

Lektorutdanningen og striden mellom fakultetene

Kjersti Lea

førsteamanuensis/instituttleder, institutt for pedagogikk, Universitetet i Bergen

Innledning

Denne artikkelen handler om kulturen i og ledelsen og organiseringen av den femårige lektorutdanningen, 5LU, som kvalifiserer til lærerstilling på ungdomsskolen og på videregående skole, og som tilbys ved en del av landets universiteter. Denne utdanningen har siden den ble etablert for knapt 20 år siden stadig vært gjenstand for diskusjon. Utdanningen er organisert forskjellig på de universitetene som tilbyr den, noe som gjør det vanskelig å gi en generell strukturell analyse av dem. Jeg har derfor gjort en eksempelstudie, der jeg holder frem 5LU ved ett universitet, Universitetet i Bergen, og forsøker å vise noe av det som har skapt uro der og forstå og forklare hvorfor det har blitt slik. Med uro mener jeg at utdanningen aldri riktig har funnet en form – det har alltid vært organisatoriske og strukturelle utfordringer i utdanningen som forplanter seg til alle nivåer i utdanningen, fra rektoratet øverst i universitetshierarkiet til den enkelte administrator, student og underviser. Utfordringene har ført til endelige utredninger og diskusjoner som ikke synes å ha brakt utdanningen videre, men som sliter på de berørte. Jeg har valgt begrepet «uro» som samlebetegnelse for disse slitasjefaktorene utdanningen fordi det favner forskjellige slitasjefaktorer, og fordi det ikke er et begrep som brukes om disse utfordringene i selve utdanningen; jeg forsøker med andre ord å bruke et begrep som er så lite ladet som mulig i konteksten. Spørsmålet blir da: Hvorfor er det så mye uro i lektorutdanningen?

Det teoretiske perspektivet i teksten er praxeologisk, med Pierre Bourdieus (1930-2002) tenkning som inspirasjonskilde. Sentrale bourdieuanske begreper og analyser, som kapitalbegrepet og analysen av distinksjoner og hierarkier i akademia, som i resten av det sosiale rommet, blir brukt som verktøy i analysen og diskusjonen nedenfor (jf. Bourdieu, 1995b, 1996; Broady, 1991).

Artikkelen er vurdert av fagfeller og ble opprinnelig publisert på sidene 253-291 i Lea, K., Horne, R. (red.)(2021). *Praxeologiske perspektiver. Professorens habitus og kampen for sykepleievitenskap som autonomt fag*. Forlaget Hexis 2021.

Publisert: 05.10.2024

Praxeologi – Et kritisk refleksivt blikk på sosiale praktikker ©2024 Kjersti Lea

DOI: <http://dx.doi.org/10.15845/praxeologi.v6.4360>

Metode og forskningsspørsmål

Artikkelen er en eksempelstudie (Thomas 2015; Wæhle, Dahlum & Grønmo, 2020), og perspektivet sosiokulturelt (Bourdieu, Chamboredon & Passeron, 1991; Bourdieu & Wacquant, 1992). Eksempelen som studeres og diskuteres, er lærerutdanningen ved Universitetet i Bergen, og hensikten med studien er å komme et skritt nærmere en forståelse av og forklaring på hvorfor denne utdanningen tilsynelatende aldri riktig har fått innpass på fakultetene der den er plassert, og dermed ikke har funnet sin plass i den akademiske folden. Det empiriske grunnlaget for å kunne hevde at så er tilfelle, er først og fremst dokumentanalyse. Jeg har valgt å analysere kilder som er lett tilgjengelige for alle, altså et lett etterprøvbart kildemateriale. Det dreier seg primært om offentlige ytringer, referater fra utdanningens styringsgruppe og historisk materiale. Jeg har også sett på forskningslitteratur om lærerutdanninger som ligner dem UiB tilbyr.

I tillegg til å være en dokumentstudie, har artikkelen et visst auto-etnografisk tilsnitt (Ellis & Bochner, 2000; Ellis, Adams & Bochner, 2011). Det skyldes at det var som leder for utdanningens programråd gjennom tre år, et verv som ligger utenfor selve fakultetsstrukturen på universitetet, men som likevel innebærer utstrakt samarbeid med administrativt og vitenskapelig ansatte på alle fakultetene som har befatning med universitetets lærerutdanninger, så vel som med aktører i praksisfeltet (praksisskoler og skoleeiere) og med kolleger på søsterinstitusjoner og i nasjonale organer, at det ble viktig for meg å forsøke å forstå og forklare de spenningene jeg registrerte flere steder i utdanningen.

Det auto-etnografiske elementet er ikke svært tydelig i teksten, men erfaringer og observasjoner fra programrådsarbeidet og refleksjon over dem har betydning både for at denne artikkelen i det hele tatt er blitt skrevet og for min analyse og diskusjon av utdanningene. Disse erfaringene, observasjonene og refleksjonene er en viktig del av tekstens empiriske tilfang. Det ville vært svært vanskelig å se og forstå de sammenhengene jeg peker på i denne teksten om jeg bare hadde sett utdanningen fra utsiden. Det er vanskelig nok fra innsiden; fordi utdanningen(e) er desentralisert og spredt på mange enheter, er det vanskelig selv for studentene og de som arbeider i lektorutdanningen å holde oversikt over utdanningen.

Programrådsleder vervet har gitt meg inngående kunnskap om utdanningenes organisering, samtidig som det har gitt meg anledning til å se dem så å si i fugleperspektiv i og med at programrådet er tverrfakultært. Det har også gitt anledning til mange samtaler på tvers av organisatoriske enheter internt på universitetet og på tvers av institusjoner, ettersom representasjon i ulike lokale og nasjonale organer har inngått i programrådsvervet. Jeg har nå trådt ut av dette vervet og tatt fatt på andre oppgaver ved universitetet.

I den praxeologiske tradisjonen søker man å *forstå og forklare* sosiale forhold og fenomener. Man stiller gjerne forskningsspørsmål av typen: 1) Hvordan kan det ha seg at x? 2) Hva er opprinnelsen til x? og 3) Hvordan strukturerer x seg? Jeg spør derfor: Hvordan kan det ha seg at det er så mye uro i og omkring lektorutdanningen (5LU) ved Universitetet i Bergen? Hva bunner uroen i og hvordan strukturerer den utdanningen? Jeg søker svar på spørsmålene gjennom objektivisering og diskusjon av kulturelle og strukturelle forhold i lektorutdanningen.

Bakgrunn: Integriert lektorutdanning

Det er flere veier til læreryrket – eller lærerprofesjonen, som det også gjerne heter.¹ Noe forenklet kan man si at det tradisjonelt har vært slik at lærere til allmennfagene på de videregående skolene (og i noen grad til ungdomsskolene) tatt sin utdanning på universitetene, mens

¹Mer utførlig om dette i Lea, 2021.

grunnskolelærerutdanningen har ligget på lærerhøgskolene. Lærere i praktiske og estetiske fag har til dels gått andre utdanningsløyper (Lea, 2021). I dag er bildet et noe annet. Årsaken til det er endringene som de siste par tiårene har funnet sted i høyere utdanning, den såkalte UH-sektoren, i Norge.² Høgskoler har blitt slått sammen, slik at vi har fått færre institusjoner. Til gjengjeld har sammenslåingene i flere tilfeller ført til universitetsstatus for flere av de tidligere høgskolene. Den gamle utdanningsporteføljen har i de fleste tilfeller blitt med på lasset. Dermed har for eksempel grunnskolelærerutdanningen, som tradisjonelt har vært en typisk høgskoleutdanning, mange steder i landet blitt en universitetsutdanning.³ Det skilles imidlertid fremdeles mellom ulike lærerutdanninger, og hver av dem har sin egen rammeplan (jf. f.eks. Kunnskapsdepartementet 2010, 2013, 2015).

Noen utdanningsinstitusjoner har beholdt det tradisjonelle skillet. Slik er det for eksempel i landets to største byer, der de store UH-institusjonene deler lærerutdanningene mellom seg. OsloMet i Oslo og Høgskulen på Vestlandet i Bergen utdanner grunnskolelærere, mens Universitetet i Oslo og Universitetet i Bergen utdanner lektorer til videregående skole og ungdomsskolen, slik de har gjort i mange tiår.

Lenge var universitetsmodellen at studentene først fordypet seg i fagstudier spesifikke fag, som skulle omfatte minst to av skoleverkets undervisningsfag, tok en grad og supplerte med en ettårig praktisk-pedagogisk tilleggsutdanning, for slik å bli enten adjunker eller lektorer. Fra rundt 2005 har både det som har kommet til å kalles «de gamle universitetene»⁴ og flere andre universiteter i tillegg tilbudt en såkalt integrert lektorutdanning (jf. Forskrift for rammeplan til lektorutdanning 8-13). Utdanningen har fra begynnelsen vært femårig, til forskjell fra bachelorgrad + praktisk pedagogisk utdanning, den fireårige adjunktutdanningen,⁵ og mastergrad + praktisk pedagogisk utdanning, den seksårige lektorutdanningen, og benevnes derfor ofte 5LU (femårig integrert lektorutdanning).

5LU er en slags blanding av grunnskolelærerutdanningen og universitetets tradisjonelle lærerutdanning. Den ligner grunnskolelærerutdanningen i at den er en *yrkesutdanning*: Etter å ha fullført sitt femårige studium (som omfatter 300 studiepoeng + 100 dager praksis), er studentene ferdig utdannete lektorer. Studiets oppbygning varierer fra institusjon til institusjon, men studiet består alle steder av en blanding av (undervisnings)fagemner og profesjonsemner (minst 60 studiepoeng + praksis), slik det også er på grunnskolelærerutdanningen, og alle studentene tar mastergrad. 5LU ligner imidlertid den tradisjonelle universitetslærerutdanningen på den måten at studentene følger undervisningen i sine fremtidige undervisningsfag sammen med andre studenter som studerer de samme fagene. Det er ikke egne fagemner for lektorstudentene,⁶ og emnene er følgelig ikke spesielt tilpasset studieprogrammet 5LU, men bachelor- og masterprogrammene de

²Det vil si universitets- og høgskolesektoren.

³I forrige runde med fusjonering, rundt 1994, fikk vi et knippe institusjoner som ble hetende høgskoler, kort og godt. Før det var det langt flere institusjoner, og de hadde gjerne en yrkes-/profesjonsmarkør i navnet – lærerhøgskoler, sykepleiehøgskoler (jf. Lov om lærerutdanning av 8. juni 1973). Før 1973 var betegnelsen lærerskoler.

⁴Universitetet i Bergen, Universitetet i Oslo, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet i Trondheim og Universitetet i Tromsø, ofte referert til som BOTT.

⁵Dette utdanningstilbudet eksisterer i dag ikke for PPU i allmennfagene. Fra og med 2019 kreves det mastergrad for opptak på PPU.

⁶Primæreksempelet i denne teksten er 5LU ved Universitetet i Bergen. Hovedmodellen er den samme for 5LU ved andre institusjoner, men jeg tar forbehold om at det *kan* finnes enkeltemner ved andre institusjoner som i noen grad er tilpasset 5LU-programmet.

primært er en del av – som historie eller kjemi – der noen av plassene er forbeholdt lektorstudentene.⁷

Det er flere tydelige forskjeller mellom den integrerte lektorutdanningen og PPU-modellen, der studentene først tar en mastergrad og så bygger på med et årsstudium i praktisk pedagogikk. En av forskjellene er at studentene på 5LU har flere praksisperioder og flere praksisdager enn studentene på PPU. Tanken er å legge til rette for at studentene får utvikle en profesjonsidentitet og profesjonskyndighet i løpet av studiet: «Praksisopplæringen skal gi studentene en gradvis innføring i ulike sider av lærerprofesjonen og styrke deres utvikling av profesjonsidentitet. Det skal stilles økende krav til studentene gjennom praksisperiodene.» (UHR-lærerutdanning, gjengitt i Munthe, Ruud & Malmo, 2020, s. 11). Mens 5LU-studentene har fem år på å utvikle profesjonsidentitet og -kompetanse, har PPU-studentene bare ett år til å lære det samme.

En annen forskjell mellom de to lektorutdanningsmodellene ved UiB er at 5LU-løpet er femårig, mens mastergrad + PPU er et seksårig løp. En konsekvens av at basis-strukturen i de to modellene er forskjellig, er at organiseringen underveis i studiet også blir forskjellig. På 5LU har organiseringen av undervisningen vært en kronisk utfordring (Mjåland, 2011; Sejersted, Jensen, Langø, Sæle & Ulvik, 2018; Universitetet i Bergen, 2021) fordi studentene opplever at de stadig må strekke seg i mange retninger på grunn av måten programmet er organisert på. De tar fag på snart det ene, snart det andre bachelorprogrammet. De tar fagdidaktikk, der hovedmodellen er at hvert fag har egne emner, og der det altså bare er lektorstudenter, de tar pedagogikk, som ligger på et annet fakultet enn selve lektorprogrammet, men der de er sammen med studentene fra de andre 5LU-programmene, og de har praksis, som det ikke gis studiepoeng for og som derfor legges på toppen av 100% universitetsstudier. Studentene melder at studiet blir fragmentert og uoversiktlig, at det er vanskelig å overkomme alt og at det er vanskelig å etablere en kullfølelse. Lektorstudentene er liksom så ofte på bortebane, og de er der i liten grad *sammen* (se f.eks. Sejersted, Jensen, Langø, Sæle & Ulvik, 2018: NOKUT, 2019, 2021 s. 14 og s. 16; Bedsvaag & Svendsen, 2020).

PPU er enklere å organisere. Der tar studentene ett fag om gangen og fullfører mastergraden før de begynner på profesjonsutdanningen, som dermed er langt mindre kompleks enn 5LU. Det er for eksempel ingen kollisjoner mellom de ulike aktivitetene på studiet. Studiet er også mer fleksibelt enn 5LU, iallfall ved UiB (Sejersted, Jensen, Langø, Sæle & Ulvik, 2018, s. 20, 21, 26 og 37).

Det er 5LU som er hovedeksempelet i denne artikkelen, selv om det kastes noen sideblikk til PPU for sammenligningens, det vil si tydeliggjøringens, skyld.

Materiale

Det empiriske materialet i artikkelen består av fire typer tekster: 1) sakspapirer fra møter i programrådet for lektorutdanningen, utdanningens styringsgruppe og universitetsstyret, 2) en NOKUT-rapport, 3) forskningsartikler og en fagbok, nærmere bestemt en historisk oversikt over utdanningen, og 4) (skriftlige) ytringer fra aktører med tilknytning til lektorutdanningen (dekan ved Det humanistiske fakultet og leder for styringsgruppen for lektorutdanningen, dekan ved Det matematisk-naturvitenskapelige fakultet og medlem av styringsgruppen for lektorutdanningen, fagdirektør for lektorutdanningen, instituttleder ved Institutt for pedagogikk, instituttleders stedfortreder ved Institutt for pedagogikk, pedagog og tidligere fagkoordinator for praksis i lektorutdanningen).

⁷Det er likevel slik at 5LU-studentene på visse emner får en egen kode – en L foran den ordinære emnekoden – som viser at de er lektorstudenter, men dette har liten eller ingen praktisk betydning for undervisningen på emnene.

De aktuelle sakspapirene er offentlig tilgjengelige på universitetets hjemmeside. Også NOKUT-rapporten og de offentlige ytringene er tilgjengelige elektronisk. Fagtekster/forskning har jeg, med unntak av Kjenes' (2007) bok om utdanningens historie, funnet ved søk i ulike databaser.

Søk etter studier/forskning i Bergen Open Research Archive (BORA) gav 241 treff på søkeordene «lærerutdanning» + «universitetet i Bergen» og 242 treff på søkeordene «lærerutdanning» + «universitet». Ingen av dem handlet om selve utdanningen eller organiseringen av dem. Jeg fikk 58 treff på søkeordene «lektorutdanning» + «universitet». Ett av dem var en rapport om lektorutdanningen med tittelen *Frafall ved den integrerte lektor- og adjunktutdanningen ved UiB* (Mjåland, 2011). Ingen av de 57 andre treffene handlet om selve utdanningen eller organiseringen av den/måten den er strukturert på.

Søk i den norske databasen Idunn gav ingen treff på søkeordene «lektorutdanning» + «5LU» + «universitet», og heller ingen treff på søkeordene «5LU» + «universitet». Jeg fikk 17 treff på søkeordene «lektorutdanning» og «universitet». Tre artikler handler om praksissamarbeid og praksisopplæring (Halvorsen, 2014; Lejonberg, Elstad & Hunnskaar, 2017; Lejonberg, 2018), en artikkel handler om spesifikke praksiser/metoder i avgrensede deler av lektorutdanningen (Ulvik, Riese & Roness, 2016), en handler om lærerutdannere (Ulvik & Smith, 2016), og en artikkel handler om læreryrkets kunnskapsformer og hvilken plass disse bør ha i lærerutdanningen (Fosse og Hovdenak, 2014). Den siste er mest relevant, fordi forfatterne har et helhetlig blikk på utdanningene, men faller likevel ikke riktig inn under denne studiens tema. Fokus er her først på hvilken type kunnskap studentene ønsker, først og fremst i profesjonsemnene didaktikk og pedagogikk. Forfatterne finner at studentene er instrumentalistisk orientert; de vil først og fremst lære undervisningsmetoder, noe forfatterne mener kan gå på bekostning av arbeid med andre kunnskapsformer, som utviklingen av faglig skjønn (*fronesis*). Jeg går ikke inn på diskusjonen om hvilken kunnskap studentene trenger i denne artikkelen. Jeg forsøker bare å forstå og forklare det som er, relatert til kulturelle og strukturelle forhold i 5LU (ved UiB).

Søk i den internasjonale databasen ERIC, som er den største databasen på utdanningsfeltet, gav ingen treff på søkeordene «teacher education» + «university» + «Norway» + «PPU» OR «5LU». Selv om PPU og 5LU er norske betegnelser, er de så institusjonaliserte som forkortelser at man kan regne med de ville forekomme i en eller annen form i studier som handler om denne typen utdanning, selv i artikler på andre språk enn norsk.

Ved å fjerne «PPU» og «5LU» som søkeord fikk jeg 210 treff. Av disse handlet to om utdanning av PPU- eller 5LU-typen (Elstad, 2010; Canrinus, Bergem, Klette & Hammerness, 2017). I tillegg var det til sammen sju artikler som handlet om enkeltaspekter ved utdanningen: lærerstudentenes motivasjon og utvikling (Roness & Smith, 2010), praksisopplæring, profesjonell utvikling og forholdet mellom utdanningsinstitusjoner og praksisskoler (Ottesen, 2007; Christophersen, Elstad, Turmo & Solhaug, 2010; Ulvik & Smith, 2011; Ulvik, Helleve & Smith, 2018), lærerutdannere (Smith, 2011), aksjonsforskning som arbeidsform i lærerutdanningen (Ulvik, Riese & Roness, 2018). Det var også et par artikler der det ikke var klart hvilken lærerutdanning det dreide seg om. Disse studiene er ikke inkludert i materialet.

Tabellen nedenfor (Vedlegg 1) er en oversikt over dokumentene som er det empiriske grunnlaget for å hevde at det har vært uro rundt lærerutdanningen ved Universitetet i Bergen så lenge universitetet har tilbudt lærerutdanning, og for at problemene som skaper uro synes å ha spesielt med organisatoriske forhold å gjøre.

Søkene viste tydelig at den femårige lærerutdanningen som helhet i liten grad har vært gjenstand for forskning.

Presentasjon av lærerutdanningen ved universitetet i Bergen

Bakgrunn

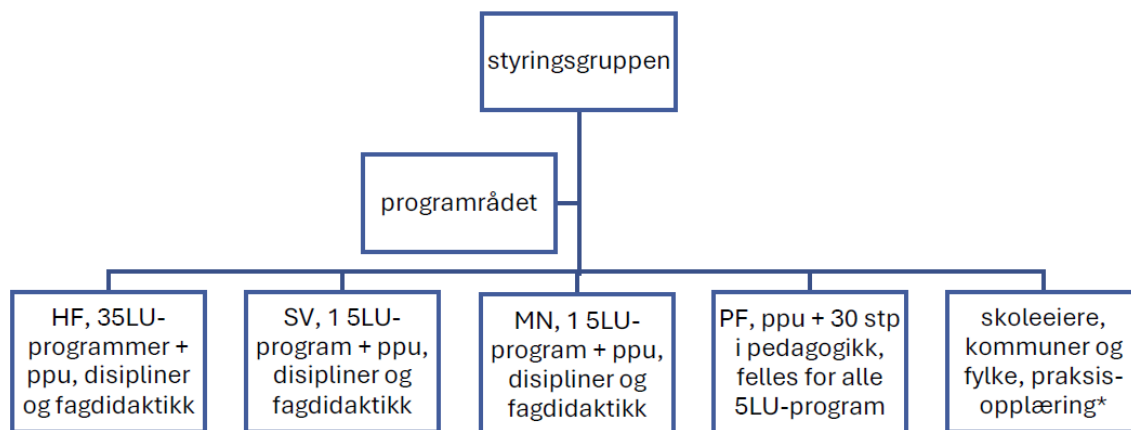
Universitetet i Bergen har drevet lærerutdanning av PPU-typen gjennom nesten hele sin historie. Forgjengeren til dagens PPU, det pedagogiske seminar, ble opprettet i 1956. 5LU kom til på tidlig 2000-tall. Det første kullet ble tatt opp i 2004, omtrent samtidig som de andre universitetene som da fantes i Norge begynte å tilby den samme utdanningen. I dag er det opp mot 1000 lektorstudenter ved universitetet, hvis vi ser 5LU og PPU under ett.

Kompleksiteten i 5LU

5LU betraktes som én utdanning, men er delt inn i fem forskjellige programmer, som Figur 1 viser. Tre av disse tilhører Det humanistiske fakultet (HF) og ett tilhører Det matematisk-naturvitenskapelige fakultet (MN). Det femte programmet, som har første opptak høsten 2021, tilhører Det samfunnsvitenskapelige fakultet (SV). Studentene studerer to (undervisnings)fag og fagdidaktikk på et eller to av disse fakultetene – to dersom undervisningsfagene de har valgt ligger på forskjellige fakulteter. I tillegg er Det psykologiske fakultet (PF) involvert i alle programmene. Her får studentene sin pedagogikkundervisning, ettersom Institutt for pedagogikk ligger på PF, som også organiserer utdanningens praksisopplæring. Pedagogikkundervisningen er felles for alle studentene på hvert 5LU-kull. Praksis er organisert forskjellig fra program til program, selv om praksisperiodene er lagt til de samme semestrene i utdanningsløpet i alle programmene. Studentene har fem praksisperioder i løpet av studiet.

Figur 1

Organisasjonskart for lektorutdanningen ved Universitetet i Bergen



* Skoleeiere (kommuner og fylke) er representert i programrådet, men ikke i organer med reell beslutningsmyndighet på fakultetene eller i styringsgruppen.

Siden alle 5LU-programmene involverer mer enn ett fakultet, er det opprettet flere tverrfakultære organer som skal sikre helhet og sammenheng i utdanningen. De viktigste er styringsgruppen for lektorutdanningen (styringsgruppen, u.å.), som består av dekanene for fakultetene som samarbeider om lektorutdanningene, programrådet, som er et fagråd og som i likhet med styringsgruppen ble opprettet etter en mindre omorganisering i 2018, som et resultat av konklusjonene i *Rapport. Arbeidsgruppe – struktur og økonomi i lektorutdanningen* (Sejersted, Jensen, Langø, Sæle & Ulvik,

2018) og praksisutvalget, som er et underutvalg til programrådet. Programrådet og praksisutvalget har, i tillegg til fakultetsrepresentantene, representanter fra skolefeltet.

Interne motsetninger fra starten

Lærerutdanningen⁸ ser ut til å ha vært en slags gjøkunge blant universitetets utdanninger helt fra starten. Det er godt dokumentert både lokalt på universitetet og i medieoppslag at det har vært mye uro i og diskusjon om denne utdanningen (se f.eks. Kjenes, 2007; Dahl, 2007; Tolo & Westrheim, 2021; Tolo, Lillejord & Eide, 2021; Sejersted 2021; Sejersted & Dahle, 2021). Alt for nesten femten år siden leverte Kjenes⁹ følgende analyse av UiBs lærerutdanning:

En hovedutfordring har vært å skape helhet og sammenheng i studiet, både for studentene og lærerne fra de ulike instituttene og i praksis. Det har delvis dreid seg om faglig sammenheng, jevn arbeidsfordeling og likeverdige faglige krav til den enkelte student som møter et studium som er sammensatt av to fagdidaktiske fag, pedagogikk og praksis.¹⁰ Det har også dreid seg om samordning og samforståelse mellom flere aktører innenfor lærerutdanningen som representerer ulike fagtradisjoner. Ikke minst har det budt på utfordringer å finne fram til egnede vedtaksorganer og kommunikasjonsformer. Det har vært arbeidet mye med å finne fram til administrasjonsmodeller og møteplasser for å bedre kommunikasjonen mellom de involverte partene i studiet. Så langt har det vist seg å være vanskelig å finne organer som kan ivareta den faglige helheten i studiet, som kan hindre at de ulike delene utvikler seg for ulikt, at innholdsdelene overlapper eller at viktige perspektiver ikke blir behandlet. (Kjenes, 2007, s. 168)

Utfordringene er stort sett de samme i dag som den gang. De siste seks årene har fire forskjellige arbeidsutvalg forsøkt å kartlegge hva slags problemer det er som fører til uro, misnøye og frafall i 5LU og hva som kan løse dem (Universitetsdirektøren, 2021), i tillegg til at det har vært nedsatt flere arbeidsutvalg som har sett på mer avgrensede utfordringer. Studenter, ansatte og samarbeidsskoler har helt fra utdanningen ble opprettet uttrykt frustrasjon over at den er uoversiktlig, fragmentert og for arbeidskrevende. Enkeltaktører og en rekke arbeidsutvalg har brukt mye tid på å analysere utfordringene og foreslå løsninger som hittil ikke riktig har gitt resultatene både studenter og ansatte i utdanningen, samt universitetets ledelse, har ønsket, det vil si en utdanning som henger godt sammen faglig og administrativt.

Som jeg kommer nærmere inn på nedenfor, fremstår de uløste problemene som motsetningsforhold, mellom universitet og praksisfelt, mellom disiplin-fag og profesjonsfag, og mellom fagmiljøer, og de kan godt kalles kamper i bourdieusansk forstand. Iblant har disse motsetningsforholdene ført til polarisering (og kamper) innad i utdanningen. Det siste kan man se spor av bl.a. i ordsiftet i universitetsorganet *På Høyden* mellom henholdsvis instituttledelsen ved Institutt for pedagogikk (Tolo & Westrheim, 2021) på den ene siden og lederen for lektorutdanningens styringsgruppe (Sejersted, 2021) på den andre, og i ordsiftet i den nasjonale

⁸Termen 'lærerutdanning' favner både adjunkt- og lektorutdanningene. Fra og med 2019 har det vært krav om fullført mastergrad for å kunne begynne på PPU, så etter den tid er lærerutdanningen ved UiB primært en lektorutdanning. Det finnes likevel et unntak: Fakultet for kunst, design og musikk (KMD) tilbyr PPU for kandidater med en grad i estetiske fag. Det kreves foreløpig ikke mastergrad for opptak på dette studiet, så det vil ikke være riktig å kalle PPU ved KMD en lektorutdanning. Men det studiet har ikke samarbeid med andre fakulteter og faller utenfor diskusjonen i denne artikkelen, og jeg har tillatt meg å se bort fra den når jeg kaller lærerutdanningen ved UiB etter 2019 en lektorutdanning.

⁹Kjenes var selv ansatt på instituttet som i mange år huset hele lærerutdanningen ved Universitetet i Bergen – som i hans tid først var det pedagogiske seminar, siden praktisk-pedagogisk utdanning (PPU). Splittelsen av miljøet, der fagdidaktikken ble flyttet til sine respektive basisfag; fysikkdidaktikk til Fysisk institutt, historiedidaktikk til Historisk institutt (som det den gang het) etc., skjedde først kort tid før Kjenes' bok utkom og er ikke vurdert i boken hans.

¹⁰Det synes som om Kjenes her skriver om PPU – på 5LU skal disse komponentene også veves sammen med disiplinstudiene. At 5LU var et nytt program da Kjenes skrev sin bok taler også for en slik lesning.

universitetsorganet *Khrono* mellom instituttleder ved Institutt for pedagogikk, tidligere fagdirektør for lektorutdanningen og tidligere faglig praksiskoordinator på den ene siden (Tolo, Lillejord & Eide, 2021) og to av medlemmene i styringsgruppen for lektorutdanningen, dvs. to av dekanene ved disiplinifakultetene, på den andre (Sejersted & Dahle, 2021).

Hva er kjernen i motsetningsforholdene i lektorutdanningen?

Artikkelforfatteren har i snart fem år vært knyttet til UiBs lektorutdanning, de siste tre årene som leder for Programrådet for lektorutdanningen. I løpet av disse årene har jeg ofte lurt på hvordan det kan ha seg at det har vært så mye uro i og om UiBs lærerutdanning, og hvordan det kan ha seg at det har vist seg så vanskelig å få slutt på de motsetningsforholdene, kampene, om man bruker Bourdieus terminologi, som ganske åpenbart finnes og som jeg utforsker i denne teksten.

Hva programrådslederen så

Programrådsledervervet er fakultetsuavhengig, og det innebærer mye kontakt med de andre tverrfaglige instansene i lærerutdanningene – styringsgruppen, administrasjonen, praksisutvalget, viserektor for utdanning og, etter at stillingene ble opprettet, med fagdirektøren og praksiskoordinator. Representasjon i nasjonale organer gir et bilde av tilsvarende utdanninger på andre universiteter, og kontakt med ansatte (didaktikere og pedagoger) på de aktuelle fakultetene på UiB gir et bilde av hvordan utdanningene ser ut lokalt, på de enkelte fakultetene.

I vervet som programrådsleder så jeg meg selv som en slags faglig ambassadør for alle universitetets lærerutdanningsprogrammer, og dermed også for studentene og de ansatte på programmene; jeg arbeidet ikke for egne faglige interesser, men for programmene. Jeg har hele tiden lagt til grunn at det fundamentalt sett er slik for alle ansatte med tilknytning til disse programmene, en oppfatning jeg har fått bekreftet i samtaler med ansatte på alle de involverte enhetene. Likevel har det også dukket opp mange fortellinger om spenningsforhold på programmene. De går langs flere linjer. Den universitetsbaserte delen av utdanningen versus praksisopplæringen er en. Disiplinemner versus profesjonsemner er en annen. Og det finnes flere. Hvorfor er det slik? Eller mer presist, og knyttet til det aktuelle eksempelet, det vil si lektorutdanningen ved Universitetet i Bergen: Hvorfor har det vært så mye uro og så mange problemer i og omkring UiBs lærerutdanninger?¹¹

Ser vi på universitetsstyresak 76/21, finner vi under overskriften «Universitetsdirektørens kommentar» i saksforelegget følgende mulige svar: «Utfordringene knyttet til lektorutdanningen er flere. Dette henger tett sammen med at flere fakulteter med egne strukturer, skal samarbeide om en utdanning som går på tvers av organisatoriske grenser» (universitetsdirektøren, 2021). Den bekymringen over lektorutdanningens kompleksitet Kjenes (2007) skriver har vært til stede helt fra utdanningen ble opprettet, finnes fremdeles, og i dag, med snart 20 års erfaring med utdanningen, er det rimelig å fastslå at bekymringen var berettiget.

Nedenfor peker jeg på noen av de organisatoriske forholdene som er særlig utfordrende, ikke så mye for ansatte på disiplinemnene, men i stor grad for studentene og de ansatte på profesjonsemnene, og dessuten for praksislærerne i skolen. Jeg viser dessuten at praksisopplæringen og økonomien i utdanningen også er utfordrende elementer i 5LU-programmene.

¹¹I diskusjonen av dette spørsmålet vil jeg, som jeg har gjort hittil, konsentrere meg om 5LU, både for at drøftingen ikke skal bli altfor kompleks og uoversiktlig og fordi problemstillingene er mest aktuelle for 5LU.

Organisatoriske forhold

5LU-programmene er komplekse, og det er i realiteten få, kanskje ingen, ved universitetet som har full oversikt over dem. Årsaken til det er *mangfoldet* i lektorutdanningene, sammen med det faktum at de er spredt over store deler av universitetet, det vil si over flere organisatoriske enheter. 5 fakulteter og 17 institutter er involvert i de fem programmene. På de fleste av instituttene er minst to posisjoner representert; ansatte på disiplinfaglige programmer (som korresponderer til undervisningsfagene i skolen), og ansatte på profesjonsemner (som på alle andre institutter enn Institutt for pedagogikk, som har ansvar for pedagogikkemnene i utdanningen, vil si fagdidaktikere).

De respektive moderfakultetene både eier og leder sine egne programmer, noe som har ført til at programmene er noe forskjellig organisert. Dette gjør det vanskelig å drifte programmene, og det er noe studentene får merke. I en UiB-rapport om frafallet i utdanningen, som i mange år var nokså stort, slås det fast at organiseringen av utdanningen var hovedårsaken til at studenter valgte å slutte (Mjåland, 2011). Den såkalte kollisjonsproblematikken (se avsnittet «Praksisopplæringen» nedenfor) er et hovedproblem her. I tillegg gir modellen en uoversiktlig ressursituasjon (se avsnittet «Økonomi»), og dessuten spiller agentenes ulike posisjoner i academia inn (se avsnittet «Fakultetenes posisjoner»).

Den komplekse organiseringsmodellen og de mange aktørene i utdanningen gjør det også vanskelig å treffe overordnede beslutninger på tvers av programmer og fakulteter. Diskusjoner om overordnede spørsmål, som organisering av studieforløpet og av praksisopplæringen, kan gå over flere år uten at det oppstår enighet og uten at noen har mulighet til å skjære igjennom. Det betyr ikke bare at uhensiktsmessige praksiser opprettholdes, men endeløse diskusjoner og prosesser gjør også at de involverte opplever at det aldri riktig er (arbeids)ro i denne utdanningen.

Programmene er ikke lukkede løp. Studentene tar majoriteten av studiepoengene sine på bachelor- og masterprogrammer som er disiplinstudier av den tradisjonelle universitetstypen. (mastergrad i engelsk, matematikk, religionsvitenskap osv.), og de tar dessuten emner på tvers av 5LU-programmene. På et emne i historiedidaktikk vil man altså kunne finne studenter som har historie som fordypningsfag, studenter som har historie som undervisningsfag 2, men som ellers går på et av HF-programmene med andre fordypningsfag enn historie, og studenter fra SVs 5LU-program. Kombinasjonsmulighetene er mange (se Vedlegg 2). På den måten kan studentene velge etter interesse, samtidig som det utdannes lektorer med fordypning i mange av skolens undervisningsfag. Men modellen gjør det vanskelig å strømlinjeforme utdanningen.

Det har gjennom årene vært gjort flere forsøk på å løse de problemene, eller utfordringene som det gjerne eufemisk heter, som kompleksiteten i 5LU og organiseringen av utdanningen medfører. Følgende klipp fra et intervju med Haakon Kjenes i universitetsavisen *På Høyden* i 2007 illustrerer dette:

– Ideelt sett ville vi¹² vere eit eige senter eller institutt direkte under sentral administrasjon, og dersom dette ikkje var mogleg, ville vi vere knytta til Det samfunnsvitskapeleg fakultet, seier Haakon Kjenes. Bakgrunnen for ønsket var at pedagogikk vert sett som eit vitskapeleg fagområde. Men løysinga hamna på Det psykologiske fakultet, og dei tilsette ved seminaret vart overraska over denne avgjersla. Ei slik løysing hadde verken vore drøfta eller gjort greie for, og Kjenes meiner at utdanningsstrategisk tenking og eit ønske om å styrke fakultetet si faglege breidde låg bak avgjersla. Det vart ikkje ro kring den praktisk-pedagogiske utdanninga, og diskusjonane om utforming og innhald heldt fram. I 2004 vart Institutt for praktisk pedagogikk nedlagt.

¹²Det er ikke helt klart hvem disse «vi» er. Det kan være det daværende lærerutdanningsmiljøet, som den gang var samlet ved samme enhet, men det kan også være pedagogene.

I praxeologisk perspektiv synes det klart at det Kjenes her forteller, er en fortelling om kamp, posisjoner og posisjonering: Lærerutdanningsmiljøet, var lenge en egen enhet direkte under Det akademiske kollegium. Da dette ble forandret, ønsket miljøet å bli plassert på Det samfunnsvitenskapelige fakultet. Det virker ikke unaturlig, sett fra et pedagogisk synspunkt, ettersom pedagogikk gjerne regnes som en samfunnsvitenskapelig disiplin. Slik gikk det ikke. Miljøet ble plassert på Det psykologiske fakultet, og det tapte dermed denne kampen, samtidig som det måtte posisjonere seg i sin nye posisjon som et lite miljø på et fakultet som ellers var dominert av et helt annet fag og dets logikk - psykologi.

At miljøet ble flyttet til Det psykologiske fakultet førte ikke til ro i miljøet, leser vi, hverken når det gjaldt form eller innhold. Praxeologisk betraktet ser det svært tydelig ut til at kampen fortsatte og at det er det som ligger bak at Institutt for praktisk pedagogikk ble nedlagt i 2004. Det var i den forbindelse didaktikerne ble flyttet fra Det psykologiske fakultet. Det var også dette året 5LU ble opprettet. Diskusjonene om form så vel som om innhold har ikke stilnet; det er fortsatt kamp i lærerutdanningen, og kampene viser hva som står på spill i lærerutdanningen som subfelt på universitetet.

Det nyeste forsøket på å bøte på de organisatoriske utfordringene i 5LU som har vært merkbare fra programmene ble opprettet, er universitetsstyrets vedtak fra tidligere i år å opprette en faglig-administrativ koordinerende enhet, et lektorsenter (universitetsdirektøren, 2021).

Det planlagte lektorsenteret skal ligge utenfor fakultetsstrukturen. Det skal være en underavdeling av universitetets studieadministrative avdeling. Senteret skal være «faglig-administrativt» og det skal blant annet «gi lektorutdanningen en enhetlig representasjon innad og utad, et sammenhengende faglig og organisatorisk innhold og en bedret studieopplevelse» (Universitetet i Bergen, 2021). Både fagdirektøren og den faglige praksiskoordinator vil få lektorsenteret som sin arbeidsplass, sammen med et knippe administrativt ansatte, i saksforelegget kalt «stab».

Selv om senteret skal være plassert på studieadministrativ avdeling, altså utenfor fakultetsstrukturen, skal programmene fremdeles eies av og ledes ved fem fakultet, og de vil fremdeles kunne organiseres forskjellig. Det vil i praksis si at den organisasjonsstrukturen 5LU har hatt fra begynnelsen vil bli videreført. Det er vanskelig å se at «opprettelsen av et lektorsenter er en helt ny måte å organisere samarbeidet mellom fakultetene på», som det heter i universitetsdirektørens kommentar i universitetsstyresak 76/21, noe man kan se ved å sammenligne av organisasjonsmodellene i Figur 1 og Figur 4 vil vise.

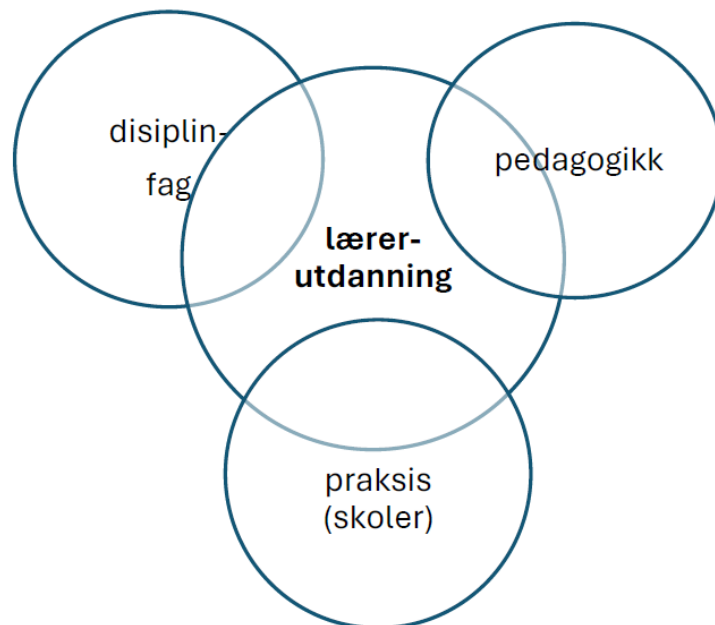
En av utfordringene med hensyn til både drift og ledelse av 5LU er at programmene bare har råderett over en liten del av det som inngår programmene, nemlig didaktikkemnene. Disiplinemnene hører til andre studieprogram, og pedagogikk- og praksisemnene ligger ved Det psykologiske fakultet, som ikke har noe eget 5LU-program. Praksisemnene tenkes overført til lektorsenteret. Det betyr at utdanningen vil bli spredt på enda flere enheter enn den har vært hittil. Ingen vet foreløpig om en slik flytting vil være til hjelp eller hinder i driften av 5LU-programmene, og universitetsdirektøren (2021) understreker da også at den nye strukturen må evalueres om et par års tid.

Ansvaret for ressurser, det vil si økonomi og personal, ligger på de fem fakultetene som formelt og juridisk sett står ansvarlige for de fem 5LU-programmene. Også programmenes kvalitetsorganer ligger der. Det betyr at den reelle makten og myndigheten ligger på fakultetene. Lektorsenteret skal riktignok ha både et programstyre, som er et rådgivende organ, og en styringsgruppe, som har en viss myndighet når det gjelder beslutninger av strategisk betydning. At et styre i offisielle beskrivelser kalles et *rådgivende organ*, er uvanlig. Man kan mistenke at programstyret er et styre bare i navnet, og ikke i gavnet. Det ser ikke ut til å få noen makt, hverken symbolsk eller reelt. Styringsgruppen vil også ha ganske begrenset handlingsrom (makt), ettersom gruppen vil måtte forholde seg til beslutninger på fakultetsnivå, ettersom det er fakultetene som eier programmene.

Den faglige koordineringen og utviklingen av lektorutdanningen, altså profesjonsdelen av utdanningen, ivaretas primært av ansatte i utnevnte eller valgte verv og funksjoner som ligger utenfor institutt- og fakultetsstrukturen. Ettersom det ikke er overensstemmelse mellom denne alternative strukturen og UiBs organisasjonskart, befinner denne gruppen av ansatte seg i et slags institusjonelt «ingenmannsland». De har stort ansvar, men likevel ikke myndighet til å ha innflytelse på lektorutdanningen. Sånn har det vært, og slik ser det ut til å fortsette. For mens lektorsenteret som nå etableres skal ha fast ansatte i koordinerende funksjoner, vil det fortsatt være valgte og utnevnte faglige og administrativt ansatte i verv og funksjoner som ivaretar koordineringen av lektorutdanningen (universitetsdirektøren, 2021; styringsgruppen for lektorutdanningen, sak 31/21 og 35/21). Det vil også være slik at det meste av de økonomiske ressursene, den økonomiske kapitalen, vil gå til de programmene der lektorstudentene som «gjester» tar disiplinemnene sine (4/5 av utdanningen), og innholdet på disiplinprogrammene bestemmes av programmene selv. Andre, for eksempel fagdidaktikere, vil nok kunne komme med innspill, men har ingen mulighet for reell innflytelse ettersom fagdidaktikerne på alle de involverte instituttene er et lite fåtall, i en del miljøer bare en enkelt person, og derfor alltid vil ha den svakeste posisjonen i de respektive fagmiljøene. Sagt annerledes vil det alltid være andre enn fagdidaktikere som definerer hva som er gangbar mynt, det vil si hva som anerkjennes som verdifull kunnskap; hva som regnes som kunnskapsmessig/kulturell kapital i angjeldende fag, som utgjør et eget akademisk subfelt, som lærerutdanningen som subfelt overlapper med, se Figur 2. Jeg gjør nærmere rede for lærerutdanningen som subfelt i avsnittet «Et overordnet blikk på kampene i lektorutdanningen».

Figur 2

Lærerutdanningen som subfelt og overlapp med andre subfelt*



* Merk at figuren er en sterk forenkling; det er en lang rekke disiplin-fag involvert (alle med egne program), ikke ett, som modellen kan gi inntrykk av.

Praksisopplæringen

Som gjennomgangen av programmenes organisering viser, er studentene i realiteten involvert i mange forskjellige løp og systemer på tvers av fakulteter og programmer, til dels samtidig, og de følger i liten grad samme studieløp (målt i spesifikke emner) som sine kullkamerater på 5LU. Det er klart for både studenter og ansatte på UiB at programmene ikke er så integrerte som navnet på programmet («femårig integrert lektorutdanning») skulle tilsi, og at det er et behov for å gjøre programmene mer helhetlige (jf. f.eks. NOKUT, 2019, 2021; Sejersted, Jensen, Langø, Sæle & Ulvik, 2018).

Som vist ovenfor innebærer måten programmene er organisert på at studentene (og de ansatte) gjennom hele utdanningen må forholde seg til mange aktører på tvers av emner, programmer, institutter og fakulteter. Virkelig kompleks blir det de fem semestrene studentene er ute i praksis i skolen. 5LU har 100 dager forskriftsfestet praksisopplæring (Kunnskapsdepartementet, 2013). På UiB er praksisopplæringen fordelt over fem praksisperioder (og fem semestre), men den er organisert noe forskjellig på de forskjellige programmene. Det er for eksempel ikke like mange praksisdager i periode 1, 2 osv. på programmene, og praksisperiodene begynner og slutter ikke til samme tid (se Vedlegg 3). Derfor er det enda mer arbeidskrevende enn det hadde trengt å være for UiB å drifte 5LU, og det er vanskelig for universitetets samarbeidsskoler å få oversikt over og forholde seg til programmene, noe som også får betydning for måten praksisopplæringen organiseres og gjennomføres på.¹³ Til dette kommer at praksisdagene kommer på toppen av det som regnes som fulltidsstudium, målt i studiepoeng. Lektorutdanningen er den eneste profesjonsutdanningen i Norge der det ikke gis studiepoeng for obligatorisk praksisopplæring. En konsekvens av dette er at studentene i perioder har obligatorisk praksisopplæring samtidig med at de følger emner på universitetet. Det vil si at de i disse periodene har dobbelt arbeidsbelastning. Dette er krevende uansett, og svært krevende dersom universitetsemnene omfatter aktiviteter med obligatorisk oppmøte. Det oppleves som praktisk umulig for studentene å overkomme alt, og noen ganger er det også det. Også praksisskolene synes det er frustrerende at studenter som skal ha fulle arbeidsdager på skolen må løpe av gårde til universitetsundervisningen sin midt på dagen. Utfordringene i praksisopplæringen er blant de årsakene til uroen om og i 5LU det er aller lettest å identifisere.

Økonomi

Ressurssituasjonen i lektorutdanningen er uoversiktlig og lite transparent. 5LU er finansiert av Kunnskapsdepartementet. Modellen er at det tilføres basismidler og resultatmidler. Resultatmidlene avhenger av at studentene fullfører studiet. Det er lett å finne ut hvor mye penger som tilføres utdanningen fra departementet. Det er også lett å finne ut hvor mye som tas av til praksisopplæringen og hvor mye som går til det enkelte fakultet. Det er den interne fordelingen på fakultetene som er uklar. De involverte fakultetene bruker heller ikke samme fordelingsmodell.

Dette har vært påpekt som et problem i mange sammenhenger. Arbeidsgruppe – struktur og økonomi i lektorutdanningen konstaterte for eksempel: «Et spørsmål man ofte stiller seg i lektorutdanningen, er hvor vidt UiB sentralt, fakultetene eller instituttene 'melker' lektorutdanningen. Arbeidsgruppen har ikke holdepunkter for å hevde noe slikt, men bildet er uklart» og «denne utdanningens fakultetsoverskridende karakter gjør det likevel særlig problematisk at økonomien i studiet ikke er gjennomsiktig og overskuelig for alle involverte» (Sejersted, Jensen,

¹³Dette har vært situasjonen i mange år. Mange rapporter, f.eks. Sejersted, Jensen, Langø, Sæle & Ulvik, 2018 og flere studentevalueringer peker på utfordringene med praksisorganiseringen fører med seg. I 2021 har både styringsgruppen for lektorutdanningen og universitetsstyret slått fast at det trengs en omorganisering av lektorutdanningen, ikke minst fordi noe bør gjøres med praksisopplæringen (se f.eks. styringsgruppen sak 14/21 og 30/21; universitetsstyresak 76/21). Dette arbeidet settes i gang høsten 2021.

Langø, Sæle og Ulvik, 2018, s. 4). Tre år senere er bildet av ressursfordelingen i utdanningene fremdeles uklart. Det er satt ned en ny arbeidsgruppe som arbeider med å gjøre bildet skarpere. En analyse av en situasjon som er så uklar ville fordret at jeg hadde gått inn på et annet materiale enn det jeg har brukt i denne artikkelen. Men jeg vil nevne at når arbeidsgruppen i 2018 åpent skriver at det spekuleres i om visse miljøer «melker» lektorutdanningen, for eksempel ved å bruke den til å opprettholde emner/fag som ville vært nedleggingsstruet om det ikke hadde vært for gjestestudentene fra 5LU, peker de egentlig på enda en utfordring i utdanningen: den opplevde ressursknappheten, som arbeidsgruppen formulerer det, som fører til en kamp om de økonomiske midlene, det vil si om den økonomiske kapitalen. Oppsummert kan man si at økonomisituasjonen ser ut til å være homolog med organiseringen av selve utdanningen.

Et overordnet blikk på kampene i lektorutdanningen

Ser man historien om universitetets lektorutdanning gjennom praxeologiske briller, fortøner lektorutdanningen seg som et subfelt til det større feltet som er universitetet og virksomheten der. Et felt kan, iflg. Broady (1998, s. 19), defineres som «*et system av relationer mellom positioner*», der hver av de deltakende agentene (som alle har en posisjon på feltet), kjemper for sin egen posisjon. Feltet opprettholdes så å si av at agentene opplever kampen for posisjonen som noe det er verdt å kjempe for (Broady, 1998, s. 20). Et felt i praxeologisk og bourdieuansk betydning er altså alltid et *kampfelt*.

Det er imidlertid ikke alltid åpenbart for de kjempende agentene hva kampen til syvende og sist står om – kampens kjerne kan være ikke-erkjent av agentene, som hver for seg vil mene de kjemper for *saken selv*, skjønt det etter Bourdieus mening i bunn og grunn handler om deres posisjon i feltet. Det som oppfattes som *saken selv* i lektorutdanningens tilfelle, vil for eksempel være hva som gir en god lektorutdanning. Men synet på hva som gir en god utdanning er ulikt, jf. det Kjenes skriver om at man har ønsket «organer som kan ivareta den faglige helheten i studiet, som kan hindre at de ulike delene utvikler seg for ulikt» (2007., s. 168). Nettopp denne ulikheten i utviklingen i forskjellige deler av utdanningen man har ment å se tendenser til kan leses som uttrykk for at agentene i utdanningen kjemper for sine respektive posisjoner.

Fakultetenes posisjoner

Bourdieu brukte store deler av sitt forskningsliv til å undersøke ulike sosiale felt og dynamikkene der. Han var interessert i å finne ut hvordan de virker og hvordan det kan ha seg at ulikhet opprettholdes. Boken *Distinksjonen* (1995b) er blant de mest kjente av hans systematiske analyser av hvordan sosial ulikhet befestes og opprettholdes. Her er nedslagsfeltet bredt; det omfatter en rekke posisjoner, først og fremst i den franske middelklassen rundt 1970. Posisjonene bestemmes av hvilken *kapital*, dvs. hvilke symbolske og materielle ressurser, de enkelte agentene har. Jo større kapital man har, jo sterkere posisjon har man. Bourdieu fremholder at det finnes ulike kapitalformer; særlig snakker han om økonomisk, kulturell og sosial kapital (Broady, 1998). Ulike kapitalformer har ulik verdi i ulike sosiale grupper.

Figur 3 nedenfor viser en forenklet modell av det kartet Bourdieu har tegnet over hvordan posisjonene i det sosiale rommet (i Bourdieus tilfelle det franske samfunnet) fordeler seg. Universitetsansatte vil befinne seg i kvadrant A, mens for eksempel en konsernsjef typisk vil befinne seg i kvadrant B. I analyser av det akademiske feltet viser Bourdieu (1995) at universitetsansatte vil ha ulike posisjoner på feltet (tilsvarende kvadrant A i min modell). Ikke bare vil professorer være posisjonert høyere oppe i kvadranten fordi de typisk vil ha både mer økonomisk og mer kulturell kapital enn de kollegene som ikke er professorer – det første fordi lønnen er høyere, det siste fordi

de har de merittene som skal til for å bli funnet kvalifiserte til en professorstilling – det vil også være forskjeller som tenderer til å henge sammen med fakultetstilhørighet.

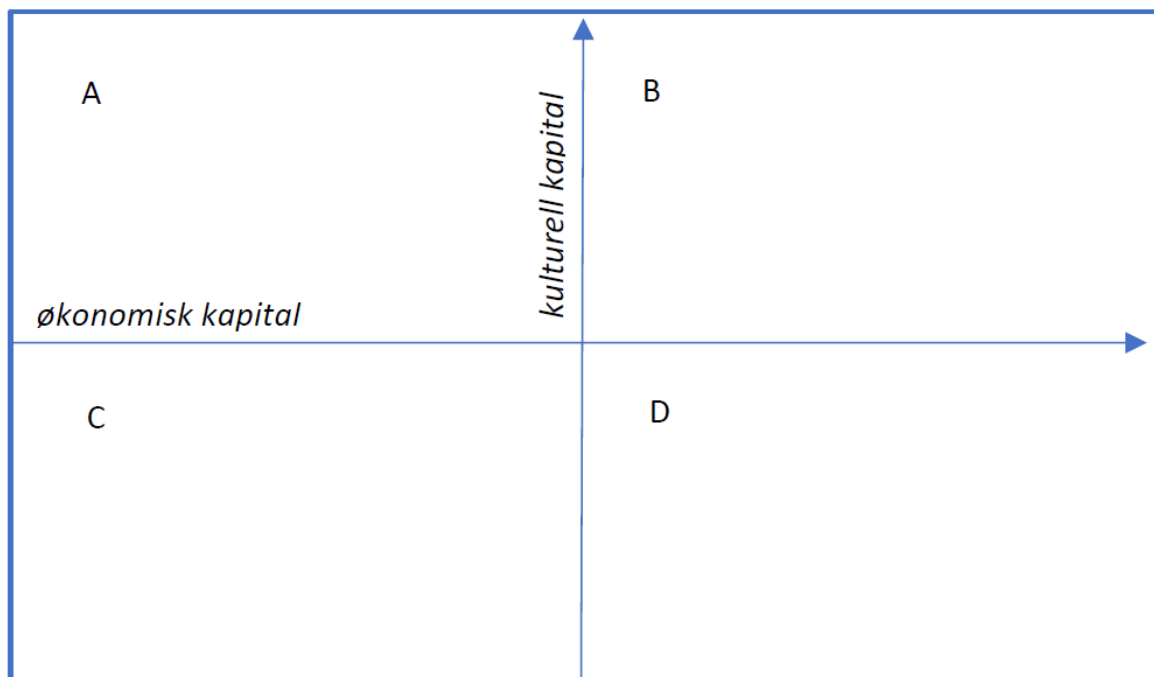
I noen sammenhenger verdsettes økonomisk kapital særlig høyt, i andre er den kulturelle kapitalen – eksamener, kjennskap til kulturlivet, stort repertoar av kulturelle referanser osv. – viktigere enn penger. Slik vil det typisk være i akademia.

I tillegg til å vise mengden økonomisk kapital, indikerer den horisontale aksene i modellen politisk orientering. Det er typisk slik at de som befinner seg i den venstre enden av aksene har såkalt venstreorienterte politiske sympatier, mens de som befinner seg i den høyre enden har mer konservative verdier, også politisk; de vil bevare, der man i den venstre enden ønsker forandring og kanskje omfordeling. Denne distribusjonstendensen kan sies å være homolog til anerkjennelsen av henholdsvis kulturell og økonomisk kapital.

I *Homo Academicus* (Bourdieu, 1996) er prosjektet tilsvarende som i *Distinksjonen*; her er målet å undersøke om det finnes posisjoner på det akademiske feltet som tilsvarer dem man finner i det større sosiale rommet (det franske samfunnet). Bourdieu mener å påvise at det er slik. I analysen av data han selv har utviklet på grunnlag av spørreundersøkelser blant universitetsansatte mener han å finne mønstre som bekrefter at noen av fakultetene vurderes som «overordnet» de andre, og mønsteret han ser korresponderer med det den tyske filosofen Immanuel Kant hevdet 200 år tidligere.

Figur 3

Det sosiale rommet



I boken *Striden mellom fakulteterna* [*Der Streit der Fakultäten*] etablerte Kant (2020) et skille mellom «overordnet» og «underordnet», eller som han også skriver, mellom «høyrefløyen» og «venstrefløyen» på universitetet. Høyrefløyen, de overordnede er de som har sterkest bånd til statsmakten, slik Kant ser det. Når de som utdannes ved disse fakultetene gjennom sin yrkesutøvelse tjener folket, øver de samtidig en sterk og stabil innflytelse på folket. Dermed tjener de også staten og bidrar til dens opprettholdelse, hevdet Kant. Fordi de så å si opererer i forlengelsen av statsmakten, er de underlagt streng kontroll, men til gjengjeld gir utdanning fra disse fakultetene

stillinger med høy anseelse og god lønn. Han mente at det var det teologiske, det medisinske og det juridiske fakultet, det vil si fakultetene der statens embedsmenn ble utdannet, som befant seg på universitetets høyrefløy. Bourdieu (1996) mener å kunne påvise en tilsvarende situasjon i Frankrike rundt 1970. De universitetsansatte befinner seg nok alle i kvadrant A, men ansatte på fakulteter på høyrefløyen vil være posisjonert nærmere kvadrant B enn de på venstrefløyen er.

I vår tids språkdrakt vil vi kunne si at det Kant peker ut som fakultetene på høyrefløyen er fakulteter som driver *profesjonsutdannelse*, noe fakultetene som eier 5U-programmene ved Universitetet i Bergen, dvs. Det humanistiske fakultet, Det matematisk-naturvitenskapelige fakultet og Det samfunnsvitenskapelige fakultet, ikke har gjort. Følger man Kant, vil man kunne si at de sistnevnte fakultetene står i en slags opposisjon til etablissementets fakulteter, de som ligger nærmest statsmakten. På venstrefløyens fakulteter er det ingen direkte forbindelse til staten eller profesjonene – muligheten for direkte innflytelse og makt er dermed langt mindre enn ved for eksempel det medisinske og det juridiske fakultet. I stedet posisjonerer man seg gjennom å tilhøre «det lærde fellesskap» (Kant, 2020). *Faget*, ikke noe(n) bestemt yrke eller profesjon, er omdreiningsaksen ved disse fakultetene.

Man kan si at universitetets lektorutdanning står et sted mellom høyre og venstre fakultetsfløy. Organisatorisk er 5LU-programmene plassert ved fakulteter på venstre fløy, selv om den er en profesjonsutdanning der studentene utdannes til et spesifikt yrke som er tett forbundet med staten og der mye av logikken på høyre fløy målbæres.

Et annet spenningsforhold består i at 5LU er egne programmer, men der studentene i 4/5 av studiet sitt er «gjestetudenter» på andre programmer, nærmere bestemt,¹⁴ der de så å si eksponeres for venstrefløyens logikk og verdier. Denne dominansen finner man spor av også i diverse utsagn, muntlige og skriftlige, om lektorutdanningen. Eksempelet nedenfor er hentet fra Sejersted, Jensen, Langø, Sæle og Ulviks rapport om lektorutdanningen fra 2018 (s. 12):

Lektorutdanningen ved UiB er kjennetegnet ved at fagdidaktikken er lagt til disiplin-faget ved relevante institutter ved fakultetene. Didaktikerne var tidligere ved PF, men ble flyttet i forbindelse med opprettelsen av 5LU. Dette bidrar til en sterk disiplin-faglig profil ved 5LU ved UiB. Denne disiplin-faglige profilen er også tydelig i at UiBs lektorutdanning skiller seg fra de fleste andre tilbud i landet ved en 60 stp masteroppgave (obligatorisk på HF, alternativ på MN). Arbeidsgruppen erfarer at det er en grunnleggende tilfredshet i miljøene med denne organiseringen. Den disiplin-faglige profilen på 5LU er imidlertid med på å skape utfordringer for koordineringen med pedagogikk og praksis.

Den grunnleggende tilfredsheten med en «sterk disiplin-faglig profil» i miljøene må referere til ulike disiplin-faglige miljøer, der alle ansatte unntatt pedagogene befinner seg. Sitatet viser at en grunnleggende motsetning kan identifiseres nettopp mellom disse miljøene og pedagogikk¹⁵ og praksis – elementer i utdanningen som passer dårlig på fakultetenes venstrefløy. Motsetningene som kommer til uttrykk i de ovennevnte ordskiftene i *Khrono* fordeler seg langs den samme aksene; det er kampen for disiplin-fagkunnskapen på den ene siden og kampen for profesjons-/yrkeskunnskapen (og -ferdighetene) på den andre. Venstrefløystenkning mot høyrefløystenkning.

Dette kan også forklare på bakgrunn av et annet av Bourdieus funn: Bourdieu og medarbeiderne fant at utdanning i bunn og grunn skal opprettholde orden, ikke forandre (Bourdieu & Passeron, 2006). Dette gjelder for utdanning generelt. Ser vi på det mer partikulære, for eksempel universitetets fakulteter, vil det rimeligvis være den lokale orden, for eksempel venstrefløyens «lærde fellesskap» eller høyrefløyens tjenesteytelsesetos, det kjempes for. Kampen for den egne

¹⁴Bare 60 av de 300 studiepoengene studiet består av er programspesifikke: 30 studiepoeng i pedagogikk, 15 studiepoeng i henholdsvis undervisningsfag 1 og undervisningsfag 2.

¹⁵Det vil i 5LU si *praktisk/yrkesrettet* pedagogikk; alle pedagogikkemnene i 5LU er *profesjonsemner*.

orden, det vil si den egne posisjon, oppleves av agentene som en kamp for det som er verdt å kjempe for fordi det er verdifullt – faget på venstre fløy, yrket på høyre.

Avsluttende betraktninger

I denne artikkelen har jeg drøftet hvordan det kan ha seg at det er så mye uro og så mange problemer i og omkring lektorutdanningen (5LU) ved Universitetet i Bergen, hvordan uroen kommer til uttrykk og hva den bunner den i. Jeg har pekt på organisatoriske forhold på det praktiske planet, og på maktkamper som kan tilbakeføres til agentenes (fakultetsbestemte) posisjoner.

Som skissert ovenfor har motsetningsforholdene – kampene – i universitets lærerutdanning flere ganger vært forsøkt løst ved å *omorganisere* utdanningen. Dette var bakgrunnen for at Det pedagogiske seminar i 1987 ble gjort om til Institutt for praktisk pedagogikk, for at fagdidaktikerne i 2004 ble flyttet fra Institutt for praktisk pedagogikk til sine respektive disiplinstitutt (Kjenes, 2007, s. 159)¹⁶, for at det i 2019 ble ansatt en fagdirektør for lektorutdanningen (stillingen ble lagt utenfor fakultetsstrukturen) og for at det i 2020 ble ansatt en faglig praksiskoordinator (som skal være et bindeledd mellom praksisfeltet og alle lektorprogrammene, men som likevel ble ansatt ved ett av fakultetene, det psykologiske, der også praksiskontoret er plassert). Initiativet til slike endringer har kommet fra ledelsesnivået. Ingen av disse tiltakene har gitt ro og enighet, og ingen av dem har ført til at studenter og ansatte oppfatter utdanningen som helhetlig og integrert (jf. utdanningens tittel – femårig integrert lektorutdanning). Det siste kommer tydelig frem blant annet i studentevalueringer og i UiBs selvevaluering (upublisert) i forbindelse med NOKUTs evaluering av lektorutdanningene (NOKUT, u.å.), som både studenter, administrativt ansatte med tilknytning til lærerutdanningen og fakulteter med lærerutdanningsemner har gitt innspill til. At den faglige praksiskoordinatoren sa opp etter fire måneder i stillingen, som i skrivende stund har vært ubesatt i åtte måneder, indikerer også at forholdene i lektorutdanningen ikke opplevdes som ideelle. Fagdirektøren satt i stillingen i halvannet år. Den stillingen har foreløpig stått ledig i ti måneder, men høsten 2021 er en av de ansatte i lektorutdanningen, en professor ved Det humanistiske fakultet, bedt om å gå inn i en tilsvarende funksjon, kalt senterleder, for en periode på to år. Det er bare rektoratet som uten videre kan opprette dette engasjementet, men om anmodningen kommer direkte derfra eller fra annet hold, for eksempel fra lektorutdanningens styringsgruppe, har virket uklart.

Det nyeste tiltaket er universitetsstyrets vedtak fra juni 2021 om å opprette et lektorsenter. Universitetsstyrevedtaket vil gi en organisering av lektorutdanningen som vist i Figur 4.

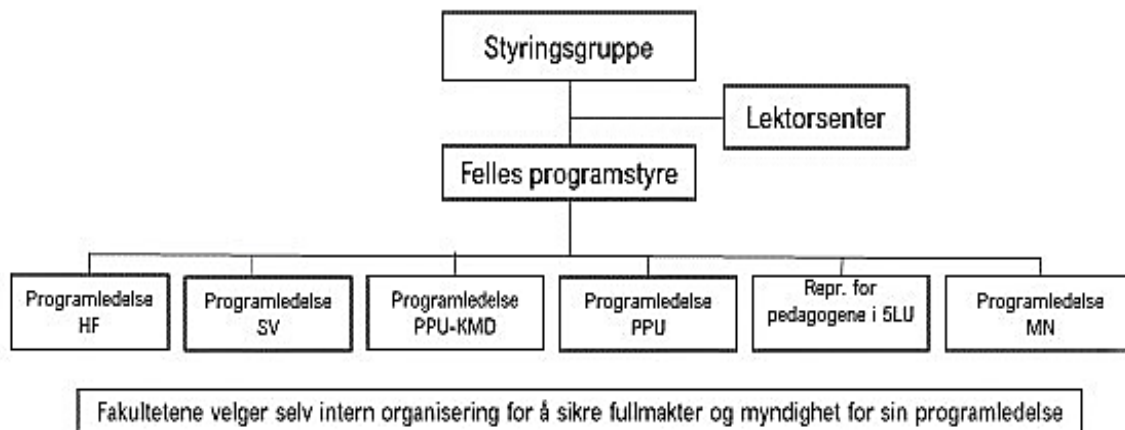
De langvarige problemene i utdanningen er den direkte foranledningen for universitetsstyrets vedtak. I saksforelegget heter det blant annet:

Til tross for flere justeringer i organiseringen av lektorutdanningen de senere årene, har de grunnleggende utfordringene knyttet til lektorutdanningen vedvart. (...) Særlige utfordringer har vært den såkalte kollisjonsproblematikken, som innebærer at studenter ved de integrerte lektorprogrammene opplever at praksis kolliderer med disiplin faglige emner i studiet. (...) Det gjøres tilpasninger hvert semester for å prøve å unngå dette, men omfanget av kollisjoner er likevel ikke akseptabelt. Det er videre identifisert et tydelig behov for en bedre integrering mellom disiplin fag, pedagogikk og didaktikk i utdanningsløpet. (Universitetet i Bergen, 2021)

¹⁶Denne omorganiseringen var nokså omfattende – Institutt for praktisk pedagogikk ble nedlagt. Fagdidaktikerne ble flyttet, mens pedagogene ble værende på Det psykologiske fakultet. De ble plassert på Institutt for utdanning og helse, som siden er blitt Institutt for pedagogikk.

Figur 4

Posisjonene i 5LU, illustrert ved organisasjonskartet i universitetsstyresak 76/21



Figuren er hentet fra sakspapirene til universitetsstyresaken.

Basert på Kants og Bourdieus analyser av logikk og verdier, av posisjoner og posisjoneringer, ved universitetets fakulteter kan man spørre om det i det hele tatt er mulig med en slik integrering som her etterlyses: Kan et venstrefløysfakultet ta opp i seg (den dominante) høyrefløysposisjonen uten at dets egen posisjon trues? Kan studentene følge emner på venstrefløysprogrammene i 80% av studiet sitt uten å oppleve en konflikt mellom det som formidles der og den posisjoneringen de selv har foretatt i og med at de har valgt et profesjonsstudium – som implisitt betyr at de har valgt en høyrefløysposisjon? Det er spørsmål jeg ikke har grunnlag for å svare på i denne artikkelen.

Det planlagte lektorsenteret skal ligge utenfor fakultetsstrukturen. Det skal være en underavdeling av universitetets studieavdeling. Senteret skal være «faglig-administrativt» og det skal blant annet «gi lektorutdanningen en enhetlig representasjon innad og utad, et sammenhengende faglig og organisatorisk innhold og en bedret studieopplevelse» (Universitetet i Bergen, 2021). Både fagdirektøren og den faglige praksiskoordinator vil få lektorsenteret som sin arbeidsplass, sammen med et knippe administrativt ansatte, i saksforelegget kalt «stab».

Lektorsenteret lanseres som en helt ny administrativ løsning. Men hva er egentlig nytt? Når jeg igjen vender meg til Kjenes, leser jeg:

Da Universitetsstyret i 2004 behandlet forslaget til ny organisasjonsmodell for lærerutdanningen ved UiB var det flere som var betenkt over hvor kompleks denne modellen var. For å sikre at utdanningen fikk en tydelig forankring i de ulike fagmiljøene, ble det opprettet faglige og administrative organer på de ulike fakultetene med prodekanus for undervisning som leder. I tillegg ble det opprettet koordinerende organer mellom fakultetene med det overordnede Programstyret på toppen der viserektor for undervisning var leder. (Kjenes, 2007, s. 169)

Forskjellen mellom denne organiseringen og det planlagte lektorsenteret er ikke svært stor. Også i den nylig vedtatte modellen er det en styringsgruppe (tilsvarende det som hos Kjenes heter programstyre) som ledes av prorektor for undervisning, der prodekanene for undervisning på de involverte fakultetene også sitter. Det er koordinerende organer lokalt på fakultetene, og det er koordinerende organer mellom fakultetene. Akkurat som i 2004 hviler det stort ansvar på de ulike organene, men de har liten myndighet til å gjennomføre oppgavene de har ansvar for ettersom de ligger utenom de opptrukne beslutningslinjene i organisasjonen, slik det kommer frem i mandatbeskrivelsene i sakspapirene til universitetsstyremøtet der saken om organisering av lektorutdanningene ble behandlet (Universitetet i Bergen, 2021).

I universitetsstyresaken (76/21) befestes lektorutdanningens plassering på den venstre fløyen, der den etter Kants analyse egentlig er en slags gjøkunge. Det slås flere ganger i saksforelegget fast at videre arbeid med organisering av utdanningen og med å få til en «bedre integrering» av disiplin-fag og profesjonsfag (inkludert praksisopplæringen) skal ta utgangspunkt i «den fakultetsvise, disiplin-faglige forankringen som kjennetegner UiBs lektorutdanning». Det gjøres klart at denne modellen skal videreføres. Fremtiden vil vise om lektorsenteret er løsningen på problemene i lektorutdanningen.

Litteratur

- Bedsvaag, F. & Svendsen, T. (2020). Presentasjon av studentinitiert studentundersøkelse. Hentet 2. august 2021 fra <file:///C:/Users/hnokl/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/Content.Outlook/I13Z4IXK/02%20Utdrag%20av%20datasett.pdf>
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C. & Passeron, J.-C. (1991). *The Craft of Sociology. Epistemological Preliminaries*. Berlin: De Gruyter.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1992). *Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: Chicago University Press.
- Bourdieu, P. (1995a [1977]). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1995b). *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax forlag.
- Bourdieu, P. (1996). *Homo Academicus*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag.
- Bourdieu, P. (1997). *Af praktiske grunde. Omkring teorien om menneskelig handlen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. (2005). *Udkast til en praksisteori*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (2006). *Reproduktionen: bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. & Champagne, P. (2014). *On the State. Lectures at the College de France*. Cambridge: Polity Press.
- Broady, D. (1991). *Sociologi och epistemologi. Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*. Stockholm: HLS Förlag.
- Broady, D. (1998). *Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg*. Skeptronhäften nr. 15. Uppsala universitet.
- Callewaert, S. (2019). Pierre Bourdieu og den sociologiske tænkning om læreren (subjektivitet og socialitet). *Praxeologi – et kritisk refleksivt blikk på sosiale praktikker*, årg. 1. Hentet 1. juli 2021 <https://doi.org/10.15845/praxeologi.v1i0.2803>
- Callewaert, S. (2019). Introduktion til Pierre Bourdieu: "De tre former for teoretisk viden". *Praxeologi – Et kritisk-refleksivt blikk på sosiale praktikker*. Hentet 1. august 2021 <https://doi.org/10.15845/praxeologi.v1i0.2595>
- Callewaert, S. (2021). Om teori og praktik i lærerprofessionen og læreruddannelserne i Danmark. I K. Lea og R. Horne (red.), *Praxeologiske perspektiver. Professorens habitus og kampen for sykepleievitenskap som autonomt fag*. Forlaget Hexis. År 2024 publisert i *Praxeologi – et kritisk refleksivt blikk på sosiale praktikker*, årg. 6, <https://doi.org/10.15845/praxeologi.v6.4202>
- Canrinus, E.T., Bergem, O.K., Klette, K. & Hammerness, K. (2017). Coherent teacher education programmes: taking a student perspective. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 49, no. 3, s. 313-

333. Hentet 14. juli 2021 fra Full article: Coherent teacher education programmes: taking a student perspective (uib.no)
- Christophersen, K.A., Elstad, E., Turmo, A. & Solhaug, T. (2010). Teacher Education Programmes and their Contribution to Student Teacher Efficacy in Classroom Management and Pupil Engagement. *Scandinavian Journal of Educational Research* Vol. 60, nr. 2, s. 240-254. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1024162>. Hentet 14. juli 2021
- Dahl, Å.J.R. (10.12.2007). Kontroversiell pedagogikk. *På Høyden*. Kontroversiell pedagogikk (khrono.no)
- Ekspertgruppa om lærerrollen (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ellis, C. & Bochner, A.P (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity. I N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (red.) *Handbook of qualitative research*. 2. utgave, s. 733-768. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ellis, C., Adams, T.E. & Bochner, A.P. (2011). Autoethnography: An Overview. *Historical Social Research/Historische Sozialforschung*, Vol. 36. Nr. 4, s. 273-290. Hentet 11. juli 2021 fra <https://www.jstor.org/stable/23032294>
- Elstad, E. (2010). University-Based Teacher Education in the Field of Tension between the Academic World and Practical Experience in School: A Norwegian Case. *European Journal of Teacher Education* Vol. 33, no. 3. <https://doi.org/10.1080/02619768.2010.504948>. Hentet 14. juli 2021
- Fosse, B.O. & Hovdenak, S.S. (2014). Lærerutdanning og lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom ulike kunnskapsformer. *Norsk pedagogisk tidsskrift* Årg. 98, nr. 2. Hentet 13. juli 2021 fra <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-02-02>
- Halvorsen (2014). Utvikling av partnerskap i en femårig lektorutdanning – sett fra et økologisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, Vol. 98, nr. 1. Hentet 13. juli 2021 fra <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-01-08>
- Kant, I. (2020) *Striden mellom fakulteterna*. Göteborg: Daidalos.
- Kjenes, H. (2007). *Det pedagogiske seminar 1956-1987. Institutt for praktisk pedagogikk 1988-2004*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Kunnskapsdepartementet (2013). *Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8-13*. Hentet fra Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8-13 - Lovdata
- Kunnskapsdepartementet (2015). *Forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning*. Hentet fra Forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning - Lovdata
- Lea, K. (2021). Yrke eller profesjon – hva er forskjellen og hvilken betydning har den? I L.P.S. Torjussen og L.T. Hilt (red.) *Grunnspørsmål i pedagogikken*, s. 345-370. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lejonberg, E., Elstad, E. & Hunskaar, T.S. (2017). Behov for å utvikle «det tredje rom» i relasjonen mellom universitet og praksisskoler. *Uniped* Vol. 40, nr. 1. Hentet 13. juli 2021 <https://doi.org/10.18261/ISSN.1893-8981-2017-01-06>
- Lejonberg, E. (2018). Lektorstudenter i praksis: mestringsforventninger og vurderinger av veiledning. *Uniped* Vol. 18. nr. 3. Hentet 13. juli 2021 <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-03-10>
- Mjåland, K. (2011). *Frafall ved den integrerte lektor- og adjunktutdanningen ved UiB*. Bergen: Rokkansenteret. Hentet 12. juli 2021 fra Bergen Open Research Archive: Frafall ved den integrerte lektor- og adjunktutdanningen ved UiB
- Munthe, E.; Ruud, E. & Malmo, K.-A.S. (2020). *Praksisopplæring i lærerutdanninger i Norge; en forskningsoversikt*. Stavanger: Kunnskapsenteret for utdanning.

- NOKUT (u.å.). Evaluering av lektorutdanningene. Hentet 7. juli 2021 fra Evaluering av lektorutdanningene | Nokut,
- NOKUT (2019). *Høyt opptaksnivå, lav fullføring. Kartlegging av Lektorutdanning for trin 8-13*. Hentet 15. juli 2021 fra bakken_bore_boilard_fetscher_hamberg_sinderud_hoyt-opptaksniva-lav-fullforing_18-2019.pdf (nokut.no)
- NOKUT (2021). *Studiebarometeret 2020 – Hovedtendenser*. Hentet 2. august 2021 fra studiebarometeret-2020_hovedtendenser_1-2021.pdf (nokut.no)
- Ottesen, E. (2007). Teachers “in the making”: Building accounts of teaching. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 23, nr. 5, s. 612-623. Hentet 15. juli 2021 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.011>
- Roness, D. & Smith, K. (2010). Stability in Motivation during Teacher Education, *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, Vol. 36, no. 2, s. 169-185. <https://doi.org/10.1080/02607471003651706>. Hentet 14. juli 2021
- Sejersted, J., Jensen, M., Langø, M., Sæle, C. & Ulvik, M. (2018). *Rapport. Arbeidsgruppe – struktur og økonomi i lektorutdanningen*. Hentet 1. august 2021 fra rapport._arbeidsgruppe_-_struktur_og_ekonomi_i_lektorutdanningen_0.pdf (uib.no)
- Sejersted, J. (19.03.2021). Oppklaring om lektorsenterprosessen. *På Høyden*. Hentet 1. juli 2021 fra Oppklaring om lektorsenterprosessen (pahoyden.no)
- Sejersted, J. og Dahle, H. (15.06.2021). Oppklaringer om nødvendig omorganisering. Hentet 1. juli 2021 fra Oppklaringer om nødvendig reorganisering (khrono.no)
- Smith, K. (2011). The Multi-Faceted Teacher Educator. A Norwegian Perspective. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, Vol. 37, no. 3, s. 337-349. <https://doi.org/10.1080/02607476.2011.588024>
- Styringsgruppen (u.å.). Styringsgruppen for lektorutdanningen. Universitetet i Bergen. Hentet 30. juni 2021 fra Styringsgruppen for lektorutdanningen | Lektorutdanning | UiB
- Thomas, G. (2015). *How to do your case study*. London: Sage publications.
- Tolo, A., Lillejord, S. & Eide, H.K. (12.06.2021). Et senter til besvær. *Khrono*. Hentet 1. juli 2021 fra Et senter til besvær (khrono.no)
- Tolo, A. & Westrheim, K.G. (18.03.2021). Samdals «medisin» for lektorutdanningen. *På Høyden*. Hentet 1. juli 2021 fra Samdals «medisin» for lektorutdanningen (pahoyden.no)
- Ulvik, M., Helleve, I. & Smith, K. (2018). What and How Student Teachers Learn during Their Practicum as a Foundation for Further Professional Development. *Professional Development in Education*, Vol. 44, nr. 5, s. 638-649. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1388271>. Hentet 14. juli 2021
- Ulvik, M., Riese, H. & Roness, D. (2016). Aksjonsforskning – et bidrag til en praksisnær og teoriorientert lærerutdanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift* Vol. 100, nr. 3. Hentet 13. juli 2021 <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2016-03-06>
- Ulvik, M., Riese, H. & Roness, D. (2018). Action research – connecting practice and theory. *Educational Action Research*, Vol. 26, nr. 2, s. 273-287. <https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1323657> Hentet 14. juli 2021
- Ulvik, M. & Smith, K. (2011). What Characterises a Good Practicum in Teacher Education? *Education Inquiry*, Vol. 2, nr. 3, s. 513-536. <https://doi.org/10.3402/edui.v2i3.21997>. Hentet 15. juli 2021

Ulvik, M. & Smith, K. (2016). Å undervise om å undervise – Lærerutdanneres kompetanse sett fra deres eget og fra lærerstudenters perspektiv. *Uniped* Vol. 39, nr. 1.

<https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2016-01-06>

Universitetet i Bergen (2021). Universitetsstyremøter. Hentet 20. juni 2021 fra Universitetsstyret | Styre og ledelse | UiB

Universitetsdirektøren (2021). Universitetsstyresak 76/21. Hentet 20. juni 2021 fra S_76-21Organisering-lektorutdanningenUiB.pdf

Wæhle, E., Dahlum, S. & Grønmo, S. (2020): *case-studie* i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 13. juli 2021 fra <https://snl.no/case-studie>.

Vedlegg 1

Oversikt over et utvalg dokumenter som omtaler utfordringene i lektorutdanningen og diskuterer organisering av den

	<i>Forfatter</i>	<i>Tittel og kommentar</i>
Universitetsstyresak	Universitetsdirektøren	Sak 76/21
Sakspapirer fra møter i styringsgruppen for lektorutdanning	Styringsgruppens sekretær	Sak 1/17 Sak 29/17 Sak 12/18 Sak 35/18 Sak 13/19 Sak 29/19 Sak 30/19 Sak 44/19 Sak 8/20 Sak 13/20 Sak 24/20 Sak 30/20 Sak 41/20 Sak 45/20 Sak 8/21 Sak 14/21 Sak 20/21 Sak 31/21 Sak 34/21 Sak 35/21 Disse sakene handler om PPU/5LU som helhet og organisering av programmene. I tillegg er det mange saker som handler om manglende oversikt over økonomi, frafall, praksis/praksisorganisering.

Sakspapirer fra møter i programrådet for lektorutdanning	Programrådets sekretær/programrådets leder	<p>Sak 10/20 Sak 18/20 Sak 30/20 Sak 22/21</p> <p>Disse sakene handler om PPU/5LU som helhet og organisering av programmene. I tillegg er det mange saker som handler om manglende oversikt over økonomi, frafall og praksis/praksisorganisering.</p>
Arbeidsgrupperapporter		
NOKUT-rapporter	NOKUT (2019)	<i>Høyt opptaksnivå, lav fullføring. Kartlegging av Lektorutdanning for trinn 8-13</i>
Lærerutdanningen ved Universitet i Bergens historie	H. Kjenes (2007)	<i>Det pedagogiske seminar 1956-1987. Institutt for praktisk pedagogikk 1988-2004.</i> Bergen: Universitetet i Bergen
Forskning	<p>K. Mjåland (2011)</p> <p>B.O. Fosse & S.S. Hovdenak (2014)</p> <p>E. Elstad (2010)</p> <p>E.T. Canrinus, O.K. Bergem, K. Klette & K. Hammerness (2017)</p>	<p><i>Frafall ved den integrerte lektor- og adjunktutdanningen ved UiB (rapport)</i></p> <p>Det er en studie i Bergen Open Research (BORA) som handler om universitetets lærerutdanning eller organiseringen av den. Det er heller ingen studier som handler om tilsvarende utdanninger ved andre universiteter.</p> <p>Lærerutdanning og lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom ulike kunnskapsformer. <i>Norsk pedagogisk tidsskrift</i> Årg. 98, nr. 2.</p> <p>Det er ingen arbeider i databasen Idunn som handler om lærerutdanning ved Universitetet i Bergen. Fosse & Hovdenaks artikkel er den studien som kommer nærmest en helhetlig vurdering av de typiske universitetslærerutdanningene 5LU og PPU.</p> <p>University-Based Teacher Education in the Field of Tension between the Academic World and Practical Experience in School: A Norwegian Case</p>

		<p>Coherent teacher education programmes: taking a student perspective.</p> <p>Det er ingen arbeider i databasen ERIC som handler om lærerutdanning ved UiB eller organiseringen av den. Elstads artikkel handler om forhold ved Universitetet i Oslo (UiO), som har en annen modell enn UiB, og den handler bare om ett aspekt ved utdanningen; teori-praksis-diskusjonen, men den er likevel relevant. Carrinus et al. skriver om helhet og sammenheng i utdanningen, med utgangspunkt i UiO-modellen.</p>
Medieoppslag	<p>J. Sejersted & H. Dahle (15.06.2021) J. Sejersted (19.03.2021) A. Tolo, S. Lillejord & H.K. Eide (12.06.2021) A. Tolo & K.G. Westrheim (18.03.2021)</p>	<p>Oppklaringer om nødvendig omorganisering</p> <p>Oppklaring om lektorsenterprosessen Et senter til besvær</p> <p>Samdals «medisin» for lektorutdanningen</p>

Vedlegg 2

Lektorprogrammene ved Universitetet i Bergen

Studieprogram	Studieretninger/fag 1	Fag 2	Lenke til oversikt (adresse)

Lektor, fremmedspråk	engelsk tysk fransk spansk	Som fag 2 kan studentene velge engelsk, fransk, historie, sosiologi, nordisk, religionsvitenskap, spansk eller tysk. Studentene kan ikke velge samme fag som fordypningsfag/fag 1 og fag 2.	Lektor framandspråk (engelsk - fransk - spansk - tysk), master, 5 år Universitetet i Bergen (uib.no)
Lektor, historie eller religion	historie religion	Som fag 2 kan studentene velge engelsk, fransk, historie, sosiologi, nordisk, religionsvitenskap, spansk eller tysk. Studentene kan ikke velge samme fag som fordypningsfag/fag 1 og fag 2.	Lektor historie eller religion, master, 5 år Universitetet i Bergen (uib.no)
Lektor, nordisk	nordisk	Som fag 2 kan studentene velge engelsk, fransk, historie, sosiologi, religionsvitenskap, spansk eller tysk.	Lektor nordisk, master, 5 år Universitetet i Bergen (uib.no)
Lektor, naturvitenskap og matematikk (real-fag)	matematikk fysikk kjemi biologi naturfag geofag	Som fag 2 kan studentene velge matematikk, fysikk, kjemi, biologi, naturfag eller geofag Studentene kan ikke velge samme fag som fordypningsfag/fag 1 og fag 2.	Lektor naturvitenskap og matematikk (real-fag), master, 5 år Universitetet i Bergen (uib.no)

Lektor, samfunnsfag (sosiologi)	sosiologi	Som fag 2 kan studentene velge engelsk, fransk, historie, nordisk, religionsvitenskap, spansk eller tysk	Lektor samfunnsfag (sosiologi), master, 5 år Universitetet i Bergen (uib.no)
---------------------------------	-----------	--	--

Alle programmene er femårige. Fordelingen av studiepoeng er noe forskjellig på programmene, men alle studenter tar mastergrad i fag 1 og minst 60 studiepoeng i fag 2. De skal ha minst 60 studiepoeng i profesjonsemner, fordelt på pedagogikk (30 studiepoeng, likt for alle), fagdidaktikk i fag 1 og fagdidaktikk i fag 2.

Det er ikke mulig for lektorstudenter ved Det humanistiske fakultet og Det samfunnsvitenskapelige fakultet å ta fag 2 ved Det matematisk-naturvitenskapelige fakultet, eller for studenter ved Det matematisk-naturvitenskapelige fakultet å ta fag 2 ved Det humanistiske fakultet og Det samfunnsvitenskapelige fakultet.

Vedlegg 3

Praksisopplæringen i 5LU ved Universitetet i Bergen pr september 2021

Lektorprogram	KOPRA 101	KOPRA 102	KOPRA 103	LAPRA 101	LAPRA 102
Fremmedspråk (HF)	12 dager hvorav fire dager er på campus 8 dager i skolen avvikles i uke 37 og 38	5 dager hvorav fire dager er på campus 4 dager i skolen avvikles i uke 38	12 dager hvorav fire dager er på campus 8 dager i skolen avvikles i uke 38-42**	28 dager 28 dager i skolen avvikles i uke 38-40 og 42-46	40 dager 40 dager i skolen avvikles i uke 7-8, 10-14, 16 + en dag i uke 17

Historie, religion, sosiologi (HF)	12 dager hvorav fire dager er på campus 8 dager i skolen avvikles i uke 37 og 38	5 dager hvorav fire dager er på campus 4 dager i skolen avvikles i uke 38	12 dager hvorav to dager er temaseminar 8 dager i skolen avvikles i uke 38-42**	28 dager 28 dager i skolen avvikles i uke 38-40 og 42-46*****	40 dager 40 dager i skolen avvikles i uke 7-8, 10-14, 16 + en dag i uke 17
Nordisk (HF)	12 dager hvorav fire dager er på campus 8 dager i skolen avvikles i uke 37 og 38	5 dager hvorav fire dager er på campus 4 dager i skolen avvikles i uke 38	12 dager hvorav fire dager er på campus 8 dager i skolen avvikles i uke 38-42**	28 dager 28 dager i skolen avvikles i uke 38-40 og 42-44 (og muligens 46)	40 dager 40 dager i skolen avvikles i uke 7-8, 10-14, 16 + en dag i uke 17
Matematikk, naturfag (MN)	7 dager hvorav 2 dager er på campus 5 dager i skolen avvikles i uke 37 og 38	5 dager hvorav 2 dager er på campus 5 dager i skolen avvikles i uke 38*	7 dager hvorav 2 dager er på campus 5 dager i skolen avvikles i uke 39-45***	49 dager hvorav 8 er på campus 41 dager i skolen avvikles i uke 38-40 og 42-47	30 dager 30 dager i skolen avvikles i uke 7-8, 10-14, og 16 ****
Sosiologi (SV) *****	12 dager hvorav fire dager er på campus 8 dager i skolen avvikles i uke 37 og 38	5 dager hvorav 2 dager er på campus 5 dager i skolen avvikles i uke 38			

* Unntak for studenter som tar emnet KJEM131. Disse studentene har fire dager skolen i uke 38 og en dag i uke 39.

** HF har timeplanfestet 11 av disse. Inndeling i praksisemnene går på tvers av programstrukturen og er delt inn etter følgende mønster: HF-studenter som har språkfag som fag 2 i sitt program går ut i praksis i uke 38. De avvikler fem dager i skolen i uke 38 og gjør avtale med skolen om å avvikle de tre resterende dagene i uke 39-42. HF-studenter som har historie, religion eller sosiologi som fag 2 i sitt program går ut i praksis i uke 42. De avvikler fem dager i skolen i uke 42 og gjør avtale med skolen om å avvikle de resterende dagene i uke 43-45.

*** Studentene avtaler 5 enkeltstående dager for praksisavvikling i uke 39-45.

**** Det er satt av 40 dager i kalenderen til praksisavvikling slik at studentene kan tilpasse praksis til aktivitet på campus.

***** Modellen for LAPRA 101 er ikke omtalt for studentene på historie/religionsvitenskap.

***** SV har foreløpig samme modell som HF. Programmet er nytt, derfor er bare opplegget for de første to årene med i oppsettet.