

# LÆRERUTDANNING

## Profesjonalisering av lærerutdanningen. Handlingsrom eller handlingstvang?

Mattias Øhra



# Hva er problemet?

1. Lærerutdanning som autonom dannelsesinstitusjon?
2. Lærerutdanning som verktøykasse og tankesmie for politisk styring og kontroll?
3. Lærerutdanning basert på en yrkesinnretting?
4. Lærerutdanning basert på en akademisk innretning?
5. Lærerutdanning basert på en markedsmodell? (konkurransesstaten, tilbud, etterspørsel, produksjon osv).



# Hva er problemet?

Undersøkingar viser at mange av studentane har opplevd ei utdanning med svak samanheng, både mellom faga i utdanninga og mellom utdanning og praksisfelt – svakare enn det ein t.d. finn i andre utdanningar med om lag same omfang, som førskulelærer-, sjukepleiar- eller sosialarbeidarutdanning. Evaluering av norsk lærarutdanning har også peika på manglande samanheng og svak praktisk relevans (NOKUT 2006). (Heggen 2010; Smeby 2010. I: Heggen & Raaen 2014: 3-4)).



# Lærerutdanningens profesjonalitet

Lærerutdanningens profesjonalitet ligger i at den makter å ta inn over seg at den alltid vil befinne seg i et spenningsfelt av komplekse og til dels motstridende krefter, og at det nettopp er disse motsetningene som også fremover vil kunne gi den fornyet kraft og retning. (Smith 2005, 2016 og 2013. Hammerness 2013. Hammerness og Klette 2015. Lindstøl 2017 ).

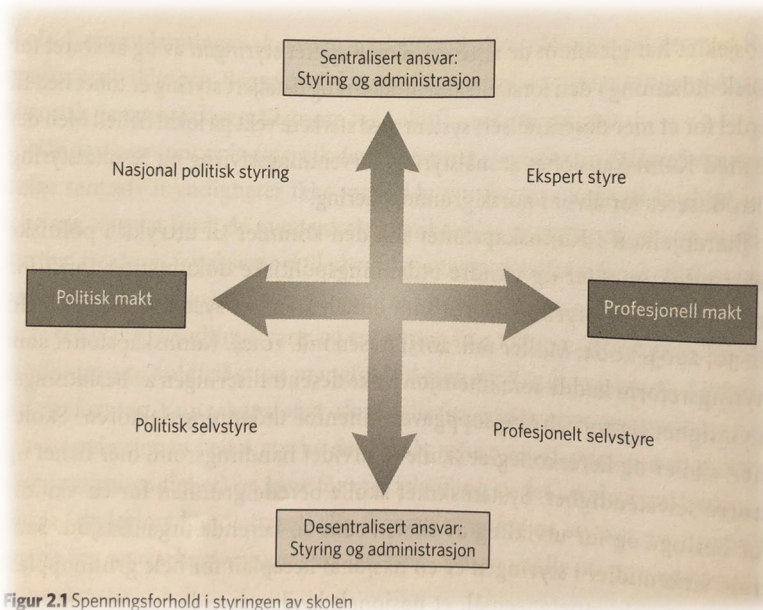
“Norwegian teacher education programs examined, such as a lack of shared vision among faculty responsible for teaching subject content and those teaching pedagogy, as well as few opportunities for student teachers to learning the context of practice”. (Hammerness 2013:400).

Hammerness fremhever(2006) det hun kaller **innholdsmessig koherens**; at alle aktører og praksisfeltet har samme oppfatning og visjon av hva som er en god lærerutdanning.

*Det som kjennetegner sterke lærerutdanningsprogram er at de:*

- 1. Har en klar visjon*
  - 2. De er koherente (opplevd integrasjon ikke bare integrasjon på papiret)*
  - 3. De har en sterk praksisforankring*
- (Hammerness 2013:400).*

# Spenning & balanse (Aasen & Prøitz 2014)



Spenninger mellom:

- Kollektive og individuelle læreprosesser
- Individuell frihet og kollektive forpliktelser
- Prosesser og innhold
- Ferdighetstrening og kunnskapstilegnelse
- Selvdannelse og allmenndannelse (Ibid:38)

# Kontekst: utfordringer med mangel på koherens i lærerutdanningen



*"... koherens har med meningsskaping, samhold og sammenkobling å gjøre. Merk deg at disse elementene har med hva mennesker på gulvet, for å si det slik, oppfatter som sammenhengende og meningsfylt. Dette gir oss et hint om hva koherens ikke er.*

*Det er ikke struktur. Det er ikke standardisering (selv om det kan være til hjelp), som når de som har ansvaret, kan forklare hvordan ting passer sammen (eller egentlig bør passe sammen, sett fra deres perspektiv). Det er heller ikke strategi.*

*Koherens har med mennesker å gjøre, både individuelt og spesielt i fellesskap. For å komme til poenget er koherens den felles dype forståelsen for formålet og for arbeidets egenart. Koherens er altså det som foregår i menneskene, mentalt og i praksis, individuelt og spesielt i fellesskap. (Fullan & Quinn 2017:22-23)*

*\*Kongruens: mest mulig samsvar mellom det lærerstudentene møter i teoriundervisningen og det de erfarer i praksisfeltet*

# Kontekst: Utfordringer med mangel på koherens i lærerutdanningen

- I et profesjonsperspektiv ligger det en ekstra utfordring ved at lærerutdanningen består av flere fag med ulike kontekster og kulturer for læring (Entwistle 2009, Afdal & Nerland 2014).
- Utfordringen ligger i hvordan fagene og pedagogikken i større grad i partnerskap kan nærme seg hverandre og bli mer kongruente\* (Entwistle 2009. Hatlevik og Havnes, 2017, Lillejord, S. & Børte, K. 2014. Elstad 2020).
- En større grad av tilnærminger mellom de ulike fagene og deres kontekster kan sette **spenninger** i spill som bidrar til mer komplekse refleksjoner for studentene (Akkermann & Bakker 2011).
- Her ligger da også muligheten for mere dyplæring gjennom at kompleksiteten og **spenningsforhold** i de ulike fagenes underliggende prinsipper, strukturer og kontekster settes i spill og kan bli refleksive og dermed produktive (Ramsden 2003. Entwistle 2009. Entwistle 2018. Biggs & Tang 2011. Sawyer 2011. Smeby & Heggen, 2012. Wittek og Brandmo 2016. Gilje 2014. Kunnskapsdepartementet 2017. Finne, Mordal og Fyhn 2017).



*\*Kongruens: mest mulig samsvar mellom det lærerstudentene møter i teoriundervisningen og det de erfarer i praksisfeltet*

# Kontekst: Utfordringer med mangel på koherens i lærerutdanningen



- NOKUTs (2006) vurdering av lærerutdanningen gjør manglende relasjon mellom teori og praksis som en av rapportens hovedsaker. Denne kritikken fremholdes også i dag blant annet gjennom Departementets nasjonale strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene.
- I norske lærerutdanninger har det historisk vært en **spenning** i forholdet mellom fagene og pedagogikken. Denne spenningen er trolig blitt mindre enn den var på 1970-tallet, men den er fremdeles tydelig mange steder. Den kom blant annet til syne igjen i høringen av rammeplan for GLU master i 2016.
- I tillegg finnes andre **spenninger**, for eksempel mellom fagdidaktikk og disiplinfag, eller mellom pedagogikkens praktiske og teoretiske sider. Faglige brytninger er ofte produktive, men vedvarende tautrekking kan forhindre en balansert utvikling (Lærerutdanning 2025-2017:12).



# Kontekst: utfordringer med mangel på koherens i lærerutdanningen

- Internasjonal forskning fremhever betydningen av integrasjon i lærerutdanningen (Rindal, Lund og Jakhel 2015:158). En integrert lærerutdanning kjennetegnes av en sammenbinding av de ulike komponentene som utgjør utdanningen:
- Her ligger vitenskapsfag, skolefag, profesjonsfag, pedagogikk, fagdidaktikk og praksis. Disse må bindes sammen på en slik måte at de sammen overskrider enkeltdelene og dermed gir mer mening.
- Det er relasjonene mellom de ulike delkomponentene som er det avgjørende for å se helheten i programmene (Rindal, Lund og Jakhel 2015:19).
- Haug (2008b, 2008c) påpeker at NOKUT (2006) i sin omtale av relasjonen mellom praksis og teori **ikke maktet å konkretisere hva denne relasjonen skal bestå av**. En vitenskapsteoretisk inngang til motsetningsforholdet mellom teori og praksis bør snarere fremheves.



Spenningen og motsetningsforholdet mellom teori og praksis i lærerutdanningen må bearbeides, ikke forsøkes å avskaffes” (Stjernø 1996:35 i Haug 2008b:486).

# Kontekst: utfordringer med mangel på koherens i lærerutdanningen

Gjennom det *å undervise om å undervise* modellerer lærerutdannere for det yrket de utdanner for. Dette er en realitet som bør ligge som et felles fundament for en felles forståelse for forbedring av lærerutdanningen (Ulvik & Smith 2016).

Vi vet at lærerutdanningen ikke helt lykkes med å skape en god nok sammenheng mellom det som foregår av læringsaktiviteter på campus og det som er skolens behov og virkelighet der ute.

Finally, we believe that teacher educators must be at the forefront of developing insights into **teaching about teaching**. There is a need to better articulate, describe and portray such knowledge for others (Loughran and Berry 2005:202).

Utfordringer med mangel på koherens i lærerutdanningen. (Akkerman and Bakker 2011, Hammerness 2006 og 2013, Jensen, Lahn, Nerland, Smeby, Klette, og Fugelli, 2008 Elstad, 2020).



# DREAMTEAM



**Ekspertgruppen** (fra v.): *Auli Toom, Karen Hammerness, Mikael Alexandersson, Marilyn Cochran-Smith (leder), Viv Ellis, Alis Oancea og Lexie Grudnoff*



# Internasjonal rådgivningsgruppe anbefaler mindre detaljstyring og midlertidig reformstopp for grunnskolelærerutdanningene.

## Mindre detaljstyring, mer tillit

Myndighetene må detaljstyre mine utdanningene gjennom rammeplaner, nasjonale retningslinjer og annet som kan oppfattes som et overdrevet kontrollregime. Institusjonene og studieprogrammene må få tillit til å ta et enda mer aktivt eierskap for utviklingen av kvaliteten som er tilpasset den regionale virkeligheten de befinner seg i.



I NOKUTs rapport *Transforming Norwegian Teacher Education* (NOKUT 2020) rettes det søkelys på sentrale forhold som må endres i norsk lærerutdanning.

Panelet fokuserer på fem aspekter ved GLU som de mener er “*sentrale for transformasjon*”:

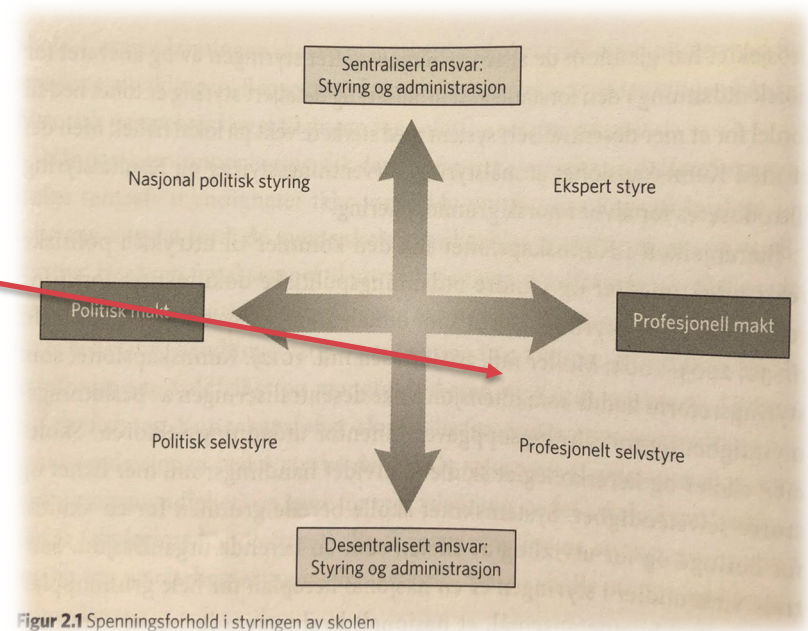
1. *Samarbeid på tvers mellom flere aktører*
2. *Aktiv deltakelse fra alle involverte innenfor kunnskapsbygging og læring*
3. *Oppbygging av forskerkompetanse og kapasitet for alle lærerstudenter og lærerutdannere*
4. *Styrking av praksisdelen i lærerstudentenes praksisopplæring og masteroppgave*
5. *Sikring av bærekraften til reformen ved å få på plass nødvendig infrastruktur, ressurser og verktøy”* (NOKUT 2020:16).



NOKUT (2020). Advisory Panel for Teacher Education, APT. Transforming Norwegian Teacher Education: The Final Report of the International Advisory Panel for Primary and Lower Secondary Teacher Education. 18.05. 3.-.2020

# Styring: Nedenfra og opp

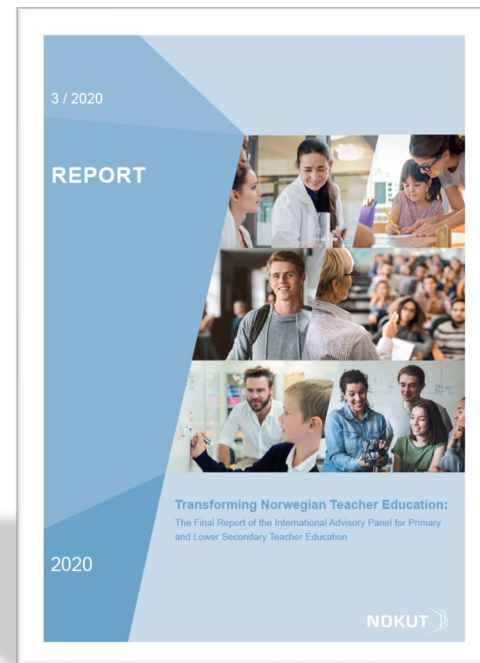
Panelet anbefaler at Kunnskapsdepartementet følger opp ambisjonen med å utvikle et ansvarssystem basert på faglig ansvarsbevissthet, deltakelse og lokal innovasjon i stedet for overdreven overvåking, føyelighet og ensartethet.



Figur 2.1 Spenningsforhold i styringen av skolen

## Ønske om en mer forsknings- og inquirybasert lærerutdanning:

- In order to develop “research-based skills” to make “informed decisions”, all student teachers need inquiry-rich, coherent, and integrated learning experiences relevant to teaching practice. This requires TEIs and their school partners working collaboratively on programme design and integration (NOKUT 3/2020:13).



# *Anbefalinger om bygging av forskningskapasitet*

Transformasjonen av den norske grunnskolelærerutdanningen krever en helhetlig, strategisk tilnærming til bygging av forskningskapasitet.

Invester i å styrke kvalifikasjonene og den faglige utviklingen av eksisterende stab for å øke tilfanget av personer med forskningserfaring både i lærerutdanningsinstitusjonene og skolene.

- Lag en faglig utviklingsstrategi for lærerutdannere knyttet til rekrutteringsstrategier for stillinger som **praksis II** og **professor II** i lærerutdanningsinstitusjonene.
- Gi ledertrening for nye dekaner og ledere av nylig fusjonerte lærerutdanningsinstitusjoner, inkludert måter som kan gi faglig utvikling for å øke fakultetets forskningskapasitet.



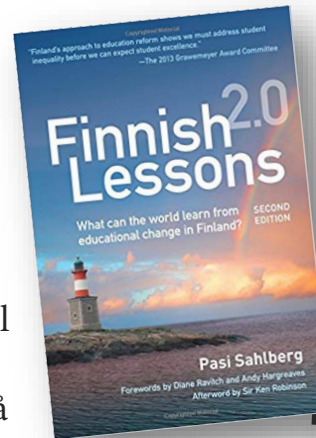


# Finsk lærerutdanning?

«Den reflekterede didaktikker», der forsker i samarbejde med kollegerne forsker i egen praksis» Andersen 2017:39)

De finiske lærerne er i større grad i stand til å bedømme hvilken forskning som er god og relevant for egen undervisning, og de har i større grad et eierforhold til forskning og kan forholde seg til forskningen på en kritisk og profesjonell måte. Finske lærere baserer også sin forskningsbaserte tilnærming i mye større grad på **smådata** framfor kun **stordata** (Sahlberg 2018). Videre er det en tendens til at man i utdanningsforskningen forsker mer **med** lærere enn **på** lærere i Finland (Andersen 2017).

«I Danmark laver Gud og hvermand pædagogisk forskning – bare ikke lærerne selv. I Finland derimod, sidder lærerne med ved bordet i forskningsråd, læseplansudvalg og styrelser. De er med i processerne, og forskning er ikke noget, der primært foregår uden for deres praksis» (Andersen i Videnskab.dk 13 september 2019)



- Frans Ørsted Andersen m.fl. DPU rapport 2017 Finsk læreruddannelse – i et dansk perspektiv. Rapport over forskningsprosjekter 2015-2017.
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish Lessons 2.0* (2. udg.). New York: Teachers College Press.
- Sahlberg, P. (2018). *Retten blikket mot Finland*. Cappelen Damm Akademisk Oslo.
- Elstad, E. (Red) (2020). *Lærerutdanning i nordiske land*. Oslo: Universitetsforlaget



# PARTNERSKAP

**KREVER HANDLINGSROM OG TID**

Samarbeid og partnerskap

For å lykkes må lærerutdanningsinstitusjonene og skolene bygge partnerskap der de er likeverdige partnere. En vellykket reform vil kreve at dette partnerskapet utvikles og fokuserer på alle faglige prosesser.



# PARTNERSKAP

## KREVER HANDLINGSROM OG TID

Samarbeid om å utvikle bærekraftige, produktive og gjensidig fordelaktige praksisskoler for å støtte lærerstudenter som er faglig dyktige og forskningskompetente.

Samarbeid om å utforme, organisere og administrere tilstrekkelig lange og sammenkoblede praksisopplæringsperioder i løpet av 4. og 5. året av programmene slik at lærerstudentene har muligheter til å delta i de sentrale aktivitetene i undervisningen.



# Masteroppgaven

- Bli enige om betydningen av «profesjonsrettet » og «praksisorientert» forskning og om masteroppgavenes fokus og omfang.
- Bli enige om hva som utgjør presisjon og kvalitet i masteroppgaven som et resultat av profesjonsrettet og praksisbasert forskning.



**Master-  
oppgave**

Kom til enighet om en forestilling av lærerstudentenes læring og en visjon om god undervisning/ gode lærere.

– Bli enige om praksis, kvaliteter og verdier som kjennetegner gode lærere (og ideelle GLU-kandidater).

– Etabler undersøkelsesgrupper eller andre fagmiljøer med representanter innen og/ eller på tvers av programmer og skoler (inkludert lærerstudenter) der deltakerne undersøker visjonene de har om god undervisning/ lærere.

– Bygg nettverk som samler lærerutdannere, utdannere fra disiplin fag, skolebaserte ledere og lærere, lærernes fagforeningsrepresentanter, representanter for samfunnet og/eller kommunene og lærerstudentene for å utveksle ideer, bekymringer, verdier og visjoner.

## Anbefalinger om programdesign og integrering *(elefanten i rommet)*



**KREVER HANDLINGSROM OG TID**

# Konklusjon: Mer handlingsrom, mer ansvar!

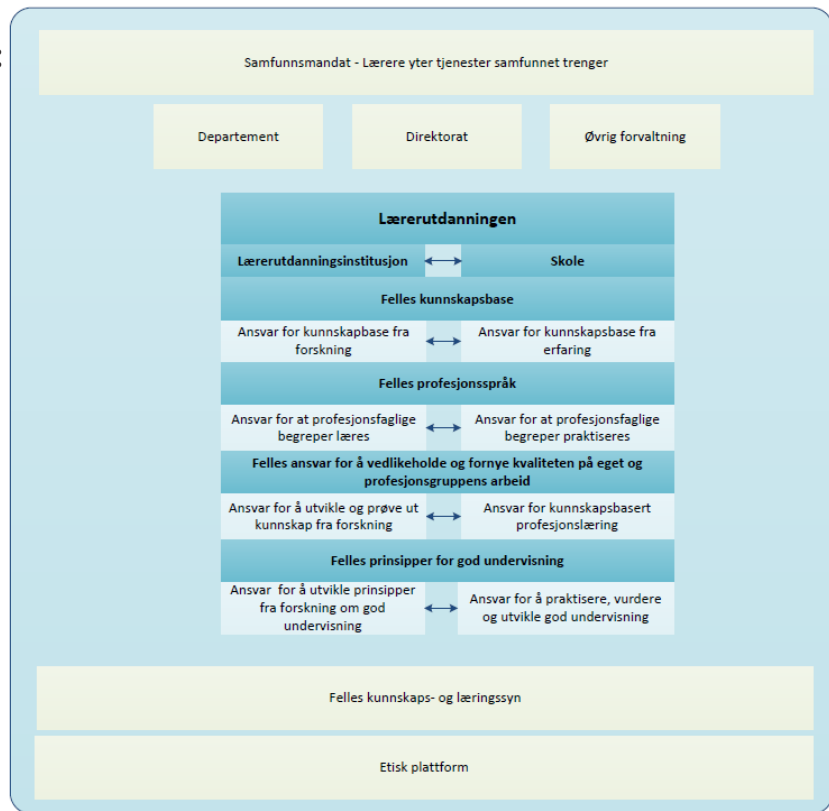
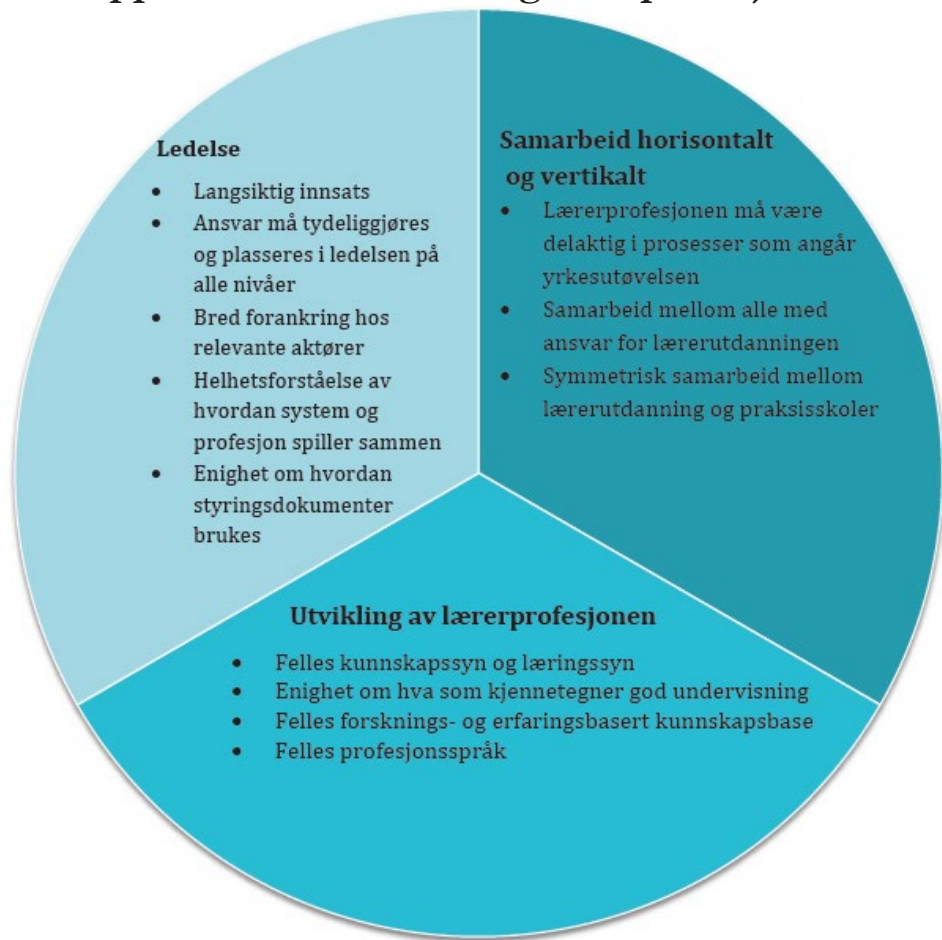
**Internasjonal rådgivningsgruppe anbefaler mindre detaljstyring og midlertidig reformstopp for grunnskolelærerutdanningene.**

## **Mindre detaljstyring, mer tillit**

Myndighetene må detaljstyre mindre utdanningene gjennom rammeplaner, nasjonale retningslinjer og annet som kan oppfattes som et overdrevet kontrollregime. Institusjonene og studieprogrammene må få tillit til å ta et enda mer aktivt eierskap for utviklingen av kvaliteten som er tilpasset den regionale virkeligheten de befinner seg i.



# Prinsipper for lærerutdanning som profesjonsutdanning:



Figur 2. Forutsetninger for lærerutdanning som profesjonsutdanning

Lillejord, S. og Børte K. (2017). Lærerutdanning som profesjonsutdanning - forutsetninger og prinsipper fra forskning. Et kunnskapsgrunnlag. Oslo: Kunnskapsenter for Utdanning (s. 23-24)

---

# Lawrence Stenhouse er opphav til det vi kaller ”*teacher-as researcher*- bevegelsen”

Curriculum research and development ought to belong to teachers and ... there are prospects of making this good in practice....It is not enough that teachers' work should be studied: they need to study it themselves  
(Stenhouse 1975, side 142-143).



# Forskergrupper versus undervisningsgrupper

## Et mulig eksempel på veien videre

"Studentdrevet forskningsarbeid gjennom profesjonsrettede undervisningsgrupper (SFPU)" er et studentaktivt partnerskap for å skape en større sammenheng (koherens) i lærerutdanningen.

Gjennom SFPU *etableres en ny arena* hvor praksishverdagen relateres direkte inn i lærings- og undervisningsaktivitetene i utdanningen. Det opprettes tverrfaglige undervisningsgrupper hvor praksislærere, studenter, faglærere og pedagogikkklærere tilrettelegger for en mer profesjonsforpliktende innretning gjennom at studentene i sin observasjonspraksis skal samle inn smådata fra praksisfeltet.

Studentene skal i samarbeid med undervisningsgruppene analysere dataene i egne workshops og i profesjonsseminarer. På bakgrunn av ny innsikt legges det til rette for dialog og samhandling mellom studenter og undervisningsgrupper gjennom jevnlig profesjonsseminarer. (Tholin & Øhra 2019).

Målet med undervisningsgruppene er å etablere en felles referanseramme som synligjør profesjonsdilemmaer og spenninger i utdanningen.



Glem ikke elefanten i rommet

# (SAM)HANDLINGSROM OG TID

## Kilder:

- Afdal, H. W., & Nerland, M. (2014). Does teacher education matter? An analysis of relations to knowledge among Norwegian and Finnish novice teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(3), 281-299
- Akkerman and Bakker (2011). *Boundary Crossing and Boundar*. *Review of Educational Research* June 2011, Vol. 81, No. 2, pp. 132-169 DOI: 10.3102/0034654311404435 © 2011 AERA. <http://rer.aera.net> *Boundary Crossing and Boundary Objects*
- Biggs, J. B., & Tang, C. S. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (4th edition.). McGraw-Hill/Society for Research into Higher Education: Open University Press.
- Caspersen, J., H. Bugge og S.M.N. Oppegaard (2017). *Humanister i lærerutdanningene. Valg og bruk av pensum, kompetanse og rekruttering, faglig identitet og tilknytning*. HiOA. Oslo.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as Stance, Practitioner Research for the Next Generation*. New York, New York: Teachers College Press.
- Damsa, C. & de Lange, T. (2019) "Student-centred learning environments in higher education. From conceptualization to design", UNIPED, 42(1).
- Elstad, E. (Red) (2020). *Lærerutdanning i nordiske land*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Entwistle, N. (2009). *Teaching for understanding at university: Deep approaches and distinctive ways of thinking*. *Universities Into the 21st Century*. Palgrave Macmillan.
- Entwistle, N. (2018). *Student Learning and Academic Understanding. A research Perspective with Implications for Teaching*. Elsevier Academic Press.
- Finne, H. Mordal, S. & Ullern, E. F. (2017) «Oppfatninger av studiekvalitet i Lærerutdanningene 2016». SINTEF Teknologi og samfunn.
- Fullan, & og Quinn, J. (2017) *Koherens i skoleutviklingen*. Kommuneforlaget
- Hammerness, K. (2006). *From Coherence in Theory to Coherence in Practice*. *Teacher College Record*, 108, 1241-1265.
- Hammerness, K. (2013). Examining Features of Teacher Education in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(4),
- Hatlevik, I.K.R. & Havnes, A. (2017). *Perspektiver på læring i profesjonsutdanninger - fruktbare spenninger og meningsfulle sammenhenger*. I S. Mausestaden og J.-C Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haug, Peder. (2008a). Norsk pedagogisk tidsskrift Nr 02 - "Lærerutdanning i endring"
- Haug, Peder. (2008b). Norsk pedagogisk tidsskrift Nr 6. *Norsk Lærerutdanning - hva har skjedd med pedagogikkfaget*.
- Haug, Peder. 2008c. *Nytt Norsk Tidsskrift - Nr 01 - "Pedagogikk i allmennlærerutdanninga"*
- Haug, Peder (2008d): *Skulen og allmennlærerutdanninga*. I Kjell Arild Madsen (Red). *Pedagogikken i reformene - Reformene i pedagogikken*. Abstrakt forlag.
- Heggen, K Raanen, F.D (2014). *Koherens i Lærerutdanninga*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift: nr 1
- Jensen, K., Lahn, L., Nerland, M., Smeby, J.-C., Klette, K., og Fugelli, P. (2008). *Profesjonslæring i endring (ProLearn) - Populærvitenskapelig rapport til Forskningsrådets KUL-program 2008*.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. Oslo.
- Lillejord, S. & Børte, K. (2014). *Partnerskap i Lærerutdanningen - en forskningskartlegging*. Fra Kunnskapsenteret for lærerutdanningen, 3/2014, Oslo: Kunnskapsenter for Utdanning.
- Lillejord, S. og Borte K. (2017). *Lærerutdanning som profesjonsutdanning - forutsetninger og prinsipper fra forskning*. Et kunnskapsgrunnlag. Oslo: Kunnskapsenter for Utdanning
- Lindstøl, F. (2017). *Mellom risiko og kontroll - Lærerutdanneres bruk av eksplisitt modellering i undervisningen* (submitted).
- Loughran, J., & Berry, A. (2005). *Modelling by teacher educators*. *Teaching and teacher education*, 21, 11.
- Molander, A. og Terum, L. A. (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo, Universitetsforlage
- NOKUT: *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006 Del 1: Hovedrapport*.
- NOKUT: *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 2: Institusjonsrapporter*.
- NOKUT: Report 3/2020. *Transforming Norwegian Teacher Education: The Final Report of the International Advisory Panel for Primary and Lower Secondary Teacher Education*.
- Rapport 2006/1. *Utdanningsforbundet. Norsk allmennlærerutdanning - sett i lys av internasjonale trender og tilsvarende utdanninger i Norden*. Utarbeidet i avdeling for utredning Utdanningsforbundet av Jorunn Dahl Norgård
- Sahlberg, P. (2017). *SMALL DATA FOR BIG CHANGE*. *ATA Magazine*, 97(4), 18-20.
- Sahlberg, P. (2018). *Retten blikket mot Finland*. Oslo: Cappelen Dam Akademisk.
- Smeby, J.-C., & Heggen, K. (2012). *Gir mest mulig sammenheng også den beste profesjonsutdanninga? Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(1), 4-13.
- Smith, K. (2005). *Teacher educators' expertise: what do novice teachers and teacher educators say? Teaching and teacher education*, 21, 177-192.
- Stenhouse, L. (1975): *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Stensaker, B., Hovdhaugen, E., Maassen, P. (2019). "The practices of quality management in Norwegian higher education: Collaboration and control in study programme design and delivery", *International Journal of Educational Management*, 33(4), 698-708.
- Tholin, K. & Øhra, M. (2019) *FRA SAVNET FELLESKAP TIL EN GJENSIDIG SAMARBEIDSKULTUR» I Bjørnsrud, H og Gjems, L. 2019. Praksisfellesskap for læring og profesjonsutvikling*. Universitetsforlaget
- Ulvik, M. & Smith, K. (2016). *Å undervise om å undervise. Lærerutdanneres kompetanse sett fra deres eget og fra lærerstudenters perspektiv*. Uniped Volum 39.
- Øhra, M. 2015: *Skolebasert kompetanseutvikling. Samhandling som fremmer læreres læring*. I: Bjørnsrud, H. 2015: *Red: Skolebasert kompetanseutvikling. Organisasjonslæring for delingskultur*. *Gyldendal Akademisk Forlag*
- Øhra, M & Tholin, K.R. (2018). *Refleksjoner fra deltakere ved et kurs i UH-pedagogikk*. I *UNIPED* 2018, nr.3.
- Øhra, M & Tholin, K.R. (2018). *Lærerutdanning som høyere profesjonsutdanning*. I: Frolich, N. Hovdhaugen, E. og Terum, L.I. (RED.) *Kvalitet, Kapasitet & Relevans. Utviklingstrekk i norsk høyere utdanning*. Cappelen Dam Akademisk