenter ved enhetene som er inkludert i dette kapittelet (institutter, fakultet eller avdelinger). For lærerprogrammene som er organisert som matrise, for eksempel lektorprogrammet ved UiO, er undervisningspersonalet som leverer inn disiplin kunnskapen utelatt. For de programmene som er mer profesjonsrettet vil tabellen i større grad si noe om helheten av alt undervisnings- og forskerpersonale som er tilknyttet lærerprogrammet. Prosentueringen i tabellene er derfor ikke direkte sammenlignbar på tvers av utdanningsinstitusjoner. Tabellen inneholder vidt forskjellige enheter, en blanding av fakulteter, program og institutter. Resultatene kan derfor bare brukes til å si noe om den institusjonelle enheten de representerer. Rasjonale for å ha med tabeller der enhetene ikke kan sammenlignes er at de sier noe om konteksten til informantene. Tabellene presenterer det institusjonelle miljøet våre informanter har sitt virke i⁶.

⁶ Vi har valgt å ta utgangspunkt andel årsverk for *institusjonell enhet* fremfor *lærerprogram*. Grunnen til dette er mangel på sammenlignbare tidsserier for lærerprogrammene. Program hadde vært ideelt siden det ville utelatt de årsverkene som leverer inn til andre studieprogram enn lærerprogrammet. Dessverre er det for mange endringer i lærerprogrammene over tid, noe som vanskeliggjør en sammenligning av program. Vi er

Tabell 6-1 Andel førstestillingskompetente årsverk. Kilde: DBH-NOKUT Portalen⁷

Institusjonell enhet	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
UiO - Institutt for lærerutdanning og skoleforskning	61,4 %	54,7 %	59,9 %	63,4 %	75,3 %	73,2 %	70,6 %	76,5 %
UiS - Institutt for grunnskoleopplæring, idrett og spesialpedagogikk	57,9 %	63,1 %	58,4 %	63,9 %	63,2 %	63,2 %	55,6 %	56,0 %
UiA - Fakultet for humaniora og pedagogikk	63,7 %	63,6 %	69,5 %	72,0 %	71,0 %	70,2 %	70,3 %	71,8 %
HiØf - Avdeling for lærerutdanning	27,5 %	30,7 %	31,3 %	39,6 %	44,2 %	50,3 %	48,4 %	54,9 %
HiOA - Institutt for grunnskole,- og faglærerutdanning	42,8 %	43,8 %	46,4 %	46,2 %	56,0 %	55,2 %	56,1 %	55,2 %
NTNU - Program for lærerutdanning	58,7 %	61,4 %	57,9 %	65,0 %	63,6 %	70,6 %	69,5 %	66,4 %

Tabell 6-2 Andel professor- og dosentårsverk. Kilde: DBH-NOKUT Portalen

Institusjonell enhet	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
UiO - Institutt for lærerutdanning og skoleforskning	19,4 %	14,9 %	23,3 %	21,3 %	18,7 %	15,6 %	15,8 %	15,1 %
UiS - Institutt for grunnskoleopplæring, idrett og spesialpedagogikk	6,0 %	4,7 %	4,4 %	7,4 %	13,0 %	11,0 %	10,5 %	12,1 %
UiA - Fakultet for humaniora og pedagogikk	15,4 %	18,9 %	20,5 %	21,2 %	21,8 %	25,1 %	23,8 %	27,3 %
HiØf - Avdeling for lærerutdanning	1,7 %	1,9 %	1,5 %	2,0 %	4,9 %	5,9 %	2,1 %	10,4 %
HiOA - Institutt for grunnskole, - og faglærerutdanning	5,4 %	6,6 %	7,8 %	8,4 %	9,4 %	9,3 %	9,8 %	9,8 %
NTNU - Program for lærerutdanning	22,7 %	21,9 %	18,6 %	16,8 %	14,9 %	17,7 %	17,1 %	21,1 %

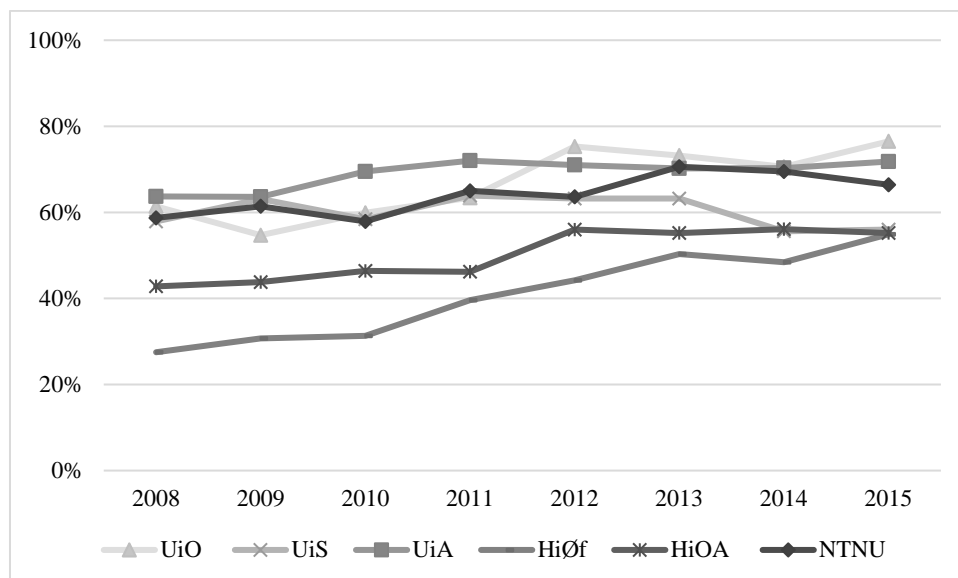
Basert på tabellene kan vi si at det har skjedd et løft i det formelle kompetansenivået ved alle institusjonene våre informanter tilhører.⁸ Dette er en trend som gjelder alle institusjonene vi har valgt, men gjenspeiler også den generelle utviklingen blant lærerutdannere i Norge. Det er ikke mulig ut fra disse tallene å si noe spesifikt om de ansatte med humanistisk kompetanse, men det er ingen grunn til å anta at de humanistiske fagene ikke har vært del av denne utviklingen.

bevisste at fokuset på *én institusjonell enhet* per studiested har sine mangler. For Universitet i Stavanger kunne vi for eksempel ha tatt med Institutt for Kultur og Språkvitenskap (IKS) siden de har ansvar for lektorprogrammet ved studiestedet. På samme måte kunne vi tatt med det humanistiske fakultet ved UiO siden de leverer inn til lærerprogrammet. Ulempen med en slik innfallsvinkel er at det også ville innebære å innlemme flere enheter som i mye større grad enn de vi har valgt har sin oppgave å leverer inn til *andre* studieprogram enn lærerprogrammene.

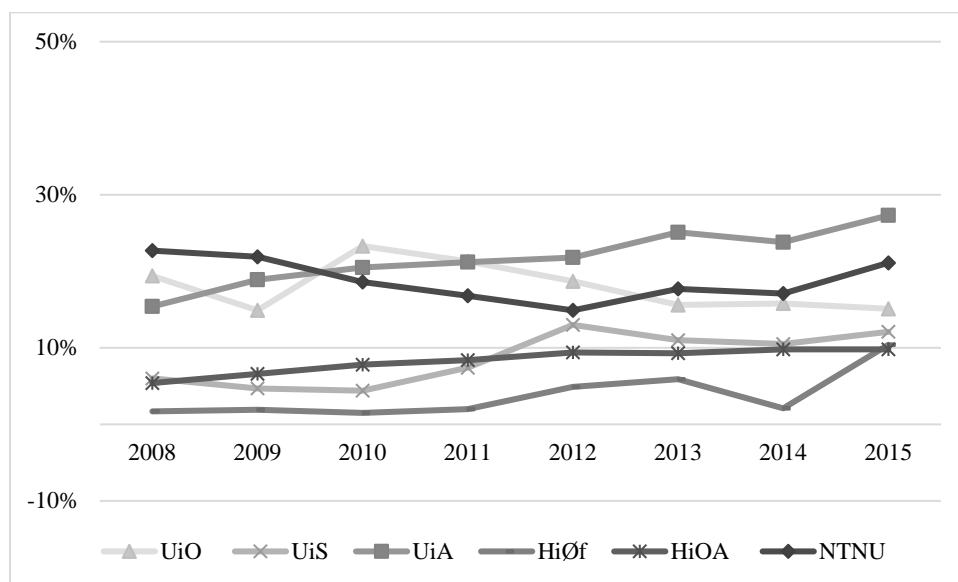
⁷ <http://dbh.nsd.uib.no/nokutportal/>

⁸ Vi har valgt å liste opp UiA med Fakultet for humaniora og pedagogikk istedenfor Avdeling for lærerutdanning. Dette fordi Fakultet for humaniora og pedagogikk er den største leverandøren inn til lærerutdanningene ved UiA.

Antagelsen bekreftees av informantene i våre intervjuer, selv om de også tegner et blandet bilde av denne utviklingen: På deres institutter, avdelinger, fakulteter og institusjoner har utviklingen av formalkompetansen vært entydig blant de store skolefagene som norsk og engelsk. Blant de små skolefagene, som også kjennetegnes av små fagmiljø, er det mer variasjon.



Figur 6-1 Andel årsverk med førstestillingskompetanse. Kilde: DBH-NOKUT Portalen



Figur 6-2 Andel årsverk med toppstillingskompetanse. Kilde: DBH-NOKUT Portalen

Det understrekes fra våre informanter at utviklingen i kompetansenivå har vært drevet fram politisk. Etter et tiår der kompetanseheving har blitt vektlagt har det formelle kompetansenivået til lærerutdannerne utviklet seg betraktelig. På tampen av denne perioden kommer også kravet om fem-årig masterløp for grunnskolelærerutdanningen. Fra og med 2017 blir

grunnskolelærerutdanningen fem-årig. Akkrediteringen av 5-årige integrerte program fordrer ytterligere kompetanseløft. For informantene med ansvar for grunnskolelærerutdanning sammenfalt tidspunktet for intervjuet med akkreditering av de nye grunnskolelærerprogrammene. Der noen av informantene allerede var forberedt gjennom å ha tilbudt masterprogram tilknyttet grunnskolelærerutdanning i noen årrekker gjaldt ikke dette alle institusjonene. Selv om institusjonene var sikre på at NOKUT ville godkjenne akkrediteringene kunne vi likevel ane en viss spenning hos noen av informantene.

6.2. Høy kompetanse - internasjonal rekruttering

Informantene våre, som altså stort sett er ledere for alle fag og emner i lærerutdanningene, trekker frem en trend som særskilt gjelder språkfagene: økningen i internasjonale rekruttering. I sin mest begrensede form betyr internasjonal rekruttering at utlysning er oversatt til engelsk. Avhengig av fagets innhold og orientering, altså hvorvidt fagets innretning er nærnorsk, nordisk eller internasjonalt, utvides antall land som stillingene utlyses i. Nedslagsfeltet for norskdidaktikk er naturlig nok nasjonalt begrenset, gitt språkets plass i verden. For engelsk og fremmedspråkene er det omvendt. De store fagmiljøene finnes utenfor landegrensene.

Basert på intervjuene ser det ut til at institusjonene rekrutterer internasjonalt for å imøtekomme kravet om førstestillingskompetanse. Ofte skjer en internasjonal utlysning etter en ansettelsesprosess der man ikke klarer å oppdrive gode nok søkere nasjonalt. I de tilfeller man rekrutter internasjonalt ansettes det utlukkende på førstestillingsnivå eller høyere. Dette anses som lettere i språkfagene enn for de andre humanistiske fagene. Grunnen til dette er at undervisningen i språkfagene, både faglig og didaktisk, ikke alltid vil foregå på norsk, hverken for lærerstudentene eller for elevene i skolen.

6.3. Arbeidsmarked: store fagmiljøer har lettere for å rekruttere

Et tema som har kommet til uttrykk blant flere av informantene er hvordan de mindre institusjonene sliter ytterligere med rekruttering. Størrelse på by, og antagelig også fagmiljø gjør at de store utdanningsinstitusjonene, og da også universitetene, har fortrinn på arbeidsmarkedet. Akademikere oppleves også å være lite mobile i arbeidsmarkedet noe som gjør rekrutteringen ytterligere vanskeligere. I vårt materiale ligger alle institusjonene til en større by med unntak av Høgskolen i Østfold. På markørene for kompetansenivå ligger Høgskolen i Østfold lavest. Hadde vi tatt med flere desentraliserte høgskoler, som f.eks.

Høgskolen i Nesna eller Høgskolen i Sogn og Fjordane, ville trolig de samme arbeidsmarkedsutfordringene blitt påpekt.⁹

En faktor informanten fra Høgskolen i Østfold peker på er fagmiljøenes mulighet til intern utvikling. De store fagmiljøene med rett til doktorgradsprogrammer har i større grad muligheten til å bygge opp interne kandidater. Et doktorgradsprogram gir retten til å kunne utlyse åremålsbaserte postdoktorstillinger, som er en rekrutteringskanal inn mot toppkompetanse. Høgskolen i Østfold har foreløpig ikke noen doktorgradsprogram innenfor utdanningsvitenskap og går da glipp av mulighetene som finnes i en postdoktorstilling. For institusjoner uten denne muligheten vil all rekruttering av førstestillingskompetanse skje fra andre, eksterne institusjoner. Ved Høgskolen i Østfold er Universitet i Oslo hovedleverandøren av nye ansatte. Et unntak er altså de tidligere nevnte språkfagene der rekruttering skjer internasjonalt.

Det er ikke bare Høgskolen i Østfold som opplever vanskeligheter med rekruttering til stillingene der forskningskompetanse er et krav. Selv om de kommer relativt godt ut på målene for kompetanse i fagmiljøet, uttrykkes de samme betraktningene ved Universitet i Agder. De store fagmiljøene i Oslo og Trondheim oppleves å ha fordeler når det kommer til rekruttering av førstestillingskompetanse. Sammenlignet med de andre har disse to institusjonene et svært stort antall avlagte doktorgrader innenfor utdanningsvitenskap.

6.4. Kompetansenivå og forskningsbasert utdanning

Innenfor alle nivåer og deler av høyere utdanning har det vært et krav at det skal skapes koblinger mellom forskning og utdanning. På de høyere nivåene, som master og doktorgrad tas denne koblingen i større grad for gitt. Universitets- og høgskoleloven fastslår at undervisningen skal være forskningsbasert, men det er hyppig diskutert *hvordan* forskningsbaseringen skal foregå. En utbredt tolkning er at kravet om forskningsbasert utdanning kan ivaretas hvis programmet forankres til et forskningsmiljø. Kravene til akkreditering av studieprogram har en slik tolkning. Et annet spørsmål er om det er nødvendig med egen forskningserfaring for å kunne ivareta kravet om forskningsbasert utdanning (Kyvik & Vågan, 2014; Kyvik et al., 2015). Vi skal ikke gå inn på disse tolkningene, men heller bruke de som springbrett til å belyse forskjellene i hvem som rekrutteres til henholdsvis undervisning og forskning.

⁹ På Institutt for lærerutdanning ved Høgskolen i Nesna ligger andelen førstestillingskompetente årsverk og andelen toppstillingsårsverk i 2015 på henholdsvis 37,5% og 13,0%. På Avdeling for lærerutdanning og idrett ved Høgskolen i Sogn og Fjordane er andelen på 38,4% og 9,7%.

I evalueringen av grunnskolereformen ble det gjort en undersøkelse av de som underviser lærerstudentene. Her gjøres det en distinksjon mellom de som *faktisk* underviser på lærerutdanningene og det øvrige miljøet knyttet til lærerprogrammet. Resultatene tyder på at jo høyere man kommer opp i stillingsnivå, jo mer brukes arbeidstiden til forskning fremfor undervisning. Dette betyr at lærerstudentene undervises i større grad av ansatte uten formell førstestillingskompetanse, stort sett av universitets og høgskolelektorer. Andelen av professorer som underviser i grunnskolelærerutdanningen for 1-7 trinn ligger på 4 %. Andelen universitets og høgskolelektorer som underviser er på 56 % (Følgegruppa, 2013, s. 49). En annen trend er også klar i grunnskolelærerutdanningen. Blant de ansatte på grunnskolelærerutdanningen driver i overkant av halvparten av personalet profesjonsrettet forskning. Her sammenfaller også stillingshierarkiet med andelen som regnes som aktive forsker innen profesjonsrettet forskning. De med førstestillingskompetanse driver mer profesjonsrettet forskning enn universitets- og høgskolelektorene (Følgegruppa, 2013, s. 49).¹⁰

En del av våre informanter peker på utdanningsløpenes status som mulig årsak til fordelingen av undervisningspersonale. Informantene trekker her fram at lærerutdanningen til de høyere nivåene i skolen nyter høyere status. Blant de institusjonene som også har barnehagelærerutdanning rapporteres det om et enda tydeligere statushierarki. I følge disse informantene vanskeliggjør dette rekrutteringen inn mot de lavere nivåene fordi søknadsmengden graviterer mot de løpene med høyest status, altså de høyere nivåene. Våre informanter rapporterer likevel om at dette er i ferd med å endre seg. Det har blitt lettere å rekruttere førstestillingskompetanse også her.

Selv om det fortsatt oppleves noen forskjeller, har løftet i lærerutdanningene også inkludert barnehagelærerutdanningene. En viktig grunn som trekkes fram av informantene er at anvendt forskning har fått høyere status gjennom vektlegging av ekstern finansiering og praksisrettede forskningsprogram innen utdanning, for eksempel gjennom PRAKUT-programmet, og videre til Utdanning2020 og FINNUT¹¹. Det betyr at mer praksisrettet forskning får høyere status.

¹⁰ For GLU 1-7 er det her en tilnærmet lineær sammenheng mellom kompetansenivå og andel ansatte som regnes som aktive forskere innen profesjonsrettet forskning. For GLU 5-10 er det litt annerledes. Her er det et klart skille mellom de med førstestillingskompetanse og de uten. Et eksempel er at den stillingskategoriene med den høyeste andelen som driver profesjonsrettet forskning er førstelektorer og ikke professorer. Tallene sier ikke noe om disiplinrettet forskning som det godt kan tenkes at deler av fagmiljøet også er aktivt innenfor.

¹¹ <http://www.forskningsradet.no/prognett-praksisfou/Forside/1224697992315>,
http://www.forskningsradet.no/prognett-praksisfou/Nyheter/Nytt_program_med_rikholdig_portefolje/1253989583654?lang=no
<http://www.forskningsradet.no/prognett-utdanning/Forside/1224697819054>

Spesielt for barnehagelærerutdanning oppleves disse utviklingene som positive av våre informanter, og oppleves å ha bidratt til et mer kompetent fagmiljø. Blant institusjonene som er inkludert i våre undersøkelser er dagens utfordring i barnehagelærerutdanningen at kompetansenivået har økt blant de ansatte, men det er også svært få som tar mastergrad og dermed sitter de ansatte på uforløst kompetanse.

6.5. Rekrutteringsdilemmaet: forskningskompetanse versus profesjonserfaring

Så langt har vi tegnet et bilde der forskningskompetansen har økt, samtidig som dette kanskje ser ut til å ha gått på bekostning av at denne kompetansen benyttes inn i undervisningen av studentene. Studentene møtes av universitets- og høyskolelektorer. Våre informanter er entydige i svaret på hvorfor de bruker universitets- og høyskolelektorer: de ivaretar praksiskompetansen i utdanning. Bruk av universitets og høyskolelektorer bringer oss dermed rett inn til en av de sentrale spenningene i lærerutdanningene, slik det også ble trukket frem i kapittel 1: *Hvem skal ivareta praksiskompetansen?*

Det sentrale kjennetegnet for alle profesjonsutdanninger er, som diskutert innledningsvis, koblingen mellom teori og praksis. Dette er dermed også et kjennetegn ved rekrutteringen av lærerutdannere at de skal fylle et mangfoldig kompetansebehov. Hovedfunnet fra intervjuene er at kravet om praksiskompetanse vanskeliggjør rekrutteringen når det skal kombineres med førstestillingskompetanse. Et sitat fra en av våre informanter tydeliggjør et av problemene ved rekruttering fra skolen, eller med andre ord rekruttering der man søker såkalt praksiskompetanse; «... den erfaringen har jo et datostempel og verdien av den daler relativt bratt.» Tilsvarende sies det i en nylig gjennomført kartlegging av FoU-arbeidet i korte profesjonsutdanninger (inkludert lærerutdanningene) at

«Innenfor lærerfagene er det flere dekaner som rapporterer at det oppleves som krevende å balansere forsknings- og undervisningskompetanse ved tilsetting. Én begrunnelse som oppgis for dette er utdanningenes behov for FoU-ansatte med kunnskap og erfaring fra praksisfeltet. En annen begrunnelse er at det er vanskelig å finne kandidater med relevant forskningskompetanse innenfor enkelte fagområder. En tredje begrunnelse som oppgis viser til at avdelingene opplever det som økonomisk krevende med mange FoU-tilsatte med forskningskompetanse, fordi de normalt har mindre arbeidstid som er avsatt til studierelaterte oppgaver, samtidig som avdelingens samlede undervisningsforpliktelser er like store» (Frølich, Sivertsen, et al., 2016, s. 79).

Det uttrykkes i våre intervjuer bekymring rundt universitet og høyskolelektorenes om i hvilken grad praksiskompetansen holder tritt med utviklingen i skolen. Et problem ved universitet- og høyskolelektorer med lang ansiennitet er at de representerer skolen slik den var langt tilbake i tid. Faren er at «... de representerer skolen anno 1995», slik en informanter ordlegger seg. En annen utvikling, som i seg selv ikke kan kalles en «problem», er mange av universitets- og høyskolelektorene jobber frem mot førstekompetanse. Problemet her ligger i at mens kvalifiseringen pågår øker distansen til skolen. Alle informantene er seg beviste at disse problemene *kan* oppstå. Utfordringene er, slik våre informanter ser det, at det må finnes muligheter og flater der de ansatte kan utvikle og vedlikeholde praksiskompetansen. Dette er ikke noe eksklusivt for universitets og høyskolelektorer, dette gjelder hele fagmiljøet som leverer inn til lærerutdanningen.

Hos lederne vi har intervjuet rapporteres det om ulike metoder for å knytte praksisfeltet opp mot lærerutdanningen. Disse metodene er rettet mot alle ansatte i forsknings- og undervisningsstillinger. De går da utenfor den tradisjonelle flaten for tilknytning til skolen, som primært har vært mellom student og praksisveileder. På Universitet i Oslo ansettes det personer i bistillinger, såkalte «praksistoer». Dette er personer som er frikjøpt i en viss stillingsandel fra skolen for i tillegg å kunne bistå lærerutdanning. Praksistoerne samarbeider med de fast vitenskapelige ansatte om å tydeliggjøre kobling mellom den læringen som skjer i skolen og i disiplin-faget. Stillingen brukes i utvikling av emner og i utvikling av studietilbud. Ved Høgskolen i Østfold har de en lignende ordning, men her rettet mot vedlikeholdelse av praksiskompetanse. Ansatte med utdatert praksiskompetanse tilbys hospiteringsordninger i høgskolens praksisskoler opp til et gitt antall timer per år.

I de tilfeller en ansetter universitets- eller høyskolelektorer i de humanistiske fagområdene er det ofte begrunnet med relevant praksiserfaring. Informantene er stolte over arbeidet til universitets- og høyskolelektorene. I starten av karrieren er de viktige fordi de besitter fersk kompetanse fra skolen. Flere av informantene snakker om «den gode blanding», som her forstås som de flater som oppstår når erfarne forskere får samarbeide med personer som kommer rett fra skolen.

Universitets- og høyskolelektorene har også en annen rolle, de er en rekrutteringskanal til høyere stillinger ved institusjonene. Våre informanter søker etter «noe mer» enn bare skoleerfaring når de rekrutterer universitets og høyskolelektorer. Erfaring fra klasserommet er i seg selv ikke nok. Det er en bevissthet blant informantene om at de som ansettes må ha potensiale for å utvikles videre. Hvis en ikke har klart å ansette rett kompetanse på

førstestillingsnivå ved tidligere utlysninger blir personens potensiale for å skrive en doktorgrad viktig. På den måten bygges kompetanse internt med universitets- og høgskolelektorene som en rekrutteringskanal.

Utviklingen av interne kandidater er etter vår tolkning en måte institusjonene imøtekommer de mangfoldige kompetansekravene på. Kravene til både fagkompetanse og praksiskompetanse lar seg vanskelig oppfylle når lærerutdanningen samtidig har sterke føringer på at ansettelse skal skje på førstestillingsnivå. Realiteten som informantene beskriver er de ofte står valget om *hvilken* kompetanse de skal ivareta ved rekruttering da kandidatene sjeldent oppfyller alle. Det blir et dilemma. En av våre informanter tydeliggjør hvilket dilemma hans institusjon ofte står ovenfor. Enten så velger de en universitetslektor med interessant praksisprofil. Eller så må de velge en kandidat med førstekompetanse som har en smalere kompetanseprofil. Slike avveininger gjelder alle stillinger, ikke bare de som er knyttet til humanistiske emner.

Kompetansekravene til lærerutdannerne fører til at valget ofte står mellom forskningskompetanse og praksiskompetanse. Praksiskompetanse er, slik begrepet har blitt brukt blant informantene, et vidt begrep. Som oftest betyr det egenerfaring fra undervisning i skolen. En sak som ytterligere vanskeliggjør praksiskompetanse, foruten datostemplet er uenigheten om *hvem* som skal ivareta praksiskompetansen. Kan en forsker å ivareta dette gjennom sitt arbeid mot skolen, eller er konkret klasseromserfaring en nødvendighet?

Et eksempel på dette kan hentes fra HiOA. I forbindelse med universitetsambisjonene har det lenge vært et trykk på å få opp andelen ansatte med førstekompetanse. Samtidig står Fakultet for lærerutdanning oppe i prosessene med akkreditering av femårig masterløp. Det uttrykkes at det er et «ekstremt trykk på førstekompetanse ved tilsetting». Informanten ved HiOA er tydelig i sin betoning av høyskolelektorens rolle ved utdanning. De anses som meget viktige, spesielt ved videreutdanning. Dette kan henge sammen med at kravene til erfaring fra klasserommet fremstår som sterkere blant studentene i utdanninger som henvender seg til voksne mennesker med erfaring fra arbeidslivet, slik etter- og videreutdanning gjør (Huber, 2011).

I forbindelse med en ekstern evaluering av universitetsprosjektet ved HiOA er den mest uttalte spenning relatert til forholdet mellom en akademisk orientering og en mer profesjonsrettet profil (Lekve et al., 2014, s. 36). Denne spenningen stod sterkest hos de fakultetene på HiOA som utdanner lærere og yrker til helsesektoren. Innad i organisasjonen er det krefter som mener undervisnings- og forskerstilling skal dekkes av personer med konkret yrkeserfaring. HiOAs offisielle politikk er at nyansatte i fast stilling skal ha førstestillingskompetanse. Å være

mellomleder i dette landskapet er ingen enkel jobb. På den ene siden fordrer universitetsakkreditering en økning av kompetansenivået. På den andre siden finnes det motkrefter i organisasjonen som er av den oppfatning at enhver økning i førstestillingskompetanse får skje ved intern kvalifisering av yrkesutøvere ved deltakelse i høgskolens profesjonsrettede doktorgradsprogrammer.

Lærerutdanningene har gjennomgått et tiår der det har vært enormt trykk på å få opp førstestillingskompetansen. Noen av våre informanter har ikke utelukkende positive ord om dette. De opplever at førstestillingskravet har ført til et enormt fokus på nivå med en dreining vekk ifra fokus på den kompetansen som trengs i en lærerutdanning. Doktorgrad har i seg vært målet, innholdet i doktorgraden sekundært. Våre informanter som har denne oppfatningen er nå glade for endringsforslaget til studietilsynsforskriften. Endringsforslaget mykner opp for *hvem* som kan ivareta praksiskompetansen i faget.¹² Det gjør at lærerutdanningsinstitusjonene kan tenke mer kreativt i forhold til hvordan praksiskompetansen kan ivaretas. Som en informant sier, forskriften åpner opp for «mer muligheter for å tenke bistilling og doble stillinger. En fot i skolen og en fot i universitet.»

6.6. Stillingsutlysninger: kriteriene blir tydeligere og nivået økes

For ansatte innenfor universitetets- og høgskolesektoren er det to mulige karriereløp. Enkelt sagt kan man oppsummere dette med forskerlinja som leder fram til professor og undervisningslinja leder fram til dosent.¹³ Trykket på førstestillingskompetanse er knyttet til vitenskapelige publiseringer og forskningsforankring. Det er altså rekruttering på professorlinja, eller professorstigen som har stått i søkelyset de siste ti årene.

Et trekk som nevnes blant våre informanter er at bruken av delte utlysninger, såkalte skråstreksstillinger går ned. Med skråstreksstilling så menes utlysninger der ansettelsesnivået ikke er gitt, f.eks. «professor/dosent/førsteamanuensis/høgskolelektor i norskdidaktikk».

¹² Mer konkret omhandler dette fagmiljøet tilknyttet studiet. I gjeldene forskrift heter det «For studier med praksis skal fagmiljøet og eksterne praksisveiledere ha hensiktsmessig erfaring fra praksisfeltet.» (FOR-2013-02-28-237). I endringsforslaget heter det «For studier med praksis skal fagmiljøet tilknyttet studiet ha relevant erfaring fra praksisfeltet. Institusjonen må sikre en systematisk faglig dialog mellom institusjonens fagpersoner og praksisveiledere»

http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/H%c3%b8ringer/Sammenligning_ny_og_gammel_forskrift.pdf

¹³ Vi har tidligere brukt uttrykket «førstestillingskompetente årsverk». I dette er det også medregnet dosent og førstelektor da stillingstittelen i noen tilfeller vil innebære, men ikke kreve, en doktorgrad.

Skråstrekstillingene utlyses primært fordi man ønsker å utvide søkergrunnlaget. Rasjonalet bak kan ofte finnes i tidligere utlysninger som ikke har endt i ansettelse. Hvis en ikke kan oppdrive professorkompetanse i norskdidaktikk venter man ofte et år før stillingen lyses ut på ny, eller man ansetter en kandidat med relevant kompetanse i en kvalifiseringsstilling. De åpne stillingene fører til at dilemmaene og de spenningene som finnes i lærerutdanningene kommer til overflaten. Skal doktorgrad være det sentrale kriteriet eller er det praksiskompetanse? Vårt inntrykk er at informantene forsøker å unngå skråstrekstillingene, og at de selv oppfatter en nedgang. Det utlyses fortsatt skråstrekstilling, men omfanget har blitt mindre. Hvorvidt denne nedgangen er knyttet til ledernes fartstid og egenerfaring med rekruttering *eller* om det er en institusjonell erfaring bygget opp gjennom et tiår med forsøk på kompetanseheving kom ikke klart frem gjennom intervjuene.

En annen trend er en økt bevissthet rundt hvilket karriereløp utlysningen ligger i. Hvis det er undervisningskompetanse man søker, knyttes stillingene eksplisitt til dosentlinja. Samtidig opplever noen av informantene at dosentlinja har kommet i skyggen av kravet om førstestillingskompetanse. Opprykk på denne stigen går via undervisningsmessige kvalifikasjoner, med en vektlegging av praksisrelevante prosjekter fremfor vitenskapelige publikasjoner.¹⁴ I diskusjonene rundt hvordan praksiskompetanse kan ivaretas, og av hvem, oppleves dosentlinja blant noen av informantene som en mulig løsning.

6.7. Organisering av program – betydning for kompetanse

I vårt materiale er det de matriseorienterte programmene som har det høyeste kompetansenivået. Det er for oss usikkert om det er matrisen i seg selv som bidrar til dette eller om det andre kjennetegn ved disse institusjonene som er mer gjeldende. Institusjonene med matriseorganisering tilbyr kun lektorprogram. Innledningsvis i dette kapittelet har vi gjort antagelser om at matrisemodellen kan føre til en nedtoning av profesjonsperspektivet, og det kom også frem i kapittel fire at de som var tilsatt i en matriseorganisert utdanning, og/eller var tilsatt ved en disiplin/fagenhet som leverer emner inn i en lærerutdanning uten å være organisasjonelt tett koblet på lærerutdanningen, i mindre grad følte en tilknytning til

¹⁴ Fra Universitet og Høgskolerådet heter det at andre krav enn akademisering skal ligge til grunn for opprykk innen dosentlinja. For opprykk til førstelektor legges andre krav til bedømming enn avlagt doktorgradsarbeid; «I større grad må fokus rettes mot dokumentert og reflektert praksis, eller hva man kan betegne som utøverkunnskap.»», http://www.uhr.no/documents/endelig_versj_veiledn_forstelektoropptrykk.pdf

lærerutdanningen som helhetlig integrert profesjonsutdanning. På institutter og fakulteter med ansvar for disiplinkompetanse vil andre fagområder naturlig nok havne utenfor. For lærerutdanningen kan man tenke seg at profesjonsperspektivet i mindre grad vektlegges i undervisningen. For lærerutdanningen, der ansettelsene ofte vil være et valg mellom ulike kompetanser, deriblant praksiskompetanse, er vår antagelse at matrisemodellen har iboende tendenser til å favorisere fagkompetanse fremfor praksiskompetanse.

I vårt materiale er Universitet i Agder det fremste eksempelet på en rendyrket matrisemodell. Avdeling for lærerutdanning har selv ingen vitenskapelige ansatte, avdelingens rolle er å gjøre avtaler med de resterende delene av organisasjonen for levering inn til lærerprogrammet. Fra UiA rapporteres det om ulike konsekvenser relatert til matrisemodellen. En er at fagmiljøene blir store fordi de leverer undervisning til flere program. Vår informant hevder at matrisen tilrettelegger for utvikling innenfor både fagene i seg selv og undervisningen i fagene. Et eksempel som her trekkes frem, er forskningssenteret MatRIC som fokuserer på matematikkundervisning og læring i studieprogram som ingeniørfag, naturfag, økonomi og lærerutdanning. Selv om MatRIC ikke er humaniora brukes det som et eksempel på mulighetene som kan oppstå når store fagmiljøer må samarbeide om levering til flere program. Eller som vår informanten ordlegger seg: «... det er store fordeler. Til og med dramatiske fordeler innenfor noen felt. For eksempel på matematikk så har vi et senter for fremragende utdanning. Og uten matrisen hadde vært nokså umulig».

Innenfor lærerutdanningen har vi antatt at matriseorganiseringen fører til at praksiskompetansen vil bli nedvurdert. Den virkningen av matrisen bekreftes til en viss grad av vår informant ved UiA. Avdeling for lærerutdanning har selv ikke har noen formell beslutningsrett i rekrutteringsprosessene, avgjørelsen er ene og alene opp til instituttene og deres respektive fagmiljø. Dette har i enkelte tilfeller ført til at instituttene har vektlagt annerledes enn hva vår informant hadde ønsket seg, og da i mindre grad vektlagt praksiskompetanse. Det skal presiseres at vår informant på ingen måte mener lærerutdanning og praksiskompetanse systematisk devalueres ved UiA. Avdeling for lærerutdanning har flere fora der de fra tid til annen møter de respektive instituttlederne for å drøfte rekrutteringsspørsmål.

6.8. Oppsummering

I dette kapittelet har vi vist hvordan det innen lærerutdanningene kan sies å ha skjedd et kompetanseløft gjennom det siste tiåret, også innen humanistiske fagområder, med bakgrunn i

to overordnede spørsmål: Hva slags kompetanse har humanistene som rekrutteres til undervisnings- og forskningsstillinger i lærerutdanningene? Har det skjedd endringer i type av kompetanse blant humanistene i undervisnings- og forskningsstillinger i lærerutdanningen? Resultatene viser at større deler av fagmiljøet nå har førstestillingskompetanse. I samme periode har anvendt forskning har fått høyere status gjennom vektlegging av ekstern finansiering og praksisrettede forskningsprogram innen utdanning. For lærerutdanningen på de lavere trinnene har vektleggingen av anvendt forskning gitt en høyere status som igjen har bidratt til et kompetanseløft. Grunnskolelærerreformen har også påvirket lærerutdanningen siden innføringen i 2010. I den lå det et tungt budskap om økt profesjonsinnretning og økt forskningsforankring (Kunnskapsdepartementet, 2009). For rekruttering til lærerutdanningen fører dette til mangfoldige kompetansekrav. Lærerutdannere skal ha faglig kompetanse, didaktisk kompetanse og praksiskompetanse. Når lærerutdanning samtidig skal løftes tillegges ytterlige et rekrutteringskrav: lærerutdannere trenger også forskningskompetanse.

I språkfagene skjer løftet ved økt internasjonal rekruttering. Samtidig fører de mangfoldige kravene til lærerutdanningen til at kriteriene for ansettelse er harde å oppfylle. Det stilles krav til både praksiskompetanse og forskningskompetanse, også i de humanistiske fagområdene. Basert på våre intervjuer ser det ut til at dette fører dette til at en del dilemmaer blir aktualisert i ansettelsesprosessene. Universitets- og høyskolelektorer rekrutteres til undervisning. Disse ivaretar praksiskompetansen i utdanningen, mens personale med førstestillingskompetanse rekrutteres til *både* forskning og undervisning. Disse ivaretar fagmiljøets forskningsforankring og i den forlengelsen hele lærerprogrammets forskningsforankring. Sentralt her er akkrediteringskravene og studietilsynsforskriften.

Avveiningene mellom praksiskompetanse og forskningskompetanse er således med på å understreke klassiske dilemmaer i profesjonene, og i lærerprofesjonen, i det at vektleggingen av ulike typer kompetanse som er nødvendig for å forberede gode profesjonsutøvere blir satt på spissen.

7. Oppsummering av funn og konklusjoner

Gjennom ulike datakilder (intervjuer med ansatte og ledere i humanistiske emner i lærerutdanningene, spørreundersøkelse til lærerutdannere, analyse av pensumlistene på humanistiske emner i lærerutdanningene, innhenting av statistikk fra DBH og stillingsutlysninger i humanistiske emner i lærerutdanningene) har vi i denne rapporten forsøkt å tegne et bilde av hvordan humanistisk kompetanse og spiller en rolle og vektlegges i lærerutdanningene. Hovedspørsmålene i rapporten har vært:

1. Hva slags utdanning, erfaring, profesjonell tilknytning og faglig identitet har humanister som underviser i lærerutdanningene?
2. Hvordan velges pensum og hvilken profil er det på pensum i de humanistiske emnene i lærerutdanningene?
3. Hvordan rekrutteres og vektlegges humanistisk kompetanse i lærerutdanningen?

Funnene skal oppsummeres i dette avslutningskapittelet.

7.1. Identitet og tilknytning for humanister i lærerutdanningene

I kapittel 3 ble spørsmål om identitet og tilknytning i lærerutdanningene, med særlig vekt på humanistene i lærerutdanningene, analysert og diskutert, med utgangspunkt i spørreundersøkelsen til lærerutdannerne. Humanistene utgjør en stor gruppe av de som har svart på undersøkelsen: fra to av ti ansatte på PPU-programmene, til halvparten på lektorprogrammene. 25 prosent av humanistene i lærerutdanningene som har besvart vår undersøkelse kommer fra fagområder som faller inn under nordisk språk og litteratur, mens 11,6 prosent oppgir at de har bakgrunn fra utdanninger i germanske og romanske språk. Språkfagene utgjør dermed en drøy tredjedel av de ansatte med humanistisk bakgrunn i lærerutdanningene i vår undersøkelse. Sang og musikkutdanninger og teater og filmutdanninger er også en stor gruppe, og utgjør totalt om lag 20 prosent av humanistene. Om lag seks av ti av humanistene i lærerutdanningene i vår undersøkelse er kvinner. Humanistene har i snitt 15 års erfaring fra å arbeide ved universitet og høyskole, og 12 av disse har de arbeidet ved den institusjonen de arbeider på nå. De har også jobbet i 12 år i snitt med å utdanne lærere. De har i snitt syv år erfaring fra grunnskolen, og 2 år erfaring fra barnehage.

Humanistene som har svart har høy utdanningsbakgrunn, og en høy andel er tilsatt i førstestillinger, sammenlignet med lærerutdannere med annen fagbakgrunn. Humanistene

kjennetegnes også av en sterk fagidentitet, og er sterkere knyttet til faget og disiplinen sin enn til lærerutdanningen som en helhetlig profesjonsutdanning. Samtidig er det ikke slik at vektlegging av den ene typen identitet gjør at humanistene har mindre tilknytning til den andre formen for identitet.

Et flertall av humanistene i undersøkelsen (om lag 60 prosent) jobber i matriseorganiserte lærerutdanninger, og er tilsatt direkte i lærerutdanningene, ikke ved egne disiplin- og fagenheter. Det interessante med dette er at de som er tilsatt direkte i lærerutdanningene også har en sterkere identitet knyttet til det å være lærerutdanner enn de som er tilsatt utenfor integrerte lærerutdanninger. Sammenhengen ser til og med ut til å være relativt sterk for humanistene, sammenlignet med andre grupper av lærerutdannere. På den måten kan det sies å være en sammenheng mellom utdanningenes organisering og de ansattes (og kanskje særlig humanistenes) tilknytning til lærerutdanningen som en enhetlig profesjonsutdanning. Dette er med på å kaste nytt lys på de ulike modellene for organisering av utdanningene, og blir også trukket frem som viktig i diskusjonen om kompetanse og rekruttering i lærerutdanningene.

7.2. Bruk, valg og utvikling av læremidler

I kapittel fem ble spørreskjemadata og intervjuer kombinert for å få en oversikt over hvordan litteraturen på pensumlistene velges og hvordan lærerutdannerne kobler resultatene forskningsfronten og egen forskning (som selvfølgelig kan være overlappende) inn i undervisningen. Det ble trukket fram at det fantes ulike modeller og rutiner for utvelgelse av skriftlige læremidler på ulike utdanninger, og dette kommer frem både i intervjuer og i det kvantitative materialet. I intervjuene pekes det på at man i mindre fagmiljøer i stor grad blir nødt til å arbeide på egen hånd med pensumlister og valg av læremidler, mens man i større miljøer får til en kollegial prosess når pensum skal velges.

Analysene av spørreskjemaet får frem at det også er ulike syn på utvelgelse av læremidler knyttet til ulike fagbakgrunner og utdanningsprogram. Teknologene/realistene mener i større grad enn de andre gruppene at det er den enkelte underviser som selv skal velge læremidler. Samtidig finner vi at de som underviser ved BLU-utdanningene vektlegger samarbeid og kollegiale prosesser, mens de som underviser på faglærerutdanningene er mer opptatt av at det er den enkelte underviser som skal bestemme pensum. Og også i disse analysene, som i analysene av faglig identitet i kapittel 4, ser det ut til at utdanningens organisering har en viss betydning – de som svarer utfra kurs der lærerstudenter utgjør mindretallet av studentene

vektlegger i større grad at underviseren selv skal velge hvilke læremidler som skal brukes, enn de som underviser på kurs der det er utelukkende lærerstudenter.

Betydningen av dette understrekes også av et annet funn: Underviserne som oppgir at lærerstudenter vanligvis utgjør mindretallet oppgir at de i større grad er enige i at de bruker pensum fra den internasjonale forskningsfronten. Det ser altså ut til at tilknytningen til det man kanskje kan kalle prosjektet om en enhetlig lærerutdanning er lavere for de underviserne som er løsere knyttet til lærerutdanningen (men altså like fullt er definert som en del av lærerutdanningen av den institusjonen de arbeider, siden de har blitt inkludert i undersøkelsen), samtidig som det ser ut som om koblingen mot en internasjonal fagkultur er noe sterkere for gruppen som er løsere koblet til lærerutdanningen. En slik tolkning støttes også gjennom intervjuene.

GLU-underviserne og BLU-underviserne skiller seg fra de andre gruppene når det gjelder å foretrekke norsk fremfor engelsk litteratur. Det er også hos GLU- og BLU-underviserne vi finner signifikante forskjeller mellom egen bruk av litteratur fra den internasjonale forskningsfronten, og studentenes opplevde utbytte av den samme – og forskjellen viser at opplevelsen av studentenes utbytte er høyere enn bruken. Påstandene er ikke direkte sammenlignbare, men kan kanskje forstås som en indikasjon på at bruken er lavere enn den opplevde nytten, og at dette kanskje henger sammen med at GLU-underviserne altså i større grad selv foretrekker norsk enn engelsk faglitteratur enn på andre lærerutdanninger. I kapittel 3 kom det fram at norsk litteratur dominerer på GLU-programmene, mens balansen mellom engelsk og norsk litteratur er jevnere på lektorprogrammene. I intervjuene kommer det frem mange ulike forklaringer på hvorfor man ikke bruker mer engelsk, knyttet til studentenes forutsetninger: på den ene siden er de ikke erfarne nok med akademisk skriving og sjargong til å dra nytte av internasjonal faglitteratur, og når de har erfaring og modenhet pekes det på manglende engelskkunnskaper. I tillegg understrekes det selvsagt at norskfagets nasjonale innretting gjør at det er naturlig å se til Norge for valg av litteratur til pensum.

Alle lærerutdannerne oppfatter at utvikling av læremidler for lærerutdanningen er en viktig oppgave, selv om det er noen forskjeller mellom utdanningsprogram og fagbakgrunn. Samtidig virker det ikke som om det er en prioritert oppgave å utvikle slik litteratur, og det pekes på at incentivsystemene (tellekantsystemet og akademisk merittering) gjør det vanskeligere å prioritere denne oppgaven fremfor tradisjonell vitenskapelig publisering. Utvikling av læremidler ble trukket frem som et prosjekt knyttet til en egen indre driv.

Analysene i kapittel 3 viste hvordan ulike typer pensumlitteratur er representert på de humanistiske emnene i lærerutdanningene, basert på en gjennomgang av litteraturlister til emnene. Hvis man skal se på analysen av bruken av læremidler som en indikasjon på åpenhet eller lukkethet, slik det ble satt på spissen i innledningen av kapittelet og som også er noe av undertonen i debattene om valg og utvikling av pensum i høyere utdanning, så er det mye som tyder på at lektorutdanningene ser ut til å ha en større grad av åpenhet. Funnene understreker dermed et grunnleggende skille i de norske lærerutdanningene, som særlig tangerer dimensjonene fag og didaktikk (forstått som skoleinnretning), slik det ble diskutert i kapittel 1.

Selv om analysen kan sies å gå i dybden på hva slags litteratur som er representert på pensum, går den ikke direkte inn på *innholdet* i bøkene. I debattene omkring pensum i høyere utdanning, slik de ble gjengitt i kapittel 1, ble det påpekt at et tåkete og abstrakt språk gjorde pensum vanskeligere enn nødvendig, og mindre anvendelig for de kommende profesjonsutøverne. Dette har vi ikke undersøkt innenfor rammene av dette prosjektet, men en naturlig oppfølging og videreutvikling vil være å se nærmere på innholdet i bøkene, ikke bare hvem som har skrevet bøkene og på hvilket språk og forlag. En annen videreutvikling kunne være å gjenta øvelsen inn i andre utdanninger. Å sammenligne lektor- og GLU-programmene gir også en kontrast, men hvordan er situasjonen for eksempel i sykepleie?

Det kom særlig fram en forskjell mellom humanistiske emner i GLU-programmene og lektorprogrammene, og resultatene viser også en tendens til en større variasjon mellom GLU-programmene enn mellom lektorprogrammene. Et hovedfunn er at det brukes færre titler i pensum i de humanistiske emnene på GLU-programmene enn på lektorprogrammene. Det er verdt å ha i mente at vi på én måte sammenligner epler og pærer her: en masterutdanning (lektorprogrammene) og to bachelorutdanninger (GLU 1-7 og 5-10). De ansatte vektlegger i intervjuene at variasjon og bredde i pensum fremmes i større grad på masternivå enn på bachelor, og dette kan være med på å påvirke resultatene vi finner. Slik sett hadde det vært spennende å gjenta analysene når GLU-programmene er gjort om til masterprogram fra 2017. Forsvinner da skillene, eller kan det tenkes at det faktisk er andre momenter som er med på å forklare innrettingen på pensum?

Slike funn kan likevel ikke på samme måte forklare tendensen til en større variasjon mellom de ulike studiestedene som tilbyr GLU-utdanninger. Denne variasjonen er større enn på lektorprogrammene, og dette er et funn som står seg i flere av analysene

Variasjonen i andel førsteforfattere fra egen institusjon er omtrent lik på de to typene utdanning, men den absolutte andelen er noe høyere på lektorprogram (15 prosent) enn på GLU-program (9 prosent). Lektorutdanningene bruker også generelt litteratur fra flere forlag (50 prosent av litteraturen fra 12 forskjellige forlag), mens ved GLU-utdanningene er 50 prosent fra 4 forlag.

Slike spekulasjoner bringer fort opp større spørsmål, som det ikke er rom for å dra for langt innenfor rammene til denne rapporten, om hvordan utviklingen og forskjellen mellom ulike typer lærerutdanninger og den humanistiske kompetansen vil bli videre, etter at masterprogrammene er innført. I tillegg til endringene i lærerutdanningene kommer også de institusjonelle endringene i høyere utdanning, og sammenslåingsprosessene i høyere utdanning. De pågående prosessene legger stort press på tilsattes omstillingsevne, noe en del av reaksjonene og oppfordringene om ikke å delta på undersøkelsen under datainnsamlingen i dette prosjektet kan fungere som et eksempel på. Betingelsene for å få fusjonene til å fungere har også blitt beskrevet som lite vektlagt i prosessene som har pågått i høyere utdanning (se for eksempel Frølich, Trondal, Caspersen, & Reymert, 2016). En av de intervjuede lederne for en institusjon som er på vei til å slå sammen avsluttet intervjuet med å invitere oss tilbake om et år. Da antok han at det ville være en del mer å snakke om når det gjelder rekruttering og kompetanseutnyttelse.

7.3. Humanistisk kompetanse og rekruttering i lærerutdanningene

Gjennom intervjuer med ledere og innhenting av stillingsutlysninger har vi i kapittel 6 forsøkt å skissere opp de ulike utfordringene man står i når man skal utvikle og skaffe ny kompetanse i lærerutdanningene. To problemstillinger ble tatt opp i analysene: Hvilken kompetanse har de humanistene som rekrutteres til undervisnings- og forskningsstillinger i lærerutdanningene? Har det skjedd endringer i type av kompetanse blant humanistene i undervisnings- og forskningsstillinger i lærerutdanningen? Informantene, og tilgjengelig statistikk, viser at det kan sies å ha skjedd et kompetanseløft gjennom det siste tiåret, også innen humanistiske fagområder. Større deler av fagmiljøet har nå førstestillingskompetanse. I samme periode har anvendt forskning har fått høyere status gjennom vektlegging av ekstern finansiering og praksisrettede forskningsprogram innen utdanning. For lærerutdanningen på de lavere trinnene har vektleggingen av anvendt forskning gitt en høyere status som igjen har bidratt til et kompetanseløft. Grunnskolelærerreformen har også påvirket lærerutdanningen siden

innføringen i 2010. I den lå det et tungt budskap om økt profesjonsinnretning og økt forskningsforankring (St Meld 11 2008 2009). For rekruttering til lærerutdanningen fører dette til mangfoldige kompetansekrav. Lærerutdannere skal ha faglig kompetanse, didaktisk kompetanse og praksiskompetanse. Når lærerutdanning samtidig skal løftes tillegges ytterligere et rekrutteringskrav: lærerutdannere trenger også forskningskompetanse.

Samtidig som tendensene er positive, peker følgegruppa for lærerutdanning på at det kanskje ikke er et løft for alle deler av staben i lærerutdanningen, og at det i særlig grad er lektorene som utfører undervisningen (Følgegruppa, 2015). I våre undersøkelser ser det også ut til at denne gruppen også er satt sammen på et bestemt vis: lektorene er i større grad er de med bakgrunn i pedagogikk og pedagogisk-didaktiske fag, mens særlig humanistene i større grad er ansatt i førstestillinger (kapittel 3).

I språkfagene skjer løftet blant annet ved økt internasjonal rekruttering. Samtidig fører de mangfoldige kravene til lærerutdanningen til at kriteriene for ansettelse er harde å oppfylle. Det stilles krav til både praksiskompetanse og forskningskompetanse, også i de humanistiske fagområdene. Våre intervjuer viser at dette fører dette til at en del dilemmaer blir aktualisert i ansettelsesprosessene. Universitets- og høgskolelektorer rekrutteres til undervisning. Disse ivaretar praksiskompetansen i utdanningen, mens personale med førstestillingskompetanse rekrutteres til *både* forskning og undervisning. Disse ivaretar fagmiljøets forskningsforankring og i den forlengelsen hele lærerprogrammets forskningsforankring. De får også et særskilt ansvar for fordypning i skolefagene.

Avveiningene mellom praksiskompetanse og forskningskompetanse er således med på å understreke klassiske dilemmaer i profesjonene, og i lærerprofesjonen, i det at vektleggingen av ulike typer kompetanse som er nødvendig for å forberede gode profesjonsutøvere blir satt på spissen.

7.4. Humanistenes rolle i lærerutdanninga

Resultatene i rapporten tegner et detaljert bilde av humaniora og lærerutdanning, med de begrensningene som er diskutert i dette avslutningskapittelet og gjennom hele rapporten (særlig kapittel 2). Men hva slags bilde tegnes det av humanistenes rolle i lærerutdanningene? Svaret er ikke entydig, og det er i mange av analysene påpekt stor variasjon mellom humanistenes rolle i ulike lærerutdanningsprogrammer og på ulike institusjoner. Organiseringen av lærerutdanningen ser ut til å ha en sammenheng med hvordan ulike former for kompetanse vektlegges, hva slags identitet og tilknytning lærerutdannerne har til lærerutdanningen som et

enhetlig prosjekt, og det er også forskjeller mellom institusjonene i hvordan pensum er satt sammen og utviklet. Det er derfor ikke enkelt å beskrive lærerutdanningene som enten lukket om seg selv eller åpne mot omverdenen og forskningen: det er stor institusjonell variasjon og sikkert også stor individuell variasjon mellom lærerutdannerne. Det skal ikke her tas stilling til om variasjonen er for stor (eller for liten), eller om den gir grunnlag for politiske beslutninger. Formålet med rapporten har vært å beskrive, og vi har forsøkt å gjøre det med et blikk på de kontekstuelle utfordringene ulike lærerutdanninger på ulike steder står ovenfor.

Lærerutdanningene er blitt beskrevet som politikerstyrte eller -genererte (Heggen, 2010), og utsatt for stadige endringer. Mange av endringene i lærerutdanningene kommer blant annet som et resultat av endringer i grunnopplæringen. Lærerutdanningene vil alltid stå i et forhold til skolen, og på mange måter kan diskusjonen om vektlegging av ulike former for kompetanse i skolen være med på å tydeliggjøre ulike former for lærerideal og kompetansekrav også i lærerutdanningen (Caspersen, 2013).

Sockett (2008) skiller mellom fire ulike forståelser av lærerrollen der man i varierende grad vektlegger den disiplinbaserte kunnskapen, den mellommenneskelige relasjonen mellom lærer og elev, lærerens kompetanse i å forstå og fortolke ulike krav som stilles til individer i dagens samfunn, og lærerens evne til å styre sin praksis etter tilgjengelig kunnskap. Med sin balansering mellom kunnskapskrav og fortolknings- og navigasjonskompetanse i moderne samfunn, knytter han humanioradebatten implisitt til lærerutdanningenes organisering og kompetansevektlegging.

Humaniora er et bredt fagfelt, fra språk som ofte vil være en form for redskapsfag, via historiefagene med sitt brede og allmenne preg, til fag som handler om fortolkning og forståelse av religion, livssyn og etikk. De ulike områdene preger grunnopplæringen med sine lange tradisjoner, og har dermed også hatt en sentral plass i lærerutdanningen, selv om fagenes rolle i nasjonsbyggingen og for å skape en norsk identitet ikke er like framtrødende som for 50 – 100 år siden. Hvilken rolle humaniora skal spille i fremtidens lærerutdanning, og hva slags utdanningsmodeller som skal ivareta den nødvendige kompetansen for skolen, blir således en avveining mellom ulike typer kompetanse og egenskaper hos fremtidige lærere. Debatten om humanioras rolle i skolen er dermed også en debatt om humanioras rolle i lærerutdanningene.

8. Referanser

- Abrahamsen, Bente, Hougaard, Peter Forde, Madsen, Aleksander Årnes, Osland, Oddgeir, & Zlatanovic, Tatjana. (2016). Utdanningsledelse i sykepleierutdanningen. 2016.
- Andersen, Per Thomas. (2012). *Norsk litteraturhistorie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, Kjell Lars. (2016). Skolen og humaniora: noen begrunnelser for gjenopprettelse av et ødelagt forhold. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 32(01-02).
- Caspersen, Joakim. (2013). The valuation of knowledge and normative reflection in teacher qualification: A comparison of teacher educators, novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 30, 109-119. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.11.003>
- Dypedahl, Magne, Løken, Berit, & Hasselgård, Hilde. (2012). *Introducing English Grammar*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Ekspertgruppa. (2016). *Om lærerrollen. Rapport fra Ekspertgruppa om lærerrollen. Thomas Dahl (leder), Berit Askling, Kåre Heggen, Lise Iversen Kulbrandstad, Torunn Lauvdal, Lars Qvortrup, Kjell G. Salvanes, Kaare Skagen, Siw Skrøvset, Fredrik W. Thue, Sølvi Mausestaden*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Enebakk, Vidar. (2015). SAMKUL - Fra beredskap til redskap. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 31(04).
- Frølich, Nicoline, Sivertsen, Gunnar, Gunnes, Hebe, Røsdal, Trude, Tellmann, Silje Maria, Olsen, Bjørn Magne, . . . Caspersen, Joakim. (2016). Kartlegging av FoU i fagmiljø som tilbyr korte profesjonsutdanninger: En kartlegging av ingeniør-, lærer- og helse- og sosialfagene. NIFU-rapport 31:2016. Oslo: NIFU.
- Frølich, Nicoline, Trondal, Jarle, Caspersen, Joakim, & Reymert, Ingvild. (2016). Managing mergers – governancing institutional integration. *Tertiary Education and Management*, 1-18. doi: 10.1080/13583883.2016.1196235
- Følgegruppa. (2013) Følgegruppa for lærerutdanningsreformen. Rapport frå Følgegruppa til Kunnskapsdepartementet. Rapport nr. 3. Stavanger: Følgegruppa for lærerutdanningsreforma.
- Følgegruppa. (2015) Følgegruppa for lærerutdanningsreformen, 2015. Grunnskulelærerutdanningane etter fem år. Status, utfordringar og vegar vidare. Rapport frå Følgegruppa til Kunnskapsdepartementet. Rapport nr. 5. Stavanger: Følgegruppa for lærerutdanningsreforma.
- Grimen, Harald. (2008). Profesjon og kunnskap. I Anders Molander & Lars Inge Teru (Red.), *Profesjonsstudier* (s. s. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hansén, Sven Erik, Askling, Berit, Ytreberg, Lisbeth Halse, Monsen, Lars, Gjörv, Inger Lise, Indreli, Bjørn, . . . Klubbenes, Anne Marte. (2006). Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Oslo: NOKUT.
- Heggen, Kåre. (2010). *Kvalifisering for profesjonsutøving: sjukepleiar - lærar - sosialarbeidar*. Oslo: Abstrakt forl.
- Helsvig, Kim G. (2011). *1975-2011: mot en ny samfunnskontrakt?* Oslo: Vigmostad & Bjørke AS.
- Huber, Stephan Gerhard. (2011). The impact of professional development: a theoretical model for empirical research, evaluation, planning and conducting training and development programmes. *Professional Development in Education*, 37(5), 837-853. doi: 10.1080/19415257.2011.616102
- Imsen, Gunn. (2014). *Elevens verden (5. utgave)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kulbrandstad, Lise Iversen, & Sjølie, Gunvor. (2001). På hamar med norsk. Rapport fra konferansen "Norsk på ungdomstrinnet", 18.-19. januar 2001. Del II: Litteratur og språk. Rapport nr. 12-2001. Hamar.

- Kunnskapsdepartementet. (2009). Stortingsmelding nr. 11(2008-2009). Læreren - Rollen og utdanningen. Det Kongelige Kunnskapsdepartement.
- Kunnskapsløftet : læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kvalbein, Inger Anne. (1999). *Lærerutdanningskultur og kunnskapsutvikling*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Kyvik, Svein. (1999). *Evaluering av høgskolereformen*. Oslo: Norges forskningsråd, Området for kultur og samfunn.
- Kyvik, Svein, & Vågan, André. (2014). *Forskningsbasert utdanning?: forholdet mellom forskning, utdanning og yrkesutøvelse i de korte profesjonsutdanningene*: Abstrakt.
- Kyvik, Svein, Vågan, André, Prøitz, Tine Sophie, & Aamodt, Per Olaf. (2015). Research-based education in undergraduate professional programmes. *From Vocational to Professional Education. Educating for Social Welfare*, 105-123.
- Lekve, Kyrre, Kyvik, Svein, Stensaker, Bjørn, Vabø, Agnete, Elken, Mari, Røsdal, Trude, & Gleinsvik, Audun. (2014). HiOA underveis mot strategiske mål? Ekstern underveisevaluering av styring og ledelse, faglig og administrativ organisering, Høgskolen i Oslo og Akershus. NIFU-rapport 14:2014. Oslo: NIFU.
- Munthe, Elaine. (2005). Læreren og læring: mellom usikkerhet og skråsikkerhet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(6), 431-445.
- Nussbaum, Martha C. (2012). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Rem, Tore, & Jordheim, Helge (Red.). (2014). *Hva skal vi med humaniora?* Oslo: Fritt Ord.
- Roos, Merethe. (2016a). *Kraften i allmenn dannelse*. Kristiansand: Portal forlag.
- Roos, Merethe. (2016b). Verdien av en bredere humanioradebatt. *Nytt Norsk Tidsskrift*(4), 356-361.
- Smeby, Jens-Christian. (2008). Profesjon og utdanning. I Anders Molander & Lars Inge Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. s. 87-102). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smeby, Jens-Christian, & Heggen, Kåre. (2012). Coherence and the development of professional knowledge and skills. *Journal of Education and Work*, 1-21. doi: 10.1080/13639080.2012.718749
- Smith, Kari. (2005). Teacher educators' expertise: What do novice teachers and teacher educators say? *Teaching and teacher education*, 21(2), 177-192.
- Sockett, Hugh. (2008). The moral and epistemic purposes of teacher education. *Handbook of research on teacher education. Enduring questions in changing contexts*, 45-65.
- Thue, Fredrik. (2014). Universitetslærerne. I Rune Slagstad & Jan Messel (Red.), *Profesjonshistorier* (s. 346-380). Oslo: Pax.
- UiO. (2010). Universitetet i Oslo - Strategi 2020. Lastet ned fra <https://www.uio.no/om/strategi/>
- Wiers-Jenssen, Jannecke, Næss, Terje, Bringsrud, Silje Fekjær, & Røberg, Karl Ingar Kittelsen. (2016). Humanister i arbeidslivet. HiOA-rapport 2016:7. Oslo: HiOA.

9. Vedlegg

9.1. Vedleggstabeller

Tabell 9-1 Synspunkter på valg av læremidler i lærerutdanningene etter utdanningsprogram. *Signifikant forskjell (p<0,05) (kjkikvadrattest). **=ANOVA-analyse.

		1 - Helt uenig	2	3	4	5	6 - Helt enig	Gjennomsnitt	Std. Avvik	n	Prob > F
Utdanningens ledere (emneansvarlig, studieleder, programansvarlig) bestemmer valget av skriftlige læremidler uten å konferere med underviserne)	BLU							1,49			
	GLU	78	10	5	3	2	2	1,5	1,1	261	0,3266
	Faglærerutdanning	66	13	9	5	5	2	1,8	1,3	56	
	Lektorutdanning	76	15	4	0	2	2	1,4	1,0	46	
	PPU	64	24	7	1	1	1	1,6	1,0	70	
Utdanningens ledere og underviserne samarbeider om valget av skriftlige læremidler*	BLU							4,4			
	GLU	22	9	15	14	13	27	3,7	1,9	260	0,0006
	Faglærerutdanning	20	11	15	15	24	16	3,6	1,8	55	
	Lektorutdanning	13	9	13	11	16	38	4,2	1,8	45	
	PPU	9	10	16	21	13	31	4,1	1,7	70	
Den som underviser står fritt i å velge hvilke skriftlige læremidler studentene skal bruke*	BLU							3,4			
	GLU	10	10	16	18	25	22	4,0	1,6	256	0
	Faglærerutdanning	4	7	7	16	36	30	4,6	1,4	56	
	Lektorutdanning	20	17	9	17	13	24	3,6	1,9	46	
	PPU	9	16	16	20	20	20	3,9	1,6	70	
Det er ønskelig at den som underviser står fritt i valg av skriftlige læremidler på vår utdanning*	BLU							3,2			
	GLU	10	10	16	18	25	22	4,0	1,7	256	0
	Faglærerutdanning	4	7	7	16	36	30	4,6	1,3	56	
	Lektorutdanning	20	17	9	17	13	24	3,5	1,8	45	
	PPU	9	16	16	20	20	20	3,9	1,3	69	
Jeg synes at det er undervisningskollegiet som i fellesskap skal avgjøre valget av de skriftlige læremidlene	BLU							4,8			
	GLU	10	10	16	18	25	22	4,4	1,6	260	0,0877
	Faglærerutdanning	4	7	7	16	36	30	4,5	1,6	55	
	Lektorutdanning	20	17	9	17	13	24	4,5	1,6	45	
	PPU	9	16	16	20	20	20	4,7	1,3	70	
Jeg mener det er viktig at utdanningens ledelse samarbeider med underviserne om å velge skriftlige læremidler*	BLU							4,5			
	GLU	10	10	16	18	25	22	3,6	1,8	256	0
	Faglærerutdanning	4	7	7	16	36	30	3,5	1,9	54	
	Lektorutdanning	20	17	9	17	13	24	4,1	1,8	46	
	PPU	9	16	16	20	20	20	4,0	1,7	69	
Jeg synes det er bra hvis utdanningens ledelse legger sterke føringer på valget av skriftlige læremidler	BLU							2,1			
	GLU	51	21	15	8	4	1	2,0	1,2	258	0,5008
	Faglærerutdanning	46	33	7	6	6	2	2,0	1,3	54	
	Lektorutdanning	33	33	18	11	2	2	2,2	1,2	45	
	PPU	40	40	14	4	1	0	1,9	0,9	70	

Tabell 9-2. Synspunkter på valg av læremidler i lærerutdanningene etter fagbakgrunn. *Signifikant forskjell (p<0,05) (kjikvadrattest). **=ANOVA-analyse.

		1 - Helt uenig	2	3	4	5	6 - Helt enig	Gjennomsnitt	Std. Avvik	n	Prob > F
Utdanningens ledere (emneansvarlig, studieleder, programansvarlig) bestemmer valget av skriftlige læremidler uten å konferere med underviserne)*	Teknologiske fag/realfag	77	12	5	6	0	0	1,4	0,9	95	0,1518
	Helse- og sosialfag	50	30	10	0	0	10	2,0	1,6	10	
	Humanistiske fag	76	12	6	1	2	3	1,5	1,1	21 7	
	Samf.vit.fag	64	7	14	11	5	0	1,9	1,3	44	
	Pedagogikk, spes.ped, didaktikk	71	17	6	2	2	1	1,5	1,0	18 9	
	Praktiske og estetiske fag (idrettsfag)	79	5	3	5	5	3	1,6	1,3	38	
Utdanningens ledere og underviserne samarbeider om valget av skriftlige læremidler*	Teknologiske fag/realfag	22	14	14	14	11	26	3,6	1,9	95	0,0016
	Helse- og sosialfag	10	0	0	30	20	40	4,7	1,6	10	
	Humanistiske fag	17	9	15	16	11	32	3,9	1,9	21 5	
	Samf.vit.fag	16	9	21	19	19	16	3,6	1,7	43	
	Pedagogikk, spes.ped, didaktikk	12	6	10	12	24	36	4,4	1,7	18 8	
	Praktiske og estetiske fag (idrettsfag)	21	11	21	11	11	26	3,6	1,9	38	
Den som underviser står fritt i å velge hvilke skriftlige læremidler studentene skal bruke*	Teknologiske fag/realfag	5	8	12	18	31	26	4,4	1,5	95	0,0004
	Helse- og sosialfag	20	10	10	0	60	0	3,7	1,8	10	
	Humanistiske fag	13	12	14	18	20	23	3,9	1,7	21 3	
	Samf.vit.fag	16	23	7	14	20	20	3,6	1,8	44	
	Pedagogikk, spes.ped, didaktikk	15	17	16	18	20	13	3,5	1,6	18 7	
	Praktiske og estetiske fag (idrettsfag)	5	5	22	14	19	35	4,4	1,6	37	
Det er ønskelig at den som underviser står fritt i valg av skriftlige læremidler på vår utdanning*	Teknologiske fag/realfag	7	10	14	14	28	28	4,3	1,6	94	0,0013
	Helse- og sosialfag	10	20	0	10	60	0	3,9	1,6	10	
	Humanistiske fag	10	14	20	18	15	24	3,9	1,7	21 2	
	Samf.vit.fag	7	26	16	19	16	16	3,6	1,6	43	
	Pedagogikk, spes.ped, didaktikk	13	16	25	19	15	13	3,5	1,6	18 7	
	Praktiske og estetiske fag (idrettsfag)	8	5	21	18	16	32	4,2	1,6	38	
Jeg synes at det er undervisningskolegiet som i fellesskap skal avgjøre valget av de skriftlige læremidlene*	Teknologiske fag/realfag	9	6	14	16	26	28	4,3	1,6	95	0,015
	Helse- og sosialfag	10	20	0	20	20	30	4,1	1,9	10	
	Humanistiske fag	5	10	11	15	17	42	4,6	1,6	21 4	
	Samf.vit.fag	5	9	19	14	23	30	4,3	1,5	43	
	Pedagogikk, spes.ped, didaktikk	2	3	14	11	28	43	4,9	1,3	18 8	
	Praktiske og estetiske fag (idrettsfag)	0	11	16	18	26	29	4,5	1,4	38	
Jeg mener det er viktig at utdanningens ledelse samarbeider med underviserne om å velge skriftlige læremidler*	Teknologiske fag/realfag	21	18	17	8	20	16	3,4	1,8	95	0,0004
	Helse- og sosialfag	0	11	22	11	33	22	4,3	1,4	9	
	Humanistiske fag	15	17	16	10	15	28	3,8	1,8	21 0	
	Samf.vit.fag	9	14	18	7	30	23	4,0	1,7	44	
	Pedagogikk, spes.ped, didaktikk	7	10	16	12	21	34	4,3	1,6	18 7	
	Praktiske og estetiske fag (idrettsfag)	13	11	8	18	13	37	4,2	1,8	38	
	Teknologiske fag/realfag	55	24	13	7	1	0	1,8	1,0	95	0,044

Jeg synes det er bra hvis utdanningens ledelse legger sterke føringer på valget av skriftlige læremidler	Helse- og sosialfag	44	44	11	0	0	0	1,7	0,7	9
	Humanistiske fag	49	29	12	6	3	2	1,9	1,2	21
	Samf.vit.fag	40	21	17	17	5	0	2,2	1,3	42
	Pedagogikk, spes.ped, didaktikk	38	28	18	9	6	1	2,2	1,2	18
	Praktiske og estetiske fag (idrettsfag)	43	32	16	3	5	0	1,9	1,1	37

Tabell 9-3 Vurdering av læremidlenes kvalitet, frekvens og gjennomsnitt, etter utdanningsprogram og fagbakgrunn. Signifikant forskjell ($p < 0,05$) (kjikvadrattest). **=ANOVA-analyse.

								Gjennomsnitt	Std. Avvik	n	Prob > F
De skriftlige læremidlene jeg bruker er av høy kvalitet	BLU							4,6			
	GLU	1	3	11	23	40	22	4,7	1,1	258	0,3755
	Faglærerutdanning	2	2	5	15	45	31	4,9	1,1	55	
	Lektorutdanning	0	4	7	28	37	24	4,7	1,1	46	
	PPU	0	3	9	23	43	22	4,7	1,0	69	
Det finnes ikke gode nok skriftlige læremidler tilgjengelig i emnet/faget jeg underviser i	BLU							2,5			
	GLU	24	30	17	15	9	5	2,7	1,5	256	0,3
	Faglærerutdanning	22	22	20	13	19	4	2,9	1,5	54	
	Lektorutdanning	30	28	28	4	2	7	2,4	1,4	46	
	PPU	29	26	19	11	13	3	2,6	1,5	70	
De skriftlige læremidlene jeg bruker er av høy kvalitet	Teknologiske fag/realfag	0	2	18	23	43	14	4,5	1,0	94	0,3031
	Helse- og sosialfag	11	0	0	22	44	22	4,6	1,5	9	
	Humanistiske fag	1	4	8	22	38	27	4,8	1,1	216	
	Samf.vit.fag	0	2	7	39	39	12	4,5	0,9	41	
	Pedagogikk, spes.ped, didaktikk	0	3	10	26	37	25	4,7	1,0	187	
	Praktiske og estetiske fag (idrettsfag)	0	0	11	27	38	24	4,8	1,0	37	
Det finnes ikke gode nok skriftlige læremidler tilgjengelig i emnet/faget jeg underviser i*	Teknologiske fag/realfag	16	26	19	20	10	10	3,1	1,5	94	0,000
	Helse- og sosialfag	33	56	11	0	0	0	1,8	0,7	9	
	Humanistiske fag	25	30	20	9	12	4	2,7	1,4	212	
	Samf.vit.fag	30	19	23	14	9	5	2,7	1,5	43	
	Pedagogikk, spes.ped, didaktikk	35	28	17	10	6	3	2,3	1,4	187	
	Praktiske og estetiske fag (idrettsfag)	11	17	28	28	17	0	3,2	1,2	36	

Tabell 9-4. Regresjonsanalyse, bruk av pensum fra internasjonal forskningsfront

	Jeg bruker pensumlitteratur fra den internasjonale forskningsfronten	Jeg foretrekker norske skriftlige læremidler fremfor engelskspråklige	Studentene har utbytte av pensumlitteratur fra den internasjonale forskningsfronten
Teknologiske fag og realfag	0,11	0,12	-0,11
Helse- og sosialfag	-0,81	0,17	-0,46
Samfunnsvitenskapelige fag	0,2	0,18	0,17
Pedagogikk, spes.ped og didaktiske fag	0,21	-0,23	0,19
Praktiske og estetiske fag (idrettsfag)	0,11	0,04	0,58
<i>Referansekategori: Humanistiske fag</i>			
Faglærerutdanning	0,58*	-0,57*	0,02
Lektorutdanning	0,60*	-1,17***	0,27
PPU	0,45*	-0,75**	0,37
<i>Referansekategori: GLU-utdanningene</i>			
Identitet som lærerutdanner	0,16*	0,22*	0
Identitet som fagperson	0,08	-0,02	0,12
Lærerstudenter utgjør vanligvis flertallet	0,06	-0,45	0,08
Lærerstudenter utgjør vanligvis mindretallet	0,76*	-0,23	0,2
<i>Referansekategori: Utelukkende lærerstudenter</i>			
Kvinne	0,33*	-0,23	0,42*
<i>Referansekategori: mann</i>			
Alder	-0,29***	0,05	-0,1
<i>Mastergrad..</i>			
Ph.D eller..	0,28	-0,60**	0,24
<i>Referansekategori: 3-4 årig profesjonsutdanning</i>			
År ved uni/høgskole	0,05**	0	0,03
År med utd. lærerstudenter	-0,01	0,01	-0,02
År i grunnopplæring	0,04**	0	0,01
Konstant	3,50***	3,34***	3,65***
N	328	327	308
Justert r ²	0,13	0,14	0,05

Tabell 9-5. Utvikling av læremidler for lærerutdanning etter utdanningsprogram. Frekvens og gjennomsnitt.

		1 -	2	3	4	5	6 -	Gjennomsnitt	Std.	n	Prob >
		Helt					Helt		Avvik		F
		uenig					enig				
Jeg utvikler/har selv utviklet de skriftlige læremidlene jeg bruker i undervisningen	BLU	37	22	16	17	3	5	2,4	1,4	153	
	GLU	33	22	21	13	7	4	2,5	1,4	255	0,1253
	Faglærerutdanning	25	13	20	24	15	4	3,0	1,5	55	
	Lektorutdanning	33	17	30	13	0	7	2,5	1,4	46	
	PPU	27	26	21	13	11	1	2,6	1,4	70	
Det er høy kvalitet på læremidlene som produseres for undervisningen*	BLU	1	10	32	30	19	8	3,8	1,1	151	
	GLU	3	9	40	27	17	3	3,6	1,1	255	0,0132
	Faglærerutdanning	7	9	31	24	18	11	3,7	1,4	55	
	Lektorutdanning	2	23	45	16	11	2	3,2	1,1	44	
	PPU	1	10	34	25	25	4	3,8	1,1	71	
Det er en viktig oppgave for ansatte på lærerutdanningene å utvikle læremidler for lærerutdanningen*	BLU	1	3	11	15	36	35	4,9	1,1	142	
	GLU	0	8	15	17	32	27	4,5	1,3	239	0,0159
	Faglærerutdanning	0	4	17	15	33	31	4,7	1,2	52	
	Lektorutdanning	0	5	19	23	37	16	4,4	1,1	43	
	PPU	3	6	18	26	26	21	4,3	1,3	68	
Forskningen ved utdanningen jeg arbeider er er relevant for lærerutdanningen	BLU	1	4	14	14	31	37	4,8	1,2	142	
	GLU	3	4	9	18	28	38	4,8	1,3	238	0,44
	Faglærerutdanning	2	4	2	24	35	33	4,9	1,1	51	
	Lektorutdanning	0	2	7	24	26	40	5,0	1,1	42	
	PPU	3	3	14	17	35	28	4,6	1,3	69	
Det er høy kvalitet på læremidlene som produseres for lærerutdanningen ved min institusjon	BLU	1	5	18	30	32	15	4,3	1,1	135	
	GLU	1	6	25	23	37	8	4,1	1,1	228	0,6603
	Faglærerutdanning	2	2	28	28	28	12	4,1	1,1	50	
	Lektorutdanning	0	2	38	24	19	17	4,1	1,2	42	
	PPU	0	3	27	28	30	12	4,2	1,1	67	

Tabell 9-6 Utvikling av skriftlige læremidler etter utdanningsbakgrunn. Frekvens og gjennomsnitt.

		1 - Helt uenig	2	3	4	5	6 - Helt enig	Gjennomsnitt	Std. Avvik	n	Prob > F
Jeg utvikler/har selv utviklet de skriftlige læremidlene jeg bruker i undervisningen	Teknologiske fag/real FAG	30	20	19	19	7	4	2,7	1,5	94	0,1223
	Helse- og sosialfag	22	11	11	44	11	0	3,1	1,5	9	
	Humanistiske fag	30	19	27	13	6	5	2,6	1,4	215	
	Samf.vit.fag	37	19	19	12	9	5	2,5	1,5	43	
	Pedagogikk, spes.ped, didaktikk	39	25	15	12	5	4	2,3	1,4	185	
Praktiske og estetiske fag (idrettsfag)	27	22	14	22	14	3	2,8	1,5	37		
Det er høy kvalitet på læremidlene som produseres for utdanningen	Teknologiske fag/real FAG	3	10	39	31	14	3	3,5	1,1	93	0,4681
	Helse- og sosialfag	11	11	22	22	11	22	3,8	1,7	9	
	Humanistiske fag	4	8	37	25	20	6	3,7	1,2	213	
	Samf.vit.fag	0	14	57	14	14	2	3,3	1,0	44	
	Pedagogikk, spes.ped, didaktikk	1	14	32	27	21	5	3,7	1,1	184	
Praktiske og estetiske fag (idrettsfag)	0	8	44	31	14	3	3,6	0,9	36		
Det er en viktig oppgave for de ansatte på lærerutdanningen å utvikle læremidler for lærerutdanningen*	Teknologiske fag/real FAG	0	16	19	14	30	22	4,2	1,4	88	0,0404
	Helse- og sosialfag	0	0	0	11	67	22	5,1	0,6	9	
	Humanistiske fag	1	6	15	20	28	32	4,6	1,3	199	
	Samf.vit.fag	0	2	14	21	42	21	4,7	1,0	43	
	Pedagogikk, spes.ped, didaktikk	2	3	13	20	37	25	4,6	1,2	176	
Praktiske og estetiske fag (idrettsfag)	0	0	21	12	27	39	4,8	1,2	33		
Forskningen ved utdanningen jeg arbeider er relevant for lærerutdanningen*	Teknologiske fag/real FAG	6	8	18	15	20	33	4,4	1,6	88	0,0147
	Helse- og sosialfag	0	0	0	11	56	33	5,2	0,7	9	
	Humanistiske fag	2	3	9	17	32	38	4,9	1,2	196	
	Samf.vit.fag	0	0	12	16	40	33	4,9	1,0	43	
	Pedagogikk, spes.ped, didaktikk	1	3	8	22	28	37	4,8	1,2	177	
Praktiske og estetiske fag (idrettsfag)	3	3	9	18	39	27	4,7	1,2	33		
Det er høy kvalitet på læremidlene som produseres for lærerutdanningen ved min institusjon	Teknologiske fag/real FAG	1	7	25	26	35	6	4,0	1,1	84	0,206
	Helse- og sosialfag	11	11	11	22	33	11	3,9	1,6	9	
	Humanistiske fag	1	3	22	27	35	13	4,3	1,1	192	
	Samf.vit.fag	0	8	30	35	19	8	3,9	1,1	37	
	Pedagogikk, spes.ped, didaktikk	1	4	26	25	29	15	4,2	1,2	170	
Praktiske og estetiske fag (idrettsfag)	0	6	29	21	35	9	4,1	1,1	34		

Tabell 9-7. Regresjonsanalyse, utvikling av læremidler for lærerutdanninga

	Jeg utvikler/har selv utviklet de skriftlige læremidlene jeg bruker i undervisningen	Det er høy kvalitet på læremidlene som produseres for undervisningen	Det er en viktig oppgave for ansatte på lærerutdanningene å utvikle læremidler for lærerutdanningen	Forskningen ved utdanningen jeg arbeider er relevant for lærerutdanningen	Det er høy kvalitet på læremidlene som produseres for lærerutdanningen ved min institusjon
Teknologiske fag og realfag	0,09	0,09	-0,11	-0,57**	-0,17
Helse- og sosialfag	0,6	-0,61	1,18	0,32	-0,49
Samfunnsvitenskapelige fag	-0,26	-0,43	0,17	0,1	-0,73*
Pedagogikk, spes.ped og didaktiske fag	-0,03	-0,07	0,05	0,21	-0,03
Praktiske og estetiske fag (idrettsfag)	0,14	-0,06	0,41	-0,06	-0,31
<i>Referansekategori: Humanistiske fag</i>					
Faglærerutdanning	0,23	0	-0,11	-0,06	-0,1
Lektorutdanning	0,04	-0,39	-0,31	-0,2	0,01
PPU	-0,12	0,25	-0,58**	-0,38	0,13
<i>Referansekategori: GLU-utdanningene</i>					
Identitet som lærerutdanner	0,17*	0,17**	0,28***	0,15*	0,22***
Identitet som fagperson	-0,08	0,08	0,05	0,06	0,11
Lærerstudenter utgjør vanligvis flertallet	0,16	-0,33	0,28	0,17	-0,08
Lærerstudenter utgjør vanligvis mindretallet	0,65	0,80**	0,82*	0,26	0,15
<i>Referansekategori: Utelukkende lærerstudenter</i>					
Kvinne	-0,27	0	0,21	0,40*	0,12
Alder	0,02	-0,06	-0,03	-0,07	-0,07
<i>Mastergrad</i>					
Ph.D	0,11	-0,36*	0,05	0,29	-0,32*
<i>Referansekategori: 3-4 årig profesjonsutdanning eller mastergrad</i>					
År ved uni/høgskole	0,04	0,04**	0,01	-0,01	0,02
År med utd. lærerstudenter	0	-0,03*	0	0,01	-0,01
År i grunnopplæring	0,01	0,03**	0,01	-0,01	0,01
Konstant	1,65**	2,72***	3,18***	4,22***	3,20***
N	326	325	307	306	296
Justert r ²	0,1	0,1	0,07	0,08	0,07

Tabell 9-8 Utvikling av læremidler for grunnskolen etter type utdanning. Frekvens og gjennomsnitt

		1 - Helt uenig	2	3	4	5	6 - Helt enig	Gjennomsnitt	Std. Avvik	n	Prob > F
Det er en viktig oppgave for ansatte på lærerutdanningene å utvikle læremidler*	BLU	4,0	11,3	27,4	18,6	21,8	16,9	3,9	1,4	124,0	
	GLU	3	14	21	21	23	19	4,0	1,4	235	0,024
	Faglærerutdanning	4	8	31	14	22	20	4,0	1,4	49	
	Lektorutdanning	8	20	35	20	5	13	3,3	1,4	40	
	PPU	6	13	27	24	21	8	3,6	1,3	62	
Det er stor etterspørsel i skolen etter læremidler for grunnskolen produsert av lærerutdanningene	BLU	4	16	59	12	8	1	3,1	0,9	113	
	GLU	11	17	43	15	9	4	3,1	1,2	228	0,637
	Faglærerutdanning	2	12	59	14	6	6	3,3	1,0	49	
	Lektorutdanning	8	21	51	8	8	5	3,0	1,2	39	
	PPU	10	20	44	15	10	0	2,9	1,1	59	
Det er stor etterspørsel fra forlagene etter læremidler produsert av læreutdanningene*	BLU	2	9	45	18	17	9	3,7	1,2	123	0,015
	GLU	8	15	40	21	12	4	3,3	1,2	231	
	Faglærerutdanning	2	20	51	14	8	4	3,2	1,1	49	
	Lektorutdanning	8	13	41	21	10	8	3,4	1,3	39	
	PPU	4	19	47	21	9	0	3,1	0,9	57	
Forskningen ved utdanningen jeg arbeider er relevant for grunnskolen*	BLU	3	10	38	22	16	13	3,8	1,3	120	0,000
	GLU	3	6	12	17	34	29	4,6	1,3	236	
	Faglærerutdanning	2	10	14	24	31	18	4,3	1,3	49	
	Lektorutdanning	3	10	13	18	25	33	4,5	1,5	40	
	PPU	3	3	25	25	24	19	4,2	1,3	63	
Det er høy kvalitet på læremidlene som produseres for grunnskolen i lærerutdanningene*	BLU	3	6	44	23	18	6	3,7	1,1	111	
	GLU	4	7	31	21	25	11	3,9	1,3	220	0,048
	Faglærerutdanning	8	8	40	27	10	6	3,4	1,2	48	
	Lektorutdanning	8	5	36	23	15	13	3,7	1,4	39	
	PPU	5	9	34	29	21	2	3,6	1,1	58	

Tabell 9-9. Utvikling av læremidler for grunnskolen etter type utdanning. Frekvens og gjennomsnitt

		1 - Helt uenig	2	3	4	5	6 - Helt enig	Gjennomsnitt	Std. Avvik	n	Prob > F
Det er en viktig oppgave for ansatte på lærerutdanningene å utvikle læremidler for grunnskolen	Teknologiske fag/real FAG	2	18	29	24	16	10	3,6	1,3	87	0,2704
	Helse- og sosialfag	11	11	0	11	56	11	4,2	1,6	9	
	Humanistiske fag	4	14	23	20	20	20	4,0	1,5	191	
	Samf.vit.fag	8	14	19	19	25	14	3,8	1,5	36	
	Pedagogikk, spes.ped, didaktikk	4	10	31	21	18	16	3,9	1,4	157	
	Praktiske og estetiske fag (idrettsfag)	3	9	21	15	32	21	4,3	1,4	34	
Det er stor etterspørsel etter læremidler for grunnskolen produsert ved lærerutdanningene	Teknologiske fag/real FAG	7	17	49	14	11	1	3,1	1,1	83	0,7233
	Helse- og sosialfag	11	11	33	22	22	0	3,3	1,3	9	
	Humanistiske fag	8	19	44	17	8	5	3,1	1,2	181	
	Samf.vit.fag	12	24	42	6	15	0	2,9	1,2	33	
	Pedagogikk, spes.ped, didaktikk	9	16	56	11	5	4	3,0	1,1	152	
	Praktiske og estetiske fag (idrettsfag)	6	9	61	18	6	0	3,1	0,9	33	
Det er stor etterspørsel fra forlagene etter læremidler produsert av lærerutdannere	Teknologiske fag/real FAG	4	21	44	19	10	2	3,2	1,1	84	0,4113
	Helse- og sosialfag	0	0	38	38	13	13	4,0	1,1	8	
	Humanistiske fag	5	16	39	21	13	6	3,4	1,2	183	
	Samf.vit.fag	8	16	37	21	16	3	3,3	1,2	38	
	Pedagogikk, spes.ped, didaktikk	8	9	48	16	12	6	3,3	1,2	155	
	Praktiske og estetiske fag (idrettsfag)	3	15	50	21	12	0	3,2	1,0	34	
Forskningen ved utdanningen jeg arbeider er relevant for grunnskolen*	Teknologiske fag/real FAG	7	12	18	18	27	18	4,0	1,5	83	0,0636
	Helse- og sosialfag	0	25	0	13	38	25	4,4	1,6	8	
	Humanistiske fag	2	6	18	18	32	24	4,4	1,3	190	
	Samf.vit.fag	5	11	22	22	24	16	4,0	1,4	37	
	Pedagogikk, spes.ped, didaktikk	1	4	23	21	25	25	4,4	1,2	161	
	Praktiske og estetiske fag (idrettsfag)	0	6	24	30	15	24	4,3	1,3	33	
Det er høy kvalitet på læremidlene som produseres for grunnskolen ved min institusjon*	Teknologiske fag/real FAG	5	9	38	22	18	9	3,6	1,3	79	0,0213
	Helse- og sosialfag	22	11	11	44	11	0	3,1	1,5	9	
	Humanistiske fag	2	7	33	22	23	12	3,9	1,2	175	
	Samf.vit.fag	3	12	52	18	15	0	3,3	1,0	33	
	Pedagogikk, spes.ped, didaktikk	7	5	35	28	18	7	3,7	1,2	150	
	Praktiske og estetiske fag (idrettsfag)	0	3	39	21	27	9	4,0	1,1	33	

Tabell 9-10 regresjonsanalyse utvikling av læremidler for grunnskolen

	Det er en viktig oppgave for ansatte på lærerutdanningene å utvikle læremidler	Det er stor etterspørsel i skolen etter læremidler for grunnskolen produsert av lærerutdanningene	Det er stor etterspørsel fra forlagene etter læremidler produsert av læreutdanningene	Forskningen ved utdanningen jeg arbeider er relevant for grunnskolen	Det er høy kvalitet på læremidlene som produseres for grunnskolen i lærerutdanningene
Teknologiske fag og realfag	-0,18	0,06	-0,19	-0,51*	-0,04
Helse- og sosialfag	1,27	1,09	1,06	0,81	0,06
Samfunnsvitenskapelige fag	0,12	-0,35	-0,36	-0,31	-0,61*
Pedagogikk, spes.ped og didaktiske fag	-0,08	0,01	0,28	0,18	-0,08
Praktiske og estetiske fag (idrettsfag)	0,42	-0,07	-0,23	0,03	0,41
<i>Referansekategori: Humanistiske fag</i>					
Faglærerutdanning	-0,17	0,08	-0,27	-0,27	-0,67**
Lektorutdanning	-0,57*	0,11	-0,02	-0,36	0,1
PPU	-0,53*	-0,26	-0,22	-0,46*	-0,28
<i>Referansekategori: GLU-utdanningene</i>					
Identitet som lærerutdanner	0,16*	-0,01	0,02	0,22**	0,20**
Identitet som fagperson	0,11	-0,1	-0,01	0,08	0,12
Lærerstudenter utgjør vanligvis flertallet	0,35	0,36	-0,08	0,2	0,02
Lærerstudenter utgjør vanligvis mindretallet	1,25**	0,56	0,44	0,16	0,59
<i>Referansekategori: Utelukkende lærerstudenter</i>					
Kvinne	0,19	0,15	0	0,27	0,07
<i>Referansekategori: mann</i>					
Alder	-0,04	-0,07	-0,06	-0,15**	-0,11*
<i>Mastergrad</i>					
Ph.D	-0,2	-0,13	-0,18	0,22	-0,43*
<i>Referansekategori: 3-4 årig profesjonsutdanning eller mastergrad</i>					
År ved uni/høgskole	0,02	0,02	0,05**	0,02	0,03
År med utd. lærerstudenter	-0,02	-0,02	-0,03*	0	-0,02
År i grunnopplæring	0,01	0,02	0,02*	0	0,01
Konstant	2,78***	3,54***	3,20***	3,94***	3,05***
N	294	287	288	296	281
Justert r ²	0,06	0,01	0,03	0,09	0,1

Tabell 9-11. Forlagenes rolle i utvikling av læremidler, etter utdanningsprogram. Gjennomsnitt og frekvens.

		1 - Helt uenig	2	3	4	5	6 - Helt enig	Gjennomsnitt	Std. Avvik	n	Prob > F
Jeg utvikler de skriftlige læremidlene jeg bruker i undervisningen i samarbeid med forlag	BLU	62	11	11	8	3	5	2,0	1,5	151,0	0,6
	GLU	66	11	9	5	6	4	1,8	1,4	253	
	Faglærerutdanning	65	16	9	7	0	2	1,7	1,1	55	
	Lektorutdanning	51	20	16	7	4	2	2,0	1,3	45	
	PPU	59	24	4	7	4	1	1,8	1,2	70	
Forlagene har gode prosedyrer for å sikre kvaliteten på læremidlene*	BLU	5	12	37	26	15	5	3,5	1,2	0	0,003
	GLU	7	16	45	18	10	3	3,2	1,1	240	
	Faglærerutdanning	13	17	45	9	9	6	3,0	1,3	53	
	Lektorutdanning	9	33	38	13	7	0	2,8	1,0	45	
	PPU	10	19	37	16	17	2	3,2	1,3	63	
Det er stor etterspørsel fra forlagene etter læremidler produsert av lærerutdannere*	BLU	2	6	38	27	16	12	3,9	1,2	132	0,000
	GLU	6	16	37	21	14	6	3,4	1,3	234	
	Faglærerutdanning	2	14	56	16	8	4	3,3	1,0	50	
	Lektorutdanning	5	16	39	21	13	5	3,4	1,2	38	
	PPU	8	11	56	20	3	2	3,0	1,0	61	

Tabell 9-12 Forlagenes rolle i utvikling av læremidler, etter utdanningsbakgrunn. Gjennomsnitt og frekvens.

		1 - Helt uenig	2	3	4	5	6 - Helt enig	Gjennomsnitt	Std. Avvik	n	Prob > F
Jeg utvikler de skriftlige læremidlene jeg bruker i undervisningen i samarbeid med forlag	Teknologiske fag/realfag	67	12	6	8	4	3	1,8	1,4	93	0,348
	Helse- og sosialfag	56	0	22	22	0	0	2,1	1,4	9	
	Humanistiske fag	62	10	11	7	5	5	2,0	1,5	212	
	Samf.vit.fag	56	16	7	7	12	2	2,1	1,5	43	
	Pedagogikk, spes.ped, didaktikk	64	18	9	4	3	2	1,7	1,2	184	
	Praktiske og estetiske fag (idrettsfag)	54	16	16	8	3	3	2,0	1,3	37	
Forlagene har gode prosedyrer for å sikre kvaliteten på læremidlene	Teknologiske fag/realfag	8	13	51	21	6	1	3,1	1,0	90	0,559
	Helse- og sosialfag	13	13	25	25	13	13	3,5	1,6	8	
	Humanistiske fag	7	18	38	18	15	4	3,3	1,2	207	
	Samf.vit.fag	8	21	45	13	11	3	3,1	1,2	38	
	Pedagogikk, spes.ped, didaktikk	9	20	37	18	11	5	3,2	1,3	171	
	Praktiske og estetiske fag (idrettsfag)	3	8	58	17	14	0	3,3	0,9	36	
Det er stor etterspørsel fra forlagene etter læremidler produsert av lærerutdannere*	Teknologiske fag/realfag	5	21	44	17	11	2	3,1	1,1	84	0,034
	Helse- og sosialfag	11	0	33	22	22	11	3,8	1,5	9	
	Humanistiske fag	5	11	34	26	15	9	3,6	1,3	193	
	Samf.vit.fag	3	8	50	21	16	3	3,5	1,0	38	
	Pedagogikk, spes.ped, didaktikk	6	12	45	19	11	8	3,4	1,2	160	
	Praktiske og estetiske fag (idrettsfag)	3	15	50	24	6	3	3,2	1,0	34	

Tabell 9-13. Forlagenes rolle i utvikling av læremidler. Lineær regresjon.

	Jeg utvikler de skriftlige læremidlene jeg bruker i undervisningen i samarbeid med forlag	Forlagene har gode prosedyrer for å sikre kvaliteten på læremidlene	Det er stor etterspørsel fra forlagene etter læremidler produsert av lærerutdannere
Teknologiske fag og realfag	-0,08	0,09	-0,36
Helse- og sosialfag	-0,18	-0,61	0,51
Samfunnsvitenskapelige fag	-0,42	-0,43	-0,26
Pedagogikk, spes.ped og didaktiske fag	-0,24	-0,07	-0,11
Praktiske og estetiske fag (idrettsfag)	0,18	-0,06	-0,61*
<i>Referansekategori: Humanistiske fag</i>			
Faglærerutdanning	-0,21	0	-0,16
Lektorutdanning	-0,27	-0,39	0,13
PPU	0,12	0,25	-0,37
<i>Referansekategori: GLU-utdanningene</i>			
Identitet som lærerutdanner	0,08	0,17**	0,01
Identitet som fagperson	0,02	0,08	-0,06
Lærerstudenter utgjør vanligvis flertallet	-0,37	-0,33	0,13
Lærerstudenter utgjør vanligvis mindretallet	0,61	0,80**	-0,2
<i>Referansekategori: Utelukkende lærerstudenter</i>			
Kvinne	-0,06	0	0,18
<i>Referansekategori: mann</i>			
Alder	-0,07	-0,06	-0,04
Mastergra..	-0,31	-0,36*	-0,14
Ph.D			
<i>Referansekategori: 3-4 årig profesjonsutdanning eller mastergrad</i>			
År ved uni/høgskole	0,03*	0,04**	0,02
År med utd. lærerstudenter	-0,02	-0,03*	0
År i grunnopplæring	0,03*	0,03**	0,02
Konstant	3,03***	2,72***	3,50***
N	306	325	292
Justert r ²	0,04	0,1	0,03

9.2. Intervjuguide læremiddelvalg

Lærebokvalg	<p>Hvem velger skriftlige læremidler (bøker, artikler e.l.) som benyttes av studentene i undervisningen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hva er prosessen med utvelgelse? • Hvilken rolle spiller utdanningens ledere (emneansvarlig, studieleder, programansvarlig) bestemmer valget av skriftlige læremidler uten å konferere med underviserne • Hvilken rolle spiller underviserne? • Hvilken rolle spiller studentene? • Den som underviser står fritt i å velge hvilke skriftlige læremidler studentene skal bruke
Lærebokvalg 2	<p>Hvem bør bestemme hvilke læremidler som velges?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jeg skulle ønske den som underviser sto fritt i valg av skriftlige læremidler på vår utdanning • Jeg synes at det er undervisningskollegiet som i fellesskap skal avgjøre valget av de skriftlige læremidlene • Jeg mener det er viktig at utdanningens ledelse (emneansvarlig, studieleder, programansvarlig) samarbeider med underviserne om å velge skriftlige læremidler • Jeg synes det er bra hvis utdanningens ledelse (emneansvarlig, studieleder, programansvarlig) legger sterke føringer på valget av skriftlige læremidler
Lærebokvalg 3	<p>Vurdering av læremidlenes kvalitet på lærerutdanningen/lektorutdanningen</p> <ul style="list-style-type: none"> • De skriftlige læremidlene jeg bruker er av høy kvalitet • Det finnes ikke gode nok skriftlige læremidler tilgjengelig i emnet/faget jeg underviser i • Jeg foretrekker norske skriftlige læremidler fremfor engelskspråklige • Jeg utvikler/har selv utviklet de skriftlige læremidlene jeg bruker i undervisningen • Det er høy kvalitet på læremidlene som produseres for undervisningen
Læremidler for høyere utdanning	<p>Er læremidlene utviklet ved disiplinlagene eller for de enkelte utdanningsløpene spesielt? Eller i samarbeid mellom disiplinlag og lærerutdanning?</p> <p>Bruk av pensumlitteratur fra internasjonal forskningsfront – brukes det? Hvorfor ikke? For avansert? Hva mangler hos studentene (eller lærerne)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Det er en viktig oppgave for ansatte på lærerutdanningene å utvikle læremidler for lærerutdanningen • Det er stor etterspørsel i lærerutdanningen etter læremidler for grunnskolen produsert av lærerutdannere • Det er stor etterspørsel fra forlagene etter læremidler produsert av lærerutdannere • Forskningen ved utdanningen jeg arbeider er relevant for lærerutdanningen

	<ul style="list-style-type: none"> • Det er høy kvalitet på læremidlene som produseres for lærerutdanningen ved min institusjon
Læremiddelvalg	<p>Hvordan vil du betegne ditt omfang av bruk av papirbaserte versus digitale læremidler?</p> <p>Jeg bruker kun papirbaserte lærebøker og læremidler i min undervisning</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jeg bruker i hovedsak papirbaserte skriftlige læremidler, men supplerer noe med bruk av digitale læremidler i min undervisning • Jeg bruker omtrent like mye papirbaserte som digitale læremidler i min undervisning • Jeg bruker i hovedsak digitale læremidler i min undervisning • Jeg bruker bare digitale lærebøker og læremidler i faget • Jeg bruker pensumlitteratur fra den internasjonale forskningsfronten
Forlagenes rolle	<p>Hva er forlagenes rolle i utviklingen av læremidlene?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jeg utvikler de skriftlige læremidlene jeg bruker i undervisningen i samarbeid med lærebokforlag • Forlagene har gode prosedyrer for å sikre kvaliteten på læremidlene • Tilrettelegges det for utvikling?
Læremiddelvalg – trygghet Bruk av digitale læremidler	<p>Hva slags læremidler føler du deg mest trygg på å bruke i undervisningen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Den papirbaserte læreboka er det mest sentrale læremiddelet i mine timer • Jeg føler meg trygg når jeg underviser fra den papirbaserte læreboka • Jeg liker å prøve ut nye digitale verktøy i min undervisning • Jeg føler meg trygg på å undervise med digitale læremidler • Papirbaserte læremidler er gode for å tilpasse undervisningen til individuelle forskjeller hos mine studenter • Digitale læremidler er gode for å tilpasse undervisningen til individuelle forskjeller hos mine studenter • Studentene har utbytte av pensumlitteratur fra den internasjonale forskningsfronten
Læremidler for grunnopplæringen	<p>Hvilken rolle spiller lærerutdanningene i å utvikle læremidler for grunnskolen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Det er stor etterspørsel i skolen etter læremidler for grunnskolen produsert av lærerutdannere • Det er en viktig oppgave for ansatte på lærerutdanningene å utvikle læremidler for grunnskolen <ul style="list-style-type: none"> • Det er stor etterspørsel fra forlagene etter læremidler produsert av lærerutdannere • Forskningen ved utdanningen jeg arbeider er relevant for grunnskolen • Det er høy kvalitet på læremidlene som produseres for grunnskolen i lærerutdanningen ved min institusjon • Tilrettelegges det for utvikling?

9.3. Intervjuguide – humanister i lærerutdanningen

Bakgrunnsinformasjon

Først ønsker vi at du forteller litt om hvem du er og din bakgrunn. Så vil også at du forteller litt om hvilke lærerutdanninger dere har ved din institusjon og hvordan disse utdanningene er organisert.

1) Intervjuobjektets bakgrunn

- Hvilket institusjon er du ansatt ved? Hva er din stilling ved institusjonen?
- Kan du kort beskrive de arbeidsoppgavene og ansvarsrådene du har ved din nåværende jobb?
- I hvilken grad er du involvert i ansettelse/ rekruttering av de som underviser i humanistiske fag ved din institusjons lærerutdanningene?

2) Lærerprogram

- Hva slags lærerutdanning tilbys ved din institusjon?
- Hvor lenge har dere tilbudt denne lærerutdanningen ved din institusjon?
- Hvor lenge har dere tilbudt undervisning i humanistiske fag for lærerstudentene?
- Hvor mange ansatte er underviser lærerstudenter i humanistiske fag? Her tenker vi utelukkende på de som underviser lærerstudenter, altså ikke administrasjon.
- Har det skjedd noen endring i antall personer som underviser lærerstudenter i humanistiske fag de siste ti årene?
- Har det skjedd noen *store* endringer i undervisningen for de studentene som har humanistiske fag de ti siste årene? Opprettelse av nytt program/fag, nedlegging av program/fag, andre endringer? Hva var grunnen til disse store endringene?

3) Organisering av lærerutdannere – egne ansatte eller matriseorganisering?

- Er lærerprogrammet organisert med egne ansatte eller med matrise-organisering?
- I hvilken grad brukes lærerprogrammets egne ansatte i undervisningen av humaniora på deres lærer utdanninger?
- I hvilken grad brukes personer fra studiestedets øvrige avdelinger i undervisningen av humaniora på deres lærerutdanninger?
- Har det skjedd noen endring i bruken av egne ansatte eller ansatte ved andre avdelinger de siste ti årene? Hvis ja, hva var grunnen til denne endringen?

Rekruttering av humanister i lærerutdanningen

Her skal vi spørre noen spørsmål om hvordan din institusjon har rekruttert humanister til undervisningsstillinger for lærerstudenter i humaniora. Med rekruttering mener vi her nyansatte *og* tidligere ansatte som får forandret sine arbeidsoppgaver slik at de bruker sin tid på å undervise lærerstudenter i humanistiske fag.

1) Opprettelse og utlysning av ny stilling

- Hvor mange har din institusjon ansatt/ rekruttert til å undervise i humanistiske fag for lærerstudenter de ti siste årene?
- Hvor mange av de nyrekrutterte arbeider primært ved lærerutdanningsavdelingen og hvor mange arbeider ved institusjonens øvrige avdelinger?
- Har det skjedd noen endring i hvor de ansatte/ nyrekrutterte arbeider? Hvis ja, hva var grunnen til denne endringen?

2) Rekruttering med utlysning

- Hvem/ hvilke organ igangsetter en ansettelse/ rekruttering? Sammensetning av fagkollegium, ledelse eller enkeltpersoner. Hva slags bakgrunn (kompetansenivå og kompetanseprofil) har de som har igangsatt prosessen?
- Hvem/ hvilke organ gir tilgang til midler for ansettelse/ rekruttering?
- Hvordan er forholdet mellom de som igangsetter ansettelsen og de som bevilger midler til ansettelsen?
- Hvem skriver utlysningen og hvem godkjenner den?
- Hvordan foregår utvelgelsen av den endelige ansatte? Sakkyndig utvalg, komite, innstilling, intervju? Hva slags bakgrunn (kompetansenivå og kompetanseprofil) har de som har igangsatt prosessen?

- Hvordan har det påvirket prosessen i de tilfellene det har vært gode interne kandidater?
- Har det vært noen endringer i tid i måten dere rekrutterer personer til å undervise lærerstudenter i humaniora?

3) Rekruttering uten utlysning

- Har dere tilfeller der personer har blitt rekruttert til å undervise for lærerstudenter i humaniora uten at det først har skjedd en formell utlysningen? Det vil si endring av ansattes arbeidsoppgaver eller tilføring av nye arbeidsoppgaver.
- Hvem/ hvilket organ har igangsatt en slik prosess? Sammensetning av fagkollegium, ledelse eller enkeltpersoner? Hva slags bakgrunn (kompetansenivå og kompetanseprofil) har de som har igangsatt prosessen?
- Hvor mye vektlegges den ansattes egenmotivasjon i slike typer prosesser?
- Hvem godkjenner endingen/ tilføringen av nye arbeidsoppgaver?
- I de noen andre har måtte finansiere endringen av arbeidsoppgaver/ tilføringen av nye arbeidsoppgaver, hvem/ hvilket organ har gitt tilgang til midler?
- Hvem tar den endelige beslutningen om endring / tilføring av nye arbeidsoppgaver? Hva slags bakgrunn (kompetansenivå og kompetanseprofil) har de som tar den endelige beslutningen?
- Har det vært noen endringer i måten dere rekrutterer uten utlysning til å undervise lærerstudenter i humaniora?

3) Kompetansenivå

- Hvilket formelt kompetansenivå har de som rekrutteres til lærerutdanning i humaniora? Lektor, førsteamanuensis/ førstelektor, professor/dosent? Har det skjedd noen endringer i kompetansenivået over tid? Hva var grunnen til disse endringene?
- Er det samsvar med kompetansenivået dere har etterlyst i rekrutteringen og de som har blitt ansatt?
- I de tilfeller det har skjedd ansettelse med høyere/lavere kompetansenivå enn utlysningen, hva har vært begrunnelsen for ansettelsen? Hva har dere vektlagt til kandidatens fordel?
- Hva slags utdanningsinstitusjoner, universitet eller høyskole, har dere rekrutterte lærerutdannere fra? Har det skjedd noen endringer de siste 10 årene?
- Har det skjedd endringer det vektlagte formelle kompetansenivået de 10 siste årene?

4) Kompetanseprofil, disiplin og praksis

- I hvilken grad har dere vektlagt praksis og erfaring fra læreryrket i rekruttering av lærerutdannere? Har det skjedd noen endringer de siste 10 årene?
- I hvilken grad har dere vektlagt disiplin kompetanse i rekruttering av lærerutdannere? Har det skjedd noen endringer de siste 10 årene?
- I hvilken grad har dere vektlagt pedagogisk utdanning i rekruttering av lærerutdannere? Har det skjedd noen endringer i denne vektleggingen de siste 10 årene?
- Har man vektlagt en type kompetanse på bekostning av en annen type kompetanse gjennom de ti siste årene? Hvis ja, hvilke endringer har blitt
- Har det vært en endring i vektleggingen av kompetansetype i rekrutteringen av lærerutdannere innen humaniora de siste ti årene? Hvis ja, hva var grunnen til denne endringen?
- Har din institusjon noen målsetninger for hva slags kompetansetype som skal vektlegges ved rekruttering til stillinger som underviser studenter i humaniora? Hva er bakgrunnen for disse målsetningene?
- Har det vært noen endring i disse målsetningene de siste 10 årene? Hvis ja, hva var grunnen til disse endringene?

9.4. Spørreskjema til ansatte i lærerutdanningene