

REDAKTØRER:

MARY BREKKE

SIDSEL GERMETEN

EIVIND BRÅSTAD JENSEN

ØYVIND JENSSEN

JARLE SJØVOLL



Desentralisert lærerutdanning i nord

Fra nødløsning til fullverdig alternativ

EUREKA FORLAG

Mary Brekke, Sidsel Germeten, Eivind Bråstad Jensen,
Øyvind Jenssen, Jarle Sjøvold (red.)

DESENTRALISERT LÆRERUTDANNING I NORD

**FRA NØDLØSNING TIL FULLVERDIG
ALTERNATIV**

EUREKA 2007

1. opplag 2007

Utgiver: Eureka Forlag, Høgskolen i Tromsø, 9293 Tromsø
Sentralbord: 77 66 03 00
Telefaks: 77 68 99 56
E-post: eureka@hitos.no
<http://www.hitos.no>

Tidligere utgivelser på Eureka Forlag: <http://www.hitos.no/fou/eureka/publikasjoner/>

Layout: Eureka Forlag (ved Kåre Olav Holm)

Forsidebilde: Allmennlærerklassen DALU 05 på samling ved Høgskolen i Nesna høsten 2006.

Foto: Ludvig Fagervik

Trykk og omslagslayout: Lundblad Media AS, Tromsø

Eureka Diverse nr. 2/2007

ISBN: 978-82-7389-114-3

Det må ikke kopieres fra denne boka i strid med åndsverkloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med Kopinor, interesseorganisasjon for rettighetshavere til åndsverk.

Forord

I år, 2007, er det 25 år siden de første studentene avsluttet desentralisert allmennlærerutdanning ved de fire nordnorske lærerhøgskolene; Alta, Tromsø, Bodø og Nesna. Vi har valgt å markere denne milepælen med å gi ut ei bok om utdanningen. Planlegging og gjennomføring av desentralisert lærerutdanning foregikk i et nært og godt samarbeid mellom de berørte høgskolene. Denne boka er blitt til gjennom et fellesprosjekt mellom de samme miljøene.

Selv om desentralisert utdanning har vært den vanligste betegnelsen, er også fjernutdanning, distanseundervisning og samlingsbasert deltidsundervisning blitt brukt på de studietilbudene vi her tar for oss. Som det framgår av tekstene, har høgskolene valgt noe ulike "forkortingsnavn" for de ulike tilbudene.

Det var lærermangel og lærergjennomtrekk nordpå som førte til at dette tilbudet, tross betydelig skepsis og motstand både på lærer- og lærerutdanningshold, ble satt i verk. Ingen vil i dag betvile at desentralisert lærerutdanning har vært et svært vellykket tiltak for å bedre lærersituasjonen i Nord-Norge. Vi erfarte imidlertid tidlig at denne modellen, som i utgangspunktet ble oppfattet som en kriseløsning, på mange måter representerte et ikke bare fullverdig, men faglig sett spennende alternativ til den vanlige utdanningsmodellen. Desentralisert lærerutdanning ble da heller ingen døgnflue, men har blitt fulgt opp med nye kull fram til i dag. Og modellen har gradvis holdt sin inntogsmarsj over hele landet. Dessuten er det utviklet desentraliserte modeller for en rekke andre profesjonsutdanninger.

Hovedfokus for denne boka er desentralisert allmennlærerutdanning i Nord-Norge. Den presenterer den historiske bakgrunnen for studiet, skisserer utviklingslinjer og endringer av studiet underveis, ikke minst som følge av ny teknologi. I boka drøftes også hvordan erfaringene fra denne studiemodellen har fått og bør kunne få følger for organisering av lærerutdanningen i sin alminnelighet. Vi har en ærgjerrig ambisjon om at denne presentasjonen av erfaringer fra, og perspektiver på, den desentraliserte allmennlærerutdanningen vil være med å prege debatten om norsk lærerutdanning i framtida.

Boka inneholder også noen kapitler som omhandler andre typer desentrale/-samlingsbaserte studietilbud ved de nordnorske høgskolene.

Samtlige bidragsyterne (se oversikt bakerst i boka) er, eller har vært, knyttet til desentralisert lærerutdanning ved de aktuelle fire høgskolene i egenskap av lærere, studenter eller ledere.

Mary Brekke
Sidsel Germeten
Eivind Bråstad Jensen
Øyvind Jensen
Jarle Sjøvold

Innhold

Bakgrunn for desentralisert lærerutdanning i nord

Eivind Bråstad Jensen: Desentralisert allmennlærerutdanning i lys av lærernød, nyradikalisme og et nordnorsk universitet.....	7
---	---

Opptakten til desentralisert lærerutdanning ved de enkelte høgskolene

Sidsel Germeten: Desentralisert lærerutdanning i Finnmark – krisetiltak, motgang og pionerarbeid	21
Eivind Bråstad Jensen: Desentralisert allmennlærerutdanning og Tromsø lærerhøgskole	37
Jarle Sjøvoll: Desentralisert lærerutdanning – krisetiltak eller alternativ utdanning?.....	45
Øyvind Jensen: Utviklingen av samlingsbasert lærerutdanning ved Høgskolen i Nesna	59
Jørgen Boelskov: De bidrog til noget nyt.....	73

Innhold i desentraliserte utdanninger: Lærer- og studentefaringer

Peer Andersen: Desentralisert lærerutdanning ved Alta lærerhøgskole (ALH) og Høgskolen i Finnmark (HiF) i perioden 1979–2006	85
Jarle Sjøvoll: Desentralisert lærerutdanning – fjernundervisning – implementeres.....	101
Ragnar Norum: Studiekvalitet i samlingsbasert deltids grunnutdanning – tre vesentlige kvalitetskriterier	111
Kåre Vigestad: Ei utdanning på ville vegar?.....	123
Øyvind Jensen: Intervju med en pionerstudent ved den første desentraliserte klassen på Nesna 1979–82	131
Kirsten Límstrand: Min historie fra deltidsstudier. Fra veiledningspedagogikk til hovedfag	137
May Tove Lilleng (DALU-student): Den desentraliserte studenten.....	145

Inn i vår tid

Audhild Nedberg og Siw Skrøvset: Samlingsbasert lærerutdanning – et postmodernistisk perspektiv	151
Jarle Sjøvoll: Desentraliserte studier og fleksibel læring ved nettverksbygging.....	163
Espen O. Henriksen: Samlingsbasert undervisning som pådriver for varierte arbeidsmåter.....	171

Etterord

Mary Brekke: Profesjonskunnskap og desentralisert utdanning.....	187
Forfatterromtaler	195

Bakgrunn for desentralisert lærerutdanning i nord

Desentralisert allmennlærerutdanning i lys av lærernød, nyradikalisme og et nordnorsk universitet

Eivind Bråstad Jensen

Innledning

Det må åpenbart ha vært sterke grunner til det når Stortinget i 1979 gikk til det den gang utvilsomt drastiske skritt å åpne for desentralisert allmennlærerutdanning i Nord-Norge. Å legge til rette for en lærerutdanning som ikke forutsatte permanent opphold ved en institusjon, brøt nemlig med alle etablerte forestillinger om hva et lærerstudium innebar. Denne artikkelen drøfter ulike forhold som samlet kan bidra til å forklare at det, til tross for en god del skepsis og motstand, faktisk lot seg gjøre å sette i verk desentralisert lærerutdanning.

Kort historikk

For norske myndigheter har spørsmålet om hvordan en skulle sikre Nord-Norge kompetente lærere stått sentralt helt siden 1700-tallet. Dette har igjen sammenheng med at skolen fikk en sentral rolle i opplysningsarbeidet overfor samer, og senere også kvener. I hundreårsperioden fra rundt midten av 1800-tallet, da fornorskningspolitikken var rådende, bevilget staten årlig midler til et fond, Finnefondet, som blant annet ble brukt til å finansiere lærerutdanning til søkere som bant seg til tjeneste i syv, senere fem år, i skoledistrikt med samiske og/ eller kvenske befolkningsinnslag, de såkalte overgangsdistrikt. Det er verdt å merke seg at myndighetene, under fornorskingsperioden, så langt råd var, ønsket å forhindre rekruttering av samiske og kvenske lærere. Det var lærere av rent norsk opphav en ønsket. Lærerne i Finnmark og Nord-Troms kom derfor mer enn andre steder utenfra og manglet den forankring i og tilknytning til nærmiljøet som var karakteristisk for den norske lærerstanden, særlig på landsbygda, i denne perioden.

Da fornorskningspolitikken ble forlatt etter krigen, var lærermangelen betydelig. Og det var få tegn til bedring. Lærerne i Finnmark og Nord-Troms fikk riktignok et årlig lønnstillegg, kjent som Finnmarkstillegget. Det utgjorde så sent som på syttitallet kr. 5000,-. Lærerstuderter kunne også få et ekstra stipend mot å binde seg til tre års tjeneste i Finnmark etter fullført utdanning. Lærernøden på femtitallet førte også til at staten opprettet midlertidige lærerutdanningstilbud, kjent som Statens lærerskoleklasser, flere steder i landet; i Stavanger, Halden, Trondheim og Bodø. Alle disse ble etterhvert permanente. Dessuten organiserte en flere steder den to-årige lærerutdanningen med et såkalt mellomår. Det innebar at lærerstuderter mellom sitt første og andre studieår ble sendt ut til skoler med lærermangel for å arbeide som lærere i dette mellomåret. Det er også betegnende for hvor prekær situasjonen var at flere av de lærerne som hadde mistet

stillingene sine etter krigen pga nazisympatitier, likevel ble brukt som lærere i vanskeligstilte skolekretser nordpå.

Finnmark var hardest rammet av lærermangel og lærergjennomtrekk. Derfor var skoledirektøren der særlig opptatt av problemet og sørget for å holde de sentrale myndigheter orientert om situasjonen. I 1961 sendte skoledirektøren ut et spørreskjema til samtlige lærere som hadde sluttet i fylket i 1960 og 1961 der de ble spurt om grunner til lærermangelen og om forslag på tiltak for å bedre lærertilgangen. Svarprosenten var høy, og svarene viste at mange var opptatt av å få økt rekruttering av lærere fra Finnmark:

Så lenge ikke Finnmark sjøl rekrutterer mer til lærerstanden, vil det bli gjennomtrekk. Miljøet er vel tross alt litt fremmed for søringer. (Skoledirektøren i Finnmark 1962:6.)

Men først og fremst tror jeg Finnmark må satse på sine egne lærere. Jeg tror forholdene vil bedre seg etter hvert som ungdommen der oppe får lettere adgang til videreutdanning (op.cit.:6).

Videre bør ungdom fra Finnmark (også fra de finske og samiske minoritetsgruppene) oppfordres og gis særdeles gode muligheter til lærerutdanning. Jeg har en mistanke om at det er søringer som lager gjennomtrekken i lærerstillingene. En større stabilitet vil bli oppnådd med lærere som har trådd sine barnesko i Finnmark, samtidig som de for landsdelen typiske skoleproblemer vil få en bedre løsning (op.cit.:6).

Andre var opptatt av å legge forholdene bedre til rette for lærerne som var i arbeid i fylket:

Lærerne i Finnmark bør, etter min mening, få nedsatt lesetid og høve til, om ikke si plikt til et, år sørpå (studier eller arbeid som lærer) med ikke altfor mange års mellomrom. Ved studier bør de få gode stipendmuligheter (op.cit: 6).

La lærere som har virket fem år eller mer få studiepermisjon med full lønn i ett år + ansiennitet for studieåret, sjøl om de ikke vender tilbake til Finnmark (op.cit: 7).

En bør gjøre mer for de lærerne som allerede er i Finnmark. Ansette pedagogiske veiledere som kan reise rundt i kommunene. Være klar over at hovedbestanddelen av lærerne er nyutdannede og har spesielle vansker i Finnmark med språkvansker og lite "skoleminded" befolkning (op.cit.:7).

Men det var også de som hevdet at ekstraordinære tiltak for å styrke lærerdekningen i Finnmark var unødvendig:

Jeg mener det ikke er riktig med ytterligere prioritering av noe slag for lærere som tar post i Finnmark. Personlig følte jeg ikke at jeg ofret noe ved å bo i Finnmark, tvert i mot (op cit: 7).

Jeg for min del er ikke enig i at finnmarkslærere skal honoreres på alle måter, for det er ikke verre å være lærer der enn noe annet sted. Hadde det ikke vært for at visse ting her i min heimbygd gjør at jeg må være her, kunne jeg gjerne tenkt å slå meg ned i Finnmark (op.cit.:7).

Noen av svarene avdekket også et heller romantisk og idylliserende bilde av forholdene i fylket:

La meg til slutt si en gang til at Finnmark vant mitt hjerte. Ikke bare sommeren med midnattssol og fising i fjorden med kaffekoking og joiking på en holme tiltalte meg. Nei, også vinteren med storm og uvær så vel som måneskinn og nordlys i mørketid tiltalte meg vel så meget, for ikke å snakke om våren og høsten. Folket der nord er vel noe hardbarket, men det er realt og godhjertet. Det er et folkeslag en får oppriktig godhet for. Jeg drømmer meg tilbake til landsdelen både titt og ofte (op.cit.:8).

Økt lokal rekruttering av lærere til finnmarksskolen var utvilsomt den medisinen som de fleste av disse lærerne hadde størst tru på. Dette kan nok ha spilt en rolle for at det fra 1964 ble innført en ordning ved Tromsø lærerskole som innebar at en klasse på den fire-årige linjen, der de fleste studentene kom fra Finnmark, gikk de to første studieårene i Alta knyttet til gymnaset der. I 1973 fikk så Finnmark sin egen lærerskole i Alta.

Lærerundersøkelsen

Politikere og skolefolk i Finnmark, men også ellers i landsdelen, ga altså i flere sammenhenger uttrykk for stor bekymring pga. lærermangelen. Problemet opptok også i høy grad lokale media. Et årvisst innslag når det nærmet seg tid for skolestart var oppslag om lærersituasjonen rundt i landsdelen. Lærermangelen var et kjent og omtalt samfunnsproblem nordpå som det nærmest syntes umulig å få bukt med. Den sentrale skolemannen Lydolv Lind Meløy som var skoledirektør i Finnmark på 1970-tallet, karakteriserte problemet som selve arvesynda. Så sent som våren 1977 var situasjonen i en rekke av kystkommunene i Finnmark så prekær at skolesjefene truet med å trekke seg fra sine stillinger om ikke de sentrale myndigheter satte i verk drastiske virkemidler. Dette førte til at Kirke- og undervisningsdepartementet ga Universitetet i Tromsø i oppdrag å gjennomføre en undersøkelse av lærersituasjonen i Nord-Norge. Oppdraget ble gitt til skoleforskningsgruppa ved Institutt for samfunnsvitenskap. Reaksjonene på at staten valgte å bestille en undersøkelse i stedet for å iverksette konkrete tiltak, var ikke bare positive. Særlig gjaldt det i Finnmark.

Mandatet for oppdraget var å kartlegge lærersituasjonen i Nord-Norge både med hensyn til dekning og stabilitet (gjennomtrekk), drøfte årsaker til og følger av lærermangel og gjennomtrekk og foreslå kort- og langsiktige tiltak for å bedre situasjonen. Data ble innhentet gjennom spørreskjema til samtlige nordnorske kommuner og til alle som hadde sluttet i lærerstillinger i grunnskolen nordpå det foregående skoleår. Videre ble en rekke skolefolk i landsdelen intervjuet. Arbeidet munnet ut i en NOU- melding: 50:78 *Lærersituasjonen i Nord-Norge*.

To år tidligere, i 1975, gjennomførte undertegnede med økonomisk støtte fra Kirke- og undervisningsdepartementet en mindre undersøkelse av lærersituasjonen i Karlsøy kommune, en øykommune nordvest for Tromsø der fiskerinæringa sto sterkt. Samtlige av de 256 personene som i 15-årsperioden 1960–1975 hadde hatt lærerstilling i kommunen, ble kartlagt. Flertallet av disse, 152 av 256, hadde bare vært i kommunens tjeneste i ett år. 121 av dem hadde ikke godkjent lærerutdanning, og av de 135 utdannede lærerne hadde bare 17 vært i arbeid i kommunen i fem år eller mer. Undersøkelsen dokumenterte ettertrykkelig at lærere nordfra hadde en vesentlig større tilbøyelighet til å bli mer enn ett år i kommunen enn kolleger sørfra. 44 av 75 eller 57 % av lærerne som ikke var fra Nord-Norge, arbeidet i kommunen i ett år. De tilsvarende tall for nordnorske lærere var 19 av 60 eller vel 30 %. Mens 21 av 60 nordnorske lærere hadde virket mer enn tre år i kommunen, var de tilsvarende tall for de sørnorske åtte av 75. Den gjennomsnittelige

tjenestetiden for utdannede lærere fra Nord-Norge var tre og et halvt år, mens den var på under to år for de sørfra.

Kartlegginga som også viste at 14 av de 15 lærerne som hadde mer enn fem års tjenestetid i Karlsøy kommune i 1976, kom fra Karlsøy eller fra andre nordnorske kystkommuner, konkluderte med å rå til å styrke lokal rekruttering av lærere til vanskeligstilte områder (Jensen, 1976).

Arbeidet med Lærerundersøkelsen ble i høy grad influert av at det foregikk en betydelig radikaliserings av den politiske debatten, som gjerne fikk samlebetegnelsen nyradikalisme.

På samme måte ble undersøkelsen preget av at prosessen bak etableringen av distriktshøyskolene og av Universitetet i Tromsø fra slutten av 1960-tallet for alvor satte høyere utdanning inn i et distriktpolitisk perspektiv her til lands. Også en rekke andre europeiske land opprettet i denne perioden nye institusjoner i sine økonomiske, befolkningsmessige og/eller utdanningsmessige periferier. Denne spredningen av institusjoner var en videreføring av politikken for å skape større likhet i utdanningsmuligheter og viser at utdanningspolitikken var blitt påvirket av regionalpolitiske målsettinger. En regnet med at regioner som ikke kunne tilby sin egen befolkning høyere utdanning, ville ha vansker med å opprettholde sitt befolkningsnivå. De ville fortsette med å eksportere en stor del av sine intellektuelle resurser, og de ville ha problem med å trekke til seg folk utenfra. I de fleste land innebar derfor nyetableringene større geografisk spredning av høyere utdanningsinstitusjoner. Det viktigste politiske motivet for å gi Nord-Norge et universitet var å sikre lik rett til utdanning og å gi landsdelen et likeverdig velferdstilbud. Utdanning var et gode som måtte fordeles rettferdig. I debatten sto mangelen på helsepersonell, og ikke minst lærere, i sentrum. Universitetet i Tromsø og de nye høyskolene skulle i stor grad bidra til å øke rekruttering til høyere utdanning i Nord-Norge og har langt på vei innfridd forventningene.

Men landsdelen som region og rekrutteringsområde skulle likevel tidlig vise seg å bli en for grovmasket geografisk kategori. For selv om prosentandelen av nordnorsk ungdom som tok høyere utdanning nærmet seg landsgjennomsnittet, varierte utdanningsnivået betydelig innad i landsdelen. Særlig skilte mange kystkommuner seg ut med svak rekruttering til høyere utdanning.

De første 20 etterkrigsårene hadde vært preget av materiell vekst og tru på at denne stadig ville fortsette. Men mot slutten av 1960-årene begynte et økende antall, i første rekke unge mennesker, å uttrykke kritikk og misnøye med de vestlige velferdsstatenes vekst- og utviklingspolitikk. Det er denne brede samfunnskritikken som inspirerte flere politiske retninger, som gjerne er blitt gitt samlebetegnelsen nyradikalisme. Nyradikalerne etterlyste en debatt om hvilke verdier samfunnet burde bygge på i stedet for å se på utviklingstendenser som ufravikelige. Mange av dem gikk inn for å bevare og videreutvikle små, tette lokalsamfunn, og framsto som varme forsvarere av et desentralisert grunnskolemønster.

Nyradikalismen var først og fremst et ungdomsopprør med sitt sterkeste fotfeste i universitets- og høyskolemiljøene. Dette var ikke minst tilfellet ved Universitetet i Tromsø som tok i mot sine første studenter høsten 1972, da denne bevegelsen sto på sitt sterkeste. Skoleforskningsgruppa ved Universitetet tok tidlig på syttitalet initiativ til et bredt anlagt prosjekt som siktet mot å utvikle en grunnskole som innholdsmessig skulle ta utgangspunkt i og bygge på lokalt næringsliv og kultur. På den måten ville en å oppnå en bedre sammenheng mellom skole og lokalsamfunn. Forskerne bak prosjektet hevdet at skolen bidro til å trekke elevenes oppmerksomhet og interesse bort fra deres nærmiljø. Dette begrunnet de med å vise til at skolens innhold var sterkt farget av sentralt utgitte lærebøker. Forskerne hevdet at skolen derfor kunne motivere elever fra distriktsnorge til å flytte til mer urbane strøk. Likhetsidealet som den norske grunnskolen bygde på, kom i et kritisk søkelys. Forskerne bak Lofotprosjektet hevdet nemlig at den standardiserte ni-årige skolen var preget av

ei orientering mot det samme verdigrunnlag, normsystem og kunnskapsområde som den høyere skole bygger på, det vi kunne kalle en bymiddelklassekultur. Skolen blir dermed mindre egnet til å fremme den type læring som kunne være særlig viktig i delsamfunn eller delkulturer som er markert forskjellig fra denne.” (Høgmo og Solstad 1975:24.)

Lofotprosjektet vakte betydelig offentlig oppmerksomhet, og førte til en økende interesse for og ønske om å gi skolen i landsdelen en bedre lokal forankring. Store grupper av lærere og lærerstudenter sluttet med begeistring opp om denne skolekritikken. For mange ga det sterke aha-opplevelser når de fikk forklart hvordan skolen, ikke minst gjennom sentrale lærebøker, i hvert fall indirekte, hadde ignorert lokale forhold og tatt utgangspunkt i en verden langt fra elevenes. Prosjektet er ellers et godt eksempel på hvordan valg av forskningstema påvirkes av forskningsinstitusjoners geografiske beliggenhet. At Nord-Norge hadde fått sitt eget universitet, sikret den nødvendige prestisje og faglige tyngde for å få gehør og gjennomslag for en grunnleggende skolekritikk som munnet ut i krav om en lokalt forankret grunnskole, og en skole som ga et mer dekkende bilde av den nordlige landsdel.

Et utslag av nyradikalismens kritiske holdning til sentral styring og det urbane østlandsområdets hegemoni var også at tidligere nordnorsk underlegenhet og mindreverd kom åpent til uttrykk i ulike sammenhenger. Tromsøprofessoren Edmund Edvarsen skildrer sin egen opplevelse som smågutt i et nordnorsk fiskevær av å høre nordnorsk tale i radioen slik:

En sjelden gang hendte det at guttungen traff på nordlendingens utslørte stemme på radio Norge. Opplevelsen var hver gang sjøkkartet. Det var som om stemmen var havnet der ved et ulykkestilfelle. Det var som om den – ved innbrudd eller sivil ulydighet – hadde tatt seg til rette i annen manns hus, i Norsk Rikskringkasting, eller som om den var lokket, ja, tvunget inn dit, mot sin vilje, for å stilles til skue og more det gode selskap. Rått, uhøvlet og brutalt sto den fram på fullt gap. Det var ingenting ved den som tydet på selvinnstilt om at den var havnet på bortebane. Ikke på noe punkt anstrengete den seg for å bøye seg i støvet og tekkes Norgeskanalen. Fy flate! Selv om guttungen var alene inne, skammet han seg som en hund. Nå hører de oss, tenkte han og ble rød i toppen. Nå skjemmer stemmen oss ut. Nå hører de hvordan det ikke skal snakkes og slett ikke i radio. Nå sitter de i Norge og ler av oss. Og rødmende av skam

slo guttungen av radioen i et forsøk på å slå den av over hele landet. I radio var nordlendingens utilsørte stemme tatt ut av sin verden (Edvardsen, 1998: 9–10).

Universitetet i Tromsø skulle være ledd i en nordnorsk kulturell motoffensiv og formidle de positive, menneskelige verdier og livsformer som preget landsdelen. Det skulle bidra til at landsdelens egen kulturarv ble respektert og anerkjent som noe det var verdt å forsvare og ta vare på.

De nyradikale strømningene preget ikke minst Institutt for samfunnsvitenskap ved Universitetet i Tromsø. Og skoleforskningsgruppa var altså ikke noe unntak. Professor Karl Jan Solstad som hadde tatt initiativet til Lofotprosjektet, satt også sentralt i styringsgruppa for Lærerundersøkelsen. Førsteamanuensis, nå professor, Harald Jørgensen ved Norges musikkhøgskole og undertegnede som da var høgskolelektor ved Tromsø lærerhøgskole, ble engasjert til å gjennomføre selve undersøkelsen.

Vi la vekt på å få fram en grundigst mulig dokumentasjon av de mange uheldige følgene av lærermangel og lærergjennomtrekk. I NOU-meldinga gjengir vi en rekke utsagn fra skolefolk:

Det er deprimerende å være utdanningsinstitusjon for nyutdannede lærere sørfra. Vi fører dem inn i oppgavene og miljøet. Når de så begynner å bli viktige personer både for skole, bygd og kommune, så flytter de sørover (Jensen og Jørgensen, 1978:30).

Skolene i Finnmark er verdens største øvingskole. Vi får nyutdannede lærere hele tida – nye lærere som skal læres opp i vanlige praktiske gjøremål i skolens hverdag. Dessuten synes jeg de nye lærerne ofte har en rekke unoter (op.cit.: 30).

Som rektor føler jeg ved skoleårets begynnelse et stort ansvar ved å skulle føre nye, uerfarne lærere inn i deres arbeid. Rektors rolle som personalsjef blir viktigere ved utkantaskoler med stor utskifting i lærerkorpset. Skolelederen må bry seg mer om sine læreres ve og vel (op.cit.: 30).

Hovedgrunnen til at jeg sa opp var lærergjennomtrekken. Den gjorde jobben veldig slitsom og stressende. Du hadde aldri ferie. Bemanningen var sjeldent avklart før langt ut i august. Du fikk aldri gjort ferdig en skikkelig timeplan pga. manglende kunnskap om fag og interesser hos lærerne som skulle begynne (op.cit.: 31).

De ”uheldige” klassene, de som må skifte lærer hvert år, er også de umulige. Det er her vi finner problemelevne. Elevene i slike klasser har jo aldri hatt noe fast holdpunkt (op.cit.:33).

Det er ingen tvil om at lærergjennomtrekken er en hovedårsak til elevenes lave skolemotivasjon. Dette er ikke noen fullverdig skole pga. lærerskiftet (op.cit.: 36).

Jeg er tilbøyelig til å se den høye frafallsprosenten fra 9-års skolen på Finnmarkskysten i sammenheng med den store lærergjennomtrekken (op.cit.:36).

Foreldrekontakten rammes hardt av gjennomtrekken. Jeg vet positivt at det finnes foreldre som ikke vet hvordan deres barns lærere ser ut (op.cit.: 37).

Ellers trur jeg nok mange av bygdefolket er gått trøtt av lærere. Folk vil ikke knytte fastere kontakter til lærere som de vet vil flytte etter kort tid (op.cit.: 37).

Det viktigste og hyppigst gjentatte spørsmål jeg fikk av foreldrene på foreldremøtet i høst var om jeg skulle fortsette også neste år (op.cit.: 37).

Undersøkelsen dokumenterte også at mange lærere fant forholdene ved nordnorske distriktsskoler mye mer krevende enn de hadde forventet:

Vi hadde regnet med at vi her ville møte stort sett bare snille og greie elever, kort sagt ingen disiplinproblemer. Og så er det de bøllete tilstandene. Du går sjelden med glede inn i klasserommet. Ungene sier rett ut til deg hva de mener (op.cit.:41).

Det er tøffe forhold her på skolen mht. disiplinen. Dette har gjort at tre lærere i løpet av de siste to årene har gitt opp i løpet av skoleåret (op.cit.:42).

Det er for slapt når en elev her på skolen ikke risikerer noe som helst om han ber en lærer dra til Helvete. Jeg ble rett og slett sjokkert over språkbruken blant elevene her. Det var utenkelig å høre eller godta slikt på skolen der jeg var tidligere (op.cit.:42).

Lærerne trues med juling, med at det skal sørges for at de blir oppsagt og lignende. En utrolig kjeftebruk. Har aldri opplevd maken. Når skolen informerer foreldrene om deres barn negative atferd, hevder enkelte av foreldrene at deres barn alltid har vært forfulgt av lærerne (op.cit.:42).

Spesielt er det ei påkjenning stadig å bli utskjelt av elevene som ”en helvetes hestkuk” o. l. Det er helt sikkert at den 9-årige skolen passer ikke for et distrikt som dette. Elevene er ikke så dumme at de ikke stiller spørsmål om verdien av den kunnskapen skolen gir dem (op.cit.:42).

Jeg har ofte lurt på om man ikke her i Finnmark burde gå tilbake til den linjedelte ungdomsskolen. Her kan elevene gå ut fra den 9-årige skolen med karakteren Lg i alle skriftlige fag og året etter fungere ypperlig som fiskere med svimlende årsinntekt. Hvorfor skal de ta skolen høytidelig? (op.cit.:42).

Lærerne bor i en lærerghetto, og de aller fleste har bare omgang med hverandre. Det er jo dumt at lærerboligene er plassert slik (op.cit.:44).

Vi har ikke omgang med bygdefolket. Lærerboligene er plassert i ei klynge for seg sjøl i temmelig lang avstand fra bygdesenteret der hovedtyngden av folket bor (op.cit.:44).

Vi er nok på mange måter observatører til heller enn aktive medaktører i lokalsamfunnets begivenheter (op.cit.:44).

Lærerboligene står tomme i jule-, påske- og sommerferiene. Vi opplevde ei jul at alle lærerboligene sto tomme. Ghettoen var som en spøkelsesby (op.cit.:45).

Når en del av lærerne trekker seg tilbake f.eks i helgene, trur jeg det egentlig kommer av at de er usikre og utrygge på hvordan de skal omgås bygdefolket. Lærerne er rett og slett redde for å dumme seg ut og miste lærerverdigheten (op.cit.:45).

Lærerguppen står svakt i folks øyne. Lærerne som i stor grad kommer utenfra, representerer andre kulturelle verdier enn de dominerende på stedet, og vi får kulturkollisjoner (op.cit.:46).

Skolen er et fremmedelement her. Skolemotivasjonen er svak, og foreldrene vet i det hele tatt lite om hva som befinner seg bak skolens vegger. Hærverk på lærernes biler har forekommet. Her på stedet må aldri en lærer vise at han er usikker (op.cit.:43).

Du kan gå så mye du orker på besøk til foreldrene, men som søring blir du aldri en del av miljøet. Du kan trives og synes at du har det fint, men du blir ikke en av dem. Da må du hvert fall bli boene her minst 10 år (op.cit.:49).

Ungene spør meg rett som det er: ”Hvor bor du?” Når jeg peker på lærerboligen, sier de ”Men hvor bor du egentlig?” De betrakter meg altså ikke som en som egentlig bor her (op.cit.:50).

Jeg er glad for at jeg har vokst opp i et miljø som tilsvarer miljøet her på stedet. Dette gjør det lettere for meg å komme i kontakt med lokalbefolkningen. Lærere bør søke stillinger på steder der de har hatt sin oppvekst. Folk har sagt til meg at det er lettere å ta opp ting med meg enn de andre lærerne – ting de ville ha kviet seg for å ta opp med sørnorske lærere. De vil nok også tillate seg å si mer av ureflekterte ting til meg enn til lærere sørfra. De tar søringene mer høytideligere enn meg. Søringsskomplekset er nokså utbredt her (op.cit.:52).

En østlandslærer sa:

De lærere her på skolen som greier seg best i problemklassene, er fra Finnmark. Vi satte en nyutdannet lærer herfra til å være klassestyrer i den verste klassen vi har. Han klarer jobben utmerket. Han taler elevenes språk, han forstår dem. Han kjefter dem opp og går vel heller ikke av veien for å smelle til dem. Dette forstår guttene. De aksepterer at de må boye seg for en sterk, sint mann (op.cit.:54).

En annen østlending mente at

Stort sett vil jeg si at det hersker mye større ro og harmoni i de klassene som drives av lærere som er her fra stedet, sjøl de som bare er studenter, enn hos lærere sørfra, om de har aldri så god utdanning. Vi har to nyutdannede lærere på skolen fra stedet. Før de gikk lærerskolen var de studentlærere her og gjorde allerede da en kjempejobb. Jeg tror dette har med tillit å gjøre (op. cit.:54).

At vi valgte å gjengi fylldige utdrag fra intervjuer med lærere som arbeidet i distriktsskoler i landsdelen, bidro til å gi et mer nyansert bilde av problemene. Det gjorde åpenbart sterkere inntrykk enn prosentvise oversikter over lærere med og uten godkjent utdanning. Det bidro utvilsomt til å få politikere og byråkrater til å innse alvoret når de ble konfrontert med lærere som var blitt utskjelt, følt seg fremmedgjort og uønsket, eller som hadde møtt elever som avviste skolen som fullstendig irrelevant. Eksemplene vakte også i høy grad mediernes interesse og oppmerksomhet. NRK ga temaet bred dekning, også på Dagsrevyen. Det ble sendt et eget debattprogram på fjernsynet om lærermangelen med utgangspunkt i Lærerundersøkelsen, og det var en rekke oppslag, ikke bare i nordnorske, men også i riksdekkende aviser.

Lærere som flyttet fra de 11 Finmarkskommunene med størst lærergjennomtrekk, tilla forhold knyttet til jobben, som elevenes motivasjon, disiplin og foreldrenes holdning vesentlig større vekt som flyttemotiv, enn lærerne som hadde flyttet fra de ni kommunene i samme fylke med best lærersituasjon. De 11 ”problemmkommunene” lå uten unntak på kysten og var preget av fiskerinæringa. Her trakk 58 % fram elevenes motivasjon, like mange trakk fram disiplinforholdene, mens 45 % trakk fram foreldrenes og andre voksnes holdning og 47 % lærergjennomtrekken som momenter som hadde virket ”for” eller ”sterkt for” å flytte (Jensen og Jørgensen, 1978).

I meldinga slo vi fast at det var ønskelig å få utarbeidet et regelverk som klart slår fast utkantkommunenes rett til å trekke søkerens geografiske bakgrunn inn som ett kriterium som blir tillagt vekt ved tilsetning av lærere. Vi hevdet at oppvekst i et fiskevær måtte anses som en kvalifikasjon for den som skulle være lærer et slikt sted, tilsvarende ett års videreutdanning i et undervisningsfag. Vi anbefalte også å legge vekt på lærernes yrkeserfaring før lærerutdanning.

Det er neppe urimelig å hevde at tre år som aktiv fisker før lærerutdanning gir et bedre grunnlag for den som skal undervise i en skole i et fiskeridistrikt enn et tilsvarende antall år som kontorfunksjonær i en by. Rent pedagogisk vil det også være positivt da en i undervisningen lettere vil kunne ta utgangspunkt i problemer med relevans for bygdas næringsliv. Dette vil igjen øke skolens mulighet for en meningsfull interaksjon med lokalsamfunnet. Særlig i strøk der primærnæringa dominerer, vil skolen kunne bli skadelidende dersom den domineres av ensidig teoretisk orienterte lærere (op.cit.:142).

Dette var ingen vanlig måte å vurdere lærerkompetanse på. Fortsatt var synet at den som hadde lærerutdanning, uavhengig av hvor han kom fra og hvor han skulle arbeide, var like godt kvalifisert for lærerstilling. At lokalkunnskaper og lokal tilhørighet skulle være en kvalifikasjon for lærere, var nærmest uhørt.

Lærerundersøkelsen bygde langt på vei sine vurderinger og forslag på en tilslutning til den typen grunnleggende skolekritikk som var nedfelt i Lofotprosjektet. Derfor hevdet vi at det på lang sikt var grunn til å tro at arbeidet med å tilpasse skolens virksomhet bedre

til lokalsamfunnene ville medvirke til en bedre lærersituasjon, ikke minst fordi skolen etter hvert ville bli bedre integrert i lokalsamfunnet.

Mange lærere som sluttet i utsatte skolekretser, oppga altså svak skolemotivasjon hos elevene som oppsigelsesgrunn. De mente at elevene opplevde skolen innholdsmessig som fjern og uaktuell. Vi argumenterte derfor for å satse bevisst på å trekke inn mer av lokalt lærestoff i skolen. Dessuten hevdet vi at skolen måtte engasjere seg mer i problemstillinger og temaer som lokalmiljøet var opptatt av.

Vi uttrykte skepsis til en tendens i lærerutdanningen ”til å ha som utgangspunkt at grunnskolen i innhold og funksjon er lik, uansett hvor i landet og uansett i hvilken type lokalsamfunn skolen ligger.” Vi tok derimot til orde for at lærerutdanningen skulle sette studentene i stand til å kunne tilpasse arbeidet sitt i skolen ut fra forholdene i de ulike lokalsamfunn de skulle arbeide i. Vi så for oss at dette kunne gjøre lærerutdanningen ”mindre akademisk orientert og mer sosialt fundert.” (Op.cit.: 142.)

Og vi refererte til Eric Midwinter som hevdet at

Læreren må ikke først og fremst tenke kronologisk, (i barns alders- og utviklingstrinn) eller epistemologisk, (i fag), men oppfatte seg seg som ”samfunnsspesialister” som har til oppgave å tilpasse seg ulike sosiale klima. Læreren må framfor alt være følsom overfor det samfunn han arbeider i (Midwinter, 1973:75).

NOU-meldingen er mer enn noe annet preget av en overbevisning om nødvendigheten av å styrke lokal rekruttering av lærere til vanskeligstilte skoler. Det er rapportens røde tråd, og vi kunne også konstatere at det rådde en utbredt oppfatning om at dette var et viktig, for mange det aller viktigste, middel for å bedre lærersituasjonen. En lærer fra Østlandet som arbeidet i Finnmark sa: ”Jeg ser ingen annen realistisk løsning enn å utdanne flere lærere fra Finnmark. Det nytter ikke å basere seg på å trekke folk hit sørfra. De blir bare unntaksvis stabile” (Jensen og Jørgensen, 1978:42).

Dette er en uttalelse som er dekkende for oppfatningen til det store flertallet av skolefolk i landsdelen, som ble intervjuet i forbindelse med Lærerundersøkelsen. Derfor hevdet vi at det å ha vokst opp i for eksempel et fiskevær på Finnmarkskysten ga en kompetanse som burde gi ungdom fra slike steder som søkte om opptak til lærerstudiet tilleggspoeng. Vi begrunnet dette med at fortrolighet med og innsikt i lokale forhold var spesielt verdifullt og nødvendig for lærere som skulle arbeide i kretser der avstanden mellom skolen og lokalsamfunnet syntes å være størst.

Det konkrete tiltaket vi tilla størst vekt for å oppnå bedre lokal rekruttering og stabilitet, var utvilsomt forslaget om desentralisert lærerutdanning. Med desentralisert lærerutdanning mente vi at studentene skulle kunne ta en god del av sin utdanning gjennom selvstudium mens de oppholdt seg på hjemmestadene sine. Så skulle de med jevne mellomrom samles de til kortere eller lengre kurs ved lærerskolene. Vi var også påpasselige med å presisere at desentralisert lærerutdanning ikke skulle bli en erstatning for vanlig lærerutdanning, men et ekstraordinært tiltak med det klare siktemål å bedre lærersituasjonen der den var dårlig. Derfor skulle det i første rekke være et tilbud til folk som pga. familieforhold e.l. ikke kunne reise bort for å gjennomføre et vanlig

lærerstudium. Tilbudet skulle særlig være rettet mot mennesker som hadde slått seg ned permanent på slike steder, gjerne med familie og eget hus.

Skoledirektøren i Finnmark hadde tidligere tatt til orde for å tilby desentralisert lærerutdanning til ”husmødre som har egne barn som er blitt såpass gamle at de ikke har så stort behov for omsorg lenger.” (Skoledirektøren i Finnmark 1962.) I likhet med skoledirektøren argumenterte også vi for at det i denne gruppen fantes en reserve av dyktige læreremner. Samtidig innså vi at de vanskelig kunne gjennomføre en slik yrkesutdanning uten at det fantes et desentralisert opplegg. Vi la avgjørende vekt på at de fleste av dem med stor sannsynlighet ville bli stabile lærere i vanskeligstilte skoler. Men vi fryktet at et slikt tilbud ikke ville få nok søkere uten at det ble drevet aktiv markedsføring.

Stortinget behandler lærersituasjonen i Nord-Norge og vedtar å iverksette desentralisert lærerutdanning

På grunnlag av NOU-meldingen utarbeidet Kirke- og utdanningsdepartementet St. prp. Nr. 96 (1978–79): *Om tiltak for å bedre lærersituasjonen i Nord-Norge*. Her fulgte departementet i stor grad opp forslagene fra Lærerundersøkelsen og aksepterte dermed premissene for undersøkelsens konklusjoner. Dette framgår av at det i stortingsproposisjonen blir understreket at grunnskolen må styrke bandene til nærmiljøet gjennom blant annet å trekke mer lokal kunnskap inn i undervisningen. Tiltak nr. 2 av de i alt 27 som proposisjonen lanserer, slo fast at departementet ville ta initiativ til et nord-norsk forsknings- og utviklingsarbeid med sikte på å bedre tilpasning mellom skolens innhold og de lokale/regionale forhold.

Proposisjonen la også sterk vekt på nødvendigheten av økt lokal rekruttering av lærere til skoler som hadde en vanskelig lærersituasjon. Som et eget tiltak (nr. 5) foreslo derfor departementet at det skulle settes i gang tilbud om desentralisert allmennlærerutdanning i alle de tre nordligste fylkene. Siktemålet var å komme i gang med slike tilbud allerede fra høsten 1979. Stortingsproposisjonen var, i likhet NOU-meldinga, gjennomsyret av trua på verdien og nødvendigheten av å rekruttere og utdanne lærere som var i stand til å gi undervisningen en lokal forankring og som var motivert for og kvalifisert til å etablere nær kontakt og samarbeid med lokalmiljøene. Derfor het det i et av de 27 tiltakene at departementet i samarbeid med de pedagogiske høyskolene i Nord-Norge ville ta initiativ til at studenter som tok ordinær allmennlærerutdanning, skulle få tilbud om å ta deler av praksisopplæringen i utkantstrøk. Dessuten inneholdt proposisjonen et eget punkt som slo fast at departementet ville prioritere søknader fra de pedagogiske høyskolene om midler til forsøks- og utviklingsarbeid som tok utgangspunkt i de lokale forholdene i Nord-Norge.

Stortinget, som behandlet proposisjonen 22. mai 1979, sluttet seg i all hovedsak til framleggene. Men da var planlegging av desentralisert lærerutdanning kommet godt i gang.

Sett under ett hadde Lærerundersøkelsen, stortingsproposisjonen og stortingsbehandlingen bidratt til en bred offentlig debatt og stor oppmerksomhet om lærer-

mangelen i Nord-Norge. Lærerundersøkelsens relativt omfattende dokumentasjon av skolens og lærernes isolasjon og mangel på interaksjon med lokalmiljøene gjorde nok inntrykk på både skolefolk, politikere og byråkrater. At disiplinproblemer og en utbredt tendens blant elevene til å avvise skolen og det den sto for, skulle være så utbredt i nordnorske utkantbygger, var nok til da relativt ukjent for de fleste. Men i kjølvannet av den oppmerksomheten som nå ble lærerproblemene nordpå til del, vokste det fram en mer allmenn erkjennelse av at det var nødvendig å sette inn drastiske tiltak for at hele landsdelen skulle få et akseptabelt grunnskoletilbud.

Stortingets beslutning om å iverksette desentralisert allmennlærerutdanning ble altså fattet på bakgrunn av en framstilling av en nord-norsk distriktsskole preget av et lærerkorps som mange steder levde i kommunale "lærerghettoer", avsondret fra lokalsamfunnene.

Det er nærliggende å se desentralisert allmennlærerutdanning som et ektefødt barn av nyradikalismen. Denne alternative lærerutdanningsmodellen representerte jo et markant brudd med det som hadde kjennetegnet all lærerutdanning tidligere. Å få politisk og faglig aksept for å utdanne lærere uten at de måtte oppholde seg permanent ved en institusjon, var betinget av sterke argumenter. Da Stortinget ga grønt lys for denne lærerutdanningsmodellen, var også sentraliseringsbølgen som hadde preget innføringen av den ni-årige grunnskolen, i ferd med å snu. Et par år før en startet desentralisert lærerutdanning, ga Forsøksrådet grønt lys for forsøk med ungdomstrinn ved skoler med svært lave elevtall. Mest kjent var Rødøysprosjektet i Nordland der øykommunen Rødøy som først bygde en felles ungdomsskole for hele kommunen, fikk prøve ut et desentralisert ungdomstrinn. Skoleforskningsgruppa ved Universitetet i Tromsø spilte en sentral rolle også i dette prosjektet.

Men uansett var det den omfattende og vedvarende lærernøden som gjorde det mulig å få vedtatt en alternativ lærerutdanningsmodell som avvek så sterkt fra den vanlige som DALU gjorde. At landsdelen hadde fått sitt eget universitet kan også ha bidratt til å få gjennomslag for dette tilbudet.

Litteratur

- Edvardsen, E. (1998): Den sammensatte nordlending. I Engelskjøn, R. (red.): *Mangfold og spenninger*. Orkana forlag. Stamsund
- Høgmo, A. og Solstad, K.J. (1975): *Lofotprosjektet, intensjoner og utviklingsintensjoner*. Institutt for samfunnsvitenskap. Universitetet i Tromsø
- Jensen, E.B. (1976): *Lærerstabilitet i Utkantstrøk*. Rapport fra en undersøkelse av lærersituasjonen i Karlsøy kommune i perioden fra 1960 til 1975. Stensil, ISV, Universitetet i Tromsø
- Jensen, E.B. og Jørgensen, H. (1978): NOU 50: 78 *Lærersituasjonen i Nord-Norge*. Universitetsforlaget. Oslo

- Jensen, E.B. (1983): *Desentralisert allmennlærerutdanning ved Tromsø lærerbøgskole 1979–1982*. Prosjektet skole og samfunn/ Tromsø lærerhøgskole. Prosjektrapport nr. 4, mars 1983
- Solstad, K.J. (1978): *Rikesskole i utkantstrok*, Oslo. Universitetsforlaget
- Midwinter, E. (1973): *Pattern of community education* Ward Lock Educational, London
- Skoledirektøren i Finnmark (1962): *Lærersituasjonen i folkeskolen og framhaldsskolen i Finnmark*. Stensil. Vadsø
- St. prp. Nr. 96 (1978–79): *Om tiltak for å bedre lærersituasjonen I Nord-Norge*.

Opptakten til desentralisert lærerutdanning ved de enkelte høyskolene

Desentralisert lærerutdanning i Finnmark – krisetiltak, motgang og pionerarbeid

Sidsel Germeten

Innledning

Når historien om desentralisert lærerutdanning (DALU) i Finnmark skal skrives mer enn 25 år etter oppstart, vil det være for å belyse dette utdanningstilbudet ut fra nye perspektiver enn de som er valgt for å beskrive utdanningen tidligere. Desentralisert lærerutdanning i Alta, i den form den er videre beskrevet i dette kapitlet, kan betraktes som et prosjekt og hadde fire opptakssår: 1979, 1981, 1982 og 1983. Deretter gikk samtlige varianter av lærerutdanningsstudier ved Alta Lærerhøgskole inn i ordinær drift.

På 1980-tallet ble det skrevet to omfattende rapporter om desentralisert lærerutdanning i Finnmark (Sæther, 1984 og Høie, 1986). Begge forfatterne, Arne Sæther og Harald Høie, var på den tiden tilsatt på det som den gang het Alta Lærerhøgskole, og har skrevet de to rapportene med blikk på DALU på samme tid som desentralisert lærerutdanning kom i gang. Felles for rapportene var at de var skrevet med et innenfra perspektiv, men utover det er de svært ulike. Den første rapporten kom i 1984, forfattet av Arne Sæther som redegjør for DALU ut fra politiske dokumenter, offisielle vedtak og dokumenter fra den tiden, i tillegg til data fra et eget omfattende FoU-arbeid. Harald Høies rapport er skrevet to år senere og kan nesten betraktes som et partsinnlegg i debatten rundt iverksetting av desentralisert lærerutdanning. Fokus her er å beskrive og sammenligne desentralisert lærerutdanning med ordinær lærerutdanning (ALU), både når det gjelder innhold og resultater. Eget empirisk kildematerialet i den siste rapporten er begrenset, og rapporten dreier seg mye om konflikten omkring opprettelsen av utdanningen. Denne konflikten er for eksempel så å si ikke berørt i Sæthers rapport. Sæther var også medlem av en felles oppfølgingsgruppe for desentralisert lærerutdanning i Nord-Norge, der Forsøksrådet (FS) og Lærerutdanningsrådet (LR) også var representent. Disse to sentrale rådene trakk seg ut av denne referansegruppa på et senere tidspunkt, mens de interne representantene for lærerutdanningene i Nord-norge fortsatte oppfølgingsarbeidet. Blant annet utarbeidet de felles spørreskjema for evaluering av de desentraliserte utdanningene, spørsmål som ble rettet til studenter, øvingslærere, fagveiledere på høgskolen, rektorer og skolesjefer. Det er primært fra dette materialet Sæther henter sine synspunkter på DALU.

På den måten er begge rapportene kompletterende i forhold til hverandre. Når dette kapitlet videre skal belyse desentralisert lærerutdanning, vil det gjøres med de perspektiver som for tiden er aktuelle i norsk utdanningspolitikk og vil da vurdere de tiltakene som den gang ble satt i gang i enda et nytt lys. I dag kan motgang og medgang for ideen om

desentralisert lærerutdanning analyseres på en mer distansert måte, tenkt både i forhold til tid og til sted.

Lærermangelen i Finnmark

Det er utvilsomt en felles grunn til at desentralisert lærerutdanning kom i gang i Finnmark og de to andre nordligste fylkene, og det er den store mangelen på utdannete lærere som det var på 1970-tallet i hele Nord-Norge. Lærermangelen varierte fra et fylke til det neste, fra kommune til kommune og fra kyststrøk til innlandsbyer, men selve *lærerkrisa* (Sæther, 1984) og *lærerdekningproblemet* (Høie, 1986) omtales som selve årsaken til at det overhodet begynte en diskusjon om hvordan lærerutdanningen skulle kunne bidra med tiltak for å bedre situasjonen for de kommunene i Nord-Norge som var verst stilt. Dette var ofte kommuner der andre virkemiddeltiltak ikke hadde hjulpet nok. Hvorfor skulle det være stor mangel på lærere i Nord-Norge når det ikke manglet lærere sørpå? Det kan finnes ulike forklaringer på dette. Det kan godt være at spredt bosetting, lange avstander og dårlig kommunikasjon forklarer dette bildet, da vi vet at vi på 1970-tallet befant oss i en før-computerens tidsalder. På den tiden var kun fysisk møte eller stasjonær telefonisk kontakt eneste mulighet til å treffe fagfeller. Det kunne derfor virke ensomt å være eneste lærer på en liten øy ute i havgapet. I dag vil mobiltelefon, SMS, internett, intercom og LMS-systemer gjøre at vi har muligheten til å være koplet opp til hverandre døgnet rundt. Høie beskriver andre årsaker til den dårlige lærerdekningen i landsdelen med et ”næringsliv som henger etter i konkurransen” og liten tradisjon for høyere utdanning blant foreldregenerasjonen til de som den gang var utdanningsøkende ungdom (Høie, 1986:8). Dette tilsa at det *generelt* var mangel på personer med høyere akademisk utdanning og yrkesutdanning. Mangelen på sykepleiere og leger og administrativt personell til kommune- og fylkesadministrasjon var også framtrepende. Altså, det var ikke kun en lærerkrise (Sæther, 1984).

Det største problemet med mangelen på lærere var *det store gjennomtrekket* av lærere. Mønsteret var todelt. For det første var det slik at nyutdannete lærere fra sentrale strøk i Sør-Norge (les sør for Nordland), ikke fikk jobb på hjemmeplassen eller i byene, og disse reiste nordover og tok seg fast lærerjobb et år eller to, eller akkurat lenge nok til å stille seg i kø som midlertidig tilsatt eller vikar på det stedet de primært ønsket å slå seg ned. For det andre reiste såkalte ”artiumslærere”, det vil si personer med nyslått studenteksamen, opp til Nord-Norge for å jobbe som lærer for å ha et ”hvileår” for å tjene penger etter lang skoletid eller rett og slett for å se andre deler av landet. Denne siste gruppen ble ofte kun et år. Antallet nytilsatte lærere hvert år var derfor svært høy i enkelte kommuner, da de fleste lærerne kun var på ”gjennomreise” og ikke etablerte seg i kommunen med familie eller barn. Artiumslærerne kunne også være bosatt på stedet i utgangspunktet, og disse ble da også midlertidige tilsatte som gikk ut og inn i lærerstillingen etter hvert som det var behov for det. Selv om det var stor mangel på personer med *formell kompetanse* som lærere i mange kommuner, fikk mange etter hvert *realkompetanse* i jobben. Høie (1986: 11) omtaler dette som en *ond sirkel*. Arbeidsgiver i

kommunene visste etter hvert at de yngre lærerne som kom sørfra bare ville være boende et par år, og da kunne de like gjerne tilsette personer fra stedet som hadde bygget seg opp kunnskaper og ferdigheter i jobben på lokalskolen. Dette gir et "lærerproblem" i dobbelt betydning: Det var for det første et mål i seg selv å få godt kvalifiserte lærere. For det andre var det viktig å få en formelt kvalifisert grunnskole i Finnmark med dyktige lærere som kunne gjøre Finnmarksungdommen generelt motiverte for å ta videre utdanning og studier. Det var på den måten fylket kunne snu trenden med den gjennomsnittlige lave andelen av befolkningen som den gang hadde høyere utdanning.

Lærerkrisa i Finnmark hadde vært et tilbakevendende tema i mange år og var den direkte årsak til at Alta Lærerhøgskole ble opprettet i 1973 (Sæther, 1984). Lærerhøgskolen ga den gang kun allmennlærerutdanning etter gammel 4-åring modell for studenter uten artium og ordinær 2-årig lærerutdanning. På slutten av 1970-tallet begynte overgangsordningene med ny læreplan for 3-årig lærerutdanning, og dette ble også innført i Alta. Høgskolens studenter var ikke primært ungdom fra fylket, og mange av de uteksaminerte lærerstudentene fra Alta tok seg hvert år arbeid eller videre studier sørpå (Høie, 1986). Det resterende antallet studenter viste seg ikke å være nok for å dekke etterspørselen fra kommunene i Finnmark. Andre virkemiddeltiltak som lønnsstillegg i kronebeløp, såkalt Finnmarksskatt, flyttestedtgjørelse og innplassering på lønnsstige med alderstillegg hadde heller ikke hatt den effekt som fylket skulle ønske seg.

Hvorfor desentralisert lærerutdanning?

På midten av 1970-tallet hadde lærermangelen i Finnmark generelt økt og blitt stadig verre. I enkelte kyst- og fjordstrøk ble over 50 % av lærerstaben nytilsatt hvert år, og en stor andel av de nytilsatte var personer uten lærerutdanning. Mens det i Alta var god tilgang på lærere og god stabilitet, var for eksempel både Vardø og Loppa kommuner svært dårlig stilt med over 40 % av lærerstillingene (Høie, 1986) besatt med personer uten lærerutdanning i tillegg til svært mange nytilsatte år etter år.

Mediedebatten i fylket omkring problemet var stor, og forslagene til hvordan lærermangelen skulle løses var mange. Flere av ideene var knyttet til utdanningen av lærere, og det kom opp forslag om både å lette på opptakskravene til lærerutdanningen og gi personer stipend for å ta utdanningen. På den tiden var Kristian Berg Nilsen skoledirektør i Finnmark, og han lanserte ideen om "de mange husmødrene" i Finnmark som potensielt kunne bli nye lærere om de fikk en utdanning som passet for dem (Sæther, 1986). Hovedargumentet var at personer med bofast tilknytning til distriktet, ville kunne bedre både lærerdekningen og stabiliteten. Den utpekte gruppen var altså husmødre, det vil si kvinner, helst gifte med barn. Egne barn i skole eller barnehage ville være den tilknytningen som ville kunne øke stabiliteten og hindre gjennomtrekket av lærere. Selv om ideen til Skoledirektøren var et konstruktivt bidrag i debatten om hvilke midler som ville virke stabiliteten og øke lærertettheten i Finnmark, så møtte han mye motstand, både på ideen om rekrutteringsgrunnlag og modellen han etter hvert skisserte for utdanningen som skulle passe for disse husmødrene. Han lanserte ideen om en desentralisert

lærerutdanning lagt til de distriktene der lærermangelen var størst. Motstanden kom fra både lærerorganisasjonene (Norsk Lærerlag, Norsk Lærerhøgskolelag og Norsk Lektorlag på den tiden), fra skolepolitikere og fra tilsatte ved Alta Lærerhøgskole. Motargumentene var at dette måtte bli en ”annerangs utdanning til en førsterangskvalifisering” (Høie, 1984: 14), og at ”studentene ville det miste det verdifulle faglige miljøet inne på høgskolen” (Sæther, 1984: side 6). Konklusjonen var at enhver desentralisert modell kun skulle være et engangs kriseløsnings tiltak eller en nødløsning. Dessuten var det flere røster som hevdet at utdanningsmodeller lagt ute i distriktene aldri kunne bli vellykket, fordi studentene manglet det vesentlige ved å ikke være student sammen med andre studenter inne på campus i Alta.

Lærerorganisasjonene var motstandere av alle alternative modeller for lærerutdanning og hadde troen på at lærere kunne bare de bli som hadde gått to eller tre år sammen i samme klasse på lærerhøgskolen. En annen motstand mot desentralisert lærerutdanning kom fra lærerorganisasjonene på et senere tidspunkt, da utdanningsmodeller, tilsetningsforhold og andre arbeidsvilkår skulle avklares. Det handlet om motstanden mot at lærerstudentene skulle kunne ha ordinær stilling i kommunene mens de studerte. Jeg vil komme tilbake til det senere i kapitlet.

Når utgangspunktet var at en ny modell for lærerutdanning i Nord-Norge skulle dekke de behovene den ordinære lærerutdanningen ikke hadde møtt, kan det i ettertid vurderes som om ideen om desentralisert lærerutdanning, *både* skulle bedre rekruttering av de grupper som tidligere ikke reiste til Alta, Tromsø, Nesna eller Bodø for å ta stasjonær utdanning, *og* sørge for at lærerutdanningen fikk et innhold som ville være attraktivt på personer med annen form for kompetanse enn den ordinære unge lærerstudenten. Dette siste perspektivet var et innovativt forsøk som også hadde helt andre målsetninger enn å gjøre studiet attraktivt for en ny gruppe potensielle studenter. Det handlet mer om å anerkjenne nye måter å tilegne seg læring og kunnskap på, enn å ha ”kontinuerlig samvær” (Høie, 1984:16) inne på høgskolen. Et slikt perspektiv på utdanning hadde andre universiteter i Norden og Europa for øvrig allerede prøvet ut, gjennom deltids- og desentraliserte yrkesutdanninger i for eksempel Umeå i Sverige og ved ”Open Universities” i England.

Da Forsøksrådet for skoleverket (FS) engasjerte seg i saken om desentralisert lærerutdanning, gjennom utredninger der også representanter for de nordligste lærerhøgskolene var representert, betraktet de desentralisert lærerutdanning som *forsøk* med alternativ lærerutdanning. Gjennom tiltak, organisert som forsøk, kunne FS utvikle synspunkter på og argumentere for en ny modell for lærerutdanning, uavhengig av den opprinnelige lærerkrise i Nord-Norge. Dersom utgangspunktet var å rekruttere voksne studenter, måtte det utvikles en ny måte å studere på som appellerte til voksne studenter. Derfor foreslo FS at ny teknologi skulle taes i bruk (i Sæthers rapport (1984) omtalt som AV-midler). I tillegg skulle studentene ansvarliggjøres gjennom en stor grad av selvstudium. Modellen til Forsøksrådet ble kalt for ”Fjernutdanning av lærere”. I denne studiemodellen ble arbeidsplassen til studentene (her skolen) det viktigste læringsstedet,

der praksisnære og grunnskolerelaterte oppgaver skulle være i sentrum. Forsøksrådet betraktet "Fjernundervisning av lærere" som en "alternativ og innovativ" modell (Sæther, 1984:9), men likevel likeverdig med stasjonær lærerutdanning. Som nevnt hadde lignende modeller allerede vært utprøvd ved "Open Universities", og impulsene og inspirasjonen var hentet derfra. I en slik alternativ lærerutdanning, ville øvingslærerne være sentrale i arbeidet med studenten(e), i tillegg til faglærere fra høgsolen som skulle komme på besøk til studenten(e).

De tre prinsippene Forsøksrådet for Skoleverket (FS) la til grunn for sin modell var følgende: For det første skulle det utarbeides en *åpen studieplan*, der studentene selv, i stor grad, kunne velge hvilke fag de ville studere ut fra den tidligere kompetansen de hadde. Blant annet ville omfanget av faget kunne variere fra student til student. Videre skulle det være en *yrkesrettet studieplan* der lærernes arbeidsoppgaver sto sentralt. Studentene skulle analysere læreres arbeid, og løse oppgaver i tilknytning til arbeidsplassen. Dette ligner mye på de prinsipper som ligger i det vi kaller problembasert læring (PBL) i dag. Eleven, klassen, skolen og samfunnet skulle danne ramme om disse oppgavene. Dette skulle gi lærerstudentene både faglig og pedagogisk skoleing. Studentlæreren skulle gå inn i funksjonen som "personlig hjelper" (Sæther, 1984:13), og gjennom veiledning fra øvingslæreren selv bli en erfaren veileder for elever. Forsøksrådet argumenterte at det var denne rollen som var sentral i datidens læreplan for grunnskolen (Mønsterplanen fra 1976). En konsekvens av de to første prinsippene var det tredje prinsippet om at det skulle utarbeides en *tematisk studieplan*. Forsøksrådet for skoleverket viste til NOU: 1974: 58 om "Lærerutdanning" der det allerede var kommet forslag om alternativer til den mer akademisk oppbygde fagplan for lærerutdanning. Studiet skulle bygges opp om problemområder og prosjekter som skulle avspeile ulike syn på både kunnskap og læring i skolen, så vel som samfunnet. Temaene skulle være tverrfaglige og tverrdisiplinære og knyttet til prosjekter som skulle gjennomføres i skolen. Dermed ble heller ikke de tradisjonelle studiebøkene viktige for studentenes læring. Det fjerde og siste prinsippet som FS skisserte i sin modell for "Fjernutdanning av lærere" skulle være en *lokalsamfunnsrelevant studieplan*. Dette var en oppfølging av de tre første prinsippene som forsøksrådet beskrev, men var også forankret i pedagogiske trender på 1970-tallet, ikke minst i Nord-Norge, med Alta-saken, "Lofoten-prosjektet" fra Tromsø Universitet og samisk kulturell og språklig oppvåkning. Etter manges vurdering, som tidligere beskrevet, gikk Forsøksrådet for Skoleverket langt i sine planer for en mer varig, alternativ lærerutdanning. Denne planen fikk så mye motstand, også fra KUD, at den førte ikke fram i denne omgangen. I odelstingsproposisjonen (Ot.prp. nr. 96 (78/79) som ble lagt fram på bakgrunn av utredningen om "Lærersituasjonen i Nord-Norge", ble det foreslått mange ulike nye virkemidler for å bedre lærersituasjonen på kortere og lengre sikt. Likevel gikk Stortinget ikke inn for de perspektivene som Forsøksrådet for Skoleverket hadde lansert. Saken var for prematur på det tidspunktet.

Det var særlig den desentraliserte utdanningsmodellen som skapte motstand blant daværende lærere og rektor ved Alta Lærerhøgskole. Mange blant lærerhøgskolens tilsatte

uttrykte at de var redd for en generell nivåsenkning av studiet og framhevet manglende kontinuitet gjennom frontalundervisning som grunn for en fryktet nivåsenkning. Den gang ble selve kvaliteten på studietilbudet til lærerstudentene målt i antall lærerledete time de hadde i hvert fag. Færre timer i faget, ville dermed tilsa dårligere kvalitet. Tilsatte ved Alta Lærerhøgskole argumenterte også for at et desentralisert tilbud ville sparke beina under den stadig svakere rekrutteringen som var til den stasjonære lærerutdanningen i Alta, da tenkt som om det var de samme grupper det skulle rekrutteres fra. Argumentasjonen var derfor at, dersom det skulle organiseres alternative studiemodeller lagt til Alta Lærerhøgskoles administrasjon, skulle det tilføres friske midler og nye arbeidsplasser for de lærerne som skulle arbeide med det studiet, og ingen av personalet skulle settes til oppgaven å undervise der mot sin vilje. Det hadde seg nemlig slik at ingen av lærerutdanningens faste tilsette ville undervise på desentralisert lærerutdanning (Høie, 1986).

Diskusjoner om utdanningsmodeller

Selv om motstanden mot desentralisert lærerutdanning for en stund kunne få den opprinnelige årsaken til debatten noe ut av fokus, nemlig lærermangelen i distriktene i Nord-Norge, ble det våren 1979 sendt ut et brev fra KUD (den gang het det Kirke- og Utdanningsdepartementet) som administrerte høyere utdanning og grunnskoler i Norge, om at lærerhøgskolene skulle kunne sette i gang med desentralisert lærerutdanning (DALU). Utdanningen skulle utvikles etter ulike modeller tilpasset fylkets og lærerutdanningsinstitusjonenes kapasitet og behov. (Brev fra KUD, her referert til i Sæther, 1984: 49).

Før det hadde det vært en lang diskusjon om modeller, både lokalt i Nord-Norge og sentralt i Norge gjennom Forsøksrådet for Skoleverket (FS) og Grunnskolerådet (GSR). Fordi motstanden mot desentraliserte utdanningsmodeller generelt var basert på at alle alternative lærerutdanninger skulle være mest mulig lik ordinær utdanning (Høie, 1986), var dette også utgangspunktet for DALU ved Alta Lærerhøgskole. Da modellen skulle være mest lik det omfanget fagene hadde i stasjonær utdanning (ALU), tok Alta utgangspunkt i fagfordelingen som lå til grunn for den tidligere 2-årige lærerutdanningen og fordelte den over 3 år. Timetallet studentene skulle undervises på DALU og ALU i skulle være mest mulig lik, og det studentene eventuelt *mistet* ved DALU skulle erstattes med selvstudium og brevkurs. Utgangspunktet som var tenkt, og som videre ble godkjent i Det regionale Høgskolestyret (dato 10.oktober 1978, referert i Sæther, 1984: side 20) var derfor en såkalt tradisjonell lærerutdanningsmodell med utgangspunkt i studiefagene pedagogikk, norsk, kristendom og matematikk. I tillegg skulle studentene ha fagligpedagogiske og didaktiske kurs i andre skolefag som musikk, forming og engelsk. Det var også kurs i naturfag og kroppsoving. De hadde også det som kalt obligatoriske emner, som var trafikkopplæring, yrkesorientering og samlivslære etc. Alta Lærerhøgskoles modell skulle være mest lik de to første årene de praktiserte inne på høgskolen, men strukket over en deltidsutdanning på tre år. Studentene kunne i tillegg

være opp til 50 % i arbeid i skolene i de distriktene der lærermangelen var størst. Det tredje studieåret var det tenkt at lærerstudentene skulle ta en stasjonær årsenhet eller to halvårsenheter for å få en utdanning på linje med ordinær 3-årig lærerutdanning. Dette ville da bli studentenes 4. studieår. Denne modellen kunne Finnmark Lærerlag endelig gi tilslutning til (Høie, 1986), men den *nye utdanningen* skulle verken være et supplement eller en erstatning for stasjonære utdanningstilbud, kun et krisetiltak.

Troen på at den beste lærerutdanningen var knyttet til samvær på campus, hadde sine røtter og opprinnelse i den sterke seminartradisjonen som preget lærerutdanningen på 1900-tallet. Med denne tradisjonen følger et bestemt synt på læring, et såkalt modernistisk, innovativt perspektiv (Kvalbein, 1998), der læring overføres fra en *kyndig* faglærer til en *ukyndig* student når dette skjer gjennom et fysisk møte i klasserommet. I følge Kvalbein står denne tradisjonen fortsatt sterkt i lærerutdanningen ved inngangen til et nytt millennium, selv om studentene for øvrig har et postmodernistisk perspektiv på seg selv og sine valg av studier, familieliv og jobb. Dette postmodernistiske perspektivet blir da i konflikt med det synet på læring som lærerutdanningsinstitusjonene forfekter som *den beste*, nemlig fulltidsstudenten. Seminartradisjonen hadde en sterk posisjon på 1970-tallet.

Det at studentene skulle ha jobb på hjemstedet ved siden av studiene, skulle avhjelpe lærermangelen kortsiktig, samtidig som rekrutteringen av personer som var ”særlig evnerike og motiverte” (Høie, 1986: 20) fra distriktene skulle få slutt på lærergjennomtrekket og lærermangelen på sikt. Det var ikke et absolutt krav til at de skulle ha jobb på hjemstedet, det var derimot en klar anbefaling om det. I infoskriv fra 1983 står det at de bør ha timelærerpost i grunnskole tilsvarende 1/3 stilling. Praksisen ble organisert forskjellig om de var i jobb eller ikke (Sæter, 1984).

Ved oppstarten av det første kullet i 1979 var imidlertid ikke alle konfliktene løst. Fortsatt ville både lærerorganisasjonene og tilsatte på høgsolen, med daværende rektor Steinar Gaare i spissen, at dette skulle et engangstilfelle med ett eneste studentopptak. Skolesjefene i fylket som hadde oversikt over lærermangelen gjennom flere år, visste at det var langt igjen til målet om en stabil lærerdekning var oppnådd, og disse ville at oppstarten i 1979 skulle være det første opptaket av en alternativ utdanningsmodell som, selv om den ikke var tenkt å være permanent, skulle virke over år (Høie, 1986). Skolesjefene var også interessert i å få studentene sertifisert etter modell fra tidligere 2-årig lærerutdanning, så dette var nok et område der kommunenes interesser sto i motsetning til utdanningsinstitusjonen i Alta.

Skolesjefene ble, i ettertid, i tilknytning til gjennomføring av det første kullet DALU i Alta, spurt om det var problematisk med den valgte modellen, og om det skapte vansker at studentene skulle ha jobb ved siden av studiet. Som nevnt var det motstand fra blant annet Norsk Lærerlag og Finnmark Lærerlag mot å sikre disse studentene deltidsjobb, fordi dette ville kunne bety at de blokkerte stillinger for andre arbeidssøkere fra andre distrikter. Hensynet til de lokale løsningene måtte ikke komme i veien for et nasjonalt arbeidsmarked, hevdet lærerorganisasjonene. Som tidligere beskrevet var en del av avtalen

mellom kommune og høgsolen at studentene skulle bruke sin egen arbeidsplass som praksissted gjennom hele studietiden, og gjennom det kunne studentene tilsettes i opp til 50 % stilling.

Det siste konfliktområdet for DALU i Alta var en intern konflikt på høgsolen og sto mellom lærere i utdanningen; de som arbeidet på ordinær ALU og de som ble tilsatt for å drive DALU. Konflikten tilspisset seg i personalet, da pedagogikkklærere som underviste på DALU ikke ble innkalt til møter i pedagogikkseksjonen, fordi de ikke ble regnet med som ordentlig tilsatte. En annen konflikt sto mellom daværende rektor som var rekruttert fra lærerutdanningen og Det regionale høgsolenstyret, der styret var langt mer åpen for alternative utdanningsmodeller på sikt, enn det rektor var som ikke ville la noe eller noen konkurrere med den stasjonære utdanningen i Alta. Dette til tross for at den stasjonære utdanningen hadde mistet mye av sitt tidligere rekrutteringsgrunnlag i perioden fra de første årene utdanningen hadde eksistert fram til 1979. Høgsolenstyrets beslutning i saken (dato 20.–21.juni 1978), var mot rektors innstilling. Endelig vedtak kom i styret 10. oktober 1978 med kompromisset om at DALU ikke skulle ”koncurrere med ordinær drift”(Sæther, 1984:3).

Studiet DALU kommer i gang

Lærerdekingen i Finnmark vinteren 1978 var slik: Gjennomsnittlig var om lag 13 % av læretimetallet i grunnskolen dekket av personer uten lærerutdanning. Sitasjonen var verst i kyst- og fjordstrøk der nesten 20 % av timene noen steder var dekket av midlertidig tilsatte i lærerstilling uten godkjent utdanning. Siden lærersituasjonen var det viktigste argumentet for å tenke alternativ lærerutdanning, var det en minimumsløsning som til slutt ble vedtatt i Det regionale høgsolenstyret. Dette vedtaket i styret hadde både fylkespolitikere, skoledirektørembete og skolesjefene i ryggen, men motstanden innad på lærerhøgsolen i Alta var fortsatt merkbar. I KUD sitt brev til de nordligste lærerhøgsolenene (her referert i Sæther, 1984:49) gjorde departementet, med hjemmel i Lov om Lærerutdanning § 31 ”Forsøk”, det mulig å forberede høgsolenene til opptak av studenter på DALU fra høsten 1979.

Først gikk det ut en interesseundersøkelse fra Skoledirektøren til kommunene der skolesjefene ble bedt om å registrere det potensielle omfanget av studenter som kunne være aktuelle for desentralisert lærerutdanning. I følge Sæther (1984) var resultatet et antall på 223 personer, hvorav 189 kvinner og 34 menn. Av disse hadde over halvparten (130 personer) ikke artium. Et annet trekk ved registreringen var at så mange som 49 personer med artium var under 25 år, og disse ble av skoledirektøren betraktet som potensielle søkere til stasjonær lærerutdanning (ALU), enten i Alta eller andre steder. Gjennomsnittsalderen for hele gruppen var 30 år (Sæther, 1984).

Rekrutteringsgrunnlaget ble betraktet som meget lovende for den reelle søknadsrunden for opptak til både DALU og ALU. Selv om det var nesten halvparten av de registrerte interesserte som ikke hadde artium, ville lærerhøgsolen i Alta bruke opptaksprøver tilsvarende opptak for den tidligere 4-årige Lærerskolen for å kartlegge

søkernes forkunnskaper. Dette var fortsatt et tvistespørsmål, da lærerne på høyskolen og lærerorganisasjonene fortsatt var redde for en nivåsenkning med et slikt opptaksgrunnlag. Derfor begynte diskusjonen om hvem og hvilke kommuner som trengte denne ordningen mest som en *nødløsning*, og dermed ble tilleggskvalifikasjoner som studentene skulle ha dratt inn i debatten. De som ville søke opptak på DALU våren 1979, måtte søke via skolekontorene, og dermed fikk de en annen saksbehandling enn søkere som ville søke opptak på stasjonær lærerutdanning i Alta. Søkerne ble på en skjult måte silt gjennom det kommunale filteret. Ønsket var at de ikke bare skulle oppfylle kravene til ordinær lærerutdanning (ALU), men også være fast bosatt i fylket og komme fra kommuner med høy lærermangel. Først da ville de være kompetente nok til å få plass på studiet. Det var altså ikke åpent opptak, der personer med interesse for den typen utdanning kunne søke. Kommunen og personen måtte være *behovsprøvet*. 50 personer som søkte var direkte kvalifisert til de 30 studieplassene som var opprettet. For å være helt sikker på å fylle opp plassene i den ene klassen som var etablert, i tilfelle noen trakk seg, fikk 34 personer tilbud om plass. I tillegg ble 13 personer funnet kvalifisert gjennom opptaksprøver, og da var det i alt 47 personer som startet opp på DALU høsten 1979. Spørsmålet som da ble diskutert og senere undersøkt, var om dette var studenter fra de mest vanskeligstilte skolekretsene eller kommunene? Høsten 1979 hadde læresituasjonen i Finnmark aldri vært verre, og for eksempel Lebesby kommune hadde kun 50 % lærerdekning. Fra Lebesby ble det tatt opp kun fire studenter på DALU. Nesten samme situasjon hadde Loppa Kommune, og derfra kom det også fire studenter til DALU. Av de 47 studentene som fikk plass, kom så mange som ti fra Sør-Varanger kommune, men denne kommunen var ikke blant de vanskeligststilte i Finnmark, i forhold til lærerdekning. Dermed fikk både motstandere og tilhengere argumenter for at opptaket ikke var helt i samsvar med intensjonene.

Ikke alle skolesjefene i Finnmark var like begeistret da opptaksfordelingen ble gjort kjent (Sæther, 1984). For det første var ikke antall studenter som ble tatt opp høsten 1979 alene nok til å bedre den situasjonen flere kommuner var i. For det andre ville de studentene som hadde startet DALU, argumenterte fortsatt motstanderne, frata de aller mest vanskeligstilte kommunen enda flere muligheter til å skaffe personer til lærerstillinger. Det ble for eksempel tatt opp studenter fra noen de langt ”bedrestilte” nabokommunene, som kunne vært tilsatt som lærere i full stilling, argumenterte noen. Likevel var flertallet (8 skolesjefer, ifølge Sæther, 1984:34), fornøyde med tiltakene som var satt i gang med DALU, og fornøyd med den mediedekningen tiltaket hadde fått. Dette trodde de ville øke bevisstheten om lærerdekingen i Nord-Norge, og kanskje øke antall søkere ved neste utlyning av lærerstillinger.

Ut fra Sæthers analyse av svarene han fikk på en spørreskjemaundersøkelse, var det 29 studenter av 47 som hadde bodd i Finnmark i hele sitt liv, og som hadde ingen planer om å flytte derfra etter endt utdanning (Sæther, 1984). Av 47 personer var 42 gifte, til tross for at gjennomsnittsalderen på hele kullet kun var 28,5 år. Sammenlignet med dagens ungdom (år 2006), ville nok mange mene at gjennomsnittlig alder for giftemål var veldig

ung. Kanskje det også var det, men at det var nettopp denne gruppen unge voksne som hadde "mistet" muligheten for videre studier på grunn av tidlig giftemål og barn, som nå så sin sjanse til ta utdanning. Vi ville kanskje fått en annen alderssammensetning på et slikt kull i dag om det hadde vært satt i gang lignende tiltak der husmødre var målgruppen. Vi kan spekulere i om vi da ikke ville ha fått 40-åringene som var ferdige med småbarnsfostringen og som så seg etter en ny måte å realisere seg på. I tillegg ville vi kanskje fått flere middelaldrende som var på attføring fra andre yrker eller personer som har mistet jobben på grunn av omskiftninger i ulike bransjer. Den aldersgruppen som var på det første kullet med DALU-studenter, og som ble betraktet som høy sammenlignet med ALU-studenter, DALU-studentene var ca 28 år mot 23 år for ALU-studentene, ville være mer slik vi finner i en ordinær klasse med lærerstudenter der det ofte er stor spredning i alder. Sammen med en mer fleksibel holdning til studier som bare en liten del av "livet" (Kvalbein, 1998), er det også mange lærerstudenter i dag som har jobb og familieliv ved siden studiet. Det er kanskje vanligere å finne lærerstudenten av i dag i kassa på Rimi eller bak bardisken, enn bak kateteret, men det er fordi slike jobber yter den fleksibiliteten til arbeidslivet som studentene må ha i forhold til et studium som stort sett foregår på dagtid. Hva om dagens lærerutdanningsstudenter kunne heller hatt deltidsjobb i skolen? I Alta er det for tiden svært vanskelig å få deltidsjobb som lærer ved siden av studiene på grunn av god lærerdekning, men fortsatt er læremangelen relativt stor ute i distriktene og langs kysten i Finnmark.

Tilbake til det første kullet som ble tatt opp på DALU i Alta. Var det konkurransen om studenter som lå til grunn for motstanden mot desentralisert lærerutdanning? Som tidligere beskrevet hadde søkeretallet til ordinær lærerutdanning i Alta sunket drastisk fra det første kullet som ble tatt opp i 1973 til oppstart av DALU i 1979. Av de studentene som da ble tatt opp, 47 i antall, var det overlappende rekrutteringsgrunnlaget til stasjonær lærerutdanning de studentene som hadde artium (studenteksamen). Kun ca. 1/3 av studentene på det første kullet på DALU (om lag 15) hadde artium. Av de som hadde artium og som ikke begynte på DALU-studiet, har en undersøkelse foretatt av Høie (1986) stadfestet at det kun var to av disse studentene som senere er blitt utdannet ved stasjonær lærerutdanning, en i Alta og en på en lærerutdanningsinstitusjon i Sør-Norge. Så den reelle konkurransen var ikke så stor som noen fryktet. Personer med tilknytning til kyststrøkene i Finnmark, med den gang stor lærermangel, foretrakk desentralisert lærerutdanning og ville dermed aldri være i et konkurranseforhold til studentene ved stasjonær lærerutdanning. I motsetning til det som var intensjonen ved opprettelsen av Alta Lærerhøgskole og rekruttering til studiet der, ble ca. 1/4 av studentene til lærerutdanningen i Alta rekruttert sør for Troms Fylke. Det var særlig Øst-Finnmark som ikke opprettholdt såkalt forventet kvote av studenter. Kanskje avstanden fra Vadsø eller Vardø til Alta var så stor, at det ikke spilte noen rolle om de heller søkte seg til Tromsø, en større by med det den byr av fasiliteter, dersom de først skulle flytte? Offentlig kommunikasjon spiller også her inn. Denne gruppen utdanningsøkende ungdom måtte regne med å flytte til et studiested, enten det var langt sør eller langt nord, og da var

kanskje ikke Alta førsteprioritet? Derfor kan ikke denne studentgruppen uten videre innkalkuleres som mulige lærerkandidater til stillinger i Finnmark etter avsluttet utdanning heller. Hvorfor foretok studentene da DALU framfor stasjonær lærerutdanning i Alta? Det sier undersøkelsen til Høie (1986) og Sæther (1984) lite om. Vi kan bare anta at kombinasjonen jobb og studier virket attraktivt på søkere med familie og barn, og at det skulle legges til rette for dem å få fri til studiesamlinger i arbeidstiden. Men, kanskje også den praksisnære studiemodellen appellerte til en ny måte å lære på? Kanskje det rett og slett var den nye utdanningsmodellen som utfordret den tradisjonelle lærerutdanningskulturen som virket attraktiv? I hver fall kunne det se ut som om markedet var mettet med potensielle søkere fra kyststrøkene i Finnmark til stasjonær lærerutdanning, så dermed ble desentralisert lærerutdanning ønsket velkommen.

Opplivede erfaringer med DALU

Harald Høie (1986) og Arne Sæthers (1984) rapporter om DALU ved Alta Lærerhøgskole har begge størst fokus på det første kullet som ble uteksaminert. Særlig Høie legger vekt på å sammenligne DALUs resultater til eksamen med ALU-studenter. Han konkluderer med (Høie, 1986) at det første kullet var helt på linje med uteksaminerte lærerstudenter på ALU i norsk og kristendom, noe svakere gjennomsnittlig i pedagogikk og matematikk. Han skriver at dette var omtrent slik resultatene var også for resten av studentene ved ulike modeller for desentralisert lærerutdanning ved de øvrige lærerhøgskolene i Nord-Norge. Han stadfester at kullet innfridde forventningene med sine faglige resultater, men ennå var ikke skeptikerne fornøyde. Dette slo tilbake på studentenes bakgrunn. De var plukket ut som spesielt evnerike og motiverte, skriver Høie (1986), og derfor var det ikke studiemodellen i seg selv som hadde lyktes. Nytt opptak ble foretatt for det første kullet var ferdig med sine tre DALU-år. Andre opptaksrunde ble foretatt i 1981, og to nye kull årene etter der. Arne Sæther (1984), som i sin rapport kun konsentrerer seg om det første 1979-kullet, skriver at han gjennom egen erfaring som pedagogikk-lærer på DALU, merket at det første kullet var spesielt interessert og motivert.

Litt etter litt fram mot midten av 1980-tallet kan det se ut som om Alta Lærerhøgskole endrer strategi i saken. Fra å være motstander av alle alternative modeller som kunne konkurrere med stasjonær lærerutdanning, vedtar Det regionale høgskolestyret (Høie, 1986:28ff) at høgskolen i framtiden ville være "en serviceinstitusjon for å imøtekomme de krav som fylket stiller". Videre ble det tatt initiativ til å lage en plan for en mer permanent studiemodell for desentralisert lærerutdanning som skulle kunne sidestilles med "ny" 3-åring allmennlærerutdanning slik kravene til lærerutdanning var på det tidspunktet. Det ble likevel tatt et forbehold. Så lenge det var ledige plasser på stasjonær lærerutdanning, ville det være uaktuelt med nye opptak på desentraliserte modeller. Ennå var ikke den desentraliserte utdanningen betraktet som en *alternativ* studiemodell, kun som et engangstilfelle.

Da departementet KUD sendte ut St.melding nr. 66 (1984–85) "Om høyere utdanning", kan vi lese der at KUD vurderte resultatene fra DALU i Nord-Norge som

positive og skrev videre at departementet oppfattet at desentralisert lærerutdanning var ”like god som ordinær utdanning” (her referert i Høie, 1986:31). Målet for KUD var å utrede nye modeller som skulle inngå som faste tilbud ved lærerhøgskolene. Argumentet var knyttet til å møte lærermangelen ute i distriktene med mer ”stabile” lærerkandidater. Diskusjonene rund på høgskolene skulle derfor være hvilke studiemodeller som sikret rekruttering ved opptak, og høgskolene kunne omdisponere midlene slik de ønsket fra ALU til DALU. KUD gikk inn for et studium på 3 år, der lærerstudentene skulle ha arbeid i skolen ved siden av. Desentraliseringen, og dermed praktisk arbeid i skolen, skulle være mest omfattende første året og gradvis avta i løpet av de to neste studieårene. Betydningen av selve desentraliseringen og hva den innebar var også et spørsmål der Alta Lærerhøgskoles lærere var uenige med KUD. Lærerne (vedtak i lærerråd) kunne godta et fullverdig lærerutdanningsstudium som var ”flagget ut” og lagt til andre steder enn Alta, men at desentraliseringen også skulle innebære bruk av mer lokale lærekrefter, brevkurs og større del selvstudium, gikk de i mot. Med en slik motstand mot i det hele tatt opprettelsen av DALU, er det rart at vi i ettertid vet at det ble gjennomført tre kull DALU-studenter ved Alta Lærerhøgskole.

Studentene i Finnmark ble fra begynnelsen av studiet i 1979 delt opp i en Vestgruppe og en Østgruppe, ut fra geografisk tilhørighet. Studiemodellen disse studentene gikk igjennom var at de hvert år hadde en felles samling på 2 uker på lærerhøgskolen i Alta, deretter var det lokale samlinger på Skaidi (vest) og Karlebotn (øst) i til sammen 4 uker i løpet av et studieår. Mønsteret gjentok seg alle tre årene. Alle samlingene i vest var lagt til Alta 2. og 3. studieår. Det var også en ukes samling i juni der fagdidaktiske kurs og såkalte obligatoriske emner var tema. Studentene startet med fagene pedagogikk og norsk første studieåret, fortsatte andre studieåret med pedagogikk og kristendom og så ble det pedagogikk og matematikk og øvrige fagdidaktiske kurs tredje året. Det ble også utarbeidet en detaljert plan over praksisopplæringen som skulle være knyttet til hjemkommunen med en lokal veileder oppnevnt for hver student. Innholdet i fagene skulle ekvivalere innholdet i de samme fagene på stasjonær lærerutdanning, med unntak av norskfaget som hadde et mer ”landsdelsorientert” (Sæther, 1984: side 62) innhold.

Selv om DALU-studentene var kommet godt i gang, var det ennå ikke avklart hva slags sertifisering disse studentene skulle få. Kirke- og Undervisningsdepartementet (KUD) ga tillatelse, ”etter individuell søknad” (Sæther, 1984: 64), til at studentene etter 3-årig desentralisert lærerutdanning skulle bli godkjent etter planen for ”gammel” 2-årig lærerutdanning. Det sto i brevet fra KUD at tidligere utdanning og praksis skulle kunne kompenseres og godkjennes som del av lærerutdanningen. Fem kandidater fra det første kullet med 47 studenter valgte å ta et fjerde fullt studieår inne på høgskolen i Alta, en tok videre studier på andre høgskoler eller universitet (Sæter, 1984:6). Resten av de som fullførte ble godkjent med en 2-årig lærerutdanning. Det er noe usikre tall dette her. Det er nok noen som har tatt fordypning i senere år også som ikke er registrert i skriftene til Sæther og Høie. For et par år siden, dukker det opp en student på matematikk videreutdanning på Høgskolen i Finnmark som tok første del av sin lærerutdanning i

1982-kullet. Antagelig er det flere som har tatt ytterligere fordypning i senere år, men som ikke er registrert i oversikten ovenfor. Studentene var i all hovedsak fornøyde med sitt studium med både innholdet og kontakten med lærerne, ifølge Sæthers undersøkelse. Konklusjonen kan i ettertid være at dette var et vel kvalifiserende lærerstudium.

Hva slags lærere ble DALU-studentene da de var ferdig med sine studier? Både Høie (1986) og Sæther (1984) har målt "resultater" ved å se på hvilke avgangskarakteren studentene fikk ved avsluttende eksamener. Studentene klarte seg bra, også til sammenligning med studenter fra ALU i Alta. Det var en forventet spredning både innenfor ALU- og DALU-kullet, og mellom studenter som begynte i 1979, 1981, 1982 og 1983. Studentene som gikk DALU og som etter hvert ble sertifisert som lærere, dro i hovedsak tilbake til de kommunene de kom fra og fortsatte sin lærerjobb. Oppfølgingsundersøkelser gjort i 1986 (Høie), viste at de som hadde tatt desentralisert lærerutdanning fortsatt var stabil arbeidskraft i skolene i Finnmark. Spørsmålet i dag, over 20 år senere, kan være om dette tiltaket hadde noen effekt på sikt? Finnes det fortsatt noen lærere igjen i Finnmark fra de tre første kullene med DALU? Ville de daværende DALU-studentene betrakte sin utdanning som god den dag i dag? Jeg stiller ikke spørsmålet her for å svare konkret på det, men for å ta som et utgangspunkt for videre diskusjon.

Desentralisert lærerutdanning – en trussel mot annen lærerutdanning?

Daværende rektor ved Alta Lærerhøgskole var i følge Høie (1986) en av de mest innbitte motstanderne til desentralisert lærerutdanning ved den høgskolen. DALU ble av rektor sett på som en "trussel for statusen i læreryrket".(Høie, 1986:31). Dette synspunktet viser at rektors læringssyn var knyttet opp til at stasjonær lærerutdanning var den *riktige* måten å utdanne lærere på. Verdisynet inkluderte, etter min vurdering, også polariseringen av dimensjonene praksis–teori som læringsformer. DALU-studentene, som var i jobb gjennom hele de tre første årene av studietiden, fikk en utdanning som var knyttet mye nærmere dagliglivet i skolen. De hadde sin øvingslærer på samme arbeidsplass, som var både kollega og veileder. Dette forholdet kan problematiseres, og finne sine positive og negative konklusjoner, men realiteten var at datidens DALU-studenter ikke bare fikk praksisopplæring gjennom kortere besøk på ulike skoler, de jobbet mens de studerte. DALU-studentene skulle utføre en fullverdig jobb som lærer, samtidig som de var lærerstudenter.

Rektor forandrer standpunkt i saken i 1986, skriver Høie, og fra 1987 ble desentralisert lærerutdanning inkludert i høgskolens ordinære drift. Selv om de fire første kullene av DALU-studenter hadde avhjulpet noe av lærermangelen i kyststrøkene av Finnmark, og selv om læremangelen gikk ned til gjennomsnittlig 10 % i skoleåret 85/86 (Høie, 1986), så var det fortsatt stor mangel på lærere i Finnmark. Det var flere årsaker til dette. For det første hadde det blitt flere lærerjobber i Sør-Norge som følge av at flere grupper elever skulle integreres i den vanlige grunnskolen, og på grunn av økt tilflytting til sentrale strøk på Østlandet. For det andre, slik Høie beskriver det, var det flere lærere som forlot læreryrket. Dette var midt i den såkalte "jappetida" da trendene snudde, og det

ble flere ungdommer som valgte de ”nye” utdanningene til dataingeniør, aksjemeklere og mediejournalister, framfor å bli lærer. Prognoser som ble utarbeidet av Høie i 1986, (fra sidene 95ff), viser at gapet mellom etterspørsel etter lærere og de som vil bli lærere, bare ville utvikle seg og bli større og større opp mot 1990-tallet. Den pessimistiske konklusjonen til Høie var at hvis ikke Alta Lærerhøgskole satset på ulike former for desentralisert lærerutdanning, ville det ikke være nok ordinære studenter til å fylle opp de ledige stasjonære plassene. Da var det bedre å satse på systematiske forkurs i de viktigste gymnasiefagene, slik at enda flere voksne skal kunne tenke seg å bli lærere. Han skriver videre at det viste seg gjennom opptaksprøver at det fantes en stor gruppe motiverte personer som ønsket lærerutdanning, men at disse hadde altfor mangelfulle formelle forkunnskaper til å bli antatt på DALU gjennom opptaksprøver. Sommerkurs, introduksjonskurs og desentraliserte fagkurs på artiumsnivå, ville da være en løsning for denne gruppen.

Oppsummering av historien om DALU-studiet i Alta

Nye modeller for studier fødes i nød eller lyst, og desentralisert lærerutdanning (DALU) i Alta må sies å være blitt til fordi det var stor mangel på lærere i fylket og svak lærerstabilitet. Utdanningen ble konstruert under mye motstand og fikk merkelappene ”nødløsning” og ”engangsforetak” klistret på seg. Selv om beskrevet motstand var stor (Høie, 1986; Sæther, 1984), og utdanningen led av bestemte ”barnesykdommer” under framveksten, ble det likevel uteksaminert fire kull med studenter etter denne første planen. Totalt var det 150 studenter som fullførte utdanningen fra de 4 første kullene. (Kilde: Statistikk fra gamle karakterprotokoller.) Engasjementet rundt DALU var stort, selv om det var skarpe linjer mellom ildsjelene, som trodde fullt og fast på en alternativ lærerutdanning tilpasset forholdene i Finnmark, og motstanderne som for en hver pris ikke kunne fire på kravet om at lærerutdanning måtte taes som ordinær frontalundervisning inne på høgskolen. Vanskeligheter ble det også i forhold til å rekruttere de *riktige* studentene fra de *rette* plassene der lærermangelen var størst. Dette kravet klarte DALU kun delvis å innfri.

Motstanden var stor mot DALU ikke minst blant andre lærere, som kalte tiltaket for ”annenrangsopplæring”, og både øvingslærere og lærerkollegaer kanaliserte sin motstand via lærerorganisasjonene. Ildsjelene var først og fremst skoledirektørembetet i Finnmark, hovedandelen av skolesjefene og sentrale skolefolk i Forsøksrådet og Lærerutdanningsrådet. Forsøksrådets ønske om å prøve ut ulike modeller for innholdet i lærerutdanningen, som skulle ligge nærmere språk, dialekter, kultur og næringsliv på det stedet der lærerutdanningen hadde sitt sete, må i lys av den motstanden det fikk, betraktes som prematurt på det tidspunktet ideene ble lansert. Senere, fra midten av 1990-tallet og utover, har dette gjenoppstått som ideer som er satt ut i ulike forsøk om lærerutdanningsprofil, knutepunktfunksjoner og forskjellige deltids- og desentraliserte utdanninger. Her kan vises til prosjekter som opprettrettelsen av Samisk Høgskole (1990), Flerkulturell Lærerutdanning i Oslo (2002–2004) og den nye Bachelorutdanning for faglærere som har

et annet morsmål enn norsk (fra 2004) (se blant annet Fajersson & Germeten, 2005). Gjennom nye studiemodeller, nytt innhold og nye arbeidsformer har hvert av disse prosjektene prøv ut en eller flere av de ideene, organisatoriske eller strukturelle, som var aktuelle i debatten om desentralisert lærerutdanning i Nord-Norge på midten av 1970-tallet. Det er mer legitimt å legge et lokalkulturelt innhold i undervisning og opplæring i dag, enn det var for 20 år siden. Samarbeid med lokal infrastruktur og lokalt næringsliv blir det oppfordret til både i lærerutdanning og grunnskole, gjennom det som kalles entreprenørskap. Nye studieplaner/Rammeplaner for lærerutdanning, både fra 1992, 1998 og 2003 poengterer at lærerutdanningen må styrke sin relasjon til yrkesfeltet, og binde bedre sammen det studentene lærer inne på høgsolen og det de konfronteres med gjennom praksisopplæring. Og det var blant annet den gode yrkesrettingen som studenter, kollegaer, øvingslærere og rektorer vurderte at den desentraliserte utdanningen hadde (Sæther, 1984:38). Selv foreslår Sæther at den ordinære lærerutdanningen burde bruke studenter som hospitanter det første året av utdanningen, i stedet for vanlig veiledet praksisopplæring og videre bruke studenter som medforskere når lærere ved lærerutdanningene skal utføre forsknings- og utviklingsarbeid (FoU). (Sæther, 1984: side 142). Dette er tanker som i 2005 har dukket opp i det nye "Kunnskapsløftet" (UFD, 2004), og som også nå framtrer i NOKUT sin rapport om vurdering av allmennlærerutdanninga som ble lagt fram høsten 2006.

Litteratur

- Fajersson, K. & Germeten, S. (2005): *Vi vet hvor vi har vært og vi vet hva vi har lært! Lærere og studenters erfaringer med "Flerkulturell Lærerutdanning" 2002–2004*. HIO-rapport nr. 18 2005
- Hoie, H. (1986): *Desentralisert og ordinær allmennlærerutdanning i Finnmark*. Rapport fra Alta Lærerhøgskole. Utgitt i samarbeid med skoledirektøren i Finnmark
- Kirke- og Utdanningsdepartementet (KUD): *St. melding nr. 66 (1984–85) "Om høyere utdanning"*
- Kvalbein, I. A. (1999): *Lærerutdanningskultur og kunnskapsutvikling*. HiO-rapport nr. 15/1999 fra Høgsolen i Oslo
- NOU:78 *Lærersituasjonen i Nord-Norge*
- Odelstingsproposisjon. *Ot.prp. nr. 96 (78–79) Om tiltak for å bedre lærersituasjonen i Nord-Norge*.
- Sæther, A. (1984): *Desentralisert allmennlærerutdanning ved Alta Lærerhøgskole*. Rapport fra Alta Lærerhøgskole
- Utdannings- og Forskningsdepartementet (2004) *Kunnskapsløftet*. Rundskriv F 13/04

Desentralisert allmennlærerutdanning og Tromsø lærerhøgskole

Eivind Bråstad Jensen

Innledning

Denne artikkelen presenterer først prosessen ved Tromsø lærerhøgskole som førte fram til vedtaket om å sette i verk desentralisert allmennlærerutdanning (DALU). Så blir rekruttering av studenter og studiets oppbygging og struktur behandlet. Deretter følger en drøfting av DALU-modellen med vekt på studentenes tette tilknytning til sine lokale grunnskoler og på deres forankring i og kjennskap til lokalmiljøene rundt disse skolene. Avslutningsvis kommer noen betraktninger om hvordan erfaringene fra desentralisert allmennlærerutdanning bør kunne prege lærerutdanningen i sin alminnelighet.

Framstillingen bygger i sin helhet på rapporten; Jensen, E. B. (1983): *Desentralisert allmennlærerutdanning ved Tromsø lærerhøgskole 1979–1982* Prosjektet skole og samfunn/Tromsø lærerhøgskole prosjektrapport nr. 4.

Forslag om DALU ble først møtt med skepsis på Tromsø lærerhøgskole

Kirke- og undervisningsdepartementet ba allerede i januar 1979 de fire nordnorske lærerhøgskolene om å ta stilling til et forslag om å starte opp desentralisert allmennlærerutdanning fra høsten 1979. I et saksforelegg til høgskoleråd skrev rektor Skog at desentralisert allmennlærerutdanning ville gi virkning først på relativt lang sikt. Derfor kunne han ikke forsvare det hastverket han mente preget departementets initiativ. Han mente at det var en rekke spørsmål som trengte avklaring og at omfattende planleggingsarbeid måtte til for at skolen skulle finne det forsvarlig å ta på seg oppgaven.

Etter å ha minnet om at skolen allerede var engasjert i og hadde mye ekstraarbeid med desentralisert førskolelærerutdanning, konkluderte han med at Tromsø lærerhøgskole ikke hadde kapasitet til å være klar for start høsten 1979. I tråd med dette fattet høgskoleråd et enstemmig vedtak der Tromsø lærerhøgskole med klare forbehold sa seg villig til å gå i gang med desentralisert allmennlærerutdanning et år senere, høsten 1980.

Tromsø lærerhøgskole sa altså i første omgang nei til å starte desentralisert lærerutdanning høsten 1979, og satte dessuten klare betingelser for å starte året etter. Og styret i Tromsø Lærerhøgskolelag protesterte i en uttalelse mot departementets forslag om å sette i gang forsøk med denne utdanningen uten at det på forhand var utarbeidet studieplaner. Styret viste til de dårlige erfaringene høgskolen hadde med den desentraliserte førskolelærerutdanningen som hadde startet året før uten at studieplanene var blitt tilpasset en desentralisert modell. Denne skepsisen som styret i lærerhøgskolelaget nok delte med det meste av høgskolemiljøet, må ikke minst ses på bakgrunn av at de lærerne som arbeidet med desentralisert førskolelærerutdanning langt

fra hadde fått sine arbeidsvilkår skikkelig avklart før studiet startet opp. Dette hadde nemlig skapt en god del misnøye på lærerhold.

Selv om motstanden først og fremst bunnet i hastverk, avdekker nok rektor i et notat til høgskoleråd 23. januar 1979 også en viss prinsipiell skepsis til den desentraliserte studiemodellen når han skriver at: ”Det kan føres opp en mengde argumenter mot desentralisert grunnutdanning ut fra f.eks. nødvendig forankring i miljøet ved en pedagogisk høgskole.” Men så føyer han til: ”Stikker en fingeren i jorda og lukter på hvor en er, tror jeg ikke det er noen vei utenom desentraliserte tilbud.” Hans råd var ”å legge om tenkinga fra å tvile på kvaliteten av desentraliserte tilbud til å argumentere for de krav vi må stille for å kunne garantere kvalitet.” (Op.cit.:15.)

I et brev datert 12. mars 1979 inviterer så departementet de fire nordnorske lærerhøgskolene konkret til å påta seg desentralisert allmennlærerutdanning. Her vises det til at arbeidsvilkår og økonomiske rammer for tiltaket var avklart. Det kan trygt slås fast at høgskolelærernes fagorganisasjoner hadde oppnådd så gode resultater i forhandlinger med departementet at det ble svært attraktivt å undervise på desentralisert allmennlærerutdanning. Eksempelvis fikk lærere som underviste i en kvartårsenhet på DALU, tilsvarer 15 studiepoeng, denne oppgaven definert som et fullt årsverk. Til sammenligning utgjorde den samme oppgaven på den ordinære utdanningen godt under et halvt årsverk. Selv om et desentralisert opplegg ville medføre noe merarbeid sammenlignet med ordinær undervisning, er det hevet over tvil at departementet hadde strukket seg langt for å sikre oppstart av desentralisert allmennlærerutdanning fra høsten 1979.

De sentrale utdanningsmyndighetene var under et betydelig politisk press, særlig fra politikere og skolefolk i Finnmark, for snarest mulig å gjøre noe drastisk for å bedre lærersituasjonen. Og desentralisert lærerutdanning var nok det tiltaket som vakte størst interesse og som det ble stilt de største forhåpningene til. Det fikk da også bred støtte i den offentlige debatten om tiltak for å bedre lærersituasjonen i Nord-Norge. Det sto mye prestisje på spill som nok kan forklare departementets imøtekommenhet i forhandlingene om høgskolelærernes arbeidsvilkår. Det gunstige forhandlingsresultatet må nok utvilsomt ha bidratt til å svekke motviljen på Tromsø lærerhøgskole mot oppstart i 1979. For den 20. mars vedtok nemlig lærerråd med 31 mot 4 stemmer i prinsippet å gå inn for ”at Tromsø lærerhøgskole starter med desentralisert allmennlærerutdanning høsten 1979” Lærerrådets eneste forbehold var da at ”et tilstrekkelig antall søkere melder seg.” (Op.cit.:17–18.)

I et notat datert 5. mars viste rektor Skog til det arbeid som var lagt ned på lærerhøgskolene i Alta og Bodø for å gjøre klart til oppstart i 1979. Han skrev videre at

Høgskolerådet må i hvert fall vurdere om det tilbud som nå foreligger gjør det formålstjenlig å ikke starte opp, også på bakgrunn av at de tre andre lærerskolene har gitt mer positive oppstartsvedtak enn vi har gjort og sannsynligvis starter opp. På bakgrunn av dette må vi vurdere også det press utenfra som vil foreligge og om vi ønsker å ta det presset.” (Op.cit.:19.)

Skog ønsket åpenbart ikke at Tromsø skulle bli isolert i forhold til de tre andre lærerhøgskolene.

Hovedgrunnene til at Tromsø lærerhøgskole endret syn og gikk bort fra sitt negative høgskolerådsvedtak var altså de gode arbeidsvilkårene for lærerne, at de tre andre lærerhøgskolene i landsdelen hadde sagt seg villige til oppstart i 1979, og at det var et sterkt politisk press om å komme i gang snarest mulig. Det ville ikke vært gunstig for Tromsø lærerhøgskoles posisjon og anseelse å være den eneste av landsdelens lærerhøgskoler som ikke ga et slikt tilbud.

At skepsisen til DALU var noe større i Tromsø enn ved de tre øvrige skolene, henger mest sannsynlig sammen med at en i Tromsø allerede var engasjert i gjennomføring av en desentralisert førskolelærerutdanning som startet i 1978. Dette tiltaket var betydelig mer kontroversielt enn DALU skulle vise seg å bli. Skolen måtte tåle en god del kritikk fra førskolelærernes fagorganisasjoner, både lokalt og sentralt, for at den hadde tatt på seg dette opplegget.

Den 23. mars 1979 var det formelle på plass i og med at Høgskoleråd med 12 mot 5 stemmer i prinsippet vedtok å gå inn for at Tromsø lærerskole starter med desentralisert allmennlærerutdanning.

Den politiske viljen både regionalt og nasjonalt til å sette i verk dette nye tilbudet var så sterk at de nordnorske lærerhøgskolene i realiteten neppe hadde noe valg. Staten hadde nemlig, dersom lærerhøgskolene hadde satt seg på bakbeina, kunnet gitt Statens lærerkurs i oppdrag å gjennomføre desentralisert allmennlærerutdanning i Nord- Norge. Den korte og hektiske prosessen som førte fram til vedtaket på Tromsø lærerhøgskole om å si ja til DALU, var likevel mer preget av skepsis, tvil og motstand enn av begeistring og entusiasme. De aktuelle saksdokumentene er blottet for formuleringer som sier noe om hvilke muligheter en slik alternativ modell åpnet for.

Rekruttering

Departementets utlysningstekst slo fast at søkerne måtte kunne dokumentere ”fast bosetting i Nord-Norge for å kunne tas opp.” (Op.cit.:27.) Slik dokumentasjon kunne være opplysninger fra folkeregisteret, attester for langvarig arbeid i landsdelen, og en ønsket faktisk også opplysninger om hvor foreldre eller ektefeller hadde bodd de siste 10 årene. Målet var å få tak i søkere en kunne regne med ville bli lengst mulig i skolekretser med lærermangel. Og det var søkere fra kommuner/skolekretser med særlig svak lærerdekning som ville bli prioritert. Lærersituasjonen i landsdelen varierte betydelig, ikke bare fra kommune til kommune, men også mellom skoler i samme kommune. Og det var altså søkere fra de vanskeligstilte skolekretsene en var ute etter.

For å kartlegge interessen for desentralisert allmennlærerutdanning i Troms sendte skoledirektøren vinteren 1979 et skriv til alle fylkets grunnskoler der han ba mulige søkere melde seg. Han mottok 228 svar, men langt fra alle som svarte var knyttet til vanskeligstilte skoler. Skoledirektøren innså at det kunne bli problematisk å finne et tilstrekkelig antall søkere som både hadde studiekompetanse, kunne dokumentere fast tilknytning til en vanskeligstilt skolekrets, og som vanskelig kunne ta utdanninga på ordinær måte. Han skrev i et brev til Tromsø lærerhøgskole 18. mai 1979 at

et dominerende hensyn ved opptak til desentralisert lærerutdanning må følgelig være at en prioriterer søkere fra virkemiddelkretser, særlig slike som i kraft av familie eller andre forhold har sterk tilhørighet til disse stedene, og som følgelig etter endt utdanning vil representere et sterkt potensiale hva lærerstabilitet ved disse skoler angår. Rigid anvendelse av gjeldende regler for ordinære studentopptak, vil i den nåværende situasjonen være lite forenlig med de intensjoner virkemidlene bygger på. Alder og erfaring må kunne kompensere manglende teoretisk formaltutdannelse (op.cit.:26).

Opptaket til DALU ble forberedt av de fire berørte lærerhøgskolene i samarbeid med representanter for grunnskolen, som skoledirektører, skolesjefer og rektorer. Skolesjefene skulle attestere alle søknader fra sin kommune. Ved søknadsfristens utløp var det kommet inn 114 søknader om å ta desentralisert allmennlærerutdanning på Tromsø lærerhøgskole. Av disse innfridde bare 17 alle krav fullt ut, dvs. at de var permanent tilknyttet en virkemiddelskole, hadde omsorgsforpliktelser som ville gjøre det vanskelig for dem å ta lærerutdanning på ordinær måte, og fylte kravene til teoretisk formalkompetanse. Nå betyr dette neppe at det kun fantes 17 personer i Troms som fylte alle kriterier. Da de 32 opptatte studentene ved DALU senere ble spurt om hvordan de var blitt kjent med studiet, var det faktisk bare fire av dem som ikke oppga rektor på den lokale grunnskole som eneste eller blant informantene. Lokal informasjon og påvirkning hadde åpenbart hatt mye å si for rekrutteringen. Mange trengte forståelig nok et lite puff for å gå til det som mange av dem sikkert opplevde som det svært så drastiske skritt å søke på desentralisert lærerutdanning. Noen rektorer engasjerte seg aktivt for å motivere mulige studenter til å søke. Andre gjorde lite eller ingenting.

Når plassene i tillegg til de 17 som innfridde alle krav, skulle fylles, valgte en, tro mot grunntanken som DALU bygde på, å ta opp søkere fra vanskeligstilte skolekretser selv om de ikke fylte minstekravene til teoretisk utdanning. Flere søkere fra steder uten lærermangel som hadde gode allmennkunnskaper, ble dermed avist til fordel søkere fra vanskeligstilte bygder selv om disse ikke innfridde kravene til studiekompetanse. Dette vakte en del negative reaksjoner. Ni av de som fikk studieplass på DALU ved Tromsø lærerhøgskole, fylte ikke de ordinære opptakskravene til lærerutdanning. Opptaket av dem skjedde på grunnlag av individuell vurdering og i samråd med lokale skolemyndigheter. Med selv om vi med sikkerhet kan slå fast ingen av disse ville fått plass på ordinær lærerutdanning, så besto samtlige av dem alle eksamener og gjennomførte utdanninga etter planen.

Samtlige 32 som ble tatt opp var, eller ble, knyttet til en virkemiddelskole i form av deltids lærerjobb. 25 av dem var kvinner. En mulig forklaring på den skeive kjønnsfordelingen kan være at menn eller gutter i større grad enn jenter/kvinner som var født på 40- og 50-tallet og hadde interesse og anlegg for teoretisk utdanning, hadde fått realisert sine utdanningsønsker i yngre år gjennom vanlige studietilbud. Dessuten var mange flere kvinner enn menn i arbeid som vikarlærere rundt i distriktsskolene.

Studiets oppbygging og struktur

Kirke- og undervisningsdepartementet bestemte at DALU skulle være tre-årig, og at studentene i løpet av disse tre årene skulle ha gjennomgått et program tilsvarende to år med fulltids studium. Studiet skulle føre fram til avsluttende eksamen i pedagogisk teori og praksis. Lærerhøgskolene kunne selv bestemme hvilke kvartårsenheter, fagdidaktiske kurs og obligatoriske emner som skulle tas med i studiet. Men opplegget forutsatte at studentene gjennomførte en kvartårsenhet hvert av de tre årene. Tromsø lærerhøgskole valgte å tilby kroppsøving første år, norsk andre og kristendomskunnskap det tredje året. DALU- studentene fikk ikke som andre studenter anledning til å velge mellom flere alternative kvartårsenheter. Det samme gjaldt de fire fagdidaktiske kursene. Men bortsett fra at valgfriheten var borte og at studiet gikk i 2/3 tempo, var det egentlig svært lite som skilte DALU fra vanlig lærerutdanning mht. faglig innhold. Departementet forutsatte at studentene skulle ha fellesundervisning i åtte uker per studieår. Høgskolene bestemte fordeling av disse ukene i løpet av året.

Tromsø lærerhøgskole organiserte DALU slik at hvert studieår startet med en to-ukers samling i Tromsø. De resterende seks ukene ble fordelt på like mange samlinger hver på en uke og jevnt fordelt utover skoleåret. Selv om DALU- studentene fikk noe veiledning og undervisning utenom de åtte ukene, utgjorde disse ukene et svært sentralt innslag i studiet.

Det var en utfordring å bygge opp studiet på en måte som gjorde at studentene ikke skulle "glemme" at de var lærerstudenter i periodene mellom samlingene. Fra lærerhøgskolen fikk de derfor med jevne mellomrom tilsendt studiebreve med fagstoff og arbeidsoppgaver. I løpet av et treårig studium, der studentene bodde på hjemmlassene det meste av tida, oppsto det fra tid til annen behov for å orientere dem også om annet enn faglige forhold. Til dette formålet ble det opprettet et meldingsblad, kalt DALU-nytt. Telefon utgjorde ikke noen fast del av opplegget, og telefonbruken kom til å variere betydelig fra student til student. Sommeren 1981 tilbød Norsk Fjernundervisning lærerhøgskolen å benytte konferansetelefon i undervisninga. Lærer interesse blant studentene og det at studiet da gikk inn i sitt siste år, gjorde at høgskolen takket nei til tilbudet. Høgskolen lærere besøkte studentene og skolene de var tilknyttet et par ganger i året.

Selv om studieplanene var de samme for DALU som for den ordinære utdanningen, så måtte nødvendigvis forskjellen i struktur mellom de to studieformene få følger for måten utdanninga ble gjennomført på. Og særlig måtte strukturen i DALU få følger for gjennomføringen av pedagogisk teori og praksis. For mens teoriundervisning utgjør det permanente innslaget i vanlig lærerutdanning, så var lærerarbeidet i grunnskolen det kontinuerlige innslaget for DALU- studentene. Mens den vanlige utdanningen gjerne kritiseres for å være for teoriorientert og for lite forankret i skolevirkeligheten, medførte DALU- modellen kanskje tvert i mot en viss fare for at studiet kunne bli for praksisdominert.

Studiets sterke grunnskoleforankring var en utfordring og en kilde til begeistring

Studentene fikk mye og realistisk praksis siden denne jo i all hovedsak gikk ut på å fungere som lærere med alle oppgaver og plikter knyttet til dette yrket. Denne sterke grunnskoletilknytningen ga studiet i sin alminnelighet, men særlig pedagogisk teori og praksis, et fokus som var temmelig enestående for norsk lærerutdanning. Det var utvilsomt DALU- modellens sterke yrkesforankring som gjorde det interessant å vurdere den både som et fullverdig og spennende alternativ til den tradisjonelle lærerutdanningen. DALU ga hele tida studentene anledning til å relatere det de lærte i fagstudiene til praksis. Men siden studentene vanligvis hadde all praksis ved en skole, så ville deres kjennskap til den såkalte skolevirkeligheten være knyttet til en bestemt skole. Arbeidsmåter, pedagogiske holdninger, samarbeid og i det hele tatt måten å drive en skole på varierer som kjent betydelig fra skole til skole. Det kan derfor med rette spørres om ikke DALU- modellen ga en litt snever praksis.

Nyutdannede lærere blir i stor grad påvirket av rådende holdninger og oppfatninger på den skolen der de debuterer som lærere. Første arbeidsplass etter avsluttet lærerstudium kan få minst like stor betydning for utvikling av yrkesidentitet og rolleforståelse som lærerstudiet. Den desentraliserte utdanningen bygde på et stadig vekselvirke mellom yrkesutøvelse og studium av pedagogisk teori. Dette burde øke muligheten for å utvikle et meningsfullt samspill mellom pedagogisk teori og praksis, noe som det har vist seg vanskelig å få til i vanlig lærerutdanning.

Den ustabile lærersituasjonen hadde representert en av de største hindringene for å lykkes med lokalorientert undervisning. En følge av lærergjennomtrekken var jo at lærerne ofte manglet kjennskap til lokale forhold. De fleste DALU- studentene var integrerte medlemmer i sine lokalsamfunn. De var aktive i lags- og foreningsarbeid, og mange hadde politiske verv. Men at den innsikten som slik deltakelse ga skulle være noe å ta med seg inn i skolestua, syntes å stå fjernt for mange av dem da de startet studiet. At DALU-studentene hadde lokalkunnskap, var ikke ensbetydende med at de brukte den i sin undervisning. For de var primært opptatt av å legge sin pedagogiske praksis opp mest mulig slik som andre lærere gjorde. Et lærerværelse dominert av lærere uten lokalkunnskap, åpnet ikke for lokalorientert undervisning.

I pedagogikkundervisningen ble det derfor lagt stor vekt på å overbevise studentene om den pedagogiske verdien som lå i det å ha og å kunne anvende lokalkunnskaper. Mange av studentene fant det til å begynne med vanskelig å finne ut hva slik kunnskap egentlig innebar, og hvorfor den kunne være nyttig i pedagogisk sammenheng. Men gradvis ble de opptatt av lokalorientert undervisning og anvendte etter hvert denne tilnærmingen i stor grad og med betydelig entusiasme.

Studentene hadde deltidsstillinger ved skolen på hjemmeplassen som normalt begrenset seg til å utgjøre maksimalt en halv stilling. Dette var selvsagt et viktig og sentralt innslag i studieopplegget, siden det aller meste av praksisopplæring foregikk i tilknytning til disse deltidsstillingene. I praksisopplæringen spilte lokalt rekrutterte øvingslærere en viktig rolle.

De skulle utgjøre et fast holdepunkt for studentene, de skulle invitere dem til å observere sin undervisning, og de skulle observere og evaluere studentenes undervisning og gi dem veiledning. De 25 øvingslærerne som ble engasjert på kort varsel høsten 1979, skulle vise seg å bli en stabil gruppe. 24 av de 30 studentene som fullførte utdanningen våren 1982, hadde samme veileder gjennom alle tre år. Denne lokale øvingslærer- eller veilederordningen kombinert med deltidspost i skolen på hjemplassen bidro sterkt til at DALU ikke bare ble et fullverdig og spennende, men på mange måter også et utfordrende alternativ til den tradisjonelle lærerutdanningen.

De aller fleste av disse veilederne fungerte på mange måter som et fast holdepunkt på skolen, et menneske studentene kunne henvende seg til med ulike typer av problemer i tilknytning til studiet. Disse veilederne, eller øvingslærerne, ble samlet til kurs/ møter fem ganger i løpet av de tre studieårene. For mange av studentene fungerte de utvilsomt som hjelpere og oppmuntreere i en grad som gikk langt utover det en til vanlig forbinder med øvingslærerrollen. Ikke minst var mange dyktige til å puffe på når studenter i perioder så mørkt på mulighetene til å komme gjennom studiene.

Flertallet av disse veilederne svarte i en spørreundersøkelse på slutten av studiet at de fant oppgaven interessant og stimulerende og også nyttig for sitt eget lærerarbeid. De ble bedt om sammenligne praksisopplæringen på DALU med den opplæringen de hadde fått i egen lærerutdanning. De fleste, 10 av 16, mente at DALU var best. De resterende valgte svaralternativet "like god". Særlig trakk veilederne fram realismen som det store fortrinnet i DALU-opplegget. Studentenes tilknytning til skolen på hjemplassen skulle kompensere for fraværet av et mer permanent studiemiljø. På skoler med et åpent og godt forhold mellom kollegene var det enklere for studentene å gli inn i miljøet og nyte godt av kunnskap og erfaringer som hele kollegiet forvaltet enn på skoler med dårligere klima.

Også rektorene ved skolene studentene var knyttet til var overveiende positiv til denne modellen. Ni av 15 rektorer mente DALU var en bedre lærerutdanning enn deres egen, fire at den var like god, mens to svarte at den var dårligere.

DALU medførte også nye arbeidsmåter og oppgaver for de involverte høyskolelærerne, noe de fleste av dem opplevde som både lærerikt og spennende. Ved Tromsø lærerhøgskole ble det så attraktivt å undervise på dette tilbudet at norskseksjonen valgte loddtrekning for å unngå strid om hvem av lærerne som skulle ta hand om norskfaget. Dette hadde nok også sammenheng med gode arbeidsbetingelser.

Har erfaringer fra DALU noe å tilføre lærerutdanning i sin alminnelighet ?

En hyppig framsatt innvending mot lærerutdanningen som har vært en gjenganger i lang tid, er en påstått mangel på sammenheng mellom komponentene i studiet og da særlig mellom pedagogisk teori og praksis. Tross bred verbal enighet om nødvendigheten av å styrke denne sammenhengen synes det ikke å ha skjedd vesentlige forbedringer. Den dag i dag opplever mange nyutdannede lærere, etter å ha forberedt seg på yrket gjennom et fireårig profesjonsstudium, et såkalt praksissjokk i møtet med læreryrket. Det brukes årlig betydelige ressurser på å veilede nyutdannede lærere for å dempe slike sjokkopplevelser.

Det må være helt unntaksvis at lærere som har tatt desentralisert utdanning, vil få slike sjokkerte opplevelser. Det dreier seg om en i utgangspunktet omstridt studiemodell som neppe hadde sett dagens om det ikke hadde vært for en prekær og langvarig lærermangel i Nord-Norge. Likevel har altså et flertall av skolefolk som har stått utdanningen nær, vurdert den som bedre enn ordinær utdanning. Og forklaringen ligger utvilsomt i dens tette og forpliktende tilknytningen til grunnskolen, eller praksisfeltet.

De positive erfaringene fra den desentraliserte allmennlærerutdanningen gjør det nærliggende å gå inn for forsøk med studiemodeller der fulltidsstudenter i stedet for korte praksisperioder har en permanent tilknytning til grunnskolen i hele studietiden. De kan eksempelvis knyttes gruppevis til utvalgte grunnskoler. Dette forutsetter at det blir inngått avtaler mellom lærerutdanningsinstitusjonen og de berørte grunnskolene som også kan innebære at partene forplikter seg til å samarbeide om konkrete utviklingsoppgaver som eksempelvis tiltak for å styrke samarbeidet mellom skole og hjem, eller utarbeiding, gjennomføring og vurdering av lokale læreplaner i ulike fag. En slik kobling mellom studenter, grunnskoler og lærerutdanning vil bidra til at studentene helt fra starten av studiet får førstehands erfaring fra sitt framtidige yrke og kjennskap til utviklingsarbeid. De vil kunne relatere mer av det som behandles i fag- og pedagogikkundervisningen til en skolevirkelighet. Kort sagt vil den praksistilknytningen som er blitt trukket fram som særlig positivt ved DALU, kunne bli varetatt i en slik modell.

En modell der grunnutdanning blir gitt i kombinasjon med deltakelse i skoleutviklingsarbeid, vil også kunne sikre fagpersonalet i lærerutdanningen mer og bedre kontakt med den verden de utdanner for. Og når flere grunnskolemiljøer på denne måten trekkes med i lærerutdanningen, så vil disse miljøene føle større medansvar og interesse for lærerutdanningen.

I dag finnes det ikke ordninger som sikrer utdanningsinstitusjonene systematisk tilbakemelding på hvordan kandidatene vurderer sin utdanning, og heller ikke hvordan de som tar i mot nyutdannete lærere ser på deres kompetanse. Høgskolen har en autonom rolle i forhold til grunnskolen og avgjør suverent om studenter er skikket for læreryrket eller ikke. En mer grunnskoleforankret utdanning vil gi et bredere vurderingsgrunnlag og også gi den enkelte student et bedre utgangspunkt for å vurdere sin egnethet for læreryrket.

Undersøkelser viser at erfaringer fra de første år som lærer etter endt utdanning i vel så stor grad som selve utdanningen er med på å forme grunnleggende pedagogiske holdninger og yrkesidentitet. Grunnskolen spiller derfor, uavhengig av hvordan den formelle utdanningen organiseres, en viktig rolle for utviklingen av lærerkompetansen. Dette bør komme tydeligere fram i måten lærerutdanningen organiseres på. Og da er en modell med sterkere forankring vel verdt å prøve ut.

Litteratur

Jensen, E. B. (1983): *Desentralisert allmennlærerutdanning ved Tromsø lærerbøgskole 1979–1982*. Prosjektet skole og samfunn/ Tromsø lærerhøgskole. Prosjektrapport nr. 4, mars 1983

Desentralisert lærerutdanning – krisetiltak eller alternativ utdanning?

Jarle Sjøvoll

Nord-Norge var mot slutten av 1970-årene preget av mangel på kvalifiserte lærere. Det var en reell lærerkrise i hele landsdelen med de største problemene langs kyststripa. Departementet redegjorde for denne krisen i ”NOU 1978:50 Lærersituasjonen i Nord-Norge”. Det ble som følge av denne utredningen foreslått 27 forskjellige virkemidler for å bote på krisen. Ett av de tiltakene som ble foreslått var desentralisert lærerutdanning. Etter betydelig intern uenighet vedtok Bodø lærerhøgskole å iverksette denne utdanninga høsten 1979. Uenigheten bunnet i ulike faglige syn på om det kunne være forsvarlig å tilrettelegge full yrkesutdanning uten at studentene var heltidsstudenter ved høgskolen. Troen på at kunnskapsformidling gjennom forelesninger var en forutsetning for læring var dominerende. Et positivistisk læringssyn preget organisasjonen. Virkemidlet fikk imidlertid stor betydning både fordi lærersituasjonen i kystområdet ble betydelig bedret som følge av tiltaket, og fordi Bodø lærerhøgskole, og andre høgskoler, har kunnet overføre en rekke erfaringer fra desentralisert lærerutdanning til ulike fag- og utdanningsretninger. Man erfarte at lærerutdanning kan gjennomføres på mange måter og organiseres svært ulikt. Det første forsøket med desentralisert allmennlærerutdanning fikk derfor stor betydning for utvikling og organisering av studietilbudene ved høgskolen spesielt i 1980- og 1990-årene, men har fortsatt innenfor flere profesjonsutdanninger helt fram til i dag.

Innledning

Dette kapitlet bygger på en beskrivelse av forsøket med desentralisert allmennlærerutdanning (DALU) som ble gjennomført for første gang ved Bodø lærerhøgskole i perioden 1979–82. Hensikten med dette tiltaket var å bote på lærermangelen i bestemte områder i landsdelen. Virkemidlet skulle først og fremst ha effekt for kommuner og skoler som i lang tid hadde hatt problemer med å skaffe kvalifiserte lærere, de såkalte ”virkemiddelskolene”. Det var en sammensatt og praksisforankret modell som ble initiert og prøvd ut ved Bodø lærerhøgskole i dette tidsrommet. Erfaringer fra formidling av de tradisjonelle fagene i lærerutdanninga skulle samordnes med praksissentrert læring, læring gjennom å utføre autentisk undervisning. Dette var det vi i dag ville kalt arbeidsplassforankret læring. Man kan derfor si at utdanningstiltaket innebar mer enn bare å utdanne flere lærere.

Tiltakets struktur og innhold var annerledes enn i den etablerte lærerutdanningen. Tiltaket gav aktørene muligheter til å vinne nye erfaringer i å organisere utdanning. Lærerutdanninga skulle vise seg å bli mer enn et krisetiltak. Studiemodellen ble tatt i bruk

og utviklet i mange sammenhenger årene som fulgte. Vi kan derfor oppfatte dette krisetiltaket som en innovasjon der kompetansen som lærer ble oppnådd innenfor rammene av en ny og alternativ lærerutdanningsmodell. Praksistilknytningen og grunnskolens medansvar for å realisere denne lærerutdanninga blir omtalt flere steder i dette kapitlet. Desentralisert lærerutdanning hadde sin forankring i arbeidsplassen ved den lokale distriktsskolen. Det var ei utdanning som ble realisert i samarbeid med, og for, det lokale skoleverket.

Dette kapitlet representerer imidlertid bare *en* fortelling om enkelte sider av hva som skjuler seg bak begrepet desentralisert allmennlærerutdanning slik denne utdanninga ble tilrettelagt ved Bodø lærerhøgskole for det første kullet, 1979–82. Utdanningstiltak ble senere videreført ved høgskolen både som allmennlærerutdanning, førskolelærerutdanning, praktisk-pedagogisk utdanning og innenfor flere videreutdanningsfag. Tiltakene realiseres i dag gjerne under benevnelsen ”samlingsbaserte utdanningstiltak”. Begrepet desentralisert lærerutdanning er imidlertid fortsatt i bruk, men desentraliserte utdanningstiltak kan i dag dra nytte av moderne databasert kommunikasjonsteknologi som for 25 år siden var ukjent. Utprøvingen av den første helhetlige lærerutdanningsmodellen bidro trolig til at lærerutdanninga både i Nord-Norge, og i landet for øvrig, hurtig utviklet nye modeller der distanseoverbyggende medier kunne nyttes som kommunikasjonsstøtte. Ved høgskolen foreligger flere beskrivelser, undersøkelser og rapporter om desentralisert allmennlærerutdanning. I dette kapitlet legges det vekt på å få fram ulike momenter som kan fortelle noe om grunnlaget for desentralisert allmennlærerutdanning i startfasen, og erfaringer som ble vunnet i det første prosjektet, mer enn grundige analyser og redegjørelser basert på data fra det relativt omfattende empiriske materiale som er samlet inn i forbindelse med utdanningstiltaket.

Desentralisert lærerutdanning som styrkingstiltak

Lærersituasjonen i Nord-Norge forverret seg betraktelig i siste halvdel av 1970-årene, selv om hele etterkrigstiden for så vidt var preget av lærermangel og lav stabilitet i lærerkollegiene, spesielt i utkantskolene i Nord-Norge. Denne problematikken ble studert og analysert i ”Lærerundersøkelsen i Nord-Norge”(1978). Et av de forhold som ble sterkt understreket i lærerundersøkelsen var påpekingen av sammenhengen mellom rekruttering av studenter til lærerutdanning og senere stabilitet i lærerkollegiene. Man antok at lokal rekruttering av lærerstudentene ville bidra til at lærerne etter endt utdanning bosatte seg der de hadde tilhørighet ved rekrutteringen til utdanninga. Slik skulle stabiliteten sikres. I lærerundersøkelsen ble det derfor blant annet konkludert med at det burde være ønskelig å rekruttere lærere bosatt i de vanskeligstilte områdene for å sikre stabiliteten i grunnskolen. Lokal tilhørighet ble dermed innført som et av opptakskravene i den desentraliserte lærerutdanninga. Undersøkelsen konkluderte altså med at det ville være nødvendig å etablere særskilte lærerutdanningstiltak for å skaffe lærere til utkantstrøkene i Nord-Norge. (NOU 1978: 50. s. 153–155).

Men før dette var det spesielt fra skoledirektøren i Finnmark tatt til ordet for å etablere en desentralisert lærerutdanning for å bøte på lærermangelen i Finnmark (1978b). Ideen om ei alternativ lærerutdanning var dermed født. Forsøksrådet for skoleverket startet med planlegging av en alternativ utdanningsmodell spesielt for å utdanne lærere i utkantstrøk (1978b). Etter en periode med uenighet mellom Forsøksrådet for skoleverket og lærerhøgskolene i Nord-Norge, ble de fire lærerhøgskolene av Kirke- og undervisningsdepartementet pålagt å gjennomføre et prosjekt med særskilte lærerutdanningstiltak i landsdelen. Prosjektet ble kalt ”desentralisert allmennlærerutdanning”, senere kjent under forkortingene DALU. Betegnelsen desentralisert allmennlærerutdanning representerer en av de sentrale ideene med utdanningstiltaket, men er imidlertid ikke så velegnet når det gjelder å få fram utdanningstiltakets form og innhold slik innholdet i begrepet ”desentralisert utdanning” vanligvis er. Med desentralisert utdanning forstod man den gangen vanligvis en utdanningsform der selve undervisningen i hovedsak foregikk utenfor lærerhøgskolen – moderinstitusjonen. I den desentraliserte allmennlærerutdanninga ved Bodø lærerhøgskole foregikk imidlertid nesten all teoriundervisningen ved høgskolen, altså sentralisert til Bodø. Utdanningstiltaket som ble gjennomført i Bodø kan dermed ikke betraktes som et rendyrket desentralisert alternativ til den etablerte lærerutdanningen. Det som egentlig foregikk under planlegging og gjennomføring av det første kullet innenfor desentralisert allmennlærerutdanning, dreide seg derfor mer om utvikling av en ny organisatorisk modell for utdanning av lærere. Men studiets innhold ble likevel tilrettelagt i samsvar med gjeldende rammeplaner, lov og regelverk for lærerutdanning. Noen avvik og tilpasninger ble likevel gjennomført.

Ny allmennlærerutdanningsmodell

Praksisforankret lærerutdanning

Den mest markerte forskjellen mellom den vanlige institusjonsforankrede heltidsutdanninga for lærere og den desentraliserte utdanninga, gjaldt måten praksis ble organisert på. Mens lærerhøgskolen vanligvis gjennomførte praksis i kortere eller lengre perioder hvor studentene gruppevis oppholdt seg hos en øvingslærer, ble utgangspunktet for praksis i desentralisert allmennlærerutdanning studentens egen arbeidssituasjon. Den lokale grunnskolen på studentens heimsted. Dette kunne man gjøre fordi studentene ved opptak ble sikret en kontinuerlig deltidsjobb som lærer. Gjennomsnittsstudenten hadde selv om lag halv lærerstilling som sitt selvstendige arbeidsområde hvert studieår. Veiledning/supervisjon ble så bygd opp omkring dette praksisforholdet. Studentene var således i en kontinuerlig praksis i alle tre studieår grunntidningen pågikk. Praksisveiledning ble gitt av en veileder engasjert som timelærer, og i noen grad av rektor, tilsatt ved samme skole som studentene arbeidet ved. Høgskolens faglærere, og pedagogikklærer, bidro også i veiledningen ved studiebesøk til alle skolene studentene arbeidet ved. Skolesjefene ble også trukket inn i utdanningstiltaket ved deltakelse i etableringen av studiesituasjonen lokalt for den enkelte student. Det ble altså bygd opp et

lokalt læringsmiljø rundt hver enkelt student som fikk studieplass i det første desentraliserte lærerutdanningstiltaket. Man vil i dag kunne omtale dette som en lokalt tilpasset lærerutdanning. Det var det man kan kalle en ”situert lærerutdanning” i en lokal kontekst. Og det var utvikling av lærerutdanning som profesjonsutdanning ved kompetanseutvikling på arbeidsplassen. Skolen – det lokale læringsmiljøet – fikk derfor meget stor betydning i dette utdanningstiltaket.

Teoriundervisningen.

Nesten all teoriundervisning ble formidlet ved sentrale samlinger ved Bodø lærerhøgskole eller ved regionale studiesamlinger. Studentene møtte hvert studieår til 7–8 ukers konsentrert undervisning ved høgskolen. Teoristoffet ble deretter flettet inn i tverrfaglige tematiske og praktiske oppgaver samt ved lokal veiledning fra teorilærerne i pedagogikk og faglærer i studentens studiefag. Den teoretiske undervisningen ble kvantitativt opprettholdt med et timetall som i grove trekk tilsvarte antall undervisningstimer studentene fikk i vanlig lærerutdanning. I løpet av de tre studieårene ble det undervist i pedagogisk teori og praksis (30 sp eller 1-års arbeidsomfang), samt 1/4-årsenhetene (15 sp): Norsk, matematikk, kristendom, og 1/4-årig fagdidaktisk utdanning. Hver 1/4-årsenhet strakk seg over ett studieår. Måten teoristoffet ble gjennomgått på skilte seg naturlig nok sterkt fra det som karakteriserer vanlig timeplanlagt undervisningsuke for ordinære studenter. Mens teoriundervisningen i norsk og pedagogikk på den tida vanligvis ble gjennomført med fem lærerstyrte timer hver uke i vanlig lærerutdanning, ble det innenfor desentralisert allmennlærerutdanning gitt 20-timer undervisning hver uke i hvert fag under de sentrale kurssamlingene, eller 40 timer pr. uke til sammen. Denne måten å organisere arbeidsuka på har både sterke og svake sider, men med omfattende tid til bearbeiding av gjennomgått stoff lokalt er det mye som tyder på at studentene opplevde en svært nær sammenheng mellom teori og praksis ved en slik kursmodell. Det er nettopp dette forholdet studentene selv framhever som positivt ved studiemodellen (Sjøvoll 1983). Studentene opplevde imidlertid disse kursukene som svært krevende arbeidsmessig.

Studiemodellen

Rektor ved høgskolen i Bodø, Einride Hveding, utviklet allerede på planleggingsstadiet en studiemodell som med visse tillempninger ble retningsgivende for valg av struktur for desentralisert allmennlærerutdanning ved Bodø lærerhøgskole. Denne modellskissen var i utgangspunktet slik.

Studieår	August	Mellomperiode	Oktober	Mellomperiode	Mars	Mellomperiode	Juni
1.	To ukers samling ved høgs-kolen	Praksis og selvstudium. Lokal veiledning. Studiebrev	En ukers samling ved høgs-kolen	Praksis og selvstudium. Lokal veiledning. Studiebrev	En ukers samling ved høgs-kolen	Praksis og selvstudium. Lokal veiledning. Studiebrev	En ukers samling ved høgs-kolen
2.	En uke	”	En uke	”	En uke	”	En uke
3.	To uker	”	En uke	”	En uke	”	En uke
4.	Fellesstudium ved høgs-kolen etter eget valg						

Hovedstrukturen i dette modellforslaget ble fulgt i forbindelse med realiseringen av utdanninga, men med betydelig utvidelse av antallet undervisningsuker hvert studieår, samt at lokale og regionale studiesamlinger ble benyttet. Studentene oppholdt seg i gjennomsnitt 7 uker hvert studieår ved høgs-kolen i Bodø. De regionale og lokale samlingene kom som et tillegg til dette. Regionale samlinger som weekend-samlinger. Lokale samlinger ble nyttet mer spredt. Gjærne tilrettelagt som kveldssamlinger i mindre grupper.

Særskilte momenter

Det er i dette kapitlet ikke lagt vekt på å gi en dyp og detaljert redegjørelse om alle sider ved etablering og gjennomføring av desentralisert allmennlærerutdanning. Slike detaljer er beskrevet i en rekke rapporter som ble utgitt ved avslutningen av utdanningsprosjektet (Sjøvoll 1983). Jeg vil derfor bare i korthet nevne noen spesielle forhold som det ble lagt vekt på ved Bodø lærerhøgs-kole innenfor denne lærerutdanningsmodellen. Interesserte henvises til de noe mer omfattende rapporter som ble utarbeidet om desentralisert allmennlærerutdanning i 1982 og 1983.

Studentene

Hensikten med utdanningstiltaket var altså å skaffe stabile og kvalifiserte lærere til utkantskolene i Nord-Norge. I og med at det synes å være nær sammenheng mellom stabilitet og rekruttering, var det derfor naturlig allerede ved opptaket å velge ut lærerstudenter etter særskilte kriterier. Studentene ble tatt opp på grunnlag av dokumentert tilhørighet; en kombinasjon av vektlegging på føde- og oppvekststed, botid i landsdelen og antall år som lærervikar ved siden av generell studiekompetanse. I to tilfeller ble generell studiekompetanse tillagt mindre vekt enn de øvrige kriteriene ved opptaket ved Bodø lærerhøgs-kole. Bodø lærerhøgs-kole og Nesna lærerhøgs-kole fordelte opptaket av studentene i Nordland fylke mellom seg, med deling nord og sør for Meløy/Rødøy kommune. Studentgruppens gjennomsnittsalder ved opptaket var ca. 31 år. Det ble tatt opp 30 studenter ved Bodø lærerhøgs-kole hvorav en student sluttet til jul 1. studieår og flyttet til annen lærerhøgs-kole og en student sluttet etter eget ønske mot slutten av 2. studieår. To studenter ble overført fra annen lærerutdanningsinstitusjon og

overtok dermed de ledige studieplassene etter 1. studieår slik at det til sammen ble uteksaminert 29 studenter i det første DALU-kullet ved Bodø lærerhøgskole. Studentene ble ved opptak stilt i utsikt å få de tre årene i desentralisert allmennlærerutdanning, etter søknad, godkjent som 2-årig lærerutdanning, (Skriv av 4/4-79). Dette gjorde også samtlige av de studentene som var kvalifisert for dette.

Av de 29 studentene som hadde fullført studiet sommeren 1982, fortsatte 3 studenter med studier som fulltidsstudenter studieåret 1982/83, to hadde omsorgspermisjon og 24 var i arbeid i grunnskoler i distriktet. Seks av disse 24 fortsatte med annen desentralisert utdanning. Langtidsvirkninger med henblikk på vurdering av stabilitet som følge av den spesielle rekrutteringen ble påtenkt utført senere, men er enda ikke gjennomført systematisk.

Resultatene, vurdert i form av karakterer, var for det første kullet over middels. Ingen studenter strøk ved noen deleksamen. Studentene vurderte mot slutten både av det 1. og 3. studieår studiet som meget arbeidskrevende (1983, s. 80), men understreket gjentatte ganger den positive virkning kombinasjonen mellom faglige studier og kontinuerlig egenpraksis har. Studiet ble i følge studentvurderingen opplevd som meningsfylt i en grad man sjelden hører hos institusjonsstudenter. Studiemodellen letter mulighetene til å se overføringsaspektene mellom teori og praksis. Modellen fremmer tydeligvis opplevelsen av at overføring av læring skjer. Fagkongruens, det vil si at studentene selv på årsbasis underviser i samme fag i grunnskolen som vedkommende studerer, bidro også til å lette mulighetene for å se overførbarheten mellom fagstudiet i lærerutdanninga og grunnskolens praksis.

Veilederne

Selv om øvingskolen og lærernes yrkesorganisasjon (Lærerlaget) på planleggingsstadiet var interessert i å forstå øvingsopplæringa, ble det bygd opp et eget veilederteam tilknyttet desentralisert allmennlærerutdanning. Øvingslærerne ble rekruttert lokalt, og fikk to ganger årlig tilbud om 20 timers etterutdanningskurs hvor ulike aspekt relatert til pedagogisk veiledning ble tatt opp. På denne måten hadde studentene sin egen øvingslærer ved samme skole som de selv arbeidet ved. Øvingslærerne fungerte som daglig kontaktperson i praksisveiledning og som støtte når ulike vansker dukket opp. Spesielt for studenter som bodde relativt isolert, var denne personen til uvurderlig hjelp i forbindelse med studiet, og bidro i høy grad til å forebygge isolasjonsfølelsen hos studentene. Veilederne fikk i løpet av de tre årene et utdanningstilbud som tilsvarer halvparten av en halvårsenhet (ca 15 sp etter dagens normering) i pedagogisk veiledning.

Faglærere

Fire høgskolelektorer var til sammen engasjert i desentralisert allmennlærerutdanning som fulltidsengasjement. Høgskolelektor i pedagogikk over tre år og høgskolelektor i norsk, matematikk og kristendom for et år hver. I tillegg var flere lektorer/lærere engasjert i forbindelse med fagdidaktiske kurs og spesielle emneopplegg. Høgskolelektorenes rolle

ble betydelig utvidet sett i forhold til ordinær funksjon. Ansvaret for undervisningsledelse, praksisorganisering, oppbygging av øvingsapparatet og utdanning av øvingslærere ble tillagt høskolelektor i pedagogikk. For øvrig deltok samtlige lektorer i grunnskolen lokalt med påhøring og veiledning av studenter. Reisevirksomheten var også betydelig: omlag 40 reisedøgn for hver høskolelektor for hvert studieår. Arbeidet innenfor desentralisert allmennlærerutdanning ble også i stor grad utført utenfor ordinær arbeidsdag. Dette gjaldt spesielt veiledning lokalt. Norsk lærerhøgskolelag utførte i denne forbindelse et betydelig arbeid for å få akseptable arbeidsavtaler for de engasjerte lærerne innenfor desentralisert allmennlærerutdanning. Dette arbeidet lyktes og var på mange måter en forutsetning for at høskolene påtok seg dette spesielle utdanningstiltaket. Selv om den utstrakte reisevirksomheten i lengden kan virke belastende, oppfattet høskolelektorene arbeidssituasjonen som akseptabel og god.

Av flere grunner var det en fordel at studentene arbeidet bare med pedagogikkfaget og ett studiefag hvert skoleår. Samarbeidet mellom pedagogikklærer og faglærer ble derfor oversiktlig og overkommelig. Studiet kunne bygges opp ved *temaer* som inneholdt komponenter både fra pedagogikkfaget, studiefaget og studentenes egen praksis. Det må spesielt framheves at studentenes oppfatning av at dette var en meningsfylt og relevant utdanning, klart hadde sammenheng med at studentens studiefag – og undervisningen i det samme skolefaget – foregikk samtidig. Dette bidro sterkt til å gi studiet en helhetlig karakter. Betydelige deler av studentenes arbeidstid ble således brukt i forbindelse med tverrfaglige og tematiserte bearbeidingsoppgaver. Den oversiktlige studiesituasjonen samt kontinuerlig praksistilknytning var grunnlaget for slike fellestema.

Strukturbetingelser og læringsmulighet

En studiemodell som er bygd opp med basis i praksis, slik det ble gjort innenfor desentralisert allmennlærerutdanning, gir selvsagt spesielle muligheter for å vektlegge flere viktige aspekt ved lærerens yrkesutøvelse. For pedagogikkfagets del framheves her noen emneområder og arbeidsmetoder det ble arbeidet systematisk med fordi studiemodellen gav muligheter for å fokusere på disse emnene på en annen måte enn tradisjonell lærerutdanning gjorde på den tida.

Planlegging

Planlegging av undervisning for kortere eller lengre tidsrom er med en retningsgivende rammeplan som arbeidsgrunnlag, Mønsterplanen (1974), en uhyre viktig lærerfunksjon. Med selvstendig ansvar for undervisningsplanlegging for hele året, sier det seg selv at det i den desentraliserte utdanningsmodellen var mulig å komme videre fra det å ”teoretisere” om planlegging til et direkte yrkesutøvende plan. Her ble det mulig å arbeide grundigere både med timeplanlegging, ukeplanlegging, emne- og fagplanlegging samt langtidsplanlegging som semester- og årsplanlegging. DALU-studentene fikk, sammenlignet med vanlige lærerstudenter, en læringsmulighet gjennom praksistilknytningen som ikke er mulig vanlig lærerutdanning. Dette bidro til å styrke utdanninga.

Samarbeidet skole–heim

Et annet viktig arbeidsområde for lærerne som jeg selv har opplevd som meget vanskelig å få arbeidet skikkelig med innenfor den vanlige lærerutdanningsmodellen. Mulighetene for direkte ferdighetstrening i samarbeidet mellom skole og heim. Å ta på alvor at foreldrene skal være en viktig samarbeidspartner i sine egne barns læring.

Samarbeidet mellom skole og heim ble derfor valgt som et annet hovedområde hvor det ble arbeidet mer systematisk i den desentraliserte allmennlærerutdanninga ved Bodø lærerhøgskole. Her ble det mulig å trekke inn teoretisk stoff om samarbeid og samarbeidsformer som sammen med direkte studenterfaringer, ferdighetstrening i gjennomføring av konferansetimer og foreldremøter bidro til at emnet fikk en plass og innfallsvinkel fagplaner egentlig forutsetter.

Pedagogisk utviklingsarbeid

I ”Lov om lærerutdanning” (§ 19) framheves betydningen av at studentene skal gis trening i å ta del i pedagogisk utviklingsarbeid under utdanninga. Dersom man forutsetter at pedagogisk utviklingsarbeid skal ha som mål å forbedre og fornye lærernes og grunnskolens praksis, er det vanskelig å forestille seg hvordan dette kan skje uten at studentene har en personlig ansvarlig praksissituasjon å forholde seg til. Her har DALU-modellen trolig sin store styrke. Pedagogisk utviklingsarbeid ble innenfor denne modellen vektlagt sterkt blant annet ved at evaluering av et pedagogisk utviklingsprosjekt gikk inn som del av studentenes evalueringsgrunnlag. Det er utarbeidet en egen bibliografi over studentenes pedagogiske utviklingsarbeid (Sjøvoll 1982).

Skole/lokalsamfunn

Forholdet skole/lokalsamfunn var sterkt fokusert både i grunnskolen og i lærerutdanning fra tidlig i 1970-årene. Dette ble forsterket innenfor desentraliserte lærerutdanning. Dette skulle være lærerutdanning tilrettelagt i lokalmiljøet for lokalsamfunnet. At fokus på lokalsamfunnet kom til å gjennomsyre en rekke emneområder er derfor forståelig. De tidligere nevnte pedagogiske utviklingsarbeidene avspeiler sterkt dette forholdet, men innfallsvinkelen skole/lokalsamfunn gjorde det også mulig å arbeide systematisk med nyere emner – eksempelvis skolevurdering – innenfor denne studiemodellen. Studentenes tilknytning til en bestemt skole over lengre tid gav det desentraliserte studiet nye muligheter til å gjøre det.

Konferansetelefonti

Et annet strukturbetinget forhold som bør nevnes er bruken av ulike fjernundervisningsmedier, bl.a. konferansetelefonti, i tillegg til de skriftbaserte studiebrevene og oppgavene. I det første kullet (1979–82) var det bare konferansetelefonti som kunne nyttes i veiledningen, men tilgangen av nye hjelpemidler (to-veis lyd og bilde, PC-er etc.) har vært sterkt medvirkende til utviklingen av veiledningsformene og læringa i lærerutdanninga.

Dette har spesielt hatt stor betydning for studenter som bor og studerer langt fra høyskolen.

I samarbeid med Norsk Fjernundervisning ble dette hjelpemidlet prøvd ut 3. studieår. Konferansetelefonti ble nyttet i forbindelse med oppgaveløsning og veiledning innenfor både pedagogikk, kristendom og norsk for halve studentgruppen. Hjelpemidlet ble kun nyttet som supplement til annen undervisning. Erfaringen var at man her har et utmerket hjelpemiddel i forbindelse med veiledning av studenter som befinner seg relativt langt fra undervisningsstedet. Bruk av konferansetelefonti virket tidsbesparende og fungerte godt både i veiledningen og som kommunikasjons- og kontaktmiddel.

Både de aktuelle studentene og de involverte lærerne er entydig positive i sine vurderinger av konferansetelefontiens muligheter i forbindelse med desentraliserte studier, men undervisningsformen ble relativt dyr på grunn av den høye kostnaden som var forbundet med bruk av konferansetelefontisystemet den gangen. Egen rapport om bruk av konferansetelefonti i desentralisert undervisning ble skrevet mot slutten av prosjektperioden (Sjøvoll 1982).

Vurderinger

Mange yrkesgrupper hadde på ulikt vis hatt kontakt med den desentraliserte allmennlærerutdanningen både under planlegging av tiltaket og under gjennomføringa. I særlig grad kan nevnes: Skolesjefene i de kommunene som rekrutterte studenter, rektorene ved skolene hvor studentene hadde sin praksis og studentenes veiledere. Det var derfor av særlig interesse å få kjennskap til hvordan disse yrkesgrupperingene vurderte den desentraliserte allmennlærerutdanningen. I løpet av de 3 studieårene ble det derfor samlet inn materiale for å få et innblikk i vurderinger disse personene gjorde av den desentralisert allmennlærerutdanningen.

Vurderingsundersøkelsene

Den offisielle betegnelsen "desentralisert allmennlærerutdanning" dekker egentlig ikke forsøket med alternativ lærerutdanningsmodell slik denne er utprøvd ved Bodø lærerhøgskole i tidsrommet 1979–82. I realiteten ble det prøvd ut en ny studiemodell som vist seg å være et svært godt alternativ til den tradisjonelle lærerutdanning. Blant de mange forhold som kan forklare dette kom det i spørreundersøkelsene som ble gjennomført fram følgende:

Skolesjefenes vurderinger.

Ved halvt gjennomført utdanning ble skolesjefene i de impliserte kommunene bedt om å besvare ulike spørsmål. Man var interessert i generelle inntrykk av desentralisert allmennlærerutdanning som studietiltak, og eventuelle problemer forbundet med tilsetning av studentene i deltidsstilling.

I Nordland fikk man svar fra 76,8 % av skolesjefene. Dette representerer et antall på 20 skolesjefer. Av disse 20 skolesjefene hadde 14 uttalelser omkring desentralisert

allmennlærerutdanning som var av positiv karakter. Men det var også klare motforestillinger mot denne utdanningsformen. Fem skolesjefer argumenterte mot denne utdanningsformen som system særlig begrunnet med at lærersituasjonen i de angjeldende kommuner ikke var spesielt problematisk. Blant de argumenter som ble sterkest fremmet av skolesjefene som representerer den positive holdningen til desentralisert allmennlærerutdanning kan nevnes at man her anser utdanningstiltaket som et langsiktig virkemiddel til å løse et fundamentalt problem for skolene, og de påpeker sterkt at de ser rekrutteringen av studenter som særlig vesentlig i denne sammenheng. Skolesjefene mente at problemene med å skaffe studentene deltidsstilling i skolen var minimale. Men ulike prinsipielle sider forbundet med tilsetning av studenter i lærerjobber ble imidlertid sterkere fokusert der man hadde god søkning til lærerstillingene i kommunen. Tiltaket innebar også at det ble tatt bort arbeidsoppgaver som kunne ha vært utført av utdannede lærere. For øvrig påpekte skolesjefene at de syntes opptakskravene til den desentraliserte allmennutdanningen hadde vært for firkantete. De mente at krav om bestått artium burde vært tilsidesatt i flere tilfeller.

Rektorvurderinger

Mot slutten av høstsemesteret 1980 ble også rektorene ved de skolene studentene arbeidet ved bedt om å tilkjenne synspunkter på en del andre forhold: Timeplantekniske problemer i forbindelse med studentenes praksis, vikarproblemer under studiesamlinger, vansker med å engasjere øvingslærere, utdanning av øvingslærere, vansker i forhold til utdannede lærere og eventuelle reaksjoner fra foreldre og lokalmiljø. Koordinerings- og samarbeidsspørsmål i forhold til lærerhøgskolen, samt synspunkter på alternative måter å organisere praksis på ble også vurdert.

Det ble mottatt svar fra 28 av de 42 skolene i Nordland hvor studenter var tilsatt i lærerstilling. Av svarene framgikk i korthet følgende: De timeplantekniske problemene rektorene støtte på i forbindelse med tilrettelegging av praksis var ikke påfallende store. Men rektorene påpekte at det kunne være vanskelig å fremskaffe nettopp de timene/fagene som passet best for studentene slik at *fagkongruens* ble oppnådd. For øvrig påførte arbeidet med å skaffe vikarer under kurssamlingene rektorene et betydelig merarbeid, likevel var det bare 10 av 28 rektorer som fremhevet at disse vanskene var spesielt store. Ti av rektorene mente at de hadde visse problemer med å få personer i lærergruppen til å påta seg øvingslæreroppdrag, men også dette lyktes ved en god del forarbeid. Ellers påpekte rektorene et spesielt behov for å gi lærere som påtok seg øvingslæreroppdrag etterutdanning. Ut over dette var det svært få problemer rektorene trakk fram i forbindelse med oppbygging av praksis knyttet til studentenes daglige arbeidssituasjon. Man skulle kanskje forvente at det ville føre til betydelige vansker i forhold til lærerorganisasjonene at studenter konkurrerte om arbeidsplassene. Med bakgrunn i rektorenes svar på dette spørsmålet etter første studieår, gikk det imidlertid fram at slike vansker ikke oppsto i Nordland fylke. Den vanskelige lærersituasjonen ved

de aktuelle skolene er helt klart forklaringen på at det ikke ble konkurranse om arbeidsoppgavene mellom lærerstudenter og fullt utdannede lærere.

Det var absolutt entydige svar fra rektorene på hvorvidt reaksjoner fra foreldregruppen eller lokalmiljø skapte problemer i utdanningen. Ingen rektorer trakk frem eventuelle negative reaksjoner fra foreldrehold eller lokalmiljø. Det motsatte gjorde seg snarere gjeldende. Det må sies å være forbausende at rektorene ikke kunne registrere negative reaksjoner fra foreldrehold på denne utdanningsformen. Studentene var borte fra skolen flere uker i løpet av skoleåret, og det ville ikke ha vært utenkelig at det kunne oppstå problemer i forbindelse med engasjement av vikarer. Med betydelig geografisk avstand fra lærerhøgskolen til de aktuelle skoler burde man også forvente at det ville oppstå en del koordinerings- og samarbeidsproblemer. 6 av de 28 rektorene i Nordland fylke påpekte visse problemer av denne art. Det var særlig vansker i forbindelse med oppstartingen av studiet som ble påpekt. I tillegg til dette ble det påpekt at den store avstanden rent geografisk hindret hyppig nok kontakt.

Veilederne (øvingslærerne)

Veilederne som ble engasjert innenfor desentralisert allmennlærerutdanning ved Bodø lærerhøgskole hadde studieåret 1979/80 slik utdanningsbakgrunn: 9 var lærere uten tilleggsutdanning, 13 hadde et eller to års tilleggsutdanning, og gjennomsnittsovingslærer hadde ca. 14 års praksis. De fleste øvingslærerne hadde arbeidet i fådelt skole. Bare 3 øvingslærere var uten slik erfaring. 2 øvingslærere hadde vært engasjert i tilsvarende funksjoner tidligere.

Veilederne ble engasjert ved at høgskolen tok indirekte kontakt gjennom rektor eller skolesjefen i den aktuelle kommunen. De var således noe ulikt informert om desentralisert allmennlærerutdanning da de påtok seg arbeidsoppgavene. De påpekte at de hadde stort behov for oppfølgingskurs i forbindelse med arbeidet, og de påpekte at innføringskursene som ble holdt høsten 1979 var svært viktige for dem. Veilederne mente at timetallet som var avsatt til veiledning var passende. De syntes ikke å føle for sterk belastning ved oppdraget og mente at studentene i hovedsak tok rimelig kontakt angående faglig drøftinger. Nitten av 22 øvingslærere hevdet høsten 1980 at denne utdanningsformen var like god eller bedre enn lærerutdanninga de selv hadde fått. De påpekte spesielt at sammenhengen mellom teori og praksis var avgjørende for disse synspunktene. Øvingslærerne gav også uttrykk for at det ved eventuelt nye opptak ble tilrådd å praktisere noe mer lempelig kravet om eksamen artium som absolutt opptakskrav. For øvrig antydte de at det burde tilrettelegges flere kurssamlinger ved lærerhøgskolen i løpet av studieåret for dem.

Helhetsinntrykket fra spørreundersøkelsene var at både skolesjefer, rektorer og veiledere i hovedsak var positive i sine vurderinger av den desentraliserte allmennlærerutdanninga. Utdanningsformen vokste jo fram blant annet etter press fra de lokale skolemyndigheter. Dette kan være en medvirkende årsak til de positive vurderingene. Fra lokalt plan forventet man tydeligvis at utdanningstilbudet ville gi en positiv langsiktig

virkning og forbedring av lærersituasjonen. Det er likevel verdt å merke seg at alle parter som ble bedt om å avgi uttalelser vurderte kvaliteten på utdanninga som positiv. Visse reservasjoner finnes, men hovedtendensen er her helt klar. Fra lokalt hold mente man at desentralisert allmennlærerutdanning var fullt på høyde med den vanlige institusjonsutdanninga.

Overføring

Ved Bodø lærerhøgskole ble en rekke ideer og erfaringer fra DALU innarbeidet i nye studieopplegg i begynnelsen av 1980-årene: skole- og lokalsamfunn, spesialpedagogikk 1. og 2. årsenhet og flere etter hvert. Videreutviklinga av den nye studiemodellen fikk stor betydning allerede året etter at det første utdanningstiltaket ble avsluttet. Dette hadde konsekvenser for organisering av utdanningstiltakene internt ved Bodø lærerhøgskole og for skoleutvikling i regionen.

Mange yrker forandres sterkt i dag. Det tales om læringsdrevne arbeidsplasser. Bedriftene har behov for kontinuerlig kompetanseutvikling og organisasjonstilpassede læringstilbud. Arbeidsplassforankret læring er derfor spesielt aktuell i dag. Læring sees på som en livsvarig aktivitet og nødvendighet. Den mangeårige erfaringen lærerutdanningsinstitusjoner har skaffet seg ved å utvikle og gjennomføre arbeidsplassforankret læring kan uten tvil utnyttes bedre med henblikk på overføring av modellen til en rekke profesjoner og bransjer.

Studentenes læringsopplevelser var så entydig positive når de vurderte utdanningen. Simmons (1993) sier at det under læringsprosessen etableres tre typer læringsrepresentasjoner i langtidsminnet: a) *semantiske*, som innbefatter begrep og prinsipp; b) *episodiske*, som i tillegg representerer personlige og affektive erfaringer; c) *handlingsrepresentasjoner*, som avklarer hva den semantiske og episodiske informasjonen kan nyttes til i problemløsning og i praktisk virksomhet. I tråd med det konstruktivistiske synet på læring må alle disse tre elementene være med når studenten lærer. I så fall vil læringen gi mening og oppleves som relevant. Lærerstudenten må få anledning til selv å være konstruktiv og produktiv under læringsprosessen (Johansson 1999). Studenten må selv delta i definering av meningsfulle læringsmål og realistiske læringsoppgaver om læringen skal bli autentisk. Et slikt læringsmiljø må ifølge Duffy et. al. (1993) inneholde følgende elementer:

- Studenten må være aktivt engasjert i læringsarbeidet
- Miljøet må være konstruktivt og kumulativt
- Læringen må være målorientert
- Studentene selvreflekterende og selvvrderende (diagnostisk)
- Læringen må være realistisk og ha en relevant kontekst
- Læringsmiljøet må være problemorientert og gi mulighet til case-basert læring
- Læringsituasjonen må være sosialt konstruert og ta hensyn til at man lærer sammen med andre i sosiale forhandlinger
- Studenten må ha en indre motivasjon for å lære.

Disse elementene kan også hver for seg – eller samlet – nyttes som kriterier for vurdering av lærerutdanning. I desentralisert allmennlærerutdanning var det i startfasen nødvendig å tilrettelegge undervisninga under felles studiesamlinger med referanse til en positivistisk læringstradisjon med hovedvekt på formidling via lærerstyrte forelesninger under studiesamlingene. Samlingsbaserte studier vil gjerne være forankret i den positivistiske læringstradisjonen når høgskolens lærere og studentene møtes. Studenter forventer ofte at de skal bli ”lest for”. Den konstruktive læringen - kognitivt og sosialt - kan imidlertid forankres i de læringsmulighetene autentisk yrkesaktivitet gir. Slik kan også en positivistisk formidlingspedagogikk og konstruktivistisk aktivitets- og handlingspedagogikk utfylle hverandre i utdanninga.

Oppsummering

Det som særlig kjennetegnet desentralisert lærerutdanning ble oppfattet slik:

- Dette var en praktisk og problemorientert utdanning tilrettelagt over 3 år og forankret i lærerens daglige yrkesproblemer.
- Fagkongruens ble praktisert ved Bodø lærerhøgskole, det at studenten underviste selv i samme fag i grunnskolen som han/hun studerte under lærerutdanninga.
- Det ble bygd opp en støttestruktur, eller veiledningsordning, lokalt ved timetilsetting av en øvingslærer og ved deltakelse av høgskolens lærere.
- Vekselvirkningen mellom teori og praksis medførte at studiet ble opplevd meningsfylt.
- Tematiserte studieområder forankret i pedagogikk, studiefaget og egenpraksis gav studiet et helhetlig preg.
- Studentene hadde selvstendig læreransvar i om lag 1/2 stilling over 3 år som del av utdanninga. Dette gav mulighet til å drive arbeidsplassforankret læring.
- Særskilte praksisrelaterte problemstillinger som de ordinære institusjonsstudentene ikke kan oppleve og lære av, ble jevnlig tatt opp av studentene innenfor denne studiemodellen. Dette forsterket relevansopplevelsen i læringa.
- Det ble arbeidet bevisst for å skape et godt studiemiljø under studiesamlingene på grunn av kortere samværstid.

De positive erfaringene fra desentralisert allmennlærerutdanning kan overføres til vanlig lærerutdanning på mange måter. Først og fremst er det grunn til å vurdere organiseringen av den tradisjonelle *praksisformen*. Kanskje kunne en begynnelse være å tilrettelegge praksis i deler av den tradisjonelle lærerutdanninga etter DALU-modellen? En realistisk oppfatning av lærerens arbeid og mykere overgang til yrke kan dermed skapes. Det såkalte ”praksissjokket” nyutdannete lærere og førskolelærere møter vil sannsynligvis kunne reduseres, eller elimineres, på dette vis.

Litteratur

Det kongelige kirke- og undervisningsdepartementet NOU 1978: 50, *Lærerundersøkelsen, lærersituasjonen i Nord-Norge*. Oslo.

- Det kongelige kirke- og undervisningsdepartementet (1978): *Notat om tiltak for å bedre lærersituasjonen i Nord-Norge*. Skriv datert 20/12 1978.
- Det kongelige kirke- og undervisningsdepartementet: *Tiltak for å bedre lærersituasjonen i Nord-Norge*. Skriv datert 19/1 1979.
- Det kongelige kirke- og undervisningsdepartementet: *Tiltak for å bedre lærersituasjonen i Nord-Norge*. Skriv datert 12/3 1979.
- Duffy, Jonassen & Lowyck (ed) (1993) *Designing Environment for Constructive Learning*. Heidelberg: Springer-Verlag.
- Forsøksrådet for skoleverket: ”Notat om desentralisert allmennlærerutdanning”, datert 20/9 og 10/10 1978.
- Johansson, K. (1999): *Konstruktivism i distansutbildning. Studerandes uppfatning om konstruktivistisk lärandet*. Umeå Universitet.
- Simmons, P. R-J (1993) Constructive learning: The role of the learner. I Duffy, Jonassen & Lowyck (ed.) (1993): *Designing Environment for Constructive Learning* (pp. 291–314): Heidelberg: Springer-Verlag.
- Sjøvoll, J.(1983): Spørreskjemaundersøkelser og vurderingsskjema, DALU rapp. nr. 7, Bodø.
- Sjøvoll, J.(1983): Rapport om desentralisert allmennlærerutdanning ved Bodø lærerhøgskole 1979–82, Bodø.
- Sjøvoll, J.(1982): Konferansetelefonti, rapport nr. 5, Bodø.

Utviklingen av samlingsbasert lærerutdanning ved Høgskolen i Nesna

Øyvind Jenssen

Innledning

Bakgrunnen for etableringa av den første desentraliserte allmennlærerutdanninga ved Nesna lærerhøgskole i 1979 var den samme for Nesna som for de øvrige nordnorske høgskolene og er beskrevet i Eivind Bråstad Jenssens artikkel.

Nesna lærerhøgskole grep den utfordringa som departementet lanserte med stort alvor, men med den klare formening om at dette skulle være en engangsforeteelse.

Daværende høgskolelektor i pedagogikk, Gerd Holm, ble utpekt til pedagogikklærer og koordinator for den desentraliserte pionerklassen og bidro sterkt til at eksperimentet skulle bli så vellykket som det ble. Gerd Holm skrev to rapporter om sitt arbeid med denne klassen og er også representert med en artikkel i høgskolens interne rapport *På nye vegger* fra 2006. Det vises også til Kåre Vigestads artikkel om norskundervisninga i denne klassen, samt til intervjuet med pionerstudent Anita Berg Olsen, begge trykt i denne boka.

Betegnelsen ”desentralisert lærerutdanning” ble etablert i 1979 og har blitt beholdt som et historisk innarbeidet ord helt fram til i dag, selv om innholdet i ordet ”desentralisert” har endret seg mye siden 1979. Betegnelsene ”samlingsbasert” og ”deltidsstudium” er helt klart mer dekkende, ettersom samlingene i denne utdanningen for enkelte studier legges til institusjonen, andre ganger utenfor institusjonen.

Å skulle bruke ulike betegnelser på desentraliserte klasser utenfor lærestedet og samlingsbaserte klasser ved campus virker på den annen side kunstig. Sett fra studentens ståsted så utgjør det ikke den store forskjellen om han eller hun møter til samlinger på Mo eller på Nesna. Studiene er organisert på samme måte.

Enda en betegnelse brukes i dag av administrasjonen i kommunikasjonen med departementet – nemlig ”fleksible studier”.

Begrepsforvirringen blir ikke mindre ved at de nordnorske høgskolene bruker forskjellige forkortelser. Ved høgskolen i Nesna brukes forkortelsen DALU for desentralisert allmennlærerutdanning (eller deltids/samlingsbasert allmennlærerutdanning – om man vil) og DEFU om samlingsbasert deltids førskolelærerutdanning. Det ligger altså i forkortelsen ingen begrepsmessig forskjell mellom samlingsbaserte deltidsstudier med samlinger lagt utenfor Nesna og studier med samlinger ved institusjonen, men hva man snakker om går fram av hele klassenavnet – for eksempel ”DALU 04 Mo” og ”DALU 04 Nesna”

Kort om pionerklassen 1979–82

I det jeg sier om den aller første klassen er Gerd Holms rapporter og artikkel kildene. For nærmere informasjon viser jeg til hennes artikkel i *På nye veger* (2006).

Da opptaket til den første desentraliserte klassen på Nesna i 1979 ble kunngjort, ble det presisert visse krav for å bli opptatt: Studentene måtte ha fast tilknytning til Nord-Norge, kommuner med lav lærerdekning skulle prioriteres, og studentene skulle ha undervisningspraksis under utdanninga, konkretisert til mellom 1/2 og 1/4 stilling i grunnskolen.

For øvrig gjaldt vanlige opptakskrav til allmennlærerutdanninga, samtidig som det var en åpning for at studenter kunne komme inn via opptaksprøve i tillegg.

Høgskolen mottok 74 søknader. Av Gerd Holms rapport går det fram at av de 28 studentene, alle kvinner, som til slutt ble studenter i klassen, var 15 født og bosatt i Nord-Norge. Av de 13 som var født utenfor Nord-Norge, var de fleste gift med en nordlending. Halvparten av studentene hadde bodd i bostedskommunen i mer enn 10 år.

Når det gjelder kvalifikasjoner og opptakskrav viste en undersøkelse at 3/4-deler av studentene ville ha kommet inn på ordinær lærerutdanning ved en nordnorsk lærerhøgskole uten bruk av tilleggskriterier som for eksempel geografisk tilhørighet. Fem studenter fikk gjennomføre en opptaksprøve og bestod den. Kravet om at studentene skulle ha brøkstilling i grunnskolen ble det imidlertid lempet på. Høgskolen innså etter hvert at dette kravet var for ambisiøst.

De første desentraliserte studentene var mellom 24 og 48 år, og gjennomsnittsalderen var 30,4 år. Hele 24 av studentene hadde barn i alderen 0–18 år. Deres sosiale situasjon var forskjellig, men de hadde det til felles at de søkte denne formen for lærerutdanning for å unngå å bryte opp fra familie og bosted.

I sin artikkel i *På nye veger* redegjør Gerd Holm utførlig for utdanningens oppbygning og struktur. På dette punktet avvek Høgskolen i Nesna en del fra den samlingsstruktur som departementet hadde foreskrevet. Nesna lærerhøgskole reduserte fellessamlingene og innførte fire regionale samlinger pr. studieår, der faglærer møtte mindre grupper av studentene. Hensikten var både av sosial og pedagogisk karakter. Man ville redusere studentenes fravær fra heimen, samtidig som man ville øke kontakten mellom studenter og faglærere. Kontakten ble ytterligere forsterket gjennom brev og telefon.

Den sterke praksisforankringa skulle være den desentraliserte utdanninga sitt kvalitetsstempel. Men kravet om at studenten under utdanninga skulle ha en brøkstilling i skolen lyktes en bare å realisere for to tredjedeler av studentene 1. studieår. Alt i alt må en likevel si at ingen lærerhøgskoleklasse siden har hatt så sterk praksisforankring som denne.

Alle de 28 studentene gjennomførte studiet og med et svært godt resultat. Det vises her til Kåre Vigestads artikkel.

1987: Ny satsing på desentraliserte klasser

Etter at det første desentraliserte kullet – med de distriktpolitiske og pedagogiske føringer som var knyttet til denne utdanninga – hadde blitt avsluttet i 1982, gikk det ved Høgskolen i Nesna fem år uten nye desentraliserte studietilbud. Først i 1986 satte høgskolen i gang en desentralisert halvårsenhet i spesialpedagogikk.

Grunnen til at det ikke kom flere desentraliserte allmennlærerklasser, kan være at den første forsøksklassen – selv om den rent faglig var en suksess – var ganske ressurskrevende, først og fremst fordi det fra departementets side var satt av mye ressurser til denne pionerklassen. Nå forstod en at sentrale myndigheter var blitt mer negative til å støtte en desentralisert utdanning med ekstra midler. Samtidig var søkingen til allmennlærerutdanninga tidlig på 1980-tallet ennå bra. I 1981 fulgte 306 studenter et studieforløp innen allmennlærer- og førskolelærerutdanninga ved Nesna lærerhøgskole. Høgskolen var redd for å ødelegge søkergrunnet for den ordinære utdanninga hvis man kjørte flere desentraliserte studieforløp.

På den annen side hadde kommunene, gjennom den første forsøksklassen, fått øynene opp for den desentraliserte lærerutdanninga som modell, og noen kommuner tok også kontakt med høgskolen for å få satt i gang et tilbud i deres kommune.

Midt på 1980-tallet kom den såkalte ”jappetida”, med redusert søking til lærerutdanninga på nasjonal basis, og denne trenden rammet Høgskolen i Nesna ekstra hardt, fordi man nå mistet mange av de sekundære søkerne fra andre deler av landet som man tidligere hadde tatt imot. I 1985/86 var tallet på studenter innenfor allmennlærer- og førskolelærerutdanninga (grunnutdanninga) helt nede i 162 studenter. Dette var urovekkende når en tenker på at grunnutdanning innenfor førskole og allmennlærerutdanninga den gang utgjorde hovedandelen av studentene. Videreutdanning og nye studietilbud var tidlig på 1980-tallet i sin begynnelse. Først ved høgskolereformen i 1978 hadde Nesna lærerskole blitt til pedagogisk høgskole og fått ansvar for videreutdanning og forskning / utviklingsarbeid. Nedgang i søkingen til lærerutdanninga betydde av den grunn ekstra mye på denne tid. Derfor måtte noe nå gjøres.

Det var daværende rektor Jarle Elvemo som frontet ideen om å satse på desentraliserte tilbud igjen. Forslaget vakte ikke direkte applaus hos alle i lærerkollegiet. Flere lærere så på dette som et uheldig inngrep i deres arbeidssituasjon fordi man trodde det ville medføre arbeid utenfor heimkommunen og gjøre undervisningspersonalet til pendlere.

Resultatet ble imidlertid at det i 1987 ble søkt departementet om tillatelse til å starte opp hele to desentraliserte allmennlærerklasser; de fikk navnene DALU Nord og DALU Sør. DALU Sør-klassen hadde samlinger på Nesna. DALU Nord, som stort sett bestod av studenter fra Lofoten/Vesterålen, hadde samlinger både i Vesterålen og på Nesna

Flere av søkerne til disse tilbudene var ikke kvalifiserte etter gjeldende opptaksreglement. Nesna lærerhøgskole fikk derfor lov av departementet å organisere opptaksprøver og starte et kvalifiseringskurs ved Sandvik Folkehøgskole. Strykprosenten ved dette knallharde kurset var høy, men 15 studenter kom inn på de to tilbudene via

dette intensive kvalifiseringskurset på Sandvik Ved opptaket til kurset prioriterte man alder, bosted i utkantkommune og yrkeserfaring.

Disse to klassene ble evaluert i en rapport av høskolektorene Knut Knutsen og Idar Vassli i 1993. Undersøkelsen deres viste at studentene var godt fornøyd med utdanninga de hadde fått. Men et interessant resultat i denne evalueringa var at prøveresultater og studentvurderinger var bedre for DALU Sør enn for DALU Nord. En naturlig tolkning var at det ikke var gunstig med en så løs kontakt med utdanningsinstitusjonen som tilfellet var med DALU Nord. Dette evalueringsresultatet kan ha bidratt til at høskolen seinere la stadig flere samlingsbaserte tilbud til institusjonen.

Høsten 1987 opprettet høskolen også en rekke desentraliserte videreutdannings-tilbud. Det kom en desentralisert halvårsenhet i engelsk, forming, informatikk, sørsamisk, pedagogisk utviklingsarbeid i skole og barnehage, ved siden av en ny desentralisert halvårsenhet i spesialpedagogikk.

Året etter, i 1988, startet høskolen for første gang opp deltids/samlingsbasert førskolelærerutdanning (DEFU) – og det med to klasser på henholdsvis 24 og 26 studenter. Blant disse 50 studentene var det kun en mann. Nesten alle studentene kom fra Helgeland.

Med disse tre desentraliserte utdanningene i flerårige grunnstudier ble studenttallet ved Høgskolen i Nesna radikalt forbedret. Samtidig var det i 1988 tegn på bedring av søkningen til den ordinære allmenn- og førskolelærerutdanninga.

Desentralisert utdanning – hjelp til utkantstrøk og hjelp til selvhjelp

Den desentraliserte utdanninga var fra starten av omgitt av en aura av ideale pedagogiske og distriktspolitiske motiver. Og mange av disse motivene ble innfridd. Man greide gjennom disse pionerklassene å forsyne distriktkommunene med utdannede lærere. For Nesnas vedkommende er det i tillegg særlig grunn til å framheve den store kvinneandelen blant søkerne. De desentraliserte tilbudene hjalp mange kvinner til å skaffe seg en høyere utdanning, som de ellers ikke ville ha fått.

De desentraliserte tilbudene kom like etter at den gamle fireårige lærerutdanninga (med opptaksprøve) var slutt på Nesna, og det kan være interessant å sammenligne rekrutteringsgrunnlaget for de to utdanningene. Den fireårige lærerskolen hadde vært et tilbud til ungdom fra hele landet, ungdom som av geografiske, sosiale eller økonomiske grunner ikke hadde skaffet seg gymnasutdanning. Den desentraliserte utdanninga rekrutterte en annen gruppe – i første rekke kvinner fra landsdelen, som ikke kunne søke ordinær lærerutdanning fordi de satt med ansvar for barn, kanskje med en mann som var fisker eller hadde et lignende yrke langt fra heimen. Hele 36 % av de desentraliserte 1979-studentene tilhørte primærnæringene (bonde/fisker), og 24 av de 28 studentene i denne første klassen var mødre. De hadde til sammen 50 barn. (Holm, 1984: 24)

Det er derfor grunn til å si at den desentraliserte utdanninga ikke bare hadde et distriktspolitisk, men også et klart likestillingsperspektiv ved seg.

Men samtidig hadde et nytt motiv meldt seg ved oppstart av nye desentraliserte studier i 1987. Etableringen av desentralisert utdanning hadde nå også blitt en strategi i høgskolens markedstilpassing.

Høgskolen i Nesna hadde fått sitt nybygg i 1984 og ønsket å markere seg som en sterk høgskole, men i tillegg til lav søkning til lærerutdanninga, var de politiske føringene i tida truende for små høgskoler som Nesna. Det ble arbeidet for å redusere antallet sjølstendige høgskoler gjennom fusjoner. Staten ville samle de norske høgskolene i et fåtall større høgskolesentra, og dette representerte en fare for at Høgskolen i Nesna kunne falle bort som sjølstendig høgskole. Det endte med at Nesna fikk fortsette som høgskolesenter, og fra 1994 måtte Høgskolen i Nesna forholde seg til økte krav om faglig bredde, forskning og internasjonalisering.

Men også gjennom innføring av et mer produksjonsrelatert inntektssystem noe seinere ga departementet en utvetydig beskjed til de små høgskoler: Bli store – eller dø!

Både den lave søkinga til ordinær lærerutdanning og de nye politiske føringene gjorde satsinga på samlingsbaserte deltidsstudier til et svært viktig tiltak for Nesna. Men like før 1990 snudde imidlertid den negative nasjonale trenden når det gjaldt søkinga til lærerutdanning. I de påfølgende åra hendte det at departementet kom til høgskolen og rett og slett ba om at man tok opp flere klasser. Den vekst som høgskolen opplevde i åra som kom, hadde derfor *ikke bare* sammenheng med økt satsing på desentralisert grunnutdanning.

Oversikt over de samlingsbaserte klassene innenfor lærerutdanning på Nesna (her markert med året studiet startet)

- 1979: Pionerklassen – en desentralisert allmennlærerklasse med samlinger på Nesna og lokale samlinger. 28 studenter, alle kvinner, 23 kom fra Helgeland
- 1987: DALU Sør: samlinger på Nesna, 32 studenter, 4 menn
DALU Nord: samlinger i Vesterålen og på Nesna, 31 studenter, 1 mann
- 1988: DEFU A: 24 studenter, samlinger på Nesna, 22 fra Helgeland, bare kvinner
DEFU B: 26 studenter, samlinger på Nesna, 1 mann, 2 studenter utenfor Helgeland
- 1992: DEFU: 40 studenter, alle fra Nordland, 9 fra Lofoten, 2 menn
- 1993: DEFU: 34 studenter, 6 menn, de fleste fra Helgeland
DALU: 33 studenter, fra hele Nordland fylke, 10 menn
- 1994: DALU Nesna: 33 studenter, 6 menn
- 1996: DEFU Nesna: 28 studenter, alle kvinner, samtlige fullførte studiet
- 1997: DEFU Brønnøysund: 35 studenter, 1 mann, de fleste fra Sør-Helgeland
- 1998: DEFU 98 Nesna: 26 studenter, 3 menn
DALU A Nesna: 41 studenter, 6 menn
DALU B, Nesna: 41 studenter, 9 menn
- 1999: DALU Leknes: Opptak 45 studenter (33 kv, 12 m.); det var stort frafall i denne klassen.

- 2000: DALU Narvik: Opptak 42 studenter, 25 fullførte (19 kv. og 6 m.)
DALU Nesna: 31 studenter, 1 mann, 3 fra Trøndelag, resten Nordland
- 2001: DALU Nesna: 31 studenter, 11 menn og 20 kvinner, 7 fra Trøndelag, resten Nordland
DALU Mo i Rana: 26 studenter, 3 menn, 23 fra Indre Helgeland
DALU Brønnøysund: 36 studenter, 5 menn, 18 fra Sør-Helgeland, 18 fra Trøndelag
DALU Nesna: 18 studenter, alle kvinner, 16 fra Helgeland, 2 fra Trøndelag
DEFU Narvik: 17 studenter, alle kvinner, alle unntatt en fra Narvik
- 2002: DALU Mosjøen: 30 studenter, 3 menn, 27 fra Helgeland, 2 fra Trøndelag
DALU Nesna: 38 studenter, 9 menn, 17 fra Helgeland, 11 fra Troms eller Trøndelag
DEFU Nesna: 23 studenter, 2 menn, 16 fra Helgeland, 5 fra Trøndelag
- 2003: DALU Nesna: 40 studenter, 3 menn, 14 studenter fra utenfor Nordland
DEFU Nesna: 21 studenter, 2 menn, 16 fra Helgeland
- 2004: DALU Nesna: Opptak 32 studenter (19 kv., 13 m.) 18 (13 kv., 5 menn)
DALU Mo: Opptak 40 studenter (31 kv., 9 menn). 28 (21 kv., 7 menn)
DEFU Nesna: Opptak 20 (3 menn) 9 (8 kv., 1 mann)
- 2005: DEFU Nesna: Opptak 24 (4 menn) 11 (1 mann)
DALU Nesna: Opptak 28 (5 menn): 20 (16 kv., 4 menn)
- 2006: DALU Nesna: 15 studenter, 11 kvinner og 4 menn ble tatt opp
DEFU Oppdal: 25 studenter, med samlinger på Oppdal.

Den desentraliserte utdanninga sin betydning for studenttallet ved institusjonen

Oversikten viser at i åra mellom 1979 og 2007 har høgskolen på Nesna tatt opp 31 klasser innenfor grunnutdanning for førskole- og allmennlærere – 13 førskolelærerklasser og 18 allmennlærerklasser. To tredjedeler av de samlingsbaserte lærerutdanningstilbudene har hatt samlingene lagt til institusjonen. Høgskolen har hatt desentraliserte tilbud i Vesterålen, Lofoten, Narvik, Mo i Rana, Mosjøen og Brønnøysund. I 2006 startet man sågar opp et førskolestudium i Oppdal i Sør-Trøndelag. Bakgrunnen for det siste tilbudet var at de høgskolene som lå nærmere Oppdal, ikke sjøl ville ta på seg et slikt oppdrag, men rett og slett anbefalte Nesna.

Fordi grunnutdanninga går over flere år for hver klasse, representerer alle disse desentraliserte klassene et betydelig antall studenter. Studieåret 2003–2004 hadde for eksempel høgskolen samtidig 11 klasser som fulgte et samlingsbasert studieforløp innen allmennlærer- eller førskolelærerutdanning. Dette utgjorde 311 studenter, eller ca. 30 % av alle studentene som studerte ved HiNe det året.

Den gamle fireårige linjen – med opptaksprøve – hadde vært et viktig grunnlag for studentrekruttering ved Nesna lærerskole/lærerhøgskole. Nesna tok opp sin siste fireårige

klasse i 1981. Det ble derfor i de påfølgende år en fireårig klasse mindre i omløp – inntil den siste fireårige klassen ble uteksaminert våren 1985.

Dette reflekteres i studenttallet. Studenttallet i lærerutdanningens grunnutdanning hadde disse åra følgende utvikling:

1982:	247 lærerstudenter,
1983:	237 lærerstudenter,
1984:	209 lærerstudenter
1985:	162 lærerstudenter
1986:	130 lærerstudenter

Igangsettinga av desentralisert lærerutdanning i 1987 markerer et klart skifte når det gjelder søkningen til lærerutdanning ved Høgskolen i Nesna. Uten de to desentraliserte klassene ville tallet på studenter i grunnutdanninga i 1987 ha sunket ytterligere – til 111 grunnutdanningsstudenter. Nå ble tallet 174. Og tallene for de følgende år viste en stigende kurve:

1987:	111 lærerstudenter + 63 desentraliserte allmennlærerstudenter – tils. 174 studenter
1988:	237 lærerstudenter
1989:	317 lærerstudenter
1990:	328 lærerstudenter

I 1987 var søkningen så dårlig til den ordinære allmennlærerlinja at man det året bare kunne sette i gang én ny klasse. I 1987 og 1988 ble de ikke startet opp ny ordinær førskolelærerklasser. Men i 1989 ble det tatt opp en klasse og i 1990 to klasser.

Dette viser at jappetida var over rundt 1990, og at studentene kom tilbake. Således ble det i 1989 startet opp tre nye parallelle allmennlærerklasser.

Hvem er den deltidsstuderende studenten?

Klasselistene alene opplyser om studentenes kjønn og geografiske bakgrunn. Gerd Holm skriver i sin rapport at gjennomsnittsalderen for 1979-klassen var 30,4 år. Knutsen og Vasslis undersøkelse fra 1993 viste at studentene i de to DALU-klassene fra 1987 hadde en gjennomsnittsalder på 34,7 år, og at 83,3 % av DALU-studentene i disse to klassene hadde omsorg for barn. Et interessant moment var at 90 % av studentene ved studiestart hadde undervisningserfaring fra grunnskolen, og 44,4 % hadde minst tre års undervisningserfaring (Knutsen og Vassli, 1993: 67).

Professor Gunnar Grepperud, som i en årrekke har sittet i styret ved Høgskolen i Nesna, foretok i 2003 en systematisk undersøkelse av hvem den typiske ” fleksible studenten” var. Undersøkelsen baserte seg på 4 kull DEFU-studenter og 7 kull DALU-studenter ved Høgskolen i Nesna i åra 2000–2003.

Når det gjelder alderssammensetningen fant Grepperud at aldersgruppene 31–36 år og 37–41 år for de fleste kull var de dominerende.

Undertegnede undersøkte gjennomsnittsalderen i noen av DALU-kullene ved HiNe etter 2003 og fant følgende gjennomsnittsalder ved studiestart:

DALU 04 Mø: Gjennomsnittsalder: 32,9 år. Av 26 studenter var de to yngste 21 år, den eldste 45 år. 7 studenter var ved studiestart under 30 år, 5 var 40 eller mer.

DALU 04 Nesna: Gjennomsnittsalder: 34,6 år. Av 18 studenter var 2 studenter under 30 år, den yngste var 20 år. Den eldste var 48 år, 12 av studentene var mellom 30 og 40 år.

DALU 05 Nesna: Gjennomsnittsalder: 30,0 år. Av 19 studenter var 3 studenter 19 år, 7 studenter var 21 år eller yngre, 3 studenter var over 40 år, den eldste 43.

Om vi sammenligner med Holms tall fra 1979 (30,4 år) eller Knutsen/Vasslis tall fra 1987, der gjennomsnittsalderen var 34,7 år, gir det lite grunnlag for å si at studentene målt i gjennomsnittsalder er blitt vesentlig yngre. Snarere er det snakk om en sterkere aldersmessig differensiering innenfor gruppen. De eldste studentene er minst like gamle som før, mens de yngste er blitt yngre.

En reform som i de seinere år har styrket de eldre studentenes andel av studentmassen er innføring av opptak på bakgrunn av realkompetanse. Med basis i gitte kriterier kan søkere med annen kompetanse enn de tradisjonelle formelle kriteriene anses som kvalifiserte til å bli opptatt til lærerstudiet. Grepperud fant at 39 studenter ved HiNe i åra 2000– 2003 kom inn på såkalt realkompetanse. Eldre studenter og menn var overrepresentert blant de søkerne som kom inn på realkompetanse.

Grepperud undersøkte også de desentraliserte førskolelærertilbudene i samme tidsrom. Til forskjell fra DALU-studentene er en stor del av DEFU-studentene tatt opp på grunnlag av realkompetanse. Dette gjelder de eldre studentene. Av 79 studenter på fire DEFU-klassene var det kun 4 menn. Aldersfordelingen viste at klassene hadde en stor gruppe eldre, men også en stor gruppe svært unge. 22,8 prosent var under 25 år, mens 41 prosent var 37 år eller eldre.

Jeg gjorde også her en tilleggsundersøkelse av DEFU 05. Gjennomsnittsalderen var på 31,4 år, og vel halvparten av studentene var 30 år eller yngre. Den eldste var 45 år og den yngste 21.

Vel 60 % av alle DEFU-studentene i åra 2000-2003 kom fra Helgeland (Grepperud 2003). To tredjedeler av DALU-studentene i samme tidsrom kom fra Helgeland. Av disse var 70 % fra de store bykommunene – Vefsn, Rana og Brønnøy.

Utviklingstrekk

Om man ser deltidsstudentene over en lengre tidshorisont, kunne man nok stille det foregående spørsmålet slik: Hvem *var* og hvem *er* den deltids allmennlærerstudenten? For her har det skjedd en utvikling.

De tradisjonelle desentraliserte studentene var personer (kvinner) i utkantkommuner og med familieansvar. Det var også i stor grad personer med en betydelig praksis fra skole og barnehage. De var topp motiverte, og andelen studenter som fullførte studiet de hadde begynt, var veldig høy. I dag er det flere som hopper av studiet før de har tatt eksamen, men dette synes ikke være spesielt for desentraliserte klasser. Og kvaliteten på de deltidsstudentene som gjennomfører studiet, er fortsatt god.

Elsa Løfsnes skrev en interessant artikkel i den lokale rapporten (*På nye veier*, 2006) der hun legger til grunn at deltidsstudentene i hennes fag, pedagogikk, er bedre enn de

ordinære lærerutdanningsstudentene. I artikkelen bruker hun Kratwohls taxonomi som en teoretisk forklaringsmodell på dette.

Omfattende empiriske undersøkelser som sammenligner kvaliteten på klassene har vi ikke. Det generelle inntrykket når man snakker med lærerne er at deltidsstudentene ofte har god arbeidsmoral, at klassemiljøene gjerne er gode og at studentene er interesserte og didaktisk reflekterte, men når det gjelder rent faglige ferdigheter i de ulike fag er det vanskeligere å se noen markante forskjeller mellom de to studentgruppene.

Et annet utviklingstrekk er at de yngste deltidsstudentene er blitt yngre. Hoveddelen av studentene består likevel av kvinner rundt og litt over 30 år som av ulike grunner ikke ønsker å reise heimefra for å studere. En ny voksende gruppe deltidsstudenter er eldre studenter som på grunn av helse eller arbeidsledighet har måttet omskolere seg til nytt yrke, og som av samfunnet mottar økonomisk støtte for å gjennomføre en slik omskolering. For allmennlærerstudentenes vedkommende har ingen av disse studentene den praksiserfaring fra skolearbeid som tidligere studenter hadde. De kommer som regel ikke fra jobber som erstatningslærere, men fra de forskjellige yrker. Men her er det en forskjell mellom DALU og DEFU. Flere eldre DEFU-studenter har også i dag lang praksis fra barnehage.

Satsing på praksis og nett

Da høgskolen tok opp studenter til den første desentraliserte klassen i 1979, satte man omfattende krav til praktisk lærerarbeid under studiet. Alle studentene skulle ha kontrakt med sin heimkommune slik at studentene hadde en brøkstilling i skolen. Denne stillingsbrøken varierte seinere fra 30 til over 90 % stilling. Kravet fra høgskolen ble seinere formulert som 75 % studiebelastning kombinert med minimum 25 % deltidsarbeid i skole/barnehage.

Etter hvert som nye kull kom til, ble kravet til praksis i DALU-studiet gradvis redusert. Kommunene hadde fått en tilfredsstillende lærerdekning og nektet nå å inngå kontrakt om brøkstillinger i skolen. Resultatet var at man fikk stadig flere studenter som ikke hadde praksis fra før, og høgskolen ble tvunget til å slakke på krava om brøkstilling i skolen. Til slutt hadde praksisen for deltidsstudentene samme omfang som for de ordinære studentene, om enn organisert på en annen måte.

Daværende høgskolelærer ved HiNe, Hallstein Hegerholm, skrev i 1998 en hovedoppgave om hvordan DALU-studenter som studerte informatikk, brukte nettet. Gjennom dette arbeidet så han det potensialet som lå i økt nettundervisning for alle DALU-studentene og at praksisdelen i studiet var for dårlig.

Delvis initiert av dette arbeidet satte høgskolen i 2003 i gang et prøveprosjekt i en klasse (DALU 03) der både nettundervisning og praksistilknytningen ble satt mer i system. Nettbruken skulle styrkes og praksis forbedres både kvalitativt og kvantitativt.

Når det gjelder styrking av praksis, skjedde det forbedringer på to hovedområder. Stikkordene er basisskole og opplæringsbok.

a) *Basisskole – veiledet og ikke veiledet praksis*

Man innførte begrepet *basisskole*. Studenten skulle få en skole i nærmiljøet som sin faste øvingsskole gjennom hele studiet. Her satte man krav til at studenten skulle ha veiledet praksis i praksisperiodene, med samme omfang som de ordinære studentene. Men i tillegg skulle DALU-studentene ha obligatorisk *ikke veiledet praksis* i form av lønnet eller ikke lønnet arbeid ved skolen. Veiledet praksis utgjør 5 uker, 4 uker og 5 uker, altså 14 uker fordelt over tre år. I tillegg kommer krav om egenpraksis: 25 timer første år, 35 timer andre år og 40 timer tredje år. Dette utgjør en radikal opptrapping av den kvantitative siden ved studentenes praksis. Studentene skulle ha kontakt med og utføre funksjoner i sin basisskole regelmessig gjennom hele året. Dette ville gi deltidsstudenten et faglig-pedagogisk fellesskap, et fellesskap som den ordinære studenten fant ved høgsolen.

b) *Opplæringsboka*

Reformen betydde en kvantitativ økning av praksis for den desentraliserte studenten. Men også kvalitativt skjedde det endringer i praksis i form av innføringa av den såkalte opplæringsboka. Læringsarenaene og oppgavene i praksis ble nå beskrevet i en egen opplæringsbok. Formålet var å gi studenten innsyn i kunnskaper om og erfaring med mangfoldet i læreryrket. Opplæringsboka representerer en kvalitetssikring av de mål en ønsker skal bli oppnådd innen praksisfeltet. Opplæringsboka følger studenten gjennom tre år og blir kontinuerlig evaluert og revidert i samarbeid med grunnskolens folk.

Målene i opplæringsboka er inndelt i 11 målnummer. Til hvert målnummer hører ulike underpunkter som konkretiserer oppgavene (Fagplan for allmennlærerutdanninga, deltidsstudier).

c) *Internett*

Fagplanen for allmennlærerutdanninga for deltidsstudier slår etter 2003 fast at ”studentene er forpliktet til å være tilknyttet internett, da mye av kommunikasjonen mellom høgsolen, praksisfeltet og studentene vil foregå digitalt.”

Den obligatoriske tilknytning til nettet gjelder i dag alle studenter ved Høgsolen i Nesna. Men denne reformen har kanskje hatt mest å si for samlingsbaserte studier. For de desentraliserte studentene betydde denne nye læringsarenaen mer enn for ordinære lærerstudenter, fordi datamaskinen kompenserte for den mangel på daglig kontakt med lærer og institusjon som de samlingsbaserte studiene led av tidligere.

I artikkelen ”Problembasert læring med internett som verktøy” av Anne Lise Wie kan man lese mer om forsøket i DALU 03 (*På nye vegger*, Høgsolen i Nesna, 2006). Her skriver også Bente Solbakken om matematikkundervisninga i den desentraliserte klassen. I Hallstein Hegerholms artikkel samme sted, ”Praksisorientert lærerutdanning ved Høgsolen i Nesna” gjengis studentevalueringa både av satsing på nett og andre sider ved studiet.

”Kontaktbarnehage” i førskolelærerutdanninga

Litt av den samme tenkningen om praksis som er beskrevet ovenfor, lå til grunn for prosjektet ”Fleksibel førskolelærerutdanning med bruk av kontaktbarnehager” som ble kjørt ved HiNe i 2004 og 2005. Her fikk de deltids førskolelærerstudentene kontrakt med en fast kontaktbarnehage, der de skulle ha både veiledet og ikke veiledet praksis. Målet var gjennom økt praksis å utvikle mestring og identitet i forhold til framtidig yrkesrolle.

Oppsummering

Høgskolen i Nesna har i forhold til sin størrelse vært en stor aktør innenfor desentralisert, samlingsbasert og deltidsorganisert lærerutdanning. Det er ingen tvil om at Høgskolen i Nesna gjennom utstrakt bruk av slike studier har bidratt til en geografisk jevnere lærerdekning i landsdelen. De desentraliserte tilbudene har også hatt et viktig likestillingsperspektiv over seg, fordi det har åpnet en utdanningsveg for mange kvinner.

Samtidig har denne organiseringa av studiene vært avgjørende for høgskolens egne behov for å overleve og vokse. De samlingsbaserte deltidsstudiene har blitt en viktig del av høgskolens omstilling og markedstilpassing.

Rekrutteringsgrunnlaget har endret seg siden 1979. Det har også innholdet i studiet, bl.a. forholdet til praksis. Høgskolen har gjennom reformene i 2003 vist stor evne til å forbedre denne typen utdanning – ved å ta i bruk datamaskinen som læringsarena og ved å styrke praksis i utdanninga.

Etter den første skepsis på 1980-tallet har det ikke blant de ansatte vært noen merkbar negativ holdning til den samlingsbaserte/ desentraliserte utdanninga. Skeptikerne finner man utenfor institusjonen. Enkelte mener at de desentraliserte studiene er et tveegget sverd, som undergraver søkningen til de ordinære studiene. Det pekes på at studentmiljøet ved institusjonen kunne ha vært større og rikere om flere studenter hadde gått ved ordinære studier, og at det faglige, kulturelle og sosiale miljøet for studentene ville ha profittert på at flere av studentene var samlet på Nesna. Studentsamskipnaden, som leier ut boliger og prøver å skape velferd og et godt miljø for studentene, ønsker det – og bygda ønsker det veldig sterkt. En kan blant nesnafolk registrere en irritasjon over den ”utflagging” fra bygda som desentralisert aktivitet etter deres mening representerer. Færre studenter bor permanent på Nesna og kjøper sitt brød her, og det merkes. Gjensidigheten mellom vertskommune og høgskole blir langt sterkere og viktigere der både høgskole og kommune er liten, og Nesna har fra gammelt av vært kjent for sitt gode studentmiljø.

Vi vet ikke nok om i hvilken grad de desentraliserte klassene fører til redusert søkning til de ordinære studiene ved institusjonen. Jeg har sjøl gjort noen få sonderinger når jeg har vært i desentraliserte klasser, og inntrykket er at majoriteten av de desentraliserte studentene ikke ville ha søkt ordinær lærerutdanning dersom det ikke hadde vært gitt et samlingsbasert tilbud. I undersøkelsen fra 1993 svarte hele 72,2 % av studentene i de to klassene DALU Nord og DALU Sør at de *ikke* ville ha tatt allmennlærerutdanning om de ikke hadde fått dette desentraliserte tilbudet (Knutson og Vassli, 1993: 67).

Høgskolen er fullt klar over den balansegang som må gås når det gjelder graden av desentralisering. Institusjonen har redusert de negative virkningene noe ved å legge flest mulig av de samlingsbaserte studiene til Nesna. Når det gjelder grunnutdanninga for allmenn- og førskolelærere, har høgskolen også vist stor evne til å legge flere av disse studiene langt borte fra institusjonen. Det er vanskelig å påstå at et DEFU-studium i Oppdal reduserer studenttallet på Nesna. Derimot kan en frykte det om en legger klasser til Mo i Rana – som en har gjort to ganger – og til Mosjøen. Men her er høgskolen også under et betydelig regionalt politisk press. De store bykommunene på Helgeland forventer at høgskolen for Helgeland skal ha aktivitet andre steder enn Nesna.

Men uansett hvordan en problematiserer dette med desentraliserte tilbud, så blir konklusjonen at desentralisert, deltidsorganisert og samlingsbasert lærerutdanning i 25 år alt i alt har vært et gode både for den enkelte student, for regionen og – ikke minst – for høgskolen sjøl. De desentraliserte klassene hjalp høgskolen gjennom den tunge perioden, slik at høgskolen i 2007 framstår som en sterk institusjon med nybygg og med 27 studietilbud, i tillegg til den grunnleggende profesjonsutdanninga for lærere og førskolelærere.

Nød lærer naken kvinne å spinne, og kanskje er det den desentraliserte modellen som har lært Høgskolen i Nesna å løfte blikket ut over nordlandsbygda man ligger i – og tenke ekspansivt også i andre sammenhenger.

Litteratur og kilder

- Grepperud, G. (2004): Allmennlærer- og førskolelærerutdanning ved Høgskolen i Nesna som fleksibel utdanning 2000- 2003. Arbeidsrapport nr. 1 Forskningsprosjektet "*Den voksne fleksible student*".
- Hegerholm, H. (2005): Praksisorientert lærerutdanning. Presentasjon og evaluering av Dalu 2003, Fredrikke nr. 6, Høgskolen i Nesna
- Holm, G. (1984): Desentralisert allmennlærerutdanning, et utdanningsalternativ ved Nesna lærerhøgskole 1979–82, Nesna lærerhøgskoles skriftserie
- Holm, G. (2006): "Desentralisert allmennlærerutdanning 1979–82", *På nye veger*, Høgskolen i Nesna, red. Øyvind Jenssen
- Knutsen, K. og Vassli, I. (1993): En bedre lærerutdanning? En undersøkelse og evaluering av desentralisert allmennlærerutdanning knyttet til Nesna lærerhøgskole 1987–1991 (Nesna lærerhøgskole 1993, Skriftserie 19)
- Langset, O. (udatert): *Opptakstall til lærerutdanning i Nesna 1997–2002* (Innlegg på konferanse om desentralisert utdanning i Trondheim 2002)
- Løfsnes, E. (2006): "Pedagogiskfaglig læring i deltids lærerutdanning", *På nye veger*, Høgskolen i Nesna, red. Ø. Jenssen
- Murphy, P. (red.) (2005): Deltids allmennlærerutdanning: opplæringsboka som verktøy i lærerutdanninga. Fredrikke nr. 4, Høgskolen i Nesna

- Solbakken, B. (2006): ”Matematikkfaget og desentraliserte studenter” i *På nye veger*, Høgskolen i Nesna, red. Ø. Jenssen
- Wie, A.L. (2006): ”Problembasert læring med internett som verktøy”, *På nye veger*, Høgskolen i Nesna, red. Ø. Jenssen
- Fagplan for allmennlærerutdanning (Dalu) 2005 – 2010, Høgskolen i Nesna
- Høgskolens arkiv – klasselister 1979 – 2006
- Samtaler med administrasjon, lærere og studenter

De bidrog til noget nyt

Jørgen Boelskov

I 1985, da jeg kom til Bodø Lærerhøgskole, var jeg helt uerfaren som uddanner. Jo, jeg havde været pædagog for både baby og back-fish, undervist og holdt forelæsninger, men aldrig været del af praksisfælleskabet omkring en uddannelse. Det blev derfor en frodig og lærerig tid for mig.

Kontrasten mellem min egen pædagoguddannelse i sin tid på Frøbelseminariet i København og lærerhøgskolen var stor. Jeg havde fået min grunduddannelse på en institution, der havde en eneste opgave: Pædagoguddannelsen. Jo, der blev arrangeret nogle meget korte kurser for vores praktikvejledere, men ellers lod man sig ikke distrahere væk fra den vej, der var startet i 1885. Selvfølgelig havde uddannelsen udviklet sig, og jeg er bekendt med mange af de diskussioner der havde været undervejs (Boelskov 2005), men man overlod det f.eks. til andre seminarietyper at uddanne pædagogerne til fritidshjem eller vuggestue. Praksisfeltet var de børn ml. 3 og 6 år som ikke havde brug for særligt tilrettelagt støtte. I Bodø uddannede man ikke blot førskole- og alment skolelærere. Man havde før- efter- og videreuddannelse. Der var specialiseringer i musik, specialpædagogik, administration og ledelse, undervisning i IT. Der var en lulesamisk enhed knyttet til campus, og man havde til og med en balletlæreruddannelse på bedding!

I løbet af ganske kort tid lærte jeg at sætte pris på, at der var mere end to-tre sider af samme sag. Den nordnorske venlige stædighed udtrykt i sætningen: ”Vi står han av!” og den imødekommenhed kollegerne viste hinandens faglige særtræk, skabte et kreativt uddannelsesmiljø. Da vi måtte erkende vi ikke havde nok studerende på den ordinære uddannelse til to klasser, var der straks nogen som satte det nødvendige forarbejde igang til en deltids førskolelæreruddannelse (deraf navnet DELF). Alle ansatte på datidens førskolelærerafdeling vil formodentlig nu opleve, at netop de stod døbefonden nær, da DELF blev lyst i køn og kuld. De fleste af os havde ikke prøvet at lave så ny en uddannelse – helt forfra – men alment læreruddannelsens erfaringer med DALU skabte et vist forspring for de undervisere der allerede havde været med dér.

Der var kamp om at få lov at undervise DELF

Vi ville skabe en uddannelse til den erfarne assistent der boede så langt fra Bodø, at et hvert studium kun var muligt på fjernstudiets præmisser. Med meget lektionstøtte samlinger 2 uger ad gangen, fik vi presset godt 55 % af lektionerne ind på skemaet. Resten af studiet var opgaver og selvstudium. Som fungerende afdelingsleder kunne jeg glæde mig over, hvor få og små justeringer der kom fra det første hold til de næste. Den innovative kompetence var tilstede i alle faggrupper og i vores samlede praksisfælleskab.

Den ånd jeg havde overtaget fra mine forgængere, skabte også en velvillighed i de fagretslige diskussioner omkring aften og week-end undervisning. Vi var i den positive situation, at den nye uddannelse allerede fra starten var noget man gerne ville undervise på. Det er da ikke på alle arbejdspladser kollegerne stiller sig i kø efter undervisning der indebærer

- Radikal ændring i stofudvælgelse og sekvensering
- Flytning af store dele af pensum til skriftlige opgaver (med skriftlige tilbagemeldinger pr. brev)
- Koncentreret undervisning tolv dage i træk incl. lørdag/søndag (samlingerne i Bodø var tilrettelagt med 2 uger ad gangen, hvor der var undervisning fra første mandag til sidste fredag. Bortset fra i kirketiden og den sidste torsdag eftermiddag – hvor de studerende skulle handle 'bygaver' til ungerne hjemme på bygden)
- Undervisning fra kl. 8 til kl. 20. En enkelt sommeraften frem til kl. 23

Der har sikkert været mange forskellige motiver bag denne ivrighed for at komme til at undervise DELF. Personligt havde jeg ved min magisterkonferensforelæsning oplevet at mine opponenter gav mig ret i, at pædagog uddannelsen i Skandinavien stod overfor en række udfordringer som synes at komme fra et metateoretisk plan. Jeg oplevede at pædagogik som videnskab var på vej ind i en blindgyde. Jeg så arbejdet med DELF som en mulig vej ud af blindgyden. Det er det denne artikel kommer til at handle om: DELF bidrog til noget nyt.

Pædagogik var degenereret til "anvendt psykologi"

I modsætning til den danske uddannelse, var der i den norske uddannelse ikke noget særskilt psykologi-fag. Så der blev den hegemoni som den psykologiske videnskab havde opnået gradvist siden 40'erne (Boelskov 2005 s. 74, Riis 1982 s. 56) meget tydelig. Hovedparten af det stof 'ped. læreren' underviste i på Bodø Lærerhøgskule måtte videnskabsteoretisk henføres under psykologi.

Når man både har haft kontorvindue ud imod Saltofjorden og har interesseret sig for pædagogisk videnskabshistorie i nogle år, opdager man, at der forekommer bølgebevægelser i alle størrelsesordner.

Der er små krusninger på overfladen, fremkaldt af en eller anden sælhund der halser fra sit golde klippekær. Sælhunde er sårbare sjæle, så jeg vil ikke eksemplificere.

Der er bølger, hvor man mærker at vi alle bevæger os i samme retning og interessere os for de samme pædagogiske fænomener. F.eks. når der et år optræder flere nyudgivelser om leg end årene før og efter.

Disse bølger kan være store som dønninger. Vi husker alle Reggio Emilia og mange er stadigvæk lige så inspireret af denne dønning, som vores forgængere blev det af Montessorri dønningen 60–70 år tidligere. Dønninger kan godt ligne hinanden, når de kommer fra samme verdenshjørne.

Men så er der tidevandet. Den helt store bølge alle andre bølger må underordne sig og som mærkes over hele kloden.

Sådan som jeg ser på den pædagogiske teorihistorie, er tidevandet vendt for anden gang siden pædagogik overhovedet blev et universitetsfag.

Pædagogik som normativ videnskab

Pædagogik fødes som universitetsfag i 1809, da man oprettede et professorat i faget til J.F. Herbart (1776–1841). Sandt nok havde Kant (1724–1804) brugt sit filosofi-professorat til at skrive lærebøger i pædagogik, men først med Herbarts professorat er pædagogik et eget universitetsfag. Et nyt fag skaber selvfølgelig højvande.

Det første højvande handler om at sætte mål for opdragelse og undervisning. Danskeren Grundtvig (1783–1872) er tidligt med. Der var brug for nye normer til helt nye samfundstyper. Når Dewey (1859–1952) skriver sit hovedværk i 1913, hedder den danske oversættelse: Demokrati i opdragelsen.

En videnskab der vil sætte mål og normer, kaldes *normativ*. Som normativ videnskab baserede pædagogikken sig først og fremmest på filosofi (især etikken). Som hjælpevidenskaber kom psykologien og sociologien til. Når vi filosofisk havde fastlagt mål og normer, hentede vi midler fra psykologien og viden om gruppeprocesser fra sociologien.

Denne første bølge sætter sig stadig spor. Når Stig Broström ved festlige lejligheder i Danmark omtaler diskussionen om de såkaldte ”pædagogiske retninger” (vækst-, indlærings-, dialektisk struktureret- og kritisk/frigørende pædagogik) kalder han perioden lidt ironisk for ”Store Nordiske Retningskrig”. Men et flertal af erhvervsaktive pædagoger i 1988 var uddannet midt i denne kamps hede. Pædagoger begrundede deres handlinger med de mål de ville opnå. Problemet er, at det nok ikke er muligt at opstille de *helt* rigtige opdragelses- og undervisningsmål. Dertil ved vi for lidt om fremtiden i denne foranderlige verden i det hypermoderne samfund der allerede kunne spores i min ungdom.

Pædagogik som deskriptiv videnskab

Selvsamme pædagog-generation er ellers også præget af den næste store bevægelse. I kølvandet på psykologiens store resultater og sociologiens fremmarch iøvrigt blev det, der før var ”hjelpevidenskaber”, til det dominerende. Piaget (1896–1980) *beskriver* hvordan vi lærer. Han interesserer sig ikke for hvorvidt vi lærer at samle landminer eller cykler. Hos Bourdieu (1930–2002) begribes social virkelighed som symbolsk virkelighed, og som sådan analyserer han de kulturelle mønstre. Han tager ikke stilling til alternativer eller har anvisninger til en mulig pædagogisk intervention.

Begge disse franskmænd giver analyser der i detaljer og i helhed beskriver vores virkelighed. Når vi i Skandinavien ville være dygtige, lavde vi klasserums forskning, der beskrev hvad lærerene og eleverne gjorde (f.eks. projekt Skolesprog fra 1979).

Siden har pædagogik studerende på alle niveauer læst om disse kulturelle mønstre og begreber. De unge mennesker siger ”habitus” til hinanden og ser betydningsfulde ud. Men egentlige forslag til hvad de vil gøre, kan de ikke hente hos Bourdieu. Det hentede de

derimod hellere hos Piaget: Begrundelserne for pædagogisk handling kunne koges ned til: ”Fordi sådan tænker børn på dette eller hint kognitive trin”.

Tilgiv at jeg betragter det som pædagogikkens absolutte lavvande. Kritikken rammer også min egen tidlige undervisning på Bodø Lærerhøgskole. Den type begrundelser for pædagogisk handling holder lige så længe som teorierne er sande. Pædagogik var reduceret til ”anvendt psykologi”. Når virkeligheden anfægtede analyserne og de fine ”stadier” flyttede pædagogerne lidt på aldersgrænserne. Men allerede i 1982 udkom Margaret Donaldson på dansk (Donaldson 1982). Hun beviser ganske grundigt, at Piaget tog fejl, ikke i aldersgrænserne; men i selve strukturen i teorien om børns tænkning. Den udvikler sig ikke i afgrænsede stadier.

De store teories tid er forbi med hypermoderniteten (Sommer 1996). De teorier der påstår at beskrive *alle* børns udvikling og som giver oversigtlige skemaer og stadier falder for modbeviser (Piaget) eller falmer fordi de er skrevet til en anden tid (Erikson gør selv opmærksom på sin begrænsning i ”Barnet og Samfundet”). Daniel Stern, sagde det selv igen og igen, da han efteråret 2002 var i Herning og København: ”Det er ikke teorien, men relationen der er vigtig”.

I 1985 aner man denne udvikling (Boelskov 2005 s. 79), men jeg formåede personligt ikke at bryde med den herskende forståelse af den pædagogiske videnskab. Mit kompendium til brug i pædagogikundervisningen (Boelskov 1987), viser at jeg nok underviser i kritikken af Piaget, men alene kompendiets omfang viser hvilken urimelig stor plads generelle udviklings- og perceptionspsykologiske teorier var tildelt i min pædagogikundervisning.

”Kritik fra praksis”

DELF-studerenterne var selvfølgelig sultne efter teorier og lærevillige, nu der endelig var et uddannelses tilbud der passede ind i deres livsvalg. Men de bed ikke på hvad som helst. På en studiesamling kunne de sidde lige så flittigt og notere den sande freudianske eller allportske visdom ned i kladdehæfterne, men allerede inden næste samling (ca. 3 pr. semester) kunne protestbrevene strømme ind til læreren, fordi de fine teorier ikke lod sig implementere i virkeligheden på Sandhornøy eller Melbu. Der var da situationer, hvor underviseren kunne argumentere overbevisende for nytten af at lære det stof der blev præsenteret, men med så erfarne studerende, nyttede det ikke at hævde landkartets ufejlbarlighed overfor terrænet. Underviserne begyndte hurtigt at betragte DELF som deres eget efteruddannelseskursus. Der blev skabt et refleksionsrum, hvor studerende og lærere sammen forholdt sig til faget: Hver fra sin synsvinkel. Lærergruppen fik også uddybet det gode sammenhold på tværs af fag. Den fortættede organisering af samlingerne gennemtvang f.eks. eksperimenter med undervisningsformer og der fantasifulde former af tværfaglighed. Jarvis bruger udtrykket ’praktikerforsker’ (Jarvis 2002 s.17) om den sygeplejelærer, som efter sin kandidateksamen arbejder videre med sin Ph.d. Men mindre uddannelsesniveau kan også være praksisforskning. Jarvis beskriver (ibid. s. 27) også ’sandwichkurser’, hvor praktikår puttes ind imellem studieår. Denne

uddannelsesform skulle i særlig grad ansvarliggøre den studerende på forbindelsen mellem undervisning og praksis (ibid.). Det ansvarliggør også universitetet på forbindelse mellem undervisning og praksisfelt, idet det forudsættes at professorerne fra universitetet besøger den studerende i praktik. Med henvisning til Schön mener han at netop 'sandwich uddannelse' er forudsætning for uddannelse af 'den reflekterende praktiker' (ibid. S. 29). Jarvis' beskrivelse af den type uddannelse ligner i høj grad skandinavisk pædagoguddannelse som vi har kendt den i 120 år (Boelskov 2005, Riis 1982). Men det der var særligt med DELF var, at de både var i den 'sandwich' mellem praktikperioder og undervisning på lærerhøgskolen – de var samtidigt i deres sædvanlige arbejde, hvor de havde indhentet årelang erfaring og vidste de formodentlig skulle arbejde mange år frem. Det gav en forpligtethed på praksis som umuliggjorde enhver forstillelse, når undervisningen i timerne skabte en kognitiv ubalance. Hver gang praksis og teori ikke var helt enige, var der stillet op til diskussion inde i de studerendes hoveder og meget ofte blev de refleksioner eksternaliseret. Derfor blev timerne præget af et utal af diskussioner mellem underviser og de studerende.

Pædagogik som en refleksiv videnskab

Efter lavvande kommer højvande. Det der skete med DELF, var tegn på at den næste bølge var på vej, med en helt ny forståelse af hvad pædagogik er. Det refleksive moderne meldte sig i klassen.

En af fejlopfattelserne af pædagogik der florerede, var netop de såkaldte 'pædagogiske retninger'. Ingen fornuftig førskolelærer gennemførte en sådan retning i sin praksis, men hun havde ofte lært at italesætte sin hverdag, så den netop passede ind i en af retningerne. Noget det første en ordinær studerende lærer er jo at bekræfte sin lærers verdensbillede. Det var så det DELF studenten havde så svært ved. Man taler om det som DELF studentens undervisnings restins. Måske fordi underviserne ikke tør diskutere teoriernes forhold til praksis uhildet.

Disse 'pædagogiske retninger' tog i alt væsentlig udgangspunkt i hvert sit psykologiske paradigme (Psykoanalysen: Vækstpædagogik, Kognitiv psykologi: Indlæringspædagogik. Den kulturhistoriske skole: Dialektisk/struktureret pædagogik. og selv om kritisk/frigørende pædagogik nok var opstået af kritisk teori, så baserede den sine anvisninger på psykologerne Brükner og Lorenzer). Da jeg havde forsøgt at få også min anden DELF klasse til at se lyset i den opdeling af pædagogik, opgav jeg alle senere forsøg. Et par år efter jeg var kommet tilbage til Danmark, fik jeg lejlighed til at videreføre de refleksioner som DELF 2 havde sat i gang (Boelskov og Boelskov 1993). Pointen her er, at vi i det hypermoderne samfund har opgivet at finde de almengyldige normer der skulle gælde for al opdragelse og undervisning. Ligeledes har vi opgivet håbet om, at finde de præcise generelle teorier der kan danne grundlag for almengyldig metodik.

Den pædagogiske praksis idag er kendetegnet ved, at man dokumenterer hvad man gør, så man kan diskutere det og videreudvikle praksis. Vi prøver os frem. Ikke famlende, men på samme måde som den medicinske videnskab: Dokumentation og udvikling går

hånd i hånd. Pædagogik er blevet et langt udviklingsarbejde. Pædagoger og lærere er ikke længere teoriforbrugere, de er langt snarere teoriproducenter hver især. Der hvor Åge Rokkjær før kaldte sit fortrinlige kompendium for Frøbelseminariets pædagogikfag: ”Pædagogik, et personligt anliggende”, hedder det i den nye udgave: ”Pædagogik, et refleksivt anliggende” (Semi-forlaget 2002).

Vi reflekterer over vores handlinger og i den proces lader vi os inspirere af diskussionen på personalestuen, af andre institutioners udviklingsarbejde og af en meget bred vifte af litteratur fra snart sagt alle genrer og universitetsfag.

For overskuelighedens skyld nedenstående opstilling:

Normativ pædagogik	Deskriptiv pædagogik	Refleksiv pædagogik
Udgangspunktet er filosofi (retfærdiggøre mål) Hjælp fra psykologi (om midlerne) og sociologi (om barnets miljø) Videnskaben foreslår mål og (sekundært) metode	Psykologi og/eller sociologi er udgangspunkt Man laver klasserums-forskning. Man diskuterer ikke, man beskriver Videnskaben fastslår metoder	Praksis er udgangspunktet Alle videnskaber kan bruges til hjælp ”Videnskaben” er et langt forsøgs & udviklingsarbejde. Videnskaben diskuterer resultater

Meget af den tidlige normative pædagogiske litteratur var formet som romaner og fortællinger.

Parallelt med Kant og Herbart for 200 år siden skrev de første universitets bøger om pædagogik skrev Pestalozzi (1746–1827) romanen ”Wie Gertrud Ihre Kinder Lehrt” og Rousseau (1712–1778) skrev bøgerne om ”Emile”.

Bortset fra Skinners ”Utopia”, som vist aldrig blev accepteret i pædagogkredse, var den deskriptive pædagogik uden fortællinger. Det var nok det der især gjorde det vanskeligt for de studerende i DELF.

Som et tegn på, at vi nu har højvande igen, kommer de narrative/skønlitterære teoribeskrivelser tilbage. Først kom Stern med ”Diary of a baby” i 1992. Året efter kom Lene Linds: ”På vej, men hvorhen?” Begge er gribende fortællinger suppleret med teoretiske betragtninger. Man kan kalde det for semi-narrative fagbøger. I år 2000 kom Margareta Öhmann og Widar Aspeli med den bedående fortælling om pædagogen Eva, hendes drager, børnehavebørn og kolleger: ”Lekende nærvær”. Refleksionerne over pædagogens empati væves her ind i et pædagogikbegreb, hvor nærvær og ansvar sammenstilles med musikalsk øre og sans for rytme på en helt fortryllende måde. En af mine unge studerende måtte ind midt i bogen, før hun opdagede hvordan fortællingerne hang sammen med hendes studium. Jeg tror at selv DELF-studerende ville undre sig lidt i starten. Det går lig’som for let med læsningen. Senere går systemet op for læseren og refleksionerne bliver først nuancerede og ”sande” nok, når billedet ikke trækkes op med firkantede forklaringer. Det er simpelthen ikke alt i pædagogik der kan forklares – noget må forstås. Det er i fortællingen forståelsen formidles. Det de studerende i DELF søgte,

var i starten forklaringer, men efterhånden som mange teoretiske forklaringer på hverdagen i en lille bygdebørnehave kom til kort, søgte de at italesætte den forståelse af pædagogik der opstod som en social konstruktion i klassen. Selv kaldte de det at sætte ord på den tavse viden. For mig fremstod det som en tilbageerobning af balancen mellem livsverdens forståelse og systemverdens forklaring.

De studerendes frisættelse bredte sig til underviserne

Der herskede en glad iværksætterstemning omkring DELF. Selvfølgelig var der problemer ind i mellem. Nogle få af de studerende havde alvorligt vanskeligt ved at læse teoristof. Enkelte havde også vanskeligt ved at skaffe den fornødne forståelse for studiets krav i deres egen kærnefamilie. De elektroniske medier, der i dag holder en decentral undervisning sammen, var ikke tilgængelige for DELF 1 og 2. Jo, de talte vist meget i telefon mellem samlingerne og vi havde organiseret dem i lokalgrupper. Men der kunne godt være både en og to færgeruter at passere internt i en "lokal" gruppe. Alligevel var frafaldet minimalt og fremmødet på samlingerne maksimalt. Det er min erfaring, at underviserne kun ser en lille del af de konflikter der er imellem studerende og i DELF har der formodentligt også været gnidninger, men de studerendes modenhed og individuelle studieglæde, skabte en stemning af sammenhold i klassen. Jeg har siden korresponderet på mail med nogle af dem. Jeg har også haft besøg i Danmark fra et par stykker. Ved disse lejligheder har vi selsagt genopfrisket gamle minder og talt om den ganske særlige DELF stemning i klassen. Det der er gennemgående i de studerendes beretninger er, at de oplevede en personlig frigørelse og en empowermental proces, som de tilskriver lærerstabens engagement i klassen. Jeg er enig med dem i, at lærerne var meget engagerede, men jeg tror ikke det var der processen startede – efter min mening, var det den studerendes dybe engagement i praksisfeltet der skabte den helt unike udfordring til de højt uddannede underviseres ambition. Jarvis beskriver tilsvarende, hvorledes underviserne i højere grad fortolker viden og leder diskussion mellem praktikere i uddannelsen af praktikerforskere. De studerende er ikke længere blot klienter i klassen, men involveret i undervisningen på både planlægning og gennemførelsesstadiet (Jarvis 2002 s. 174). Det galdt i hvert fald i høj grad for DELF.

Quadrofonisk undervisning

Som et svar på de to første DELF-klassers sammenhold og studieglæde kom der en tilsvarende ånd i lærergruppen. De studerende havde ofte måtte presse sig til det yderste for at leve op til studiets krav samtidig med de skulle passe et arbejde og en familie (de fleste berattede om, at de havde måtte frasige sig alle tillidshverv i foreningslivet. End ikke menighedsrådet var der længere tid til). Tilsvarende begyndte lærerne "at tage penge med på arbejde", dvs de underviste gratis. Vi havde af og til sat penge af til at der kunne være to lærere på klassen samtidigt, men det er altså for dyrt når fire lærere stiller sig i hvert sit hjørne af klassen og skaber en lang diskussion om kristen formålsparagraf, overgangen mellem børnehave og skolen eller menneske- og samfundssyn. Det gjorde vi

så mere eller mindre gratis. Jeg husker ikke hvor ofte det forekom, men det var stjernestunder når de studerende gradvist blandede sig i lærernes quadrofoni og det lykkedes at skabe det herredømmefri refleksionsrum. Når lærerne var erklæret uenige – ikke bare for/imod, men i hele fire synspunkter, blev der jo et stort rum for at de studerende kunne mene noget. På en måde var det lærerens svar på de studerendes kritik af teoriernes praksisrelevans. Hvis de studerende ikke mente vi underviste i ”sandheden”, så inviterede vi dem ind i diskussionsklub, hvor det faglige niveau nok kunne gøre enkelte af de studerende svimmel – personligt var jeg da selv klar til et brusebad efter sådan en session.

Undervisningsdage på 12 timer

Ja, faktisk er rekorden 15 timer. I Nord-Norge må man tage hensyn til årstiderne. Når man i januar har afholdt 6 lektioner, er de fleste nordlændinge færdige med den dag. Vi trak vores samlinger om vinteren lidt længere (7–8 lektioner), og det gik fint. Til gengæld der der jo ingen ende på nordlændinges energi om sommeren, så der var der fast regel om undervisning fra kl 8 til kl 20. OK, næsten ingen ende: Da vi havde undervisning fra kl 8 til kl 23 besvimelede en studerende – men hverken hun eller andre i klassen gav et kny fra sig før.

Set i bakspejlet virker meget af det vi gjorde helt umuligt. Meget af det var nok også af tvivlsom didaktisk værdi, den studerendes læring er hverken kvalitativt eller kvantitativt et produkt af lektionernes daglige antal. Men vi slap godt fra det meste, og når vi dummede os roede vi klassen iland på den kontinuerlige dialog mellem klassen og underviserne om studiets organisering og indhold. På hver eneste samling diskuterede vi studiet på kort og langt sigt. Var noget gået skævt på den ene samling, blev næste samling organiseret på en anden måde. Var et stofområde blevet underbelyst, blev der organiseret skriftlige opgaver mellem samlingerne eller ryddet lidt plads i den næste samling. Faktisk langtidspanlagde vi altid samlingerne med en margin for at kunne rette op på vore ufuldkommenheder. De studerende som jeg senere har diskuteret med hævder, at de oplevede en højere grad af ligeværdighed mellem os og dem. Selv om jeg personligt havde ord for at være vanskelig at argumentere med, så oplevede de studerende at vi lyttede og rådspurgte dem om deres studium i en grad så de følte sig ligeværdige i forhold til undervisningens tilrettelæggelse.

Hvordan var det ligeværdige forhold mulig?

Det var dygtige praktikere med mange års erfaring der blev optaget, og de var hamrende engagerede. Flere havde været ledere af deres institution i mange år. Det var i de år vanskeligt at få besat pædagogstillinger i yderdistrikterne og de mere tyndt befolkede kommuner. Måske har det bedret sig med de mange nye broer og tunneller. I slutning af 80'erne var der stadig en del små samfund i Nordland der lå ret isolerede. I disse små samfund blev der opbygget en praktisk kompetence samtidigt med der ofte blev opbygget en uddannelses hunger. På lærerhøjskolen ytrede det sig ved, at DELF-studenten var engageret og ivrig for at lære det stof vi præsenterede hende for, samtidigt med hun med

stolthed kunne hævde, at hun i mange år havde bestridt arbejdet til børn og forældres glade tilfredshed.

Der var en lærergruppe, som lagde uddannelsen særligt tilrette, med opgaver både i praktikforløb og på den daglige arbejdsplads. Som nævnt ovenfor, blev udfordringen at undervise praksisforskere frem for at hævde en ekspertrolle. Vi lod klassen deltage i vores didaktiske overvejelser og måske fremstod det lige så 'stjerneformet' som en moderne Hiim & Hippe didaktik (Hiim & Hippe 2006). Men det var egentlig den gamle aristolske didaktik: Med udgangspunkt i *hvem* der faktisk blev optaget på DELF diskuteredes *hvad* de skulle lære. Meget ofte måtte vi argumentere med de studerende om stofudvalget. Ikke bare det vi valgte at tage op på samlingerne, men også det vi ikke tog op og det vi så måske 'eksporterede' til lokalgruppeopgaver og egentlig fjernundervisning. Det krævede, at den enkelte underviser måtte være ganske stærk på feltet *hvorfor*. Som altid viste det sig hurtigt, at når de tre første 'hv-ord' var i orden, så kom *hvordan* helt af sig selv.

Nå, ja heelt så enkelt var det jo ikke altid. ;-)

For eksempel var der i studieordningen et krav om tre praktikperioder. De fleste DELF-studerende mente de havde rigeligt med praktisk erfaring, desuden betød kravet om, at de skulle være i en anden børnehave også praktiske problemer. De fleste studerende kom fra så afsidesliggende bygder, at praktik ville medføre så lang rejsetid, at ugependling blev nødvendig. Det var et tilbagevendende cirkus på Bodø Lærerhøgskole, når vi skulle finde hybler til halvdelen af en ordinær klasses studerende, idet vores politik gik ud på, at indenfor de første to praktikperioder skulle man have mindst en praktik udenfor Bodø. Den politik skabte et højt forbrug af klenex på afdelingslederkontoret, når de studerende stod i kø for at tale sig ud af et længere ophold i "Hyt-i-heia" som nogen kaldte det. DELF var ikke bange for at bo langt fra Bodøs muntre studentertilv, men det var gifte koner, som ud over arbejde og studium, havde en familie at holde styr på. DELF argumenterede derfor kraftigt for, at deres egen institution kunne blive regnet for praktiksted. Lærerne fastholdt at det kun var praktik, hvis det foregik i en anden institution under vejledning af en pædagog. Vi ønskede ikke at indsnævre de studerendes horisont, men tvært om at udvide den. Jeg husker ikke alle argumenter på begge sider. De var vist af varierende lodighed, men et argument husker jeg dog: De studerende påpegede, at de allerede i første praktik havde løst den karakteristikopgave der var almindelig på det ordinære studiums 2. praktik. Vi var inde på et område, hvor afdelingsleder ikke kunne rømme skansen. Studieordninger lader sig ikke ændre i et snuptag, og praktikperioderne var skrevet ind i både studieordning og loven. Forsvaret imod argumentet imod 2. praktikperiode der gik på, at praktikopgaven allerede var løst, blev derfor en ændring af den traditionelle opgave. Det skulle stadig være en karakteristik, som skrevet stod, men den skulle være en karakteristik af deres øvningslærer som fagperson, baseret på iagttagelse og reflekteret i teori. Det var en kæmpeudfordring for de studerende. At skrive en karakteristik af den person der til sidst afgjorde om de bestod praktikken og med hvilken karakter de bestod. Det var også en udfordring for øvningslærerne. Jeg husker ikke længere hvad den øvningslærer hed, der rasende ringede til mig og frabad sig den allerede tildelte

studerende. Hun ville ikke være studieobjekt og havde en del indvendinger imod, at man således eksponerede mennesker uden et informeret samtykke. Synspunkter jeg, både dengang og nu, har stor sympati for. Til gengæld husker jeg klart hvilke to øvningslærere der ringede og tiggede sig til en af disse spændende studerende. Det blev for resten meget interessante opgaver. Flere brugte video. Man kan på sæt og vis sige, at marte meo metoden brød igennem i Nordnorge ti år før Maria Aarts slår igennem i Skandinavien (Øvreeide 1998).

Uddannelsen blev eksporteret til Danmark

Konklusionen på mine erfaringer med DELF: Det er en uddannelsesform som er lige så betydningsfuld for underviserne som for de studerende. For mig betød det også en gryende erkendelse af en ny metateori om pædagogik som en reflektiv praksisvidenskab, hvor erkendelsesformen 'forklaring' og erkendelsesformen 'forståelse' er i balance. Allerede året efter jeg var kommet tilbage til Danmark, indførte vi en særlig tilrettelagt pædagoguddannelse. Den har bredt sig til mange CVU'er og hedder i daglig tale 'merituddannelsen' idet der, i modsætning i det norske forbillede, gives merit for dele af praktikperioderne. Danmark er et lille bitte land, hvor det ikke er nødvendigt med indkvartering på hybelhotel i 2 uger ad gangen. Hos os i Kolding er det organiseret med et helt års studium, betalt via 'voksenuddannelses støtten' og to år med deltidsstudium, med typisk to ugentlige undervisningsdage.

Jo, de har, som DELF, færre konfrontations-lektioner, men de klarer sig lige så godt som de ordinære danske studerende, både til eksamen og når vi senere træffer dem som praktikvejledere. Men de bliver efter min erfaring ikke praksisforskere i helt den samme grad som DELF. Der er ikke den særlige nordlandske iværksætterånd, denne kombination af stolthed over at have styret en børnehave i et grisgrend strøg og hunger efter uddannelse. Der er heller ikke samme arbejdsbetingelser for underviserne. Da jeg kom hjem til Danmark, kom jeg hjem til klasser der var 20 % større og en forberedelsesfaktor på det halve af den norske. Jo, vi har stjernestunder i den danske uddannelse og vi har gode kandidater, men man må også tænke på, at i Norge måtte man være akademiker for at blive lektor på lærerhøgskolen. Der var mulighed for at søge om at blive 1. amanuensis og det var ikke usædvanligt i 1980'erne, at man publicerede både forskning og udviklingsarbejder. På samme tid i Danmark, var det – bortset fra i psykologifaget – usædvanligt med akademikere, og der var kun en publikationstradition på nogle få seminarier. I Bodø var der en heldig kombination af ressourcer og studerende som udfordrede disse ressourcer til det yderste.

Litteratur

Boelskov, B. og J.(1993): Konflikt, ballade og kritik af den rene pædagogik. Artikel i: *0-14, Pædagogisk tidskrift for daginstitutioner og klubber* nr 1/93.

- Boelskov, J. (1987): Indføring i udviklingspsykologi. Forelæsninger for førskolelæreruddannelsens 1. års studerende. Bodø Lærerhøgskole. Bodø.
- Boelskov, J. (2005): *Børnehaveseminarierne 1900--1950*. Magisterkonferens ved Københavns Universitet 1985. Kolding Pædagogseminarium og Dansk Pædagogisk Historisk Forening. København.
- Donaldson, M. (1982): *Hvordan børn tænker*. Munksgaard. København.
- Hiiim, H. og Hippe, E.(2006): *Undervisningsplanlægning for faglærere*. 2. udgave. Gyldendal, København.
- Jarvis, P. (2002): *Praktikerforskeren – udvikling af teori fra praksis*. Alinea, København.
- Riis, M.M. (1982): *Børnehavepædagoguddannelsen*. Kandidatopgave ved Københavns Universitet.
- Sommer, D. (1996): *Barndomspsykologi. Udvikling i en foranderlig verden*. Hans Reitzels Forlag. København
- Unge Pædagoger: *Projekt skolesprog*. København 1979.
- Øvreide, H. (1998): *Marte Meo: Marte Meo metoden og udviklingsfremmende dialoger*. Systime, Århus

Innhold i desentraliserte utdanninger: Lærer- og studenterfaringer

Desentralisert lærerutdanning ved Alta lærerhøgskole (ALH) og Høgskolen i Finnmark (HiF) i perioden 1979–2006

Peer Andersen

Året 1979 ble en milepæl for Alta lærerhøgskole (ALH). Da ble den første desentraliserte allmennlærerklassen satt i gang ved institusjonen. Det ble starten på en svært omfattende desentral virksomhet, og fra 1979 til 2006 har det totalt vært 18 desentraliserte allmennlærerklasser ved ALH/HiF. Til sammen har 576 studenter begynt på desentralisert allmennlærerutdanning i denne perioden. Nesten alle kommuner i Finnmark har vært godt representert i allmennlærerklassene opp gjennom årene. Men i to kommuner har høgskolens desentraliserte tilbud rekruttert dårlig. Det gjelder kommunene Karasjok og Kautokeino i det kjernesamiske området. Det er ikke gjort noen undersøkelser på hvorfor folk i dette området ikke finner tilbudet interessant. Det kan tenkes at studenter i disse områdene søker seg til lærerutdanningen ved den Samisk Høgskolen i Kautokeino fremfor HiFs tilbud. I den tredje kjernesamiske kommunen, Tana, har HiF imidlertid rekruttert som forventet.

De desentraliserte klassene har i alle år vært underlagt samme rammeplan som de ordinære klassene. Faglærere og ledelse har helt siden oppstarten i 1979 vært bevisste på at de samme kravene skulle stilles til de desentraliserte klassene som til de ordinære. Vi som var lærere på DALU, la opp det samme pensumet og stilte de samme krav til oppgaver for begge gruppene. Med få unntak har disse klassene også hatt samme eksamen på samme dato som de ordinære, stasjonære klassene. Dette er et prinsipp som har blitt lagt til grunn for alle desentraliserte kull som har blitt opprettet senere. I startfasen var det egne lærere som kun jobbet med slike klasser. Dette endret seg gradvis, og etter hvert var det ikke lenger noe skille mellom dem som underviste desentralt og sentralt. Mange av lærerne underviste parallelt i de desentraliserte og de sentrale klassene i Alta.

Germeten har i denne boken redegjort for de politiske diskusjonene som lå til grunn for oppstarten av desentralisert lærerutdanning, så vi skal ikke gå nærmere inn på det i dette kapittelet. Vi skal i den videre fremstillingen gi en beskrivelse av de klassene vi har hatt og rette fokus mot organiseringen av tilbudene, antall studenter, geografisk spredning og lignende.

Som allerede nevnt, har vi i skrivende stund tatt opp 18 desentraliserte klasser. Antall studenter har naturlig nok variert fra år til år. Toppåret 2003 startet 54 studenter i klassen i Midt-Troms (Finnsnes/Bardufoss). Tabellen under viser en oversikt over hvor mange som er tatt opp i de enkelte klasser samt hvor mange vi har uteksaminert som ferdig utdannende lærere.

Klasse	Antall tatt opp	Antall uteksaminerte
1979-1982 Vest	25	23
1979-1982 Øst	22	21
1981-1984 Vest	33	28
1981-1984 Øst	32	26
1982-1985 Lakselv	31	26
1983-1986 Lakselv	33	26
1987-1991 Alta	30	18
1988-1992 Alta	34	26
1989-1993 Alta	28	19
1992-1997 Vardø	34	19
1994-1999 Alta	36	22
1999-2004 Vadsø	29	19
1999-2004 Kirkenes	23	15
2000-2005 Hammerfest	40	18
2001-2006 Alta 1)	30	18
2003-2007 Midt-Troms 2)	54	9
2004-2008 Kirkenes 3)	38	2
2005-2009 Hammerfest 4)	24	0

- 1) I tillegg til de som har fullført er det fire studenter som er oppført som aktive og som antagelig fullfører lærerutdanningen etter hvert.
- 2) Dette kullet skal etter planen være ferdig våren 2007. Når det likevel er ført opp 9 som er uteksaminert skyldes det at disse enten hadde fag fra tidligere som de fikk godkjent eller at de har tatt studiepoeng utover normal studieprogresjon
- 3) Dette kullet skal etter planen være ferdig våren 2008. Her er det to som er ferdige, og begrunnelsen er den samme som for Midt-Troms-klassen. I tillegg til disse studentene var det 5 studenter som tok enkeltfag.
- 4) 5 studenter er registrert som ikke-møtt til undervisningen høsten 2006. Ingen av dem har *aktivt* meldt seg av studiet, og er derfor formelt ennå studenter. Denne klassen skal være ferdig våren 2009.

Kolonnen med antall uteksaminerte studenter er dessverre ikke helt pålitelig. For kullene fra 1979 og til og med 1989 kullet så er tallene pålitelige. For de senere kull så har vi dokumentert at en del av dem som er registrert som sluttet, har fullført lærerutdanningen ved en annen høyskole eller ved HiF ved en senere anledning. De tallene vi opererer med er de vi 100 % sikkert vet er uteksaminerte, men det virkelige tallet er nok noe høyere.

Som vi ser av tabellen er det minst 335 uteksaminerte kandidater ved desentralisert allmennlærer-utdanning ved HiF. Når kullene som ennå ikke er avsluttet blir ferdige, vil

tallet antagelig nærme seg 400. Når vi tenker på at majoriteten av disse lærerne neppe ville valgt lærerutdanning om det ikke var for det desentraliserte tilbudet, kan vi med rimelig sikkerhet slå fast at denne måten å skaffe seg utdanning på har hatt stor betydning for å øke andelen av fagutdannede lærere i distriktskommunene i Finnmark og deler av Troms og Nordland.

Alta lærerhøgskole og Høgskolen i Finnmark har også hatt et omfattende desentralt tilbud innen andre områder, som førskolelærerutdanningen, sykepleierutdanningen og ulike videreutdanningstilbud. Det vil imidlertid falle utenfor rammene av dette kapittelet å gå inn på dette, så vi vil i den videre fremstilling konsentrere oss om de desentraliserte tilbudene innen allmennlærerutdanningen.

De første årene

Den første klassen ble, som allerede nevnt, igangsatt i 1979. Germeten har vært inne på organiseringen av denne klassen, men for helhetens skyld tar vi med det viktigste også i dette avsnittet, samt at vi også tar med en del andre forhold rundt denne klassen.

Klassen skulle gjennom et studieførløp på deltid over 4 år gjennomføre en fullverdig 3-årig allmennlærerutdanning. Modellen som ble valgt var en modell der de to første årene av allmennlærerutdanningen skulle spres ut over 3 år, mens det siste året skulle de studere på heltid, det vil si ta 60 studiepoeng. Det var lagt opp til en arbeidsbelastning på ca. 67 % hvert av de 3 første årene. Det var også lagt opp til at studentene kunne ha deltidsstilling i skolen på opptil 50 %. Det var imidlertid ikke noe krav. Den studie-modellen klassen fulgte er vist under.

Studiemodell for desentraliserte studenter som startet i 1979

4. studieår	Valgfag 60 sp		
3. studieår	Pedagogikk 15 sp	Matematikk 15 sp	Fagdidaktiske kurs/obligatoriske emner 15 sp
2. studieår	Pedagogikk 30 sp	Kristendom 15 sp	
1. studieår.	Pedagogikk 15 sp	Norsk 15 sp	

For sammenlikningens skyld tar vi med modellen som de ordinære studentene fulgte.

Studiemodell for sentrale studenter i perioden 1979 til 1989

3. studieår	Pedagogikk 15 sp	FD kurs 15 sp	Valgfag 15 sp	Valgfag 15 sp
2. studieår	Pedagogikk 30 sp		Valgfag 30 sp	
1. studieår.	Pedagogikk 15 sp	Valgfag 15 sp	Valgfag 15 sp	Valgfag 15 sp

(FD kurs er en forkortelse for fagdidaktiske kurs og obligatoriske emner)

Hovedforskjellen på den desentraliserte modellen i forhold til den sentrale, var – foruten at den var strukket over 4 år – at de ordinære studentene stod friere i forhold til valg av fag. For den desentraliserte klassen var det lagt et løp der både matematikk, kristendom og norsk var obligatoriske fag. De ordinære studentene kunne velge fag selv. Det var likevel et krav om at norsk, kristendom og ett praktisk-estetisk fag måtte tas. Det er verdt å

merke seg at matematikk ikke var et obligatorisk fag for de ordinære studentene. Modellen som her er skissert for stasjonære studenter var gjeldende helt frem til 1990, da matematikk ble innført som obligatorisk fag i allmennlærerutdanningen i Norge.

I 1979 var det i utgangspunktet tenkt at desentralisert lærerutdanning skulle bestå av en klasse på ca. 30 studenter. Men etter opptak viste det seg at vi hadde 47 studenter. Dette førte til at klassen ble delt i 2 grupper, en "Gruppe Vest" med 26 studenter og en "Gruppe Øst" med 21 studenter. Undervisningen for hvert av de tre første årene ble organisert ved at det var en felles 2 ukers samling i Alta i august for begge gruppene. Deretter hadde gruppene fire ukers samlinger fordelt over resten av studieåret. Det første året var undervisningen for Gruppe vest lagt til Skaidi, mens den gikk i Alta de to siste årene. For Gruppe Øst foregikk undervisningen ved Karlebotn leirskole gjennom alle tre årene. I tillegg til denne undervisningen måtte alle studenter også ha en ukers samling i juni måned der fagdidaktiske kurs/obligatoriske emner (kalt FD-kurs) ble gitt. Det siste året ble forutsatt gjennomført som heltidsstudium i Alta, der studentene skulle gå sammen med stasjonære studenter. Studentene hadde ønske om at også det 4. studieåret skulle desentraliseres. Men høgskolerådet, som da var ALH sitt øverste organ, fattet vedtak om at det studieåret måtte gjennomføres som heltidsstudium i Alta. Imidlertid var det mulighet for å avslutte utdanningen etter de tre første årene, og få godsrevet dette som en 2-årig lærerutdanning. Det viste seg at dette var et populært alternativ, og hele 39 av de 45 som var igjen etter 3 år valgte å avslutte utdanningen sin og få vitnemål for 2-årig lærerutdanning. Antagelig har en del av disse valgt å ta videreutdanning senere for å få en fullverdig 3-årig utdanning eller adjunktutdanning. Vi har imidlertid ingen statistikker på dette.

Mellom samlingene var det lagt opp til at studentene skulle studere på egenhånd. Det var også lagt opp til at det skulle sendes inn skriftlige oppgaver mellom samlingene som det ble gitt skriftlig tilbakemelding på. I tillegg ble det også gitt veiledning/tilbakemelding på telefon. Dette er en modell som har vært videreført for klassene siden, og det var først med klassene i Vadsø og Kirkenes i 1999 at elektroniske hjelpemidler ble tatt i bruk i forhold til veiledning og innsending av oppgaver.

Praksis inngikk også som en del av studiet. De stasjonære klassene fikk 15 uker veiledet praksis i løpet av tre års utdanning. For den desentraliserte klassen var det tenkt to forskjellige modeller, et løp for studenter med deltidsstilling i skolen, og et annet for dem som ikke hadde det. Studenter uten deltidsstilling fikk 11 uker praksis i løpet av de tre første årene. Da de tre første årene på den desentraliserte utdanningen bare ledet frem til en 2-årig lærerutdanning, er det ikke så rart at det ble gitt mindre praksis for denne enn for en fullverdig 3-årig lærerutdanning. Noen få studenter tok det fjerde året i Alta for å få fullverdig 3-årig lærerutdanning. Hvor mye praksis de fikk dette året har ikke vært lett å finne ut. Arne Sæther påpeker i sin rapport (Sæther, 1984:54) at studenter som ikke er i jobb må gjennomføre praksis på lik linje med de ordinære studentene. Det gir grunn til å anta at de gjennomførte minst 4 uker praksis også det 4. studieåret. Studenter som var i deltidsstilling hadde en noe annen modell for praksis. Her var praksisen noe redusert i

forhold til dem som ikke jobbet som lærere. Det var ulike modeller avhengig av hvor mange som var i gruppen (Sæther, 1984: s. 58).

Geografisk sett var studentene spredd over hele Finnmark, og nær sagt alle kommunene i Finnmark var representert i klassene. Dette er også en trend som har holdt seg helt frem til i dag..

Nye kull i 1981, 1982 og 1983

Ingen desentralisert klasse ble tatt opp i 1980. Den neste klassen startet høsten 1981. Også denne klassen var meget populær. 65 studenter begynte studiene dette året. Denne klassen ble også delt i en ”Gruppe Vest” med 33 studenter og en ”Gruppe øst” med 32 studenter. For Gruppe Vest var undervisningen i sin helhet lagt til Alta, mens Gruppe Øst som foregående kull fikk sin undervisning i Karlebotn. Denne klassen ble organisert etter samme modell som klassen fra 1979, med et par små justeringer. Kristendom ble flyttet ned til første året. Norsk ble lagt til andre året for Gruppe Vest og tredje året for Gruppe Øst, mens matematikk ble lagt til tredje året for Gruppe Vest og andre året for Gruppe Øst. (Plan for desentralisert allmennlærerutdanning kull 1981–1984.) Det ble også innført en ekstra samling i forhold til det foregående kull hadde. Den geografiske spredningen i klassen var – i likhet med klassen fra 1979 – meget stor, og bortimot alle kommuner i Finnmark var representert i den.

I 1982 ble det gjort nytt opptak til desentralisert lærerutdanning. Noen færre studenter ble tatt opp i dette kullet enn i de to foregående selv om søkningen fortsatt var stor. Totalt ble 31 studenter tatt opp. Det førte til at det ikke var nødvendig å splitte klassen i to grupper. Undervisningen var lagt opp ved at det skulle gis 7 samlinger i hvert av årene, der første samling som var en toukers samling og siste samling var lagt til Alta. De øvrige samlingene var lagt til Karalaks like utenfor Lakselv. Årsaken til at denne var lagt til Lakselv var antagelig at studentene var spredd over hele Finnmark, og Lakselv var den plassen det samlet sett var greiest å reise til for studenter både fra øst- og vestfylket. Studiemodellen som ble valgt for denne klassen var akkurat den samme som for ”vestgruppen” fra 1981.

Et informasjonsskriv som ble sendt rundt til studentene gir litt mer informasjon om organiseringen av undervisningen. Her fremgår det at det ble gitt 7 samlinger. På de seks første samlingene ble tiden i hovedsak brukt til pedagogikk og kristendom. På 3 av samlingene var det i tillegg satt av tid til FD kurs. Denne klassen hadde FD-kurs i engelsk og samfunnsfag det første året, og det var satt av 20 undervisningens timer til hvert av kursene. Den siste samlingen var i sin helhet viet til FD kurs og obligatoriske emner. Av samme skriv fremgår det at studentene det første året skulle ha 10 innleveringsoppgaver, 4 pedagogikkoppgaver, 4 kristendomsoppgaver og 2 praksisoppgaver. Med et slikt omfang på obligatoriske oppgaver så kan vi trygt slå fast at studentene måtte jobbe godt mellom samlingene for å henge med på studiet. For denne klassen så ble en av samlingene lagt til Tromsø. Dette er så vidt vi vet eneste gang at en samling er lagt til

Tromsø. Dette var en samling der det ble lagt opp til flere skolebesøk i tillegg til arbeid med de vanlige fagene. Tromsøturen var et populært innslag for dette kullet.

I 1983 ble det også startet opp et nytt desentralisert kull. Dette fulgte samme studiemodell som klassen fra 1979. Klassen hadde i likhet med 1982-kullet hovedtyngden av undervisningen i Lakselv. Første og siste samling hvert av årene var imidlertid lagt til Alta. Det ble tatt opp 33 studenter til denne klassen, selv om det var langt flere kvalifiserte søkere. En mulig forklaring på hvorfor de ikke tok opp to desentrale klasser i 1983 kan være at heltidsstudiet i Alta på den tiden rekrutterte dårlig og at en mente at ved å ta opp flere studenter på den desentraliserte utdanningen kunne det ødelegge søkergrunnlaget for heltidsutdanningen (Høie: s. 44). Studentene som ble tatt opp ble organisert i en klasse.

For klassene fra 1981, 1982 og 1983 var det samme trend som for kullet fra 1979 ved at de aller fleste avsluttet studiet etter 3 år og fikk godskrevet toårig allmennlærerutdanning. Karakterprotokollene fra den tiden viser at fra 1981-kullet gikk bare to stykker videre til et fjerde studieår. Fra 1982-kullet gikk ingen videre, mens det var en person som fullførte en 3-årig lærerutdanning fra 1983-kullet. Også her må det nevnes at det nok er noen som har tatt videreutdanning i de senere årene og som på den måten har fått fullført en 3-årig lærerutdanning. Kullet fra 1983 var det siste som gikk etter modellen som tidligere er beskrevet. Av ulike årsaker ble det ikke tatt opp nye kull verken i 1984, 1985 eller 1986. Høie (1986) har redegjort nærmere for årsaken til at det ikke ble satt i gang nye kull disse årene.

Den desentraliserte lærerutdanningen videreføres

Etter noen års pause kom så den desentraliserte lærerutdanningen i gang igjen i 1987. Organiseringen var noe endret i forhold til de foregående årene. Først og fremst var utdanningen nå blitt en fullverdig 3-årig utdanning fordelt over fire år. Muligheten for å få godkjent 2-årig lærerutdanning var borte. Studiemodellen ble også noe endret i forhold til den som var benyttet for de første klassene. Studiemodellen som klassen fulgte er vist under.

4. studieår	Pedagogikk 15 sp	Valgfag 30 sp			
3. studieår	Pedagogikk 15 sp	Norsk 15 sp	Kristendom 15 sp		
2. studieår	Pedagogikk 15 sp	Norsk 7,5 sp	Matematikk 7,5 sp	FD kurs 7,5 sp	Musikk 7,5 sp
1. studieår.	Pedagogikk 15 sp	Norsk 7,5 sp	Matematikk 7,5 sp	FD kurs 7,5 sp	Musikk 7,5 sp

Som vi ser så var det for dette kullet, i likhet med de fire første kullene, ikke så mye rom for valgfag som for de ordinære studentene. Samiske studenter på dette kullet hadde en

litt annen studiemodell enn de andre. De samisktalende studentene hadde istedenfor 30 studiepoengstilbudet i norsk en tilsvarende enhet i samisk språk. De samisktalende studentene hadde en 15 studiepoengsenhet i norsk i stedet for musikk. De øvrige fagene var like for begge grupper.

Som det fremgår av tabellen, var det lagt opp til at hvert av studieårene utgjorde 75 % av et heltidsstudium. Resten av studieårsverket skulle bestå av 25 % skolerelatert arbeid, f. eks. som ufaglært lærer. Det hadde sammenheng med at de desentraliserte studentene hadde færre uker praksis enn de ordinære studentene. Den desentraliserte klassen fikk bare 9 ukers veiledet praksis, mot 17 for den ordinære. Studentene i dette kullet hadde relativt liten erfaring fra skolen. I gjennomsnitt hadde de 1,6 års erfaring som lærere. Syv av studentene hadde ingen grunnskoleerfaring, mens de fleste lå i området 0–1 års erfaring. (Møtereferat fra planleggingsgruppen for AUD.)

Undervisningen for denne klassen var lagt til Alta, og det var lagt opp til at det skulle gjennomføres 10 samlinger av en ukes varighet hvert av studieårene. Det var til tider svært lange dager på samlingene. Det var ikke uvanlig at dagen startet 08.30 og varte helt frem til klokken 20.00. I de senere årene har vi stort sett sluttet av samlingene mellom klokken 15 og 16, og selv det synes vi blir lange dager både for studenter og lærere. Totalt var det 30 studenter som startet i denne klassen. Geografisk sett kom de fleste studentene fra Vest-Finnmark, men det var også noen studenter fra Øst-Finnmark samt noen fra indre Finnmark.

Både 1988 og 1989 ble det startet nye kull etter samme modell som 1987-kullet gikk etter. Også for disse klassene var undervisningen lagt til Alta. I disse klassene startet det henholdsvis 34 og 26 studenter. Majoriteten av studentene i disse klassene var fra Vest-Finnmark, men også her var det innslag fra andre deler av Finnmark.

Det er egentlig litt misvisende å kalle disse klassene for desentraliserte klasser, siden undervisningen var lagt til Alta. I studie håndbøkene fra den tiden er studiet heller ikke kalt for desentralisert lærerutdanning. Betegnelsen som utdanningen for disse tre kullene fikk, var lærerutdanning på deltid. De fire første kullene vi hadde ble imidlertid kalt desentraliserte klasser selv om noen av dem hadde hovedtyngden av undervisning i Alta. Noe av meningen med kombinasjonen av studier og arbeid/praksis var å fange opp andre grupper av utdanningsøkende enn den tradisjonelle studenten, som ble tatt opp på studiene på grunnlag av sin studiekompetanse, og som gjerne kom rett fra videregående skole. De desentraliserte studentene kunne gjerne være noe eldre enn studenter i de ordinære klassene, og de hadde også arbeidserfaring fra det praksisfeltet de skulle virke i etter utdanningen sin. Betegnelsen lærerutdanning på deltid har også blitt brukt for klassene vi startet i Alta i 1994 og i 2001, mens begrepet desentralisert lærerutdanning har vært brukt på klasser som er lokalisert til andre steder enn Alta.

Den 4-årige allmennlærerutdanningen innføres

I 1992 ble allmennlærerutdanningen gjort om fra 3-årig utdanning til 4-årig utdanning. Det kom også en ny nasjonal rammeplan for allmennlærerutdanningen som skulle gjelde

fra 1992. Høsten 1992 ble det startet en desentralisert allmennlærerklasse i Vardø. Vardø-klassen skulle i likhet med tidligere desentraliserte klasser også være en deltidsklasse. Opplegget var slik at studentene skulle studere 75 % hvert av de fire første årene, mens det siste året skulle være et heltids studieår i Alta. Men dette valgfagsåret kunne også tas ved en annen utdanningsinstitusjon. Studiemodellen som denne klassen fulgte var naturlig nok noe annerledes enn det de ordinære klassene fulgte siden utdanningen var strukket over 5 år. Modellen er vist under.

5. studieår	Valgfag 60 sp		
4. studieår	Valgfag 30 sp		Praktisk/estetisk 15 sp
3. studieår	Natur, samfunn og miljø 30sp		Praktisk/estetisk 15 sp
2. studieår	Pedagogikk 15 sp	Norsk 15 sp	Matematikk 15 sp
1. studieår.	Pedagogikk 15 sp	Norsk 15 sp	Kristendom 15sp

For denne klassen ble det besluttet at de skulle ha forming som praktisk/estetisk fag og engelsk som valgfag det fjerde studieåret. De ordinære studentene som gikk på heltid fulgte til sammenlikning følgende studiemodell

4. studieår	Valgfag 60 sp			
3. studieår	Praktisk/estetisk fag 30 sp		Valgfag 30 sp	
2. studieår	Pedagogikk 15 sp	Norsk 15 sp	Natur, samfunn og miljø 30sp	
1. studieår.	Pedagogikk 15 sp	Norsk 15 sp	Kristendom 15sp	Matematikk 15 sp

Studentene i Vardø fikk heller ikke like mye praksis som de ordinære studentene. Til sammen hadde studentene i Vardø-klassen 12 ukers veiledet praksis, mens de ordinære studentene hadde 18 uker praksis. For å kompensere dette ble det stilt krav om at studentene skulle ha minst 25 % lærerstilling ved siden av studiene. Undervisningen var organisert ved at det ble kjørt 9 hele ukesamlinger i løpet av året. Det ble forutsatt at det ble jobbet mellom samlingene, og det ble stilt krav om at oppgaver skulle sendes inn underveis. En av samlingene det tredje studieåret var lagt til Alta. Dette er en praksis som har blitt opprettholdt også for senere klasser. Dette var før datamaskiner og internet var blitt allemannseie, så veiledning og oppfølging måtte foregå pr. brev eller telefon. 34 studenter begynte i Vardø-klassen og da klassen startet på det andre året var det 31 igjen.

Geografisk sett var de fleste av studentene tilhørende i Øst-Finnmark. Kommuner som var representert i klassen var Sør-Varanger, Tana, Vadsø, Vardø, Båtsfjord, Mehamn og Hammerfest. Vi hadde imidlertid også to studenter som var hjemmehørende i Tromsø og som reiste helt fra Tromsø til Vardø for å følge samlingene.

I tillegg til artige stunder og hyggelige studenter, er det særlig reisene til og fra Vardø og de værmessige utfordringene som huskes. I de fleste tilfeller reiste vi med fly fra Alta til Vardø. Ferden gikk langs hele Finnmarkskysten med Widerøes Twin Ottere. Det kunne mildt sagt være en blandet fornøyelse når vinterstormene satte inn for alvor.

Værforholdene var nemlig i fokus helt fra starten av. Vi som planla samlingene for klassen, var helt bevisste på at samlingene måtte startes tidlig om høsten og slutte seint på våren da vi regnet med at været ville være best på de tidspunktene. Første samling ble derfor lagt allerede i august, og første lærer reiste fra Alta i fint sensommervær med kurs mot Vardø. Men akk – flyet kunne ikke gå ned i Vardø pga. av tett tåke, og landet i Vadsø i stedet. Noe stresset hev læreren seg inn i en taxi, og kom fram til undervisningsstart i tide. Men lærerteamet lærte allerede på dette tidspunkt en ting: Været i Finnmark kan være lunefullt, og lite å gjøre med. På seinere reiser til andre klasser i østfylket har noen av oss havnet i Tromsø i stedet for i de østlige delene av fylket. Men – slike prøvelser hørte med til sjeldenhetene! I dag er nok slike turer satt inn i mappa merket ”eksotiske innslag”. Vi minnes også en av matematikklærerne som hadde en lite hyggelig reise til Vardø. Han fløy som vanlig med Twin Otteren til Vardø. Den dagen var været dårlig, så det ble en meget turbulent reise. Noe forsinket startet læreren undervisningen umiddelbart etter ankomst. Det viste seg at den urolige flyturen hadde satt sine spor, for like etter at undervisningen var kommet i gang, måtte den brått avbrytes, og nærmeste toalett oppsøkes. Etter en liten pause kunne imidlertid undervisningen fortsette som vanlig.

I 1993 ble det ikke startet ny desentralisert klasse, men i 1994 ble en deltidsklasse satt i gang i Alta. Denne klassen fulgte samme studiemodell som Vardø-klassen gjorde. Klassen var populær, og til sammen startet 36 studenter. De fleste av dem var hjemmehørende i distriktskommunene i Vest-Finnmark. Men det var også studenter fra andre områder i Finnmark og Nord-Troms. Fram til 2006 har 22 av disse fullført lærerutdanningen.

IKT-baserte hjelpemidler innføres

Etter oppstarten med Altaklassen i 1994 var det et opphold på 5 år før neste desentraliserte klasse ble opprettet. Det skjedde i 1999, og vi startet da opp en klasse i Kirkenes og en parallell klasse i Vadsø. Dette var egentlig ganske atskilte klasser, og de hadde undervisningen på de respektive steder. De fulgte imidlertid samme studiemodell, og undervisningen var organisert ved at den ene klassen ble undervist en uke, med de samme temaene i den andre klassen uken etter. Det var stort sett de samme lærerne som var involvert i begge klassene. I likhet med Vardø-klassen i 1992 var det her lagt opp til 75 % studier de fire første årene, mens det siste året var basert på at det skulle studeres på heltid. Det siste året skulle gjennomføres i Alta eller ved en annen utdanningsinstitusjon. I likhet med de foregående kull var det lagt opp til at studentene skulle ha deltidsjobb ved siden av studiene. Dette gjorde at omfanget av veiledet praksis var noe redusert i forhold til heltidsklassene. Heltidsklassene hadde 18 uker praksis i løpet av de tre første årene, samt 2–4 ukers praksis det fjerde studieåret. For den desentraliserte klassen var det lagt opp til 12 uker veiledet praksis i løpet av de fire første årene og 2–4 ukers praksis det 5. studieåret.

Organiseringen av disse klassene var i store trekk lik den modellen som ble brukt i Vardø. Men i 1998 trådte ny rammeplan for allmennlærerutdanningen i kraft, og Kirkenes/Vadsø-klassen fulgte denne planen. Rammeplanen av 1998 hadde litt ulik

fagsammensetning enn den fra 1992, men organisatorisk var utdanningen ganske lik. Det var i utgangspunktet lagt opp til 7 ukesamlinger per år, men det ble likevel gjennomført 8 samlinger i året. Studiemodellen som klassen fulgte er vist under.

5. studieår	Valgfag 60 sp			
4. studieår	Pedagogikk 15 sp		Natur, samfunn og miljø 30 sp	
3. studieår	Kristendom 30 sp		Praktisk fag 15 sp	
2. studieår	Pedagogikk 7,5 sp	Norsk 15 sp	Matematikk 15 sp	Estisk fag 7,5 sp
1. studieår.	Pedagogikk 7,5 sp	Norsk 15 sp	Matematikk 15 sp	Estisk fag 7,5 sp

I følge rammeplanen som klassen fulgte, kunne studentene velge mellom musikk og kunst- og håndverksfag som estetisk fag. Høgskolen bestemte av praktiske årsaker at begge klassene måtte "velge" kunst og håndverk. Som praktisk fag la rammeplanen opp til at det kunne velges enten kroppøving eller heimkunnskap. Her ble det bestemt at kun kroppøving skulle gis som tilbud.

Til sammenlikning fulgte heltidsstudentene følgende modell.

4. studieår	Valgfag 60 sp			
3. studieår	Pedagogikk 15 sp	Praktisk fag 15 sp	Natur, samfunn og miljø 30 sp	
2. studieår	Pedagogikk 7,5 sp	Norsk 15 sp	Kristendom 30 sp	Estetisk fag 7,5 sp
1.studieår.	Pedagogikk 7,5 sp	Norsk 15 sp	Matematikk 30 sp	Estetisk fag 7,5 sp

På et punkt markerte imidlertid disse klassene et skille fra tidligere, og det var i forhold til bruk av IKT- verktøy. Klassen fikk en egen hjemmeside på web'en der faglærere kunne legge ut relevant informasjon mellom samlingene. Det ble også opprettet diskusjonsforum på nettet der studentene kunne ha faglige og mer private diskusjoner over nett. De fleste studenter hadde også tilgang til e-mail slik at mye av kommunikasjonen mellom studentene og høgskolen nå kunne være elektronisk basert. Da klassen kom til sitt 3. studieår, ble de gamle websidene erstattet av LMS systemet Classfronter. Classfronter muliggjorde en enda tettere oppfølging og dialog med studentene mellom samlingene enn det vi tidligere hadde hatt. Classfronter har vært brukt på alle senere klasser bortsett fra Hammerfestklassen som startet i 2005. De brukte et annet, tilsvarende system, E-community. Lyd/bilde-studio ble også brukt litt på disse klassene. Undervisningen var ikke basert på bruk av lyd/bilde, men det ble brukt noen ganger når faglærer ble forhindret i å reise på grunn av flykanselleringer eller sykdom.

Geografisk sett var det stor spredning i disse klassene. I Vadsø-klassen var majoriteten av studentene fra området Vadsø/Vardø, men en gruppe på 6 studenter fra Hammerfest gikk også i denne klassen. Vi hadde også en fra Nordkapp kommune. Kirkenes-klassen var enda mer spredd. Majoriteten var naturlig nok hjemmehørende i Kirkenes-regionen, men det var og tre studenter fra Vannøya utenfor Tromsø, en fra Nordreisa og en fra Lakselv.

Kommunikasjonsmessig kunne reisen fra Alta til Vadsø og Kirkenes være en utfordring vinterstid. Det var i noen tilfeller problemer med overflyging og kanselleringer, men stort sett klarte vi å gjennomføre undervisningen som planlagt enten ved å forskyve litt på timeplanen eller ved å bruke lyd/bilde studio. Det startet 29 studenter i Vadsø og 23 i Kirkenes. Etter hvert var det noen som falt fra slik at studenttallet stabiliserte seg på 25 studenter i Vadsø og 19 i Kirkenes.

Året etter at Kirkenes/Vadsø-klassene ble igangsatt, opprettet HiF en desentralisert klasse i Hammerfest. Disse studentene fulgte samme modell som dem i Vadsø og Kirkenes året før, med et 5-årig løp. Denne klassen fikk imidlertid velge om de ville ha musikk eller kunst og håndverk som estetisk fag, og de kunne også velge mellom heimkunnskap eller kroppsøving som praktisk fag. Undervisningen foregikk i HiFs lokaliteter ved avdeling for Helsefag. I Hammerfest startet det 40 studenter. I tillegg til disse var det 2 som kun tok enkelt fag. Målgruppen var primært studenter fra distriktkommunene i Vest-Finnmark, og det var også her majoriteten av studentene var hjemmehørende. Men også i denne klassen var det – som tidligere – studenter fra andre deler av Finnmark og Nord-Troms.

Høsten 2001 ble det igjen opprettet en deltidsklasse i Alta. Siktemålet var som med klassen fra 1995 og nå med et tilbud til studenter som ønsker å ta lærerutdanning i Vest-Finnmark, men som ikke hadde mulighet til å bo i Alta på heltid. Studiemodellen denne klassen fulgte var den samme som ble brukt i Hammerfest-klassen. Her var det 30 som startet på utdanningen. I denne klassen var litt samkjøring mellom heltidsstudiet og deltidsklassen. Noen av undervisningstimene var felles for begge klassene. Dette er så vidt vi vet eneste gang der det har vært prøvd samkjøring mellom deltidsklasser og heltidsklasser.

De desentraliserte tilbudene blir organisert som heltidsstudium

I 2003 ble det vedtatt å sette i gang en klasse i Midt-Troms. Høgskolen i Finnmark ble spurt om å starte opp denne klassen etter at høgskolene i Tromsø og Bodø begge hadde takket nei. Forsvarets studiesenter på Bardufoss og Studiesenteret på Finnsnes ble våre samarbeidspartnere i forhold til denne klassen, og dette samarbeidet eksisterer fortsatt. Klassen ble meget populær, og da opptaket var unnagjort, hadde vi 54 studenter i klassen. Undervisningen ble fordelt slik at halvparten av samlingene var lagt til Bardufoss, og halvparten til Finnsnes.

Klassen i Midt-Troms markerte også et skille fra tidligere klasser. Modellen med at de bare studerte 75 % de 4 første årene ble nå forlatt, og utdanningen i Midt-Troms ble lagt opp som fulltidsstudier som skulle gjennomføres på fire år, akkurat som for de ordinære klassene. Det ble naturlig nok heller ikke stilt krav om at de skulle ha 25 % jobb ved siden av utdanningen. Praksisen for disse studentene var av samme omfang som for de ordinære studentene. Organiseringen av praksis var imidlertid noe mer fleksibel. I 2003 ble det igjen innført ny rammeplan for allmennlærerutdanningen, og Midt-Troms-klassen ble den første klassen ved HiF som gikk etter denne nye rammeplanen. Studiemodellen

som både den desentraliserte klassen i Midt-Troms og den ordinære i Alta fulgte, var denne:

4. studieår	Valgfag 60 sp			
3. studieår	Valgfag 60 sp			
2. studieår	Pedagogikk 20 sp	Norsk 10 sp	Matematikk 20 sp	GLSM 10sp
1. studieår.	Pedagogikk 10 sp	Norsk 20 sp	Matematikk 10 sp	Kristendom 20 sp

Som det fremgår av modellen, er Natur-, samfunns- og miljølære (NaSaMi) nå borte som obligatorisk fag. Det samme er kravet om at det skulle velges et praktisk fag (heimkunnskap eller kroppsøving) og et estetisk fag (musikk eller kunst og håndverk). GLSM (grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring) er nå kommet inn som nytt fag.

Organiseringen av undervisningen var som før basert på ukesamlinger. Totalt var det lagt opp til 8 ukesamlinger per år. Ser vi på antall undervisningstimer og sammenlikner med Vardø-klassen fra 1992, kan vi slå fast at mengden undervisningstimer har gått en del ned. I Vardø hadde vi 9 samlinger på 75 % studier, mens vi nå var nede i 8 samlinger på 100 % studier. Noe av forklaringen på at antall undervisningstimer kunne reduseres, var at vi nå i større grad kunne bruke IKT- baserte hjelpemidler til å veilede og holde kontakt med studentene mellom samlingene. Arbeidstimeressursen for kursene er også skåret ned. Høsten 2003 ble det diskutert om en skulle gå ned til 7 samlinger pr år. Den diskusjonen endte med at 1. klassene fikk beholde sine 8 samlinger pr år, mens 2. klassene og videreutdanningstilbudene måtte kutte en samling. Det var den økonomiske situasjonen som tilsa det. Men til tross for bruk av IKT, er det bred enighet blant faglærerne at undervisningstimetallet for de desentrale klassene nå er skåret ned til et minimum. Etter ønske fra studentene i Midt-Troms ble det kjørt en 3-dagers ekstra samling i matematikk. Dette ble også gjennomført i klassen i Kirkenes året etter.

Studentene i Midt-Troms-klassen var stort sett lokalisert til Midt-Troms, men det var også ca. 15 studenter fra Narvik/Harstad-området. Men også andre deler av Nord-Norge var representert. Det kan nevnes at en student fra Hammerfest samt 3 studenter fra Vesterålen tilhørte klassen.

Det var en utfordring for lærerne å håndtere 50 studenter i en klasse. Romkapasiteten var ikke tilpasset så store klasser, og det ble i perioder rimelig trangt. Det ble også mange spørsmål om oppgaver og veiledning på samlingene, og i perioder var vi nødt til å bruke to lærere på samlingene for å kunne gi et faglig godt tilbud. Det kostet selvfølgelig noe ekstra, men til tross for ulike problem av praktisk art gikk det stort sett greit å gjennomføre samlingene. Et eksempel: Den første samlingen høsten i 2. klasse ble lagt til Alta, og hovedtemaet var drama. Samlingen var lagt til Alta pga. god tilgang på nødvendige spesialrom og utstyr. Men, denne gangen gikk imidlertid ikke alt som planlagt. Mandag morgen fikk vi beskjed om at dramalæreren var blitt syk, og ikke var det andre tilgjengelige dramalærere som kunne steppe inn på så kort varsel heller. Så da stod vi der med 50 studenter som hadde reist fra Troms og Nordland til Alta for å ha drama uten at

vi kunne tilby dem det de var forespeilet. Heldigvis klarte vi ved en del omrokninger å organisere samlingen ved at pedagogikkklærere og matematikkklærere gikk inn og gav undervisning i sine fag istedenfor, og så tok dramalæreren igjen det tapte senere på året, men da i Midt Troms. Eksemplet viser sårbarheten ved et slikt komprimert system som desentralisert, samlingsbasert undervisning er. Om faglærerne er spesialiserte innen sine felt, blir det vanskelig å erstatte dem med vikarer på kort varsel. Om den nevnte samlinga ikke hadde gått i Alta, ville det ikke ha vært mulig å sette inn et alternativt tilbud på så kort varsel. Men heldigvis har vi (i alle fall fra 1993 når forfatteren begynte å jobbe i Alta) svært sjelden opplevd sykdom eller andre uforutsette problemer som har ført til at undervisningen har blitt avlyst.

Gjennomføringsprosenten etter de to første årene med obligatoriske fag var meget høy. I skrivende stund er klassen i Midt-Troms inne i sitt fjerde og siste studieår. Fremdeles er mange av studentene fortsatt aktive fra den gang klassen startet opp. Noe avskalling har det naturlig nok vært, men det skyldes i hovedsak at en del av studentene hadde fag fra før som de har fått godkjent som valgfag. Noen få studenter har også tatt ekstrarfag underveis slik at de har gjennomført utdanningen på kortere tid enn normalt. Noen få har valgt å fortsette ved Høgskolen i Tromsø da HiF ikke kunne tilby dem de(t) ønskede valgfag. Men det har også kommet noen den motsatte vei. Det fins eksempler på studenter som har startet studiene i Tromsø og fullført dem ved HIFs klasse i Midt-Troms.

Høsten 2004 ble en ny klasse satt i gang i Kirkenes. Dette var en klasse som var organisert etter samme modell som Midt-Troms-klassen. Undervisningen ble gjennomført ved kompetansesenteret i Kirkenes. Det startet opp 38 studenter i klassen. I tillegg var det fem studenter som bare tok enkeltfag. Gjennomføringsprosenten de to første årene har vært god. Klassen er nå inne i sitt 3. studieår, et år med valgfag. De fleste av dem som fulgte de obligatoriske fagene er fortsatt aktive studenter og følger valgfagstilbudene våre i Kirkenes. Størstedelen av dem er hjemmehørende i Øst-Finnmark, men noen få kom faktisk fra Midt-Troms, og pendler til samlingene i Kirkenes.

Høsten 2005 ble det igangsatt en klasse i Hammerfest. Her meldte det seg 24 studenter. Organiseringen er den samme som for klassene i Kirkenes og Midt-Troms. Denne klassen er i skrivende stund inne i sitt andre studieår.

Hvor står Høgskolen i Finnmark i dag?

Høgskolen i Finnmark hadde planlagt å starte opp en ny desentralisert klasse i Vadsø høsten 2006. Tilbudet ble utlyst, men det viste seg at det dessverre var for få kvalifiserte søkere til denne klassen, så tilbudet ble avlyst før det kom i gang. Dette er så vidt vi kjenner til første gang at en desentralisert allmennlærerklasse ikke kommer i gang på grunn av for få kvalifiserte søkere. Det kan muligens henge sammen med en generell nedgang på søkere til allmennlærerutdanningen, men det kan og ha andre årsaker. Karakterkravene, som tilsier at studenter som tas opp i lærerutdanningen må ha minimum

karakteren 3 i norsk og matematikk, gjorde seg første gang gjeldende i år. Det kravet kan ha hatt betydning for det lave antall kvalifiserte søkere. Trenden med dårlig søkning til lærerutdanningen de siste årene gjelder ikke bare de desentraliserte klassene, men i like stor grad de ordinære klassene i Alta, jf. årets (2006/07) kull på bare 12–13 studenter. Tallet er historisk lavt i nyere tid. Kullene på 1990-tallet var i snitt på 90–100 studenter, enkelte år nesten 130, noe som gjorde at lærerutdanningen tilførte HiF betydelige inntekter via studenttilgangen. I dag er 1. klassen ved allmennlærerutdanningen et økonomisk tapsprosjekt. Fortsetter denne trenden i framtida, kan det se ut som det blinker et blått lys for allmennlærerutdanningen ved HiF.

Det planlegges å sette i gang en ny klasse i Øst-Finnmark fra høsten 2007. Undervisningen er tenkt lagt opp med halvparten av samlingene i Kirkenes og halvparten i Vadsø etter mønster fra den delte løsningen i Midt-Troms (Finnsnes/Bardufoss). Om den klassen kommer i gang, gjenstår å se. Det avhenger av om søkergrunnlaget er tilstrekkelig. Hvis ikke, vil det for andre år på rad ikke bli gitt tilbud om desentralisert allmennlærerutdanning ved HiF. Er det konturene av en ny epoke for Høgskolen i Finnmark og den desentraliserte lærerutdanningen vi her kan se? En ordinær lærerutdanning i Alta bestående av miniklasser og den desentraliserte delen av lærerutdanningen nedlagt vil uten tvil få store konsekvenser Finnmark fylke. Vil vi fortsatt ha tilgang på kvalifiserte, faglærte pedagoger med lokal forankring i og tilknytning til fylket?

Litteratur

- Høie, H. (1986): *Desentralisert og ordinær allmennlærerutdanning i Finnmark*. Rapport fra Alta Lærerhøgskole. Utgitt i samarbeid med skoledirektøren i Finnmark
- Sæther, A. (1984): *Desentralisert allmennlærerutdanning ved Alta Lærerhøgskole*. Rapport fra Alta Lærerhøgskole
- Allmennlærerutdanning studieplan*, Universitetsforlaget (1980)
- KUF: *Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning* (1995)
- KUF: *Rammeplan og forskrift Allmennlærerutdanningen* (1999)
- UFD: *Rammeplan og forskrift Allmennlærerutdanningen* (2003)
- Karakterprotokoller fra 1979 til 2006
- Infoskriv: Allmennlærerutdanning som deltidsstudium 1988-1992 (1987)
- Infoskriv: Desentralisert allmennlærerutdanning ved Høgskolen i Alta (1980)
- Infoskriv: Orientering om studieopplegget for 3-årig allmennlærerutdanning (1982)
- Infoskriv: Orientering om studieopplegget for 3-årig allmennlærerutdanning (1982)
- Infoskriv: Plan for desentralisert allmennlærerutdanning kull 1981–1984
- Infoskriv: Plan for desentralisert allmennlærerutdanning kull 1982–1985
- Infoskriv: Allmennlærerutdanningen, deltidsstudium 1987–91. Orientering om

studieopplegget (1987)

Møtereferat fra planleggingsgruppen for AUD 16. februar 1988

Studiekatalog 1982/1983 Alta lærerhøgskole

Studiekatalog 1983/1984 Alta lærerhøgskole

Studiekatalog 1986/1987 Alta lærerhøgskole

Studiekatalog 1987/1988 Alta lærerhøgskole

Studiekatalog 1989/1990 Alta lærerhøgskole

Studiekatalog 1990/1991 Alta lærerhøgskole

Desentralisert lærerutdanning – fjernundervisning – implementeres

Jarle Sjøvoll

Desentralisert lærerutdanning var i utgangspunktet ikke tilrettelagt med sikte på å utvikle – eller å ta i bruk – alternative undervisningsformer. Den organisatoriske modellen som ble benyttet gav imidlertid store muligheter for å eksperimentere med fjernundervisningens læringsformer. Det ble derfor til en viss grad eksperimentert med undervisningstiltak som den gang ble kalt fjernundervisning. Ved Bodø lærerhøgskole ble konferansetelefoner prøvd ut i samarbeid med Norsk Fjernundervisning.

Avstand – eller fysisk distanse – mellom utdanningssøker og utdanningsinstitusjon har vært en barriere for mange utdanningssøkende. Dette er fremdeles et problem i distrikt Norge. Men utviklingen innenfor høgskole og universitet har de senere år gitt flere mennesker mulighet til å studere. En vesentlig grunn til dette finner vi i at avstandsoverbyggende teknologi er tatt i bruk. Innenfor fjernundervisningen har man alltid beskjeftiget seg med spørsmål som dreier seg om å finne fram til arbeidsmåter som gjør det mulig å overvinne avstand i tid og rom, og å finne fram til arbeidsmåter som gir god læring hos den utdanningssøkende. De metodiske problemstillingene innenfor fjernundervisningen dreier seg likevel om å integrere gammel og ny undervisningsmetodikk og -teknologi. Denne problematikken var allerede aktuell da de første kullene innenfor DALU ble tatt opp i 1979. Organiseringen av utdanningen gav dermed også mulighet til å prøve ut hvordan gammel og ny undervisningsmetodikk kan kombineres.

Fjernundervisning oppfattes vanligvis som noe mer og noe annet enn ”fra munn til øre”- og/eller fra ”øye til øye”-undervisning – eller ”nærundervisning” – ved at man poengterer hvilke arbeidsmetoder som benyttes i undervisninga og ved å fokusere på det spesielle som kreves av læreren i slik undervisning. Både studiemateriell, læringsmiljø og kommunikasjon er elementer som får et utvidet innhold innenfor fjernundervisning. Dette diskuteres i dette kapitlet.

Begrepet fjernundervisning refererer til en undervisningssituasjon der lærer og elev er fysisk atskilt i tid og rom, men elev og lærer har likevel kontakt med hverandre gjennom et medium som gir muligheter for toveis (eller flere-veis) kommunikasjon. Kommunikasjonen kan foregå gjennom anvendelse av flere ulike medier, eksempelvis brev, telefon, radio, video, data, TV, telefaks, elektronisk formidling m.m.

Vanligvis forutsetter studieopplegg tilrettelagt som fjernundervisning at studiemateriell og organisasjonsformene tilrettelegges ved bruk av selvinstruerende materiell og med støttesystemer som gir studenten nødvendig veiledning. Innsendingsoppgaver av forskjellig karakter vil ofte fungere som kontaktledd i slike studier. Slike oppgaver – eller studiebreve – var i mange år korrespondanseskolenes kommunikasjonsmiddel mellom

lærer og elev. I studier tilrettelagt som ren fjernundervisning vil det ikke være direkte kontakter på et personlig plan mellom lærer og elev. I lærerutdanningen er ren fjernundervisning ikke så vanlig. I den desentraliserte lærerutdanningen var imidlertid fleksible læringsformer i bruk allerede fra starten, riktig nok nyttet i forskjellig grad og omfang ved de ulike lærerhøgskolene, men den tradisjonelle bruk av forelesninger i kombinasjon med drøfting i lokale grupper og oppgavearbeid individuelt og gruppevis, dominerte. Fjernundervisningsmetoder og -medier ble imidlertid gradvis innarbeidet innenfor DALU. Senere i en rekke studier ved både lærerhøgskoler, andre høyskoler og universitet. Selve undervisningen innenfor fjernundervisning foregår da hovedsakelig på to måter:

- Ved tilrettelegging av studiematerialet og ved studieveiledning
- Kommunikasjonen styrkes ved at fjernmedier nyttes

Storskalaundervisning

Begrepet storskalaundervisning benyttes som term når fjernundervisning tilrettelegges for å oppnå læring i store grupperinger. I slike sammenhenger vil man ta i bruk medier som kan være egnet til det formålet, å nå mange, for eksempel undervisning via radio, TV eller andre massekommunikasjonsmidler. Storskalaundervisning forutsetter – og gjør det mulig – både å utvikle studiemateriell og å ta i bruk kommunikasjonsmetoder på en helt annen måte enn når undervisningen tilrettelegges for mer begrensede deltakergrupperinger. DALU-prosjektet var begrenset i den forstand at bare noen høyskoler deltok og studenttallet var relativt lavt. Populasjonen – lærerstudenter i Norge 1979–1982 – var altså bare delvis berørt.

Det britiske ”Open University” er et eksempel på institusjoner som driver undervisning i større målestokk. Det samme kan man si om de største private brevskolene i Norge. I storskalaundervisning henvender man seg gjerne til den enkelte student som individ. Og denne kan befinne seg hvor som helst, undervisningen kan nærmest tilrettelegges i hva som helst. I storskalaundervisning vil grensene for tid og rom nærmest være utvasket.

Ved Bodø lærerhøgskole var det i startfasen bare tale om å ta i bruk fjernundervisningskomponenter i mindre målestokk. Man hadde en viss angst for å fjerne seg for mye fra det tradisjonelle. I DALU-prosjektets startfase kan man si at fjernundervisningselementer bare var representert i ”småskala-varianten”.

Småskalaundervisning

Begrepet dekker opplegg utviklet for avgrensede studiegrupper. Studieopplegg av slik karakter vil sjelden være av så stort omfang at det kan være mulig å utvikle spesielt tilpasset studiemateriell av mer omfattende karakter. Kostnadene vil i så fall bli store. Studiemateriell og studieveiledninger har preg av tilpasninger av opplegg som anvendes på samme undervisningsnivå for tilsvarende studentgrupper i tradisjonell undervisning. I småskalaundervisning henvender man seg derfor til avgrensede grupper av studenter.

Enkeltstudenten blir vanligvis definert som medlem av en gruppe. Småskalaundervisningen kan dermed koples til studieformer der studentene også kan treffes direkte.

Fjernundervisning – fleksibel læring – ”blended learning”

I dag nyttes begrepet ”blended learning” når utviklingen innenfor fjernundervisning omtales. Dette innebærer at bruk av direkte personrettet læring kombineres med bruk av ulike arbeidsmåter og metoder som nyttes uavhengig av sted. I en periode har man også nyttet termen ”fleksibel læring” for å beskrive dette forholdet når man vil få fram at det er kombinerte undervisningsformer man nytter. Man mikser gamle og nye undervisningsformer.

Kombinert undervisning eller ”dual learning” kan vi altså definere som fleksibel bruk av nærundervisning og fjernundervisning. Nærundervisning representerer i denne sammenhengen studieformer som bringer student og lærer i direkte kontakt med hverandre. Slik kontakt vil, i kombinert undervisning, innenfor lærerutdanningen, foregå ved en blanding av konsentrerte studiesamlinger, weekendsamlinger, kurs av kortere varighet og veiledningsmøter. I de kombinerte studievariantene utfyller komponenter av fjern- og nærundervisning hverandre.

Nærundervisningen vil i kombinerte studiemodeller bli tilrettelagt noe annerledes enn i tradisjonell undervisning. Fellesundervisning tilrettelegges konsentrert og med lengre studiedager, men kontakt- og kommunikasjonsformene mellom lærer og elev er i hovedsak tradisjonelle.

Fjernundervisningskontakten innenfor rene eller kombinerte studievarianter kan variere sterkt som følge av den vekt som legges på de to aspektene (Bååth 1989):

- Studiemateriell / læremidler
- Kommunikasjon / dialog.

Innenfor ulike studiemodeller og fagområder vil det kunne være stor forskjell på hvilke komponentene man vektlegger sterkest.

Skjematisk kan ulike system for fjernundervisning fremstilles slik:

M = Studiemateriellets pedagogiske funksjon

K = Kommunikasjonselementet eller dialogen i fjernundervisninga

+ = Komponenten har stor vekt

- = Komponenten har liten vekt

Materiell	Liten vekt	Stor vekt
Kommunikasjon		
Liten vekt	M- K-	M+ K-
Stor vekt	M- K+	M+ K+

Innenfor de ulike rutene vil kombinasjonsmulighetene gi et bilde av hvor stor vekt fjernundervisningselementene har i studiet.

M-K- indikerer at både studiematerialet og kommunikasjonsformene i meget liten grad er tilrettelagt og vektlagt. Det kan være tvil om slike opplegg i det hele tatt kan betegnes som fjernundervisning.

M+D- har ifølge Bååth (s.7) vært den vanlige undervisningsmåten korrespondanseskolene har arbeidet på. Studiematerialet er godt strukturert, ofte selvinstruerende, grundig gjennomarbeidet og ofte tilrettelagt som studiebreve. Kommunikasjonselementene for øvrig har vært minimale. På universitets- og høghskolenivå har tendensen til bruk av hjelpemidler heller vært av typen M-K+. Tradisjonelle lærebøker i kombinasjon med forelesninger var det sentrale. Man har ikke lagt så stor vekt på å *utvikle og utarbeide* nytt studiemateriell som på å holde kontakt med studentene. Dette gjelder også de kombinasjonsmodellene Bodø lærerhøgskole har nyttet. Troen på at nærundervisning gir et bedre læringsresultat enn fjernundervisning har vært med på å nedprioritere utvikling av tilpasset studiemateriell og studieveiledninger for selvstudium. Det er fremdeles betydelige muligheter for videreutvikling av fjernundervisningstiltak ved økt satsing på tilrettelegging av studiematerialet. Å skrive for fjernundervisning kan betraktes som en spesiell sjanger.

Når man utvikler målrettede undervisningsopplegg, vil et spørsmål for de som underviser og veilederne alltid dreie seg om hvordan man skal – eller kan – lede studentene mot målet. Slik veiledning kan angå innholdet, tidsstyring og arbeidsmåtene. Utdanningsinstitusjonens opplæringskultur vil blant annet virke avgjørende for hvilken vekt man legger på studentens autonomi. Dette har sammenheng med de vurderinger utdanningsinstitusjonen gjør av oppfølgingsbehov.

Fjernundervisning og utdanningspolitikk

I et utdanningspolitisk perspektiv er det naturlig å fokusere på de mulighetene kombinerte undervisningsformer gir med sikte på å fjerne utdanningsbarrierer. Tid og avstand tilhører slike barrierer. Det samme kan vi i et historisk perspektiv si har vært knyttet til kjønnsroller.

I Stortingsmelding nr. 43 (1988–89) ”Mer kunnskap til flere” ble det sterkt framhevet at fjernundervisning må bygges ut. ”Målet for det videre arbeidet må være å utnytte og videreutvikle den kompetanse som er knyttet til de forskjellige miljøer for fjernundervisning og få aktivisert disse til satsing på tilbud på alle nivå i utdanningssystemet i langt større grad enn hittil” (St.meld. 43, s. 88). I Innst. nr. 267 (1988–89) gav Stortinget sin tilslutning til synspunktene i meldinga.

Det hevdes videre at fjernundervisning vil være et sentralt element i kunnskapspolitikken i årene framover. Norges bosettingsmønster og topografi tilsier at fjernundervisning vil være et viktig element i kunnskapsoppbygginga i samfunnet. Det er mulighetene de nye mediene gir som er årsak til at fjernundervisning sees på som et sentralt satsingsområde i en kunnskapspolitisk sammenheng. Fjernundervisning basert på datakommunikasjon betraktes i St.meld. 43, som et av de mest lovende nye teknologiske hjelpemidlene.

I St.meld. nr. 14 (1989–90) ” Informasjonsteknologi i skole og opplæring” sies følgende:

” Departementet vil satse på tilrettelegging av teknologi og programvare som gjør det mulig med enkel og fleksibel utnyttning til fjernundervisningsformål..... Evaluering av utbytte og resultat er viktig underveis” (s. 22).

Et OECD- utvalg (Rapport nr. 7/90 fra Telemarksforskning, s. 12) har også gitt sin tilråding om å styrke bruken av informasjonsteknologi i undervisninga. Dette utvalget har videre konkret rådet Norge til å satse på fjernundervisning basert på telekommunikasjon.

Fjernundervisning skal altså være et viktig virkemiddel for å gi flere mennesker del i kunnskapssamfunnets tilbud. Mulighetene til å nå nye befolkningsgrupper er til stede, og mulighetene til å fjerne utdanningsbarrierer basert på bosted/geografi og kjønn er store.

Brukerne av ”blended learning”

Læring forbindes ofte med at det etableres et møte mellom en elev og en lærer. Tradisjonelt var denne relasjonen assosiert med et møte mellom lærer som underviser og en eller flere elever som lærer. Implisitt lå det også et bestemt læringssyn til grunn for denne forståelsen. Kunnskap formidles fra lærer til elev ved et personlig møte. Men alternative syn var i sterk framvekst i 1970- og 1980-årene. ”Forutsatt at man har tilstrekkelig pedagogisk fantasi går det an å undervise praktisk talt hvem som helst i praktisk talt hva som helst på distanse.”(Bååth s.11.)

Erfaringer fra ulike land, og fra undervisning av personer med svært varierende forutsetninger, viser at det er nærmest umulig å påvise områder som det ikke kan undervises i ved bruk av fjernundervisningens metoder og hjelpemidler. Problemene er å tilrettelegge studiematerialet og ta i bruk undervisningsmediene på en hensiktsmessig måte i det enkelte kurs. Det er her snakk om tilpasset opplæring på universitets- og høyskolenivå!

Å tilrettelegge fjernundervisning innebærer også at geografiske, økonomiske og sosiale hindringer for å følge ordinær undervisning overvinnes. Flere får muligheter til å utdanne seg, hvor de vil og når de vil. Ofte med en personlig ønsket progresjon. Frafallet innenfor fjernundervisning er ofte betydelig. Dette kan forklares ved vansker i forbindelse med tilrettelegging samt faglig og personlig oppfølging. Følgende faktorer må vies spesiell oppmerksomhet i denne sammenhengen:

- Veiledningen – kan det være manglende oppfølging og kontroll fra en lærer?
- Er kursmaterialet tilpasset individuelle behov?
- Får studenten umiddelbar ”feedback” på ”undervisningen”?
- Det tar tid før skriftlige svar/oppgaver kan kommenteres. Konsekvenser for omfanget?

Men læringsresultatet er ofte meget godt for studenter som fullfører hele kurs tilrettelagt som fjernundervisning. Fjernundervisning oppdrar i tillegg til selvstendighet. Ansvaret plasseres hos den som utfører læringsarbeidet.

Tradisjonell fjernundervisning i kombinasjon med ulike ”nærundervisnings-former” tar i bruk nødvendige støttestrukturer som forhindrer stort studiefrfall. Dette er fordelen med å nytte studieformene som går under betegnelsen ”blended learning”.

Utviklingsbehov

Det kan være utfordringer ved tilrettelegging av fjernundervisning i det å finne studiemateriell innenfor de ulike fagene. Og det foreligger alltid utviklingsbehov selv om det vanligvis vil være tale om fjernundervisning i småskalavarianten. Og mulighetene er store for god læremiddeltilpasning. Ellers er det fremdeles aktuelt å undersøke mulighetene og begrensningene ved de nye mediene, spesielt kombinasjoner av video, data og TV. I studier eller kurs der studiefrallet tradisjonelt er stort, vil det i særlig grad være behov for utvikling av både studiematerialet og kommunikasjonselementene. Erfaringer fra desentralisert lærerutdanning og deltidsutdanning innenfor høgsolen, tyder på at studiemodeller som inneholder et visst minimum av nærkontakt er med på å forhindre studentfrfall.

Om utvikling av undervisningsmaterieell og læringsmiljø

Å tilrettelegge for fjernundervisning vil være å reflektere over følgende spørsmål:

- Hvordan kan man bringe fjernundervisningsstudentene inn i en utforskende og reflekterende læringssituasjon?
- Hvilke krav stiller dette til valg av lærestoff og arbeidsmåter?

Selv om en rekke medier vil være aktuelle å benytte i fjernundervisning, vil hovedvekten også i nær framtid være basert på skriftlig materiale. Men i lærerutdanningen – og i andre profesjonsutdanninger – gir de læringsmulighetene som foreligger ved at studenten også befinner seg i den utøvende yrkessituasjonen gi utvidete læringsmuligheter. Det er undervisningsinstitusjonens forståelse av hva studentens læringsmiljø kan anvendes til som blir avgjørende for hva som defineres som ”studiematerieell” i slike sammenhenger. Når skriftlig materiale utarbeides, er det viktig at hver studiedel eller sekvens må være nøye planlagt. Man må forutse studentens behov og ta hensyn til disse ved utarbeiding av veiledningssystem (Bååth 1989).

- Grafiske hjelpemidler må benyttes for å fange oppmerksomheten, stimulere kursdeltakerne og fokusere det sentrale innholdet.
- Dialog kan initieres ved å gi oppgaver som fremmer dette, ved å be om kommentarer, skrive i diskuterende stil og gi ”åpne” kommentarer og stille spørsmål til øvingsoppgavene.

Informasjonsformidlingen blir mindre viktig enn å bringe studenten i et utforskende/-spørrende og drøftende/reflekterende forhold til lærestoffet. Kontinuerlig kobling til lærerens praksissituasjon gir muligheter til å anvende slik læring. Det er dette fjernunderviserens hovedfunksjon må gå ut på! Studentens læringsformer kan naturlig tilrettelegges ut ifra prinsippet ”forskningsbasert læring”. Forutsetningen er at studenten

har en nær relasjon til praksis innenfor profesjonen studenten utdanner seg til. Og det er en vanlig situasjon i desentralisert lærerutdanning.

Informasjonen finnes gjerne i vanlige lærebøker, tidsskrifter og artikler publisert elektronisk, eller i det feltet studenten selv befinner seg i. I storskalaundervisning kan det være aktuelt å utvikle eget studiemateriell. I småskalasammenheng vil det skriftlige materialet vanligvis utgjøres av andre og mer tradisjonelle skriftlige kilder. For å kunne trekke bevisst og reflektert lærdom ut av feltet studenten selv beveger seg i, kreves bruk av forskningsbasert undervisning. Dette tas opp i annen sammenheng.

Skriftlig studieveiledning

Her følger noen prinsipper som er viktige i forbindelse med tilrettelegging av skriftlig stoff. Det er viktig at man ikke glemmer at undervisning er en aktivitet som skal bidra til å lette innlæringen hos studentene. Og dette stiller krav til den skriftlige veiledningen som gis enten dette dreier seg om bruk av veiledningshefter eller veiledning formidlet elektronisk. Man bør som kursutvikler tenke over:

- Hvilke forklaringer og råd tror du en ikke for dyktig kursdeltaker har behov for?
- Skriv for dine kursdeltakere, ikke for andre. Dine akademiske kollegers behov for faglige resonnement er gjerne helt andre enn det dine studenter har behov for. Vi må derfor se det som en helt spesiell sjanger å undervise skriftlig.
- Studieveiledninger skal være noe annet enn en alternativ lærebok. En studieveiledning kan imidlertid gjerne være relatert til en lærebok. Men studieveiledningen skal være et bidrag til å lette læringen.

Konkrete momenter som må gjennomtenkes når skriftlig materiale og studieveiledninger utarbeides:

- Hvordan vil du aktivere studenten? Hvilke motivasjonsmidler kan nyttes?
- Innlæringsmålene – hva består de i?
- Hvordan vil du rette studentens oppmerksomhet mot lærestoffet?
- Har lærestoffet forbindelser med tidligere kunnskap? Krav til forkunnskap?
- Veiledningsbehov i læringsprosessen?
- Hvordan forsterke innlæringen? Overlæringsbehovet – hva er det?
- Kan det innlærte overføres til nye situasjoner?
- Hvordan kan studenten få vist hva hun/han har lært seg?
- Tilbakemeldingsbehov på løste oppgaver?

Skriftlig lærestoff – studieproblemer

I deltidsstudier vil studentene gjerne kombinere arbeid med ansvar for familie og kanskje opp til 50 % studium i tillegg. Totalt ser vi at arbeidsdagen da lett kan passere 150 % ”jobb”. Omfangsrike litteraturlister og sterke leseforventninger kan derfor virke svært

belastende. Dette er ofte et problem spesielt for nybegynneren. Litteraturmengden kan fortone seg som et uoverstigelig hinder. Det er derfor svært viktig at undervisningsinstitusjonen gir god veiledning i første studiefase med hensyn til lesing av litteratur. Hvor det er hensiktsmessig å starte og progresjon i lesingen er det viktig å veilede nybegynneren i. Studentene må få vite hva slags litteratur de forventes å ha oversikt over og hva slags litteratur de må arbeide med mer intensivt. Studieveiledninger i forhold til bestemte litterære kilder kan være til god hjelp. Det er erfaringsmessig gunstig at studenten leser litteraturen individuelt, skaffer seg innsikt i terminologi og fagets begreper, mens lokale studiegrupper løser oppgaver i fellesskap.

Læringsmiljø og forskningsbasert undervisning

Jeg har hevdet at utfordringen er å bringe studenten inn i en utforskende og reflekterende studierolle. Jeg har allerede nevnt betydningen av å arbeide med tilpasning av skriftlige læremidler slik at disse er best mulig tilrettelagt for studenten. Men det må ikke glemmes at studentene vanligvis befinner seg i et nærmiljø eller læringsmiljø som også kan utnyttes i læringa. Dette læringsmiljøet vil også gi mulighet til å drive forskningsbasert undervisning. Hva som kan benyttes – og hvordan studenten bør gå fram i utnyttelsen av det nære læringsmiljø – må gjennomtenkes av utdanningsinstitusjonen og innarbeides i studieveiledningen. Når studenten må nytte andre læringsmidler enn skriftlige kilder, vil han/hun også få tatt i bruk mer motiverende og aktiviserende arbeidsformer, andre læringsprinsipp til å oppnå andre ferdigheter enn lesing, skriving og memorering. Det som her tenkes på er feltstudier med tilhørende tolking og analyse ved bruk av læringsselementer som harmonerer med bruk av forskningsbasert undervisning:

- Observasjon
- Intervju
- Logg
- Ekskursjoner
- Innsamling av informasjon
- Dokumentanalyser
- Saksdokumenter/protokoller

Med bruk av arbeidsformer og metoder som her er nevnt, vil studenten kunne anvende dialogorienterte læringsformer i tillegg til de materiellstyrte som anvendes i skriftlig sammenheng.

Det er mulig å fremme anvendelsen av slike læringsmetoder ved forpliktende oppgavearbeid. Konkrete eksempler på oppgaver som fremmer forskningsbaserte læringsprinsipp kan være følgende når temaet som studeres er *tilpasset opplæring*:

- Intervju minst en rådgiver i ungdomsskolen og en rådgiver i videregående skole for å finne ut hva slags informasjon videregående skole trenger når elevene har spesielle behov det må tas hensyn til i forbindelse med utvikling av tilpasset opplæring for klassen eleven går i og for eleven spesielt.
- Hvordan samarbeider grunnskolen og den videregående skolen seg imellom når det er behov for individuelt tilpassete opplæringsplaner i grunnopplæringa på videregående nivå, og hvordan trekkes eleven/foreldrene inn i dette samarbeidet? (Studer forholdene på en videregående skole ved å anvende intervju av de aktuelle partene, observasjon, dokumentanalyser.)
- Hvem er aktuelle samarbeidspartnere for skolen i forbindelse med at tilpasset opplæring gjennomføres? Kontakt arbeidskontoret og en bedrift som benyttes som lærebedrift for å kartlegge praktiske vansker/hindringer som må løses.

Oppsummering

Oppgaver som dette vil gi muligheter for å nytte arbeidsformer som bringer studenten i kontakt med nøkkelpersoner i samarbeidet om den saken studiet dreier seg om. Det er studier forankret i et aktuelt yrkesfelt som her initieres. Studenten må være aktiv i læringssituasjonen og han/hun må lære seg å systematisere informasjon som innhentes. Arbeidsmåtene kan vi kalle aksjonsinnrettet erfaringslæring. Ved dette ser vi at arbeidsformene som nyttes i fjernundervisningen blir like viktige som studiematerialet. Slike arbeidsmetoder blir enda viktigere for studenter som gjennomfører sine studier alene enn for studenter som har en liten støttegruppe å forholde seg til. Og slik aksjonsrettet læring i en lokal kontekst kan nyttes som grunnlag for å forbedre praksis.

Litteratur

Bååth, J.A. (1989): *Att utveckla distanskurser*, Umeå: Umeå universitet.

Gaunitz, S. (1990): *Føretag och Samballe*, Umeå: Umeå universitet.

St.meld. nr. 43 (1988–89): *Mer kunnskap til flere*. Oslo. Kirke- og undervisningsdepartementet.

Telemarksforskning nr. 07/90: *Matematikk fjernundervisning*. Prosjektforslag.

St.meld. nr. 14 (1988–89): *Informasjonsteknologi i skole og opplæring*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.

Karlsen, A. (1990): *Dialog eller monolog*, Bodø: NF-rapport nr. 50 02/90.

Studiekvalitet i samlingsbasert deltids grunntidning – tre vesentlige kvalitetskriterier

Ragnar Norum

Innledning

Undertegnede har i snart 20 år arbeidet som koordinator og pedagogikklerer på samlingsbasert deltids allmenn- og førskolelærerutdanning ved høgskolene i Alta og Tromsø. Med hovedfag i sosialpedagogikk som bakgrunn opplevde jeg snart at den samlingsbaserte deltidsmodellen passet godt overens med mitt faglig-pedagogiske grunnsyn. Jeg erfarte at studiemodellen trakk til seg studenter med sterk motivasjon for studiet. De fleste hadde egen livs- og omsorgserfaring ut over det som var vanlig for tradisjonelle lærerstudenter, og nesten alle arbeidet som lærere eller førskolelærere i løpet av studietiden. Denne kombinasjonen av motivasjon og egen erfaring fra de virksomhetene utdanninga rettet seg mot, opplevde jeg både som en faglig utfordring og en pedagogisk inspirasjon i mitt arbeid med studentene.

Jeg har liten erfaring med fulltids samlingsbasert grunntidning og har bare i noen få tilfeller arbeidet med desentralisert grunntidning. Det er også slik at jeg i hovedsak har arbeidet med grunntidningstilbud som har forutsatt at studentene i studietiden skulle ha en arbeidstilnytning til skole eller barnehage i 25–50 % stilling. De siste to–tre års studentopptak ved Høgskolen i Tromsø har ikke stilt dette kravet, men fortsatt har flertallet av studentene en slik tilknytning i studietida. Når dette ikke er tilfellet, har studentene ofte fra ett til mange års tidligere erfaring som assistent i barnehage.

I arbeidet med samlingsbasert og deltids lærerutdanning har jeg fra tid til annen blitt konfrontert med synspunkter om at denne studiemodellen knapt kan regnes som et fullverdig utdanningstilbud. Disse reaksjonene har først og fremst kommet fra kollegaer i høgskolesystemet og i mindre grad fra de virksomhetene vi utdanner studentene til. I det følgende vil jeg argumentere for at den samlingsbaserte deltids studiemodellen representerer en fullverdig grunntidning under visse forutsetninger. Jeg vil også argumentere for at denne studie-modellen har spesielle kvaliteter, som kan gi inspirasjon og begrunnelser ved organiseringen av nye studiemodeller i dagens markeds- og konkurranseutsatte høgskolevirkelighet.

De to innvendingene mot denne studiemodellen som jeg oftest har møtt, er at studentene får færre lærerstyrte undervisningstimer og at de ikke får ta del i høgskolens faglig-sosiale miljø ved at de bor/arbeider på sitt hjemsted utenom studiesamlingene. Studentene får altså for liten tid til *læring* og de går glipp av den *sosialiseringen* til yrket som studiet er ment å skulle gi. Men disse innvendingene har to underliggende forutsetninger. Den ene er en vektlegging av at læring er ensbetydende med lærerstyrt undervisning, den andre er at fysisk tilstedeværelse på høgskolen utgjør den beste arena for sosialisering inn

i yrket. Dette er etter min oppfatning to for enkle slutninger, og jeg vil i denne teksten argumentere for at både faglig læring og sosialisering til yrket kan ivaretas innenfor rammen av en samlingsbasert deltidsmodell.

Mitt hovedansvar blir derfor å argumentere for det jeg vil kalle tre vesentlige kvalitetskriterier i arbeidet med samlingsbasert deltids grunnutdanning av lærere og førskolelærere:

- 1) Rekruttering
 - Om livs-, omsorgs- og yrkeserfaring som grunnleggende motivasjon i studiet.
- 2) Organisering og klassekoordinering
 - Om klassemiljø og personforankret faglig-sosial oppfølging fra høgsolen.
- 3) Samlingsdidaktikk
 - Et didaktisk perspektiv på undervisning og studiearbeid knyttet til studiesamlinger og mellomperioder.

Den foreliggende tekst er ikke et resultat av et systematisk empirisk arbeid, men tar utgangspunkt i nesten 20 års sammenhengende erfaring som klassekoordinator og pedagogikk lærer på samlingsbasert deltids grunnutdanning. Etter beste evne vil jeg prøve å formidle mine erfaringer og begrunne mine synspunkter gjennom faglig argumentasjon og referanser til faglitteratur.

Slik jeg ser det, vil en organisering av studiet ut fra disse tre kriteriene utgjøre en vesentlig forutsetning for å sikre faglig kvalitet i denne typen grunnutdanning. Hver for seg vil disse kriteriene neppe være avgjørende, men en samlet vektlegging av alle disse tre forholdene vil etter mitt skjønn kunne gi et bedre grunnutdanningstilbud enn et tilsvarende studieopplegg som ikke bevisst og systematisk legger vekt på disse forholdene. Om man svekker vektleggingen av et av kriteriene, tror jeg det er mulig å kompensere dette gjennom motsvarende å styrke vektleggingen av ett eller begge de to andre kriteriene.

I det følgende vil jeg argumentere for og illustrere betydningen av disse tre kriteriene, eller det vi også kan kalle tre studiebetingelser. Siden jeg hovedsakelig har arbeidet innenfor førskolelærerutdanninga, vil jeg bruke den aktuelle studiemodellen ved Høgsolen i Tromsø som referanse for drøftingen. Denne studiemodellen innebærer at studentene bor på sine hjemsteder og kommer til høgsolen på en ukes studiesamling ca. en gang i måneden, til sammen 8–9 samlinger i året. Studiet tar et år lengre tid enn vanlig, men med et vesentlig redusert omfang det 4. studieår (fordypningsfag; 30 studiepoeng). Sammenliknet med tilsvarende studenter på stasjonær grunnutdanning, har disse studentene til nå hatt en høyere gjennomsnittsalder, gjennomsnittlig flere års erfaring fra arbeid i barnehage før de begynte på studiet, og de har så å si alle hatt en arbeidstilknytning til barnehage i studietida. Felles for svært mange av disse studentene er at de er kvinner, de har omsorg for et eller flere barn, og de har oppfattet det som uaktuelt å flytte fra hjemstedet for å ta utdanning. Ut fra disse karakteristikene vil jeg i deler av den påfølgende drøfting anlegge et voksenpedagogisk syn på denne gruppen studenter og deres studie-/læringsforløp.

Rekruttering

Med dette kvalitetskriteriet vil jeg rette søkelyset på livs-, omsorgs- og yrkeserfaring som grunnleggende motivasjon i studiet. Jeg vil med andre ord drøfte om det inngår spesielt positive studentforutsetninger gjennom selve rekrutteringa til denne studiemodellen.

Den faglig-politiske begrunnelsen for å opprette samlingsbasert deltids lærerutdanning var den store mangelen på utdannede lærere og etter hvert også førskolelærere i Nord-Norge på 1970, 80- og utover på 90-tallet. Spesielt var underdekningen av kvalifiserte lærere stor i grisgrendte og avsidesliggende strøk i Nordland, Troms og Finnmark. På den andre siden utgjorde disse ufaglærte, såkalte erstatningslærerne, en stor rekrutteringsbase for de nye samlingsbaserte og deltids grunnutdanningene som etter hvert dukket opp ved de nordnorske høyskolene.

Ut fra min erfaring fra høyskolene i Alta og Tromsø har den vesentlige delen av studentene som har vært rekruttert til samlingsbasert deltids lærerutdanning hatt en identitet som voksen, dvs. etter etablering av egen familie og etter noen års arbeid i yrkeslivet. I de fleste tilfellene har studentene mange års erfaring fra de virksomheter utdanninga kvalifiserer for. Felles for disse studentene er at de har oppfattet det som problematisk å flytte fra hjemstedet for å ta utdanning. Noen ganger har studentene annen utdanning og yrkeserfaring som bakgrunn. I denne gruppen finner vi også studenter under attføring fra andre yrker og studenter som mer eller mindre tilfeldig har arbeidet en tid som ufaglært lærer eller førskolelærer og funnet at de trivdes i yrket. Noen av studentene har vært rekruttert fra utdanningsstedet (f.eks. Tromsø eller Alta) men har av forskjellige grunner ønsket den fleksibiliteten som de samlingsbaserte modellene tilbyr. Dette kan være studenter som har omsorgsansvar for små barn eller som har lønnet arbeid ved siden av studiene.

De samlingsbaserte grunnutdanningene skiller seg som nevnt fra de tilsvarende stasjonære fulltids studiemodeller ved et redusert antall lærerstyrte undervisningstimer, jf. spørsmålet om *redusert læring*. For det andre ved en løsere tilknytting til utdanningsinstitusjonen og studentmiljøet, jf. spørsmålet om en *svakere sosialisering* til yrket.

Jeg vil derfor drøfte om det ligger kvaliteter i rekrutteringa til det samlingsbaserte deltids studietilbudet som kan kompensere for disse to innvendingene mot utdanninga.

Slik jeg ser det kan det knyttes to kvalitetstrekk til studentene på samlingsbasert deltids grunnutdanning slik rekrutteringen har vært til nå. Det ene er *erfaring fra læreryrket* og det andre er *en eksistensielt begrunnet motivasjon* for læring og sosialisering til yrket. Disse kvalitetstrekkene vil jeg derfor drøfte i relasjon til de to nevnte hovedinnvendingene som jeg opplever har vært rettet mot studiemodellen.

Det første av disse kvalitetstrekkene, eller studentforutsetningene, *erfaring fra læreryrket*, gjelder innvendingen om redusert undervisningstimetall i samlingsbasert deltids grunnutdanning, og derved et påstått dårligere utgangspunkt for faglig læring. Lærerutdanninga kan sies tradisjonelt å ha vært en overveiende teoretisk utdanning (Dysthe, 2001) med et omfattende teoretisk fagpensum på ca. 3000 sider pr. studieår. En vesentlig del av studiearbeidet både i den stasjonære og den samlingsbaserte studie-

modellen vil derfor bestå av: 1) å lære faglige begreper, modeller og teorier gjennom å bruke konkrete yrkeskrav, og yrkesarenaen (skole/barnehage) som eksemplifiserende kontekst. 2) å problematisere ulike sider ved utfordringer/kvalitet i utøvelsen av yrket ved hjelp av begrep, teorier og faglig argumentasjon. I begge tilfeller er det min erfaring at det er enklere og mindre tidkrevende å arbeide med de samlingsbaserte klassene. Det trenger ikke være slik at alle studentene i en samlingsbasert klasse har omfattende erfaring fra barnehagen, men min dialog med klassen, og dialogen i klassens arbeidsgrupper har vært preget av den yrkeserfaring og miljøfortrolighet som klassen totalt besitter. Dette reservoar av pedagogisk erfaring vil i mange henseender overgå det jeg som pedagogikk lærer sitter inne med. I de stasjonære fulltidsklassene som holder til på høyskolen og får undervisning daglig, er det derimot min erfaring at mange færre studenter har slik livs-, omsorgs- og yrkeserfaring. Utfordringen i å relatere fag, teorier og begreper til praktisk yrkesmestring blir derfor pedagogisk sett vanskeligere og mer tidkrevende enn tilsvarende for de samlingsbaserte klassene. Jeg oppfatter derfor studentgruppens samlede livs-, omsorgs- og yrkeserfaring som en vesentlig forutsetning for læring i studiet. Denne erfaringen oppfatter jeg å være i samsvar med sentrale perspektiver fra de seneste års forskning omkring læring, som for eksempel det sosiokulturelle aspekt ved læring (Säljö, 2001) og et sterkere fokus på hvordan man utvikler profesjonell handlingskompetanse i ulike praksisfellesskap (Nygren, 2004).

I de årene jeg har arbeidet i lærerutdanninga, har jeg på faglig hold opplevd et retorisk fokus på det såkalte ”forholdet mellom teori og praksis”. At teori er viktig for praksis, og omvendt at praksis (erfaring) er viktig for å forstå og utvikle teorier, mener jeg er innlysende. Men for meg har denne påståtte ”relasjonen” mellom teori og praksis vært vanskelig å begrepsfeste, og den har vært tilsvarende vanskelig å gjøre til gjenstand for studentenes læring. Spørsmål om hvordan teori og praksis kan oppfattes å henge sammen oppfatter jeg snarere som et metateoretisk spørsmål med størst relevans for vitenskapsteori og pedagogisk filosofi (Kvernbekk, 2005).

Læringsteorier fra de seneste år har vært mer opptatt av at læring skjer i spesifikke kontekster, både når det gjelder læring av teori og læring av praksis. Fokus har i større grad blitt rettet mot de praktiske og kommunikative sidene ved læring og spørsmålet om hvilken relevans og overføringsverdi læring i *en* kontekst kan ha for praksis i *en annen* kontekst (Toumi-Gröhn og Engeström, 2003). Hvilken relevans og overføringsverdi har for eksempel teori- og ferdighetslæring i høyskolen for praktisk yrkesutøvelse i en barnehage? Tilsvarende kan man spørre hvilken relevans og overføringsverdi læring i *en* praksissituasjon vil kunne ha for yrkesmestring i *en annen* praksissituasjon. I dette perspektivet blir det også relevant å vurdere hvordan praksis før studiet kan inngå i studentenes læring i studiet.

Siden lærerutdanninga tradisjonelt har lagt såpass liten vekt på praksis i barnehage/skole (ca. 20 %), vil etter min mening all relevant praksis som studenten har tilegnet seg, være av stor betydning for den læring som skjer på høyskolen som læringsarena. Dette gjelder både praksis som har funnet sted før utdanninga, og

studiepraksis som gjennomføres i løpet av utdanninga. Ut fra en forutsetning om at deltidsstudentene har gjennomsnittlig høyere alder, lengre relevant yrkeserfaring og lengre omsorgserfaring med egne barn enn fulltidsstudentene, mener jeg derfor at det er studiemessig forsvarlig å beregne et lavere lærerstyrt undervisningstall for disse studentene.

Denne argumentasjonen er nok lettere å slutte seg til når det gjelder utpregede teorifag i førskolelærerutdanninga, som for eksempel pedagogikk, norsk, kristendom/livssyn og samfunnsfag. Den er kanskje vanskeligere å akseptere for de mer utpregede ferdighetsfagene, som for eksempel forming, drama, musikk og fysisk fostring. Personlig er jeg imidlertid av den oppfatning at alle fagene i utdanninga skal tilføre faglig kunnskap i form av teori, ferdigheter og de holdninger som er relevant for en framtidig yrkesmestring. For meg innebærer det at alle fag- og høgskoledidaktiske valg må underordnes studiets profesjonsinnretning. Da må man utnytte den yrkes- og livserfaring som ligger potensielt i studentgruppa. Da må studieopplegg og undervisning utnytte perioden mellom studiesamlingene, og da må fagene forholde seg til barnehagen som kontekst for yrkesutøvelse og mestring. Jeg innser imidlertid at en slik vektlegging vil kunne komme i en viss motsetning til et krav om egenmestring innenfor f.eks. de praktisk-estetiske fagene og nok vil kunne utfordre disse fagenes selvstendige og ”rene” autonomi.

Det andre kvalitetstrekket, eller forutsetning, som jeg vil knytte til de studentene som jeg har møtt i det samlingsbaserte deltidsstudiet, er en *eksistensielt begrunnet motivasjon for læring og sosialisering til yrket*. Denne forutsetningen vil jeg vurdere opp mot innvendingen om at den samlingsbaserte modellen representerer en svakere sosialisering eller identitetsutvikling til yrket sammenliknet med den tilsvarende stasjonære modellen.

I den stasjonære grunnutdanninga har det tradisjonelt vært lagt stor vekt på deltakelse i faglig-sosiale og faglig-politiske studentaktiviteter ved høgskolene som en viktig del av kvalifiseringa til yrket som lærer. Jeg vil først anføre to momenter som etter min oppfatning har svekket høgskolene som sosialiseringsarena til yrket når det gjelder å utvikle en bevisst holdning til og identifisering med læreryrket. For det første er det min erfaring at stadig færre studenter engasjerer seg i faglig-politiske aktiviteter i lærerutdanninga – som i høyere utdanning generelt. For det andre oppfatter jeg at det blir stadig færre såkalte ”heltidsstudenter”, dvs. studenter som har studiet som sitt hovedengasjement. Mange av de stasjonære studentene kombinerer i dag studiene med lønnet arbeid som ikke har noe med skole- eller barnehagesektoren å gjøre, og mange studenter er engasjert idrettslig, kulturelt eller politisk utenfor høgskolene. I seg selv kan alt dette være positive erfaringer i forhold til læreryrket. Men om jeg har rett i mine vurderinger, kan disse forholdene samtidig svekke høgskolene som identitetsskapende sosialiseringsarena til yrket.

Dersom vi ser på tilsvarende forhold i den samlingsbaserte grunnutdanningsmodellen ved Høgskolene i Tromsø, vil flertallet av studentene ha sin primære forankring til hjemsted, familie, og til arbeid i skole eller barnehage. Hoem (1978) peker på at sosiali-

seringen får en erkjennelsesmessig, dvs. betydningsfull dimensjon når det eksisterer både et verdi- og et interessefellesskap mellom personen (studenten) og sosialiseringarenaen (høgskolen). Verdifellesskapet med utdanninga har deltidsstudenten med seg fra de barnehager og skoler de arbeider eller har arbeidet i. Interessefellesskapet består i at utdanninga gir tidligere assistenter/vikarlærere øket status, lønn og faglige utfordringer i et yrke som de har valgt på bakgrunn av egen arbeidserfaring. De stasjonære studentene derimot, er i større grad rekruttert direkte fra ungdomskulturen og den videregående skolekulturen, og mange har foretatt et studievalg ut fra helt andre grunner enn egen erfaring i yrket. Dette samsvarer med min erfaring av at deltidsstudentene har en sterkere motivasjon til studiet og en sterkere identifikasjon med barnehagen som framtidig yrkesarena. Ut fra dette resonnementet vil jeg hevde at deltidsstudentenes sosialisering til yrket er sterkere erkjennelsesmessig forankret og ligger nærmere opp til de virkelighetskrav som møter studentene etter endt utdanning, enn det som tilsvarende gjelder for de stasjonære studentene.

Studieorganisering og klassekoordinering

Gjennom dette kvalitetskriteriet vil jeg fokusere på klassemiljø og personforankret faglig-sosial oppfølging fra høgskolen. Først vil jeg se på hva *organiseringen* betyr for læring og sosialisering til yrket i de to studiemodellene, dvs. samlingsbasert og stasjonær modell. Når deltidsstudentene tas opp til studiet knyttes de til en klasseenhet. Denne klasseenheten blir deres studiearena, hvor de tilbringer all sin tid på høgskolen, med sammenhengende undervisning i de ulike fagene hver dag hele samlingen gjennom. De fleste studentene bor spredt i fylket/landsdelen og vil derfor trolig i mindre grad enn øvrige studenter identifisere seg med studentrollen og høgskolen som institusjon. Jeg mener å ha erfart at disse studentene raskt utvikler en sterk tilknytning og vi-følelse til dette definerte klassefellesskapet. Dette oppfatter jeg som et naturlig ønske om en tilknytning til et oversiktlig og trygt fellesskap i møte med en ukjent, sammensatt og for disse studentene noe fjern og fremmed høgskolekultur. Det er videre min erfaring at studentene møter lojalt opp til studiesamlingene, både i form av tilstedeværelse, men også gjennom et sterkt og aktivt engasjement i studiefellesskapet. Fravær fra samlingene er oftest knyttet til egen eller familiemedlemmers sykdom. Når det gjelder de stasjonære studentene knyttes undervisningen vanligvis til en variasjon av seminargrupper, klasser og sammenslåtte klasser i plenumsforelesninger. Dette gjør det vanskeligere å etablere en tilknytning til et forpliktende studiefellesskap.

Fordi stasjonære studenter vanligvis har bosted, venner og ofte lønnet arbeid i umiddelbar nærhet av studiestedet, vil det være mange forhold som konkurrerer om studentenes oppslutning til den organiserte undervisninga. På tross av at de stasjonære førskolelærerstudentene ved Høgskolen i Tromsø gjennom de siste årene har gitt positiv evaluering av undervisninga, er det ikke uvanlig at oppmøte til undervisningstimen har vært på rundt 50 % og mindre. Alle disse forholdene gjør det etter min oppfatning vanskeligere å etablere en like sterk faglig-sosial tilknytning og et like forpliktende

studiefellesskap som i de tilsvarende deltidsklassene. Jeg mener derfor at det er viktig å knytte studentene på samlingsbasert deltids grunnutdanning til en klart definert klasseenhet, og det er min erfaring at disse klassene verken må være for små eller for store. Blir de for små, dvs. mindre enn 18–20 studenter, ser det for meg ut som at man mister noe av den mangfoldigheten i personlighet og erfaringsbakgrunn som bidrar til å skape et utfordrende og reflektert fagmiljø. Dette er viktig siden klasseenheten på mange måter skal erstatte høgskolens campus som faglig-sosialt studiemiljø. Dersom klassene blir for store, dvs. mer enn ca. 30 studenter, er det min erfaring at det blir vanskelig både for lærere og studenter å etablere forpliktende og faglig utviklende relasjoner i studiearbeidet. Dette skyldes at disse studentene tilbringer vesentlig mindre tid ved studiestedet enn de stasjonære studentene. Da kan det rett og slett bli for mange mennesker å forholde seg til på for kort tid, både for studenter og lærere. De synspunktene som jeg her har knyttet til klassens organisering har imidlertid en underliggende forutsetning som etter mitt skjønn er viktig for å sikre kvalitet i denne studiemodellen.

Til en relativt autonom klasseorganisering bør det knyttes en *koordineringsfunksjon* som skal ivareta to viktige hensyn. For det første skal koordineringsfunksjonen ivareta studentgruppas behov for faglig, administrativ og sosial oppfølging fra høgskolens side. For det andre skal koordineringsfunksjonen ivareta høgskolens behov for å kvalitetssikre en studienhet som ikke på ordinær måte er integrert i institusjonens administrative, faglige og studentsosiale/politiske struktur. La meg utdype og eksemplifisere.

Når det gjelder faglig, administrativ og sosial oppfølging av *den enkelte student* er det viktig at noen ansvarlige i høgskolesystemet kjenner til studentens konkrete studiensituasjon. I pendlingen mellom krav fra familie- og arbeidsforpliktelser på hjemstedet, og høgskolens studiekraav, vil det ut fra min erfaring ofte dukke opp vanskelige studie- og livssituasjoner hvor disse kravene, iallfall for studentene, kan synes uforenlige. Deltidsstudentene gir ofte uttrykk for at hjemmemiljø og familie ikke forstår deres situasjon, og på studiesamlingene går undervisning/studiearbeid i ett hele dagen. Det kan derfor være en ganske høy terskel for å ta opp personlige og faglige problemer med høgskolens lærere eller den formaliserte veiledningstjenesten. En studiekoordinator som har et definert ansvar for å følge opp klassen, som kjenner studiemodellen, og som har etablert en relasjon til studentene, kan følge opp enkeltstudenter i forhold til personlige og faglige problemer knyttet til studiet. Slik oppfølging kan skje gjennom uformelle samtaler eller gjennom avtalt veiledning. Ved Høgskolen i Tromsø består denne kontakten i at koordinator (pedagogikk- eller faglærer) har løpende kontakt med studentgruppa og deres tillitsvalgte både uformelt og gjennom klassens time. Koordinator er i tillegg gitt ressurs til gruppevis og individuelle samtaler med studentene.

I disse samtalene er hovedtema den enkelte student og studentgruppas studiesituasjon. Koordinator har også en funksjon overfor *studentgruppa som et kollektiv*, dvs. det faglig-sosiale klassemiljøet. Det er min erfaring at mange deltidsstudenter kommer til studiet med en svak og usikker identitet som student. I løpet av studietida skal de lære seg

studiets og profesjonens mer eller mindre uttalte verdier og holdninger. Studentene skal også utvikle et faglig språk og en personlig frimodighet til å formidle seg i ulike yrkessammenhenger. I begge tilfeller er det klassen som er den viktigste arenaen for slik personlig og faglig utvikling.

I det første studieåret har jeg opplevd studenter som ubevisst eller ureflektert har formidlet holdninger som må sies å være uforenlig både med læreryrkets verdier og dets offentlige mandat. Videre har jeg opplevd at studenter på grunn av sjenanse eller prestasjonsangst har hatt problemer med å ta ordet i klassen og formidle seg personlig og faglig. I begge disse tilfellene mener jeg det er viktig at noen av høgskolens fagpersonale både har ansvar for, og kompetanse til, å etablere og vedlikeholde et klassemiljø som kan bidra til å fremme studentenes personlige og faglige vekst. Dette gjelder nok alle studenter og alle studietilbud, men det blir spesielt viktig i en studiemodell hvor studentene oppholder seg i studiemiljøet bare 1 av ca. 4 uker. Konkret handler dette om å gi rom for prøving og feiling den første tiden, og ikke stille for eksakte og lukkede krav til faglige prestasjoner, hva enten det gjelder form eller innhold. Dersom man først har lyktes i å etablere en grunnleggende trygghet både innad i studentgruppa, og i gruppas relasjon til oss faglærere, ligger det ut fra min erfaring et stort potensial for videre læring og en gradvis faglig selvstendiggjøring i studentgruppa. Som pedagog har det vært både overraskende og inspirerende å se hvordan enkelte studenter noe uventet har vokst til å bli selvbevisste fagpersoner med et sterkt faglig uttrykk og reflekterte holdninger til både seg selv og sitt yrke.

For det andre skal koordineringsfunksjonen bidra til å kvalitetssikre høgskolens studieopplegg i det daglige undervisnings- og studiearbeid, både overfor enkeltstudenter og studentgruppa. På et *individnivå* er det snakk om å sikre at studentene får den informasjon som er nødvendig for at studieopplegget skal fungere på de enkelte samlingene. Da er timeplanen så stram at manglende tilrettelegging, eller kollisjoner når det gjelder rom, utstyr og lærerkrefter lett får store negative konsekvenser. Koordinator skal også ha et ansvar for å fange opp signaler på det som kan virke som manglende personlig eller faglig egnethet hos enkeltstudenter, og formidle disse videre til Høgskolens institusjon for skikkethetsvurdering.

Høgskolens organisasjon, administrasjon og fagpersonale har tradisjonelt vært innrettet mot å betjene stasjonære studenter som er fysisk tilstede på høgskolens campus. Det er nok mulig å tilpasse deler av administrasjon og studieavvikling overfor de samlingsbaserte grunnutdanningene ved å bruke IKT og nettbasert kommunikasjon. Men om vi ser på studentgruppen i et voksenpedagogisk perspektiv, er kanskje den viktigste begrunnelsen for en studiekoordinator av rent læringsmessig art. Ifølge Knowles (2005) har voksne studenter forventninger om å bli behandlet som avhengig lærende. Disse studentene trenger generelt en sterkere og mer styrende studiemessig og faglig oppfølging enn tilsvarende studenter som ennå ikke har etablert en voksenidentitet gjennom familieliv og yrkeserfaring. I tillegg til voksenstudentens forpliktelser i hjemmemiljøet og på egen arbeidsplass gis det lite rom for å gjøre egne læringsstrategiske valg, fordi

studiesamlinger har en meget stram regi med undervisning 6–8 timer hver dag. Etter min mening kan man konkludere med at voksenstudentenes vilkår for å ta ansvar for egen læring i mange henseender er vanskeligere enn for tilsvarende yngre studenter i den stasjonære studiemodellen. I dette perspektivet ser jeg betydningen av en gjennomgående koordineringsfunksjon for å styrke kvalitet i studieopplegget og derved kvaliteten på studentenes læring til yrket.

Samlingsdidaktikk

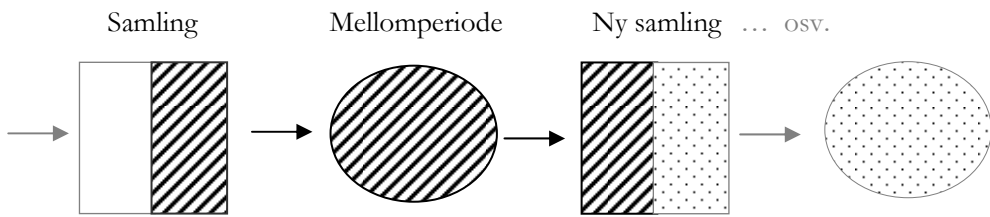
Det tredje kvalitetskriteriet omfatter et didaktisk perspektiv på undervisning og studiearbeid knyttet til studiesamlinger og mellomperioder i samlingsbasert deltids grunnutdanning.

De første årene jeg arbeidet med deltids samlingsbasert grunnutdanning opplevde jeg en ”av og på” kontakt med studentene. Jeg hadde nær og lett tilgang til studentene på samlingene, mens kontakten i mellom samlingsukene var minimal, vanligvis i form av et studiebreve. Disse brevene inneholdt hovedsakelig kopier av faglige tekster og sammendrag av forelesninger fra forrige samling. Noen ganger ble det sendt ut tekster som forberedelse til neste studiesamling. Det var vanlig at fagene bidro med sine ark, og så var det min oppgave som klassekoordinator å fylle konvolutter og klistre adresselapper for postutsendelse til studentene. Studieopplegget sikret imidlertid et visst faglig utbytte i mellomperiodene ved at studentene hadde mellom 25 og 50 prosent stilling i en barnehage eller skole på sitt hjemsted. De første årene praktiserte høyskolene en ordning med lokale veiledere for studentene på deres arbeidssteder. I tillegg fikk både student og ”øvingslærer” besøk og veiledning av en fagperson fra høyskolen.

Høsten 2000 endret rammene for studiet seg vesentlig ved at en 1. klasse ble knyttet til Høyskolen i Tromsø ved hjelp av internett. For meg ble dette et avgjørende tidsskifte, som kom til å representere et viktig skritt framover for denne typen grunnutdanning. Siden da har både stasjonær og samlingsbasert deltids grunnutdanning ved Høyskolen i Tromsø vært knyttet til nettbasert kommunikasjon. Samtidig med denne teknologiske utviklingen, som sterkt har bidratt til å fremme kvaliteten på denne typen samlingsbasert deltidsutdanning, har det skjedd endringer i rammevilkår for utdanningen som kan sies å ha virket i motsatt retning. Det siste tiåret har vi opplevd generelle nedskjæringer i undervisningsressurser til lærerutdanningene og spesielt til samlingsbasert-deltids grunnutdanning. Det er ikke lenger et krav til studentene om å arbeide i barnehage eller skole under studiet (Høyskolen i Tromsø). Følgelig er det heller ikke noe tilbud om veiledning på arbeidsstedet dersom man frivillig har slikt arbeid. Jeg oppfatter at ny datateknologi er ment å skulle kompensere for disse endringene og derved sikre fortsatt kvalitet i de samlingsbaserte utdanningene. Men det tror jeg bare er mulig dersom datateknologien fungerer som et didaktisk redskap, og ikke som en informasjons- og fjernkopieringssentral for masseutsendelse av papirtekster og bilder.

I denne delen av teksten vil jeg derfor skissere et eksempel på en *høyskoledidaktikk* for undervisnings- og studiearbeid både for studiesamlingene og for perioden mellom

studiesamlingene. Med andre ord en arbeidsmåte som tar sikte på å skape sammenheng mellom undervisning/studiearbeid på samlingene, og studentenes eget studiearbeidet hjemme i mellomperiodene. Prinsippet er illustrert i figuren nedenfor.



1) Tematisering

- forelesning
- erfaringsutveksling
- film, ekskursjon etc.
- problematisering

2) Mellomarbeid

- litteraturlesing
- gruppediskusjoner
- arbeid med case
- innlevering via internett

3) Etterarbeid

- studentframlegg
- dokumentasjon
- plenumsdiskusjon
- etterlesning

Det viktigste poenget i denne modellen er at faglærer har et didaktisk ansvar for alle de tre sykliske fasene; temastart, mellomarbeid og etterarbeid.

I den første fasen, *tematisering*, introduseres et nytt faglig tema, vanligvis i siste del av samlingen (skravert felt). Den faglige introduksjon eller tematisering kan komme fra læreren, for eksempel i form av en forelesning eller presentasjon av et case. Avhengig av studentenes modenhet i faget/studiet kan de noen ganger selv gis ansvaret for å introdusere et nytt faglig tema. En slik introduksjon kan for eksempel bestå av en erfaringsutveksling eller problematisering som bygger på deres egne erfaringer. Poenget er at studentene sammen med faglærer etablerer et felles faglig fokus for det videre arbeidet med det aktuelle fagtemaet. Avhengig av temaets omfang og beskaffenhet må faglærer, noen ganger sammen med studentene, gjøre konkrete valg som gjelder progresjon og arbeidsmåter fram mot neste samling, evt. over flere samlinger.

I den andre fasen, *mellomarbeid*, skal studentene arbeide faglig med de tematiseringer som ble gjort på forrige samling og ut fra de arbeidskrav som stilles til neste samling. Studentene kan arbeide individuelt eller i grupper, for eksempel fysiske møter i region-grupper, eller ”virtuelle møter” på internett. Mellomperioden utgjør en viktig periode for individuell pensumlesning. Men like viktig er gruppevise drøftinger med utgangspunkt i denne lesningen. Jeg oppfatter det som spesielt viktig i denne fasen at faglærer bidrar med en struktur for studiearbeidet. En slik struktur kan eksempelvis bestå i at studentene skal drøfte en case eller formulere et refleksjonsnotat som problematiserer en gitt eller avgrenset tematikk. Her er det mulig å tenke kreativt i mange metodiske retninger, og det er min erfaring at kvaliteten av studentenes arbeid i mellomperiodene sterkt avhenger av at det eksisterer plan, struktur og en presisering av hva som skal gjøres til neste samling.

Den tredje fasen består av etterarbeid, vanligvis lagt til starten av ny samling (skravert felt). I dette arbeidet skal studentene ha et hovedansvar for framlegg av ulike slag. Dette arbeidet kan også innebære å organisere diskusjoner, formulere nye problematiseringer, og eventuelt bidra med ulike former for sammenfatninger eller konklusjoner. I denne fasen kan det også være aktuelt at faglærer kommer med faglige innspill, eller med en ”etterlesning” om det aktuelle fagtemaet. Noen ganger vil det ligge til rette for at etterarbeid og diskusjoner i studentgruppen åpner nye problemstillinger som kan representere en videre faglig fordypning og en bredere utvikling i faget.

Slik gjentar disse tre fasene seg, fra samling via mellomperiodearbeid til neste samling. Det didaktiske opplegget som er skissert ovenfor, er ressurskrevende for læreren og ikke alltid helt enkelt å få gjennomført rent praktisk. Men dersom man følger prinsippet fra skissen i figuren som et didaktisk ideal, er det min erfaring at det er mulig å skape en helhetlig struktur i studieforløpet. Et opplegg av denne typen vil også kunne bidra til å skape en kontinuitet i studentenes arbeid fra en samling, via mellomperioden, til neste samling. Da kan man kanskje unngå det som ofte må kunne sies å ha vært et kjennetegn ved høyere utdanningen, et skille mellom læreren som aktiv formidler og studenten som passiv/aktiv mottaker i undervisningen.

En didaktisk tilnærming som skissert ovenfor har som en viktig forutsetning at faglærer har et *profesjonsperspektiv* på sitt undervisningsarbeid. Faglærerene i studiet må være villig til å problematisere sitt fag i forhold til de yrkeskrav studenten møter etter endt utdanning. Man gir da studenten større mulighet til å trekke inn egne livs-, omsorgs- og yrkeserfaringer enn om man arbeider med teorier i et avgrenset fagperspektiv (Nygren, 2004). En profesjonsrettet og faglig problematisering som forankres i studentenes egne erfaringer vil etter min mening både styrke deres motivasjon for studiearbeidet og samtidig utvide grunnlaget for dette arbeidet. Denne måten å arbeide på er også egnet til å skjerpe studentens bevissthet om hvordan faglige utfordringer/problemer inkluderer henne selv i relasjon til framtidige yrkeskrav og mestring i barnehage og skole.

Det er også min erfaring at denne studiemodellen i noen større grad enn den stasjonære modellen krever en samarbeidsinnstilling fra fagpersonalets side. Dersom man vektlegger et profesjonsperspektiv med inkludering av studentenes egne erfaringer, må faglærerene tilegne seg et minimum av miljøfortrolighet til barnehagen som yrkeskontekst. Med et helhetlig blikk på barnehagen som omsorgs- og utviklingsarena for barn, vil den enkelte faglærer måtte se sitt fag også i relasjon til de andre fagene i utdanninga. Etter mange år med profesjonsrettet samarbeid med andre fag har jeg lært mye om disse fagene og om barnehagen som yrkeskontekst. Det har gitt meg større innsikt i mitt eget fag.

Avslutning

Det er mange forhold som spiller inn i vurderingen av hva som er kvalitet i samlingsbasert grunnutdanning, enten den går på deltid eller på fulltid. Slik jeg ser det, må man i dag forholde seg til de rammefaktorene som omgir lærerutdanninga, med økonomiske innstramminger, internasjonalisering, nasjonal konkurranse om studenter og ikke minst

med en rivende utvikling av datateknologien. Mange vil dessuten hevde at det er en ny type studenter som rekrutteres til utdanninga sammenliknet med noen tiår tidligere. På den ene siden hører jeg kollegaer klage over at dagens studenter har svekkede forutsetninger for å bli lærere. På den andre siden hører jeg studenter klage over at vi lærere er i utakt med dagens pedagogiske utfordringer. Slike generaliseringer har jeg lite til overs for. Jeg har stor tro på dagens ungdom, og jeg har tro på lærerutdanninga så lenge fagpersonalet klarer å etablere og opprettholde en gjensidig forpliktende, kritisk utfordrende og faglig utviklende dialog *mellom*, og *med* studentene. Lærerutdanninga står overfor rammebetingelser og utviklingstendenser i tida som ikke uten videre gjør det enkelt å opprettholde kvalitet i studiene. Med dagens krav til forandring blir det desto viktigere å fokusere på hvilke vesentlige forhold i studiet, *innenfor* høgskolens handlingsrom, som kan bidra til et engasjert, utforskende og kritisk fagfellesskap mellom studenter og lærere. De tre kvalitetskriteriene som jeg har argumentert for i denne teksten mener jeg er viktige perspektiver for å sikre kvalitet i studentenes læring i de eksisterende modellene for samlingsbasert deltids lærerutdanning. Men kanskje vel så viktig er disse perspektivene for høgskolenes planlegging av nye studietilbud i et utdanningsmarked hvor det er stor konkurranse om studentene og deres tid.

Samlingsbasert deltids lærerutdanning har forandret seg gjennom 25 år. Jeg tror dagens varianter med utstrakt bruk av ny teknologi har styrket utdanninga, og at disse studiemodellene er minst like gode som de tilsvarende stasjonære variantene. Det tror jeg i så fall skyldes at man så langt har hatt muligheten til å planlegge og gjennomføre studietilbudene primært ut fra faglige kriterier. Dersom utdanningsmarkedet tvinger høgskolene til å planlegge nye IKT-baserte og fleksible studievarianter overveiende ut fra økonomiske hensyn, føler jeg meg ikke like trygg på at studiekvaliteten vil bli opprettholdt på et nivå som tjener studentene og deres framtidige arbeidsplasser.

Litteratur

- Knowles, Malcolm S. (2005): *Andragogik: En kommende praksis for voksenopplæring*. I Illeris og Berry (red.) *Tekster om voksenopplæring*. Roskilde Universitetsforlag.
- Dysthe, O. (red.) (2001): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Höem, A. (1972): Kunnskapsoverføring som sosialt fenomen. I: *Tidsskrift for samfunnsforskning* 1972, Nr. 13 ss 251–264
- Kvernbekk, T. (2005): *Pedagogisk teoridannelse. Insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nygren, P. (2004): *Handlingskompetanse: om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Säljö, R. (2001): *Læring i Praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: J.W. Cappelen.
- Terttu Tuomi-Gröhn og Yrjö Engström (red.) (2003): *Between School and Work: New perspectives on transfer and boundary-crossing*. Oxford: Pergamon.

Ei utdanning på ville vegar?

Kåre Vigestad

Problemstilling

Denne artikkelen skal dreie seg om norskfaget og norskundervisninga for det første kullet av desentraliserte allmennlærerstudentar i Nord-Noreg, 1979–82.

Som bakgrunn for dei opplysningane og vurderingane som kjem fram i artikkelen, vil eg her i innleiinga minne om ei av dei problemstillingane vi stod overfor då vi skulle gå i gang med den desentraliserte utdanningsmodellen: Frå ulike hald kom det sterke motførestellingar mot ei slik organisering av allmennlærerutdanninga. Mange var mellom anna redde for at krava til studentane skulle bli for låge og arbeidsinnsatsen tilsvarende låger, og ein meinte at det var eit klart minus at studentane ikkje fekk ta del i det pedagogiske miljøet ved ein utdanningsinstitusjon. Det kom til å bli ei utdanning ”på ville vegar”, både i konkret geografisk forstand og ikkje minst i overført tyding!

Erfaringane frå den desentraliserte utdanninga gjorde alle slike motførestellingar til skamme! Tvert imot viste det seg heilt frå det første året at utdanningsmodellen fungerte svært bra, og dei desentraliserte studentane var både meir interesserte i studiet, viste større arbeidsvilje og gjorde det betre til eksamen enn dei ordinære studentane ved høyskulane. Kva var så grunnen til det? Dette enkle spørsmålet er utgangspunktet for den vidare framstillinga.

Først vil eg presentere materialet som artikkelen byggjer på, og gi eit kort riss av omfanget og organiseringa av norskfaget ved dei tre høyskulane som gjennomførte norsk kvartårseining det første året av den desentraliserte allmennlærerutdanninga. Deretter vil eg vise korleis studentane etterpå vurderte det studiet dei hadde vore igjennom, samanlikna med korleis ordinære studentar ved høyskulane vurderte norskstudiet. Til slutt kjem ei samanfatning med tankar som ein kan gjere seg om formidling av norskfaget (og andre fag) for komande lærarar.

Bakgrunnsmateriale

Etter at det første kullet hadde kome i gang studieåret 1979/80, bad rektorane ved dei fire høyskulane i Nord-Noreg om at det blei laga rapportar med opplysningar om studentar, undervisningspersonale, studiemodell, arbeidsformer og med ei evaluering av opplegget. Denne oppfordringa førte til at underteikna blei utpeikt til å laga ein rapport om norskfaget i den desentraliserte utdanninga ved dei tre høyskulane som hadde norsk kvartårseining det første studieåret, nemleg Nesna, Bodø og Alta (Tromsø hadde kroppsoving det første året). Det resulterte i rapporten *Norskundervisning på ville vegar? Om undervisning i norsk kvartårseining ved den desentraliserte allmennlærerutdanninga i Nord-Norge*

1979/80, med undertittelen ”Vurdering av desentralisert norskundervisning samanlikna med vanleg institusjonsundervisning” (Skriftserien ved Høgskolen i Nesna, nr. 1, 1982).

Rapporten byggjer for ein stor del på ei spørjeundersøking blant studentane ved dei tre høgskolane ved slutten av det første studieåret. Eit spørjeskjema blei sendt til alle dei desentraliserte studentane, og eit tilsvarande skjema blei sendt til dei studentane som hadde gjennomført norsk kvartårseining som ordinære fulltidsstudentar ved høgskolane, og som var ferdige med si treårige utdanning våren 1980. Vurderingsdelen av rapporten byggjer på resultatane frå spørjeundersøkinga og i tillegg på intervju med dei andre faglærarane i norsk ved dei aktuelle høgskolane.

Sjølve modellen for den desentraliserte allmennlærerutdanninga og ulike opplysningar om studentgruppa kan ein finne i rapporten som er nemnd ovanfor, og dessutan andre stader i denne artikkelsamlinga. Her skal berre nemnast at talet på desentraliserte studentar som hadde norsk som kvartårseining det første året, var 103 (Alta 45, Bodø 30 og Nesna 28). Svarprosenten på spørjeskjemaet var 94. Frå dei studentane som hadde teke norsk kvartårseining som ordinære studentar ved høgskolane, var svarprosenten 56,9 (i realiteten ein del høgare, fordi spørjeskjemaet blei sendt ut etter klasselistene og nokre av desse studentane hadde teke halvårseining i norsk).

Organisering og arbeidsformer

Det låg såpass sterke føringar frå Kyrkje- og undervisningsdepartementet si side om opptakskrav og organisering av utdanninga at mykje var avklart allereie før Stortinget 21. mai 1979 gjorde vedtak om å setje i gang den desentraliserte allmennlærerutdanninga. Modellen blei nokolunde lik ved dei fire høgskulane som skulle stå for gjennomføringa. Ved sida av pedagogisk teori og praksis skulle studentane gjennomføre ei kvartårseining i eit av dei sentrale skulefaga kvart år. Alta, Bodø og Nesna starta som nemnt med norsk kvartårseining det første året, og alle dei fire høgskulane fordelte pedagogisk teori og praksis over tre år. Dei vanlege fagplanane ved høgskulane skulle ligge til grunn, og omfanget av lærarstyrt undervisning skulle tilsvare det undervisningstimetallet som vanlege studentar fekk.

I den nemnde rapporten er det gjort detaljert greie for undervisningsomfanget i norsk og organiseringa av undervisninga ved dei tre høgskulane. Her kan vi kort nemne at dei desentraliserte studentane fekk om lag 120–140 timar med direkte undervisning (det vanlege for studentar ved høgskulane var ca. 140 timar). Det blei arrangert studiesamlingar gjennom året, 2 veker i august ved alle dei tre høgskulane og deretter vekesamlingar (eventuelt helgesamlingar) utover i studieåret. Til slutt var studentane samla i 2 eller 3 veker i juni/juli, og denne samlinga blei avslutta med eksamen i norsk kvartårseining.

I tillegg til samlingane kom oppgåveskriving (ca. 10 større fagoppgåver), med grundig individuell respons frå faglæraren, og 4–6 undervisningsbrev frå faglæraren, det vil seie skriftleg formulerte presentasjonar av ulike faglege emne (Bodø og Nesna). Dessutan

reiste faglæraren rundt på praksisbesøk til studentane. (Norsklæraren og læraren i pedagogisk teori og praksis delte studentgruppa seg imellom.)

Som bakgrunn for dei vurderingane som kjem seinare, bør det også nemnast at heile 83 prosent av studentane hadde deltidsstilling i grunnskulen. Resten hadde vanleg praksis hos ein øvingslærer, og nokre av desse studentane hadde tidlegare erfaring som vikarlærer.

Studentvurderingar

Dei to studentgruppene (heretter kalla desentraliserte studentar og ordinære studentar) fekk fleire spørsmål innanfor kvar av kategoriane 1) innhald i faget, 2) pensumomfang og vektlegging, 3) læringseffekt/utbytte og 4) samanheng mellom undervisninga i studiet og eigen praksis/yrkessituasjon. Kort oppsummert viste vurderingane frå dei to studentgruppene at dei studentane som tok desentralisert utdanning, hadde ei klart meir positiv vurdering av faget og undervisninga enn det dei ordinære studentane gav uttrykk for. Det gjaldt alle delemne innanfor faget, det gjaldt undervisnings-/arbeidsformer og det gjaldt relevansen for arbeidet i skulen. Særleg klart kom forskjellen i vurderingar fram i to oppsummerande spørsmål:

Totalvurdering av norskstudiet

Studentane fekk tre svaralternativ på spørsmålet om å gi ei totalvurdering av norskstudiet, altså den kvartårseininga dei hadde vore igjennom: ”meget tilfredsstillende”, ”tilfredsstillende” og ”lite tilfredsstillende”. Svarfordelinga var slik:

Svaralternativ	desentr. stud.	ordinære stud.
Meget tilfredsstillende	65	4
Tilfredsstillende	35	51
Lite tilfredsstillende	0	45

Totalvurdering av norskstudiet, desentraliserte studentar og ordinære studentar ved høgskulane (%)

Svarfordelinga viser eit forbløffande sprik. Dei to studentgruppene hadde altså opplevd norskstudiet svært ulikt. Det må ein kunne seie sjølv om halvparten av dei ordinære studentane kryssa av for ”tilfredsstillende”. Eit interessant poeng er likevel at dersom vi samanliknar vurderingane av einskildemne i faget med totalvurderinga, er dei desentraliserte litt meir positive i totalvurderinga enn i summen av enkeltvurderingar, medan dei ordinære studentane, derimot, er meir negative i totalvurderinga av faget/studiet enn dersom vi summerer prosenttala for enkeltvurderingane.

Vurdering av den relevansen norskstudiet har for arbeidet i grunnskolen

Også her fekk studentane tre svaralternativ: ”meget relevant”, ”relevant” og ”lite relevant”. Svara fordelte seg slik:

Svaralternativ	desentr. Stud.	ordinære stud.
Meget relevant	49	8
Relevant	48	33
Lite relevant	4	59

Vurdering av den relevansen norskstudiet har for arbeidet i grunnskolen, desentraliserte studentar og ordinære studentar, i prosent

Vi ser det same spriket her, sjølv om dei desentraliserte ikkje er fullt så positive som i totalvurderinga. Til gjengjeld er dei ordinære studentane endå meir negative.

På spørjeskjemaet blei studentane oppfordra til å kome med utfyllande kommentarar og grunngivingar. Nokre av dei kommentarane som blei gitt, gjekk på totalvurderinga av studiet. Ti av dei desentraliserte studentane nytta høvet til å kome med ros for interessant og godt opplegg av pensum/undervisning, og ingen kom med negative kommentarar. Av dei ordinære studentane var det ingen som sa noko positivt om norskstudiet, medan fem uttalte seg svært kritisk. Denne kommentaren er representativ for dei fem: «Jeg mener rett og slett at kvartårsenheten i norsk på lærerskolen ikke forberedte meg det minste på å undervise i norsk i grunnskolen».

Vurdering av ulike arbeidsformer

Dei to studentgruppene fekk spørsmål om å vurdere læringseffekten av ulike arbeidsformer, både spesifikt for dei ulike delemna i faget og for kvar arbeidsform generelt. Dei fekk tre avkryssingsalternativ for kvar arbeidsform: ”stor”, ”middels” og ”liten læringseffekt”. Dei desentraliserte studentane vurderte ”oppgåveskriving” som den arbeidsforma dei lærte mest av (94 % kryssa av for ”stor læringseffekt”). Deretter kom ”undervisning på kurssamlingar” (90 %) og ”personleg rettleiing” (76 %). Lågast kom ”gruppearbeid” (49 %) og ”sjølvstudium” (32 %). Sjå elles den nemnde rapporten for svarfordelinga totalt.

Dei ordinære studentane fekk ikkje spørsmål om undervisning i høve til andre arbeidsformer, men på spørsmålet om undervisning (frå læraren) er eigna som arbeidsform i ulike delemne i faget, gav dei i større grad enn dei desentraliserte uttrykk for at undervisning var viktig. Av dei andre arbeidsformene vurderte dei personleg rettleiing som det viktigaste, deretter kom gruppearbeid, sjølvstudium og til slutt oppgåveskriving»

Vi ser igjen at dei to studentgruppene vurderte ulikt, særleg på eitt punkt: Dei desentraliserte rangerte oppgåveskriving høgst, medan dei ordinære studentane sette denne arbeidsforma lågast. Begge gruppene sette undervisning høgt, dei ordinære studentane i større grad enn dei desentraliserte. Her er det også interessant at sjølv om dei ordinære studentane vurderte oppgåveskriving lågast av arbeidsformene, vurderte dei behovet for individuell gjennomgang av oppgaver like høgt som dei desentraliserte studentane!

Forklaringa på den gjennomgåande store forskjellen i vurderingane ligg truleg i dei ulike forventningane dei to studentgruppene hadde til studiet. Dei desentraliserte visste at

dei gjekk til eit desentralisert studium som i stor grad skulle vere basert på heimearbeid. Undervisninga på studiesamlingane blei oppfatta som eit nødvendig supplement. Dei ordinære studentane, derimot, hadde nok meir ei oppfatning av at studiet var noko som først og fremst skulle gå føre seg i klasserommet, berre supplert med nokre skriftlege oppgåver og eventuelt gruppearbeid. Meir undervisning blei då løysinga på fordjupingsproblemet i norskstudiet. Sjølvstudium blei ikkje sett på som eit aktuelt eller viktig alternativ. Det er likevel verd å merkje seg at dei ordinære studentane, sjølv om dei prioriterte oppgåveskriving lågt, ønskte seg meir personleg rettleiing. Slik rettleiing hadde dei nok fått mykje mindre av i sitt studium enn det dei desentraliserte studentane fekk.

Eksamensresultatet

Det finst ikkje eigne data for eksamensresultatet til dei ordinære studentane som var med i undersøkinga. Derfor blei karakterane til dei desentraliserte studentane samanlikna med landsgjennomsnitt våren 1980, altså det året dei tok avsluttande eksamen i norskfaget. Til eksamen gjorde dei desentraliserte studentane det klart betre enn landsgjennomsnittet. (Og hadde vi samanlikna med alle studentane ved dei tre aktuelle høgskulane som tok eksamen i norsk våren 1980, hadde forskjellen vore større.) Tabellen nedanfor viser den prosentvise fordeling etter den karakterskalaen som blei brukt den gongen.

Karakterskala	Bokmål		Nynorsk	
	desentr. stud.	landsgj.snitt	desentr. stud.	landsgj.snitt
Sg	2,0	0,1	2,0	0,1
Mg	34,3	23,0	18,6	11,8
G	59,8	62,8	62,7	54,2
Gk	3,9	12,5	15,7	28,3
Igk	0,0	1,6	1,0	5,6

Prosentvis fordeling av eksamenskarakterar, desentraliserte studentar og landsgjennomsnittet våren 1980

Kvifor opplevde dei to studentgruppene norskstudiet så ulikt?

Korleis skal ein så tolke dette formidable spriket i oppfatninga av innhaldet i norskfaget, relevansen for arbeidet i grunnskulen og vurderinga av arbeidsformer hos dei to studentgruppene?

Vi kan prøve å finne forklaringar innanfor ulike felt: Vi kan for det første stille spørsmål om dei desentraliserte studentane og dei ordinære studentane verkeleg møtte det same faget og fekk den same undervisninga. For det andre kan vi prøve å finne forklaringa ved å sjå på situasjonen til studentane – alder, livssituasjon, motivasjon, arbeidsinnsats osv. Eit tredje forklaringsområde kan vere måten studentane blei møtte på av utdanningsinstitusjonen og undervisningspersonalet og kva for mekanismar som set i gang ein god læringsprosess.

Innhald og omfang

Om det første moglege forklaringsområdet kan vi seie at det faglege innhaldet i prinsippet var akkurat det same for begge studentgruppene. Det var fagplanane i norsk ved kvar høgskule som bestemte innhaldet og omfanget. Den einaste prinsipielle forskjellen var at dei i Finnmark (Alta) la opp eit lyrikpensum der alle tekstane var av nordnorske forfattarar. Det blei oppfatta som positivt av studentane. Men ser vi det i høve til andre vurderingar frå dei same studentane, kan det ikkje forklare meir enn ein svært liten brøkdel av totalvurderinga.

Studentgruppa – motivasjon

Det andre forklaringsområdet, forhold ved studentgruppa, kan derimot ha mykje å seie for vurderingane. Andre bidrag til denne artikkelsamlinga drøftar ulike årsaker til at erfaringane frå desentralisert undervisning er mykje betre enn det ein i utgangspunktet var redd for (sjå til dømes artiklane til Gerd Holm og Elsa Løfsnæs når det gjeld pedagogikkfaget). Det gjeld både haldninga til studiet og eksamensresultat. Moment som kan forklare forskjellen, kan mellom anna vere at dei desentraliserte studentane av fleire grunnar var sterkt motiverte for å ta lærarutdanning, og at dei hadde nær tilknytning til praksis (mange hadde deltidsstilling i skulen).

Så kan ein spørje seg: Hadde dei desentraliserte studentane generelt sett ei meir positiv innstilling til utdanninga enn det dei ordinære studentane hadde? Var dei meir motiverte for utdanning/læring? Eller hadde dei mindre kritisk distanse til utdanninga? Var dei meir autoritetsbundne? Var dei positive vurderingane uttrykk for at dei ville vise si takksemnd for det utdanningstilbodet dei hadde fått?

Forklaringsmåtar

Det var heilt klart for oss som arbeidde med dei desentraliserte studentane, at dei var sterkt motiverte for utdanninga. Svært mange av dei gav uttrykk for at den desentraliserte utdanninga var sjansen dei hadde venta på. Ønsket om å ta lærarutdanning hadde vore der lenge, men på grunn av familieforhold og avstandar hadde dei sett det som uråd å reise til ein av høgskolane for å vere fulltidsstudentar. Dei var altså takknemlege for tilbodet om desentralisert utdanning og gjekk med glede og iver i gang med studiet. Denne iveren gav seg utslag i grundig arbeid med fagstoffet. Og det førte truleg til ei positiv vurdering også av faginnhaldet.

Det gode miljøet som oppstod mellom desse studentane på samlingane, og den gode kontakten mellom studentar og lærarar (det var kvart år berre to lærarar som stod for undervisninga og rettleiinga av studentane) kan også vere faktorar som gjorde læringsprosessen relativt lystprega. Ei positiv haldning til medstudentar og lærarar kan ha ført til ei positiv haldning også til innhaldet i studiet.

Dei positive vurderingane frå dei desentraliserte studentane kan også ha med innhaldet og organiseringa av studiet å gjere. Faginnhald og undervisningsformer var om lag det

same for begge studentgruppene. Det som var ulikt, var først og fremst praksistilknytninga og det at oppgaveskriving var ein vesentleg del av studiet for dei desentraliserte.

Dei vurderingane som det er gjort greie for ovanfor, inneheld ein indirekte kritikk av den vanlege undervisninga ved høyskolane, nemleg at vi der finn mindre motiverte studentar, mindre arbeidsglede blant studentane, dårlegare kontakt mellom lærarar og studentar, mindre samkjensle mellom studentane, dårlegare praksisordning og mindre effektive arbeidsformer. Det som har med motivasjon, arbeidsglede og kontakt å gjere, kan vere ei forklaring når vi samanliknar det første kullet med desentraliserte studentar med dei ordinære studentane som studerte ved høyskulane rundt 1980. Men slike forskjellar er sjølvstøtt avhengige av dei personane som utgjer studentgruppa (og av lærarane deira) og ikkje av særtrekk ved den desentraliserte utdanningsmodellen. Dette poenget er det viktig å ha klart for seg, slik at ikkje sjølv utdanningsmodellen får heile æra for det vellykka resultatet og for dei positive vurderingane frå studentane si side.

Kva lærte vi av den desentraliserte allmennlærerutdanninga?

Når det gjeld sjølv organiseringa og arbeidsmåttane, synest det på bakgrunn av vurderingane frå studentane og erfaringane til faglærarane at særleg éin faktor var særleg avgjerande for den positive opplevinga av studiet, nemleg det tette faglege forholdet som oppstod mellom lærarar og studentar på grunn av oppgaveskrivinga. Oppgaveskrivinga førte til eit stort innslag av individuell rettleiing og personleg kontakt, først og fremst gjennom dei skriftlege tilbakemeldingane frå læraren. Den systemiseringa av fagstoffet som oppgaveskrivinga kravde, og dei relativt grundige tilbakemeldingane studentane fekk, skapte eit felles prosjekt for studenten og læraren. I dette prosjektet kunne studenten kjenne seg verdsett. Ho eller han fekk gjerne både ros og ris, men på ein måte som tok studenten på alvor som studerande – oppgaveskrivinga var ein undervisningsmetode.

Her meiner eg vi kan finne årsaka til mykje av spriket i vurderingane mellom dei desentraliserte og dei ordinære studentane. Medan oppgaveskriving og respons var ein naturleg del av undervisningsopplegget for dei desentraliserte, opplevde dei ordinære studentane dei obligatoriske oppgåvene som kontroll. Dei fekk stort sett korte og generelle kommentarar – og ein karakter. Hovudpoenget med oppgaveskrivinga, slik studentane opplevde det, var at læraren skulle få eit grunnlag for å setje standpunkt-karakter. Det kan forklare at dei ordinære studentane vurderte oppgaveskriving lågast av arbeidsformene.

Både ut frå vurderingane frå dei to studentgruppene og dei erfaringane lærarane gjorde, er det altså tydeleg at kvaliteten på arbeidet med fagstoffet og utbyttet av dette arbeidet er svært avhengig av den responsen studenten får, og den interessa læraren viser. At vi i ein periode dei par siste tiåra har gått i motsett retning i utdanninga ved høyskolane, er eit tankekors. Rett nok er det i ulike skuleslag satsa på såkalla mentorar, men den faglege framgangen er noko som må skje i møtet mellom fagstoffet og studenten, og der har faglæraren ei avgjerande rolle som katalysator. I tillegg til at ein lærar må gjere det klart for studenten kva som krevst av henne eller han i det aktuelle

faget eller studiet, og kva som er målsetjinga med den undervisninga læraren gir, må læraren ikkje berre gi fagleg ”input”, men også fagleg respons på det studenten arbeider med. Det gjeld mellom anna å få studenten til å ta ansvar for si eiga faglege utvikling. Mykje kan sjølvstendig skje gjennom samtalar med den enkelte, men grundige tilbakemeldingar på skriftlege arbeid, altså på noko studenten har produsert sjølv, er nok ein vel så effektiv bruk av tida.

Arbeidsformer som stiller krav om grundig arbeid med fagstoffet, om fordjuping og ei analyserande haldning, kan vere med på å aktivisere studentane, i staden for å gjere dei til passive kunnskapsmottakarar. Kontinuerleg rettleiing kan gi studentane ei sterkare kjensle av å arbeide i eit fagleg-pedagogisk miljø, der dei får respons på sitt eige arbeid. Dette siste er også viktig dersom studentar skal få eit lystprega forhold til studiet.

Dersom det er (eller har vore) slik at vanlege studentar som tek lærarutdanning, ikkje har noka sterk kjensle av at det blir stilt konkrete forventningar til dei om læring/studieframgang, er det ikkje så merkeleg at dei opparbeider ei negativ innstilling til faget og studiet. Mottiltaket mot ei slik innstilling må vere å gjere studentane ansvarlege for si eiga faglege utvikling. Då må høgskulen, gjennom faglærarane, la dei få møte utfordringar – og klart definerte utfordringar – gjennom heile studiet. Det ligg eit stort ansvar på faglæraren når det gjeld å få studenten til å oppleve seg sjølv som «studerande», medverkande i ein læringsprosess der målet ikkje er vitnemålet, men fagleg og pedagogisk innsikt. Jamfør også at dei ordinære studentane først og fremst etterlyste «personleg rettleiing» når dei skulle vurdere verdien av ulike arbeidsformer.

Dei motførestellingane som gjorde seg gjeldande før vi sette i gang med desentralisert allmennlærerutdanning, viste seg å vere grunnlause. Erfaringane frå ”pionertida” viser at kvaliteten på desentralisert utdanning ikkje er så avhengig av desentraliseringa, men derimot av opplegget og gjennomføringa av studiet. Betre kontakt mellom lærar og student, tettare oppfølging av studentane og konkrete krav om studieinnsats er særst viktig.

Intervju med en pionerstudent ved den første desentraliserte klassen på Nesna 1979–82

Øyvind Jenssen

Anita Berg Olsen var 26 år da hun i 1979 ble student ved den første desentraliserte allmennlærerklassen ved Nesna lærerhøgskole.

– *Hvordan var din livssituasjon i 1979, og hva var det som fikk deg til å søke?*

Jeg har alltid hatt lyst til å bli lærer, og jeg søkte lærerutdanningen på Nesna flere ganger. Men av ulike årsaker tok jeg ikke mot plassene da jeg ble tatt opp. Istedenfor etablerte jeg meg med familie, og da ble det straks flere barrierer som gjorde det vanskelig å bli fulltidsstudent og ukependler. Det var jo under den ”grønne bølgen” på 70-tallet, og vi flyttet tilbake til heimbygda mi, der jeg fikk lærerjobb ved bygdeskolen her som ufaglært. Det trivdes jeg veldig godt med, men lysten til å utdanne meg var der hele tiden. Og jeg så jo at skulle jeg få beholde jobben, måtte jeg ha papirene i orden. Dessuten hadde jeg jo litt mer ambisjoner enn som så. Så da Nesna Lærerskole utlyste opptak på et nytt desentralisert lærerstudium, var det jo som en gave fra himmelen. Endelig kunne jeg få min sjanse.

– *Fortell hva du husker fra den første samlinga.*

Ærlig talt så husker jeg ikke så veldig mye. Så det kunne jo ikke vært de store medieoppslagene i forbindelse med dette nye tilbudet. Det ble jo sett på som en lettvent måte for voksne husmødre å få seg en høyere utdanning på. Og det var mange kritiske røster både fra faglig hold, og ikke minst fra lærerorganisasjonene og fra studentene som gikk heltid. Og vi ble jo heller aldri integrert i skolemiljøet. Stort sett var vi nokså for oss selv. Oppstarten var jo tidlig i august, og vi var ganske alene på campus. Det var sikkert bra, for da kunne vi bli kjente med hverandre og studiesituasjonen i fred og ro. Det ble kanskje holdt tale av rektor. Men utover det, kan jeg ikke huske at det var noe festivitas. Vi kom jo fort i gang med det vi skulle gjøre og hadde mer enn nok med å forholde oss til vår nye livssituasjon. Og Gerd Holm gjorde virkelig en stor jobb med å legge til rette for oss. Ved siden av å organisere studiet, la hun mye i å skape et godt sosialt miljø. Hun ba oss heim til seg flere ganger og oppvartetet med mat og ellers det som skulle til for å sveise oss sammen. Hun arrangerte turer i omegnen, og kjørte oss på ferga når vi hadde behov for det. I det hele tatt gjorde hun nok mer enn man kunne forvente. Men jeg tror det var en bevisst pedagogisk strategi for å skape et godt læringsmiljø. Hun hadde store ambisjoner for oss, og det lå nok mye faglig, og ikke minst personlig prestisje, i dette prosjektet hun skulle lede, og som så mange var kritiske til. Og når man ser seg tilbake, så kan man vel si at hun klarte det meget godt.

– *Det ble opptatt en ren jenteklasse på 28. Hvordan opplevde du miljøet i klassen?*

Selv om vi var bare jenter, så var det likevel en gjeng som trodde på hverandre og som støttet hverandre. Vi var jo veldig innstilte på dette og var nok mer enn vanlig motiverte. Jeg savnet i alle fall ikke gutter i klassen. Jeg tror aldri jeg tenkte på det. Dette var jo i en tid da dette med likestilling var sterkere på sakskartet, og selv om det nok ikke var ment slik, så ble jo tilbudet indirekte rettet mot kvinner, for det var jo uflaglærte kvinner som først og fremst tok ledige lærerstillinger i distriktet. Og vi hadde jo alle ambisjoner om mer utdanning. Vi var rimelig voksne, ganske selvbevisste, hadde mål som vi ønsket å oppnå. De fleste hadde familie og hjem der ute og var ikke så veldig interessert i å leve ut det glade studentlivet. Jeg tror dette preget mange av oss uansett om vi unge eller eldre. Det farget også sikkert miljøet i klassen. Men det var en veldig god tone i klassen, fylt med humor, latter og søstersolidaritet.

– *Det framgår av Gerd Holms rapport at alderen på dere var mellom 20 og 48 år. Hvordan virket det inn på miljøet?*

Jeg tror ikke vi tenkte så veldig mye på det. Og som sagt så var vi en gjeng som hadde gjort et bevisst valg – et valg som egentlig innebar veldig mye forpliktelser og ansvar spesielt i forhold til familiene våre, men også overfor arbeidsgiverne våre (det var en forutsetning at vi hadde lærerjobb ved siden av studiet), og skolene vi arbeidet ved. Det var en spesiell situasjon vi var i, som de første ute med denne måten å studere på. Dessuten tror jeg at aldersforskjellene og spredning i erfaring gjorde at vi utfylte hverandre. De eldre hadde mye praktisk skoleerfaring som de kunne dele med de av oss som var yngre. De yngre hadde mer nær erfaring om hvordan det er å være i en læringssituasjon, og det kunne kanskje de eldre lære noe av.

– *Fortell litt om organiseringa av studiet. Hvilke kontaktformer hadde dere med institusjonen og lærerne?*

De gangene vi møttes var jo under fellessamlingene 6–8 ganger i året. Samlingene ble brukt, da som nå, til å få undervisning og veiledning fra lærerne, og gjennomføre såkalte fagdidaktiske kurs i de fagene som ikke var obligatoriske. Og det ble jo mye opp til oss selv å utnytte de spesialfunksjonene på skolen som bibliotek, formingsrom, musikkutstyr osv. som vi ikke hadde tilgang til ellers. Mellomperiodene måtte vi i stor grad organisere selv. De fleste etablerte arbeids-/studiegrupper som møttes og arbeidet sammen. Det hendte også at faglærerne reiste rundt i regionene for å undervise disse gruppene særskilt. Ellers gikk jo kommunikasjonen mellom oss og skolen pr. brevpost, og evt. telefon. Stort sett fikk vi undervisningsbrev fra de ulike faglærerne en gang i mellomperiodene, og planla vårt eget studiearbeid ut fra det. Vi var jo tilknyttet en øvingslærer – fortrinnsvis ved den skolen der vi arbeidet – som var vår mentor og veileder i det daglige arbeidet. Selv om vi arbeidet som ”vanlige” lærere, hadde vi også intensive praksisperioder der vi arbeidet med spesielle oppgaver, fikk praksisbesøk, skrev oppgaver – altså mer tradisjonelle praksisperioder etter modell fra den vanlige lærerutdanningen.

– *Synes du det var for få eller for mange samlinger?*

I den livssituasjonen de fleste av oss var i, syntes sikkert de fleste at det var nok samlinger. Med hus og heim, og arbeid og studier på si, hadde vi tiden oppfylt, og mange følte sikkert at tiden ikke strakk til. Men jeg tror de fleste gledet seg veldig til å møtes og

bare være studenter for en uke. Ikke for det, det var mange som måtte ta med seg unger og det som hørte til heime, når for eksempel mannen var på fiske. Og det var ikke bare, bare for dem som reiste lange strekninger med båt for å komme seg til Nesna. Det var nok mer strevsomt for noen enn for andre.

– *Hva er du mest fornøyd og minst fornøyd med når du ser tilbake på hele studiet?*

Når jeg ser tilbake, er jeg mest fornøyd med måten studiet ble organisert og tilrettelagt på, og som gjorde at vi kom oss gjennom disse årene. Så vidt jeg husker klarte alle sammen å gjennomføre studiet på normert tid. Muligens var det ett tilfelle der en fikk utsatt studiet pga. flytting til en annen landsdel. Det var jo absolutt tilpasset opplæring. I og med at vi var et prøveprosjekt, var opplegget rundt oss tilpasset våre behov. Jeg tror vi slapp unna mye av byråkrati og frustrasjoner som systemer skaper. Som sagt fikk vi nok særbehandling, ikke minst takket være pedagogikklektoren Gerd Holm og de enkelte faglærerne vi hadde. Gerd hadde grepet om det meste. Den nærheten som et lite miljø skapte, førte nok også til et bedre læringsmiljø generelt sett. Vi var privilegerte. Hvis jeg skulle peke på noe som kunne vært bedre, kan jeg nevne utviklingen av forholdet mellom teori og praksis. Den unike situasjonen vi var i, der teori og praksis egentlig gikk hånd i hand, kunne sikkert vært enda bedre utnyttet. Men ikke for det, dette er et område som ikke fungerer godt nok den dag i dag. Det ser ut til at den tradisjonelle måten å tenke teori og praksis på, sitter meget godt forankret i systemet og gjør det vanskelig å se nye og bedre alternativer.

– *I de evalueringene som ble gjort av studiet virker de desentraliserte studentene mer fornøyd med studiet enn studentene ved campus, og dere hadde også bedre resultater. Hvordan forklarer du det?*

Det er jo litt morsomt at det slo ut den veien, og ikke minst kunne vi godte oss over alle skeptikerne som dømte opplegget nord og ned. Det ble jo sagt at det kom til å trekke ned kvaliteten på lærerutdanningen. Men jeg tror vi følte oss ganske trygge på at vi klarte oss bra, og at det var et seriøst og godt opplegg. Vi var jo som sagt veldig målrettet og arbeidet hardt for å komme oss gjennom dette med æra i behold. Jeg tror også at vi som kom inn her, på mange måter var veldig selvbevisste. Vi var en sterk faglig gjeng som visste hva vi var med på. Jeg ser jo også i ettertid at veldig mange av oss har avansert til lederstillinger, og bidrar på mange andre områder i lokalsamfunnene vi kom fra. I tillegg hadde mange en stor styrke i at de hadde en bred praktisk erfaring med undervisningsarbeid som gjorde at vi hadde faglige forutsetninger som ble en fordel i en profesjonsutdanning.

Det er jo interessant at denne studiemodellen har fått en slik utbredelse både ved Høgskolen i Nesna, men også ved de fleste andre læringsinstitusjonene, og ved ulike studieretninger. Det er ingen lenger som stiller kritiske spørsmål ved denne utdanningsmodellen. Tvert imot er denne måten å studere på som gjør prinsippet om livslang læring mulig.

– *Var arbeidsformene forskjellig fra de som studentene ved campus hadde?*

Pensum var nok den samme. Og undervisningsformene var nok ganske like. Det som nok var forskjellig, var relasjonene mellom studenter og lærer. I og med at vi var den

klassen vi var, fikk vi nok et nærere forhold både til hverandre og til lærerne ikke minst. Forventningene til oss var kanskje klarere, og gjorde sitt til at vi arbeidet hardere. Kombinasjonen mellom studier og arbeid var jo helt annerledes, der vi var i den praktiske pedagogiske situasjonen daglig. Selv om jeg tidligere har sagt at dette kunne vært bedre utnyttet, tror jeg at spesielt dette var positivt og viktig for at det gikk så godt som det gjorde. På den andre siden gikk vi jo glipp av alt som følger med det å være tilstede på campus daglig. Dette gjelder ikke minst muligheten til å være med i de mer fag-politiske diskusjonene som angikk utvikling av studiet. Vi gikk jo også glipp av sosiale og kulturelle sammenkomster utenom studietiden som også er viktig i utviklingen av en lærerrolle.

– *Kan du kort fortelle om hva du har gjort etter at du var ferdig med lærerutdanninga?*

Jeg har jo arbeidet ca. 20 i skoleverket, og fortrinnsvis på fådelte skoler. Jeg har også prøvd å være innenfor byråkratiet som pedagogisk konsulent på kommunenivå, men jeg trivdes nok best som praktisk pedagog. Jeg har gått gradene fra ufaglært lærer til leder og rektor, og arbeidet på alle nivå i grunnskolen. Jeg har etter hvert tatt hovedfag i pedagogikk – til og med førskolepedagogikk – så jeg har jo fått en ganske god bredde og dybde på forståelse og kunnskap om utdanning og undervisning. Nå arbeider jeg selv som lærerutdanner på Høgskolen i Nesna, også innenfor deltidsstudiene. For tiden er jeg engasjert i et forskningsprosjekt sammen med flere andre forskere, finansiert gjennom Norsk Forskningsråd og HiNe.

– *Hvordan var møtet med høgskolen som lærer?*

Det var spennende å få nye utfordringer, og det tok jo litt tid å lære seg å forholde seg til et nytt nivå i utdanningssystemet. Her er det jo mye mer fagtenking, og mindre helhetstenking slik jeg var vant med fra arbeidet i skoleverket. For meg var dette frustrerende, ettersom begge institusjonene holder på med læring, utvikling og pedagogisk virksomhet. Høgskolesystemet har etter min mening mye å lære av skoleverket når det gjelder tilrettelegging av læring. Men det krever en helt annen måte å tenke på, og jeg har jo etter hvert mistet en del illusjoner når det gjelder muligheten av å få til et tilbud som ivaretar det helhetlige aspektet i læringen. Ikke minst gjelder det forholdet mellom teori og praksis. Selvfølgelig er dette et spørsmål om ressurser, men like mye gjelder det evnen til å tenke nytt og annerledes. Det er ikke alltid like lett å samordne to ulike profesjonsgrupper som lærerutdannere og lærere på ulike nivå, selv om man skulle tro at det var mange likhetspunkter mellom dem som skulle kunne gjøre dette mulig. Det er virkelig et stort behov for å utvikle samarbeidet mellom praksisnivået i skolen og høgskolenivå som teorinivå.

– *Hvordan skal dette bli bedre?*

Jeg har ikke all verdens tro på at alt skal bli så mye bedre bare ved å utvide lengden på allmennlærerstudiet, eller ved å utvide fagkretsen. Ting henger sammen, og skal vi få bedre lærere, handler det etter min mening like mye om å utvikle deres forståelse av hva læring er, hvordan læring skjer, og hvordan det best kan tilrettelegges. Og det kan bare skje gjennom en pedagogisk bevissthet. Det nytter ikke bare å pøse på med flere fag. Men

slik blir det når det er politikerne som vet best, og når pedagogikk etter hvert blir fagene i skolen, og ikke et forholdningssett hos læreren.

– *Kan du ta med deg noen erfaringer som desentralisert student inn i lærerrollen?*

Den tida jeg har vært på Nesna, har jeg også vært innenfor deltidsstudiene, og jeg har prøvd å overføre mine erfaringer som student til det å være lærer. Det har jeg gjort ikke minst i forhold til utvikling av studiene, og da mest i forhold til organisering og arbeidsmåter. Innholdet blir jo fastsatt sentralt. Men det er ennå en stor faglig utfordring å få til et bedre opplegg i forholdet mellom teori og praksis, der deltidsstudiene gir helt spesielle muligheter for å koble studentenes erfaringer med praktisk virksomhet til et mer teoretisk bevissthetsnivå.

I tillegg prøver jeg å etablere et nært forhold til studentene, i hvert fall slik at jeg vet hvem de er, og de vet hvem jeg er, og at jeg oppfattes som en person og en lærer de kan vende seg mot når de har behov. Dette har med mitt læringssyn å gjøre. Uansett om den lærende er i barnehage, skole eller høyskole og universitet, kreves det alltid samhandling og gjensidig involvering mellom lærer og den lærende for at positiv læring skal skje. Dette var noe jeg opplevde som desentralisert student, og det har ingenting med fysisk avstand eller nærhet å gjøre. Selv om vi ikke hadde anledning til å møtes i det daglige så var det kvaliteten på relasjonene som betydde noe for hvordan vi opplevde læringsmiljøet, og som hadde innvirkning på læringssituasjonen og resultatene.

– *Du holder nå på med et doktorgradsarbeid. Kan du kort fortelle om hva det går ut på?*

Da er vi tilbake til utgangspunktet for hele samtalen. Desentralisert lærerutdanning var jo rettet inn mot en bedring av lærersituasjonen ved små fådelte skoler i små samfunn. Jeg har jo selv arbeidet det meste av min yrkeskarriere i nettopp denne skoletypen. Og mitt doktorgradsarbeid har fokus på denne type skoler. De framstår jo som forskjellige på mange måter fra den konvensjonelle fulldelte urbane skolen, og ofte når de omtales, er det med negativt fortegn. Det er ikke disse skolene som dras fram i lyset som pedagogiske fyrtårn. Og det er ikke fordi det ikke skjer positive ting her. Jeg vet at mange små skoler gjør mye bra og på måter som kan være forskjellige måter i store skoler. Men av en eller annen grunn får de ikke den samme pedagogiske oppmerksomheten. Jeg er opptatt av hva som skjer i dette feltet, hva det er som gjør at lærere i dette feltet utvikler det som vi kanskje kan kalle en fådeltpedagogikk, og hva denne pedagogiske virksomheten har å si for læring generelt. Kanskje den pedagogiske verden også kan lære noe av dem som arbeider i disse små, ofte marginale skolemiljøene. Mer kunnskap om disse skolene kan kanskje være med å hjelpe dem som arbeider her til læring om og utvikling av fådeltskolen på egne premisser.

Min historie fra deltidsstudier. Fra veiledningspedagogikk til hovedfag

Kirsten Limstrand

For oss som var lærerutdannet på 60-tallet, lå det fjernt fra tankegangen at vi kunne utdanne oss videre og ta et hovedfag. En lærerutdanning var en lærerutdanning, og det lengste vi kunne komme var å bli adjunkt. Sjøl hadde jeg fullført to-årig lærerutdanning og grunnfag i musikk, før jeg startet min lærerkarriere. Sist på 70-tallet tok jeg en halvårsenhet i forming ved Bodø Lærerhøgskole og manglet dermed et halvår fram til adjunktstatus og adjunktslønn. Dette ble virkeliggjort gjennom Bodø Lærerhøgskoles tilbud om et samlingsbasert studium i veiledningspedagogikk. Her ble det plutselig mulig å kunne studere ”desentralisert” samtidig som jeg var i full jobb.

Studiet var tilrettelagt for øvingslærere i grunnskolen. Det ble lagt opp over to år, med tre-dagers samlinger og mellomperiodearbeid i lokalgrupper. Å studere på denne måten ble på mange måter en åpenbaring for en hverdagslærer; ettersom vi endelig fikk komme sammen og ha gode faglige diskusjoner som varte litt lengere enn et friminutt inni en hektisk skoledag. Vi fikk lære noe nytt, sette oss inn i ny faglitteratur og avlære gamle fordommer. Jeg husker samlingene som en befrielse, både sosialt og faglig. Når så mange lærere møtes over tid, blir det utvekslet mange morsomme historier fra skolehverdagen. Vi lo mye og jeg gledet meg til hver samling. Faglig sett var det inspirerende, ettersom lærerhverdagen sjelden ga overskudd og rom for å lese et fagtiddsskrift. Jeg glemmer aldri forelesningen om kommunikasjon og boka ”Snakk med oss lærer” av Thomas Gordon. Var det virkelig slik det var fatt at barn ønsket oppmerksomhet når de snakket til meg på et språk jeg ikke likte? Jeg tror nysgjerrigheten for pedagogikk ble vakt i det øyeblikket, og siden har interessen bare vedvart. Jeg glemmer heller ikke den første gruppeeksamen som foregikk på en suite på Grand Hotell i Bodø. Jeg mener å huske at gruppene besto av seks–sju personer og at karakteren var bestått/ikke-bestått; en karakter som jeg på det tidspunktet ikke hadde noe kjennskap til. Ei heller hadde jeg vært med på en gruppeeksamen. Men så vidt jeg kan erindre besto vi alle prøven fra ei ”storseng” på hotellrommet. En litt absurd opplevelse sett fra mitt synspunkt. Men lærerikt.

Sosialpedagogikk

Når så mange studenter hadde fått smaken på å studere i godt voksen alder, kom snart ønsket om, og behovet for, å lære mer. Studieåret 1984–85 ble det satt i gang en ny halvårsenhet ved Bodø Lærerhøgskole. Studiet var sosialpedagogikk, og det ble fulgt opp av 2. halvårsenhet året etter, noe jeg fikk mulighet til takke ja til. Organiseringen var delvis den samme som i veiledningspedagogikkstudiet. Det innebar at vi kunne være i full jobb, med små avbrekk fra jobben fylt med faglig og personlig utvikling. Avbrekkene skjedde

gjennom helge- og ukesamlinger. I tillegg ble det satt av ukentlig tid til lokalgruppearbeid, hvor 6–7 studenter dannet ei gruppe. Dette ble samordnet distriktsvis, slik at vi ikke skulle behøve å reise så langt. Fra hele Nordland fylke deltok ca. 45 studenter, fordelt fra Helgeland i sør til Lofoten/Vesterålen og Narvik i nord. På denne måten utviklet det seg etter hvert en slags ”pedagogisk elite” i Nordland Fylke, gjennom personer som hadde litt mer pedagogisk kunnskap enn det som lå i den tradisjonelle lærerutdanningen. Men det interessante med sosialpedagogikkutdanningen var også at ulike yrkesgrupper møttes og utfordret hverandre. Her skulle vi lærere plutselig krysskobles med sykepleiere, næringslivsansatte, kommuneansatte, sosialarbeidere og jeg vet ikke hva.... Ingen lokalgrupper skulle dannes av rene yrkesgrupper, og vi ble nærmest ”tvunget” til å jobbe sammen om felles prosjektoppgaver.

Hvordan vi tenker og lærer

Jeg har aldri vært så frustrert i oppgavesammenheng som da vi ble satt til å skrive en felles prosjektoppgave første studieåret på ”sos-ped”. Jeg har alltid trodd at jeg var samarbeidsvillig og har hatt lett for å innordne meg, men her fikk jeg det motsatte bevist. Gruppa vår besto av en småbedriftseier, en helsesøster, en sykepleier og fire lærere (to mannlige og to kvinnelige). Vi kranglet så fillene føk om hvordan oppgaven skulle se ut og endte til slutt opp med sju ulike deler som var heftet på hverandre og som ikke liknet verken ”fugl eller fisk”. Jeg mener å huske vi fikk en ståkarakter, men den var ikke særlig god. Siden har vi ledd av det og tenkt at sannelig var det bra vi tilegnet oss den erfaringen. For vi ante jo ikke at språk og kommunikasjon var så forskjellig mellom kjønn og mellom utdanninger. Det ble en særdeles interessant oppdagelse som gjorde oss ytterligere nysgjerrige. Som en avsluttende eksamen ble det gjennomført gruppe-eksamen. En ny og nyttig erfaring. Denne gang skulle den mangfoldige gruppen opptre med *én stemme* og passe på at alle sju sine meninger ble respektert og ansett for like mye verd. Vi skulle ende opp med en felles karakter. Dette ville bli ”hårda bud”; dersom vi ikke innordnet oss, ville det gå det ut over fellesskapet. Egentlig var det veldig morsomt, og det skapte mye forberedelser og øving i å ikke ”overkjøre” hverandre. Kanskje innbød nettopp dette lille studiet til større respekt for andres meninger, ettersom de fleste av oss fortsatte året etter og ønsket oss den samme gruppa tilbake. Men neida; da skulle det skiftes gruppe! For vi skulle ikke tvinges inn i et spor, og vi skulle pent lære oss å samarbeide med flest mulig.

I andre halvårsenhet lærte vi oss å utrede en sak, og vi ble anmodet om å benytte dette i oppgavesammenheng. Vi kunne velge noe som sto vårt hjerte nært, og jeg valgte å studere nærmiljøet mitt nærmere. Det ble virkelig en fin anledning til å sette fokus på Tverlandet Grendeutvalg, på nærmiljøavisa Tverlands-Tidende og på ”Kulturvekka” som bygdas samordnede kulturorganisasjon. Jeg utformet en utredning og en plan som etter hvert dannet delgrunnlag for en kommunestyresak om grende- og bydelsutvalg i kommunen. Aldri før hadde jeg utformet en slik plan, ei heller hadde jeg kunnskap om hvordan slikt kunne gjøres, men gjennom sosialpedagogikkstudiet fikk jeg en viss innsikt i håndverket: *Fra plan til handling*. Vi fikk til dels også lære å jobbe prosjektorientert,

gjennom å foreta en viss grad av undersøkende virksomhet som en del av en utredningsfase. Det vil si at vi lærte å ikke trekke konklusjoner på for løst grunnlag, noe kanskje jeg hadde hatt for vane tidligere.

I dette oppgavearbeidet fikk vi anledning til å jobbe individuelt. Det innebar at jeg ”slapp” jeg å forholde meg til gruppen, men nu var vi likevel blitt så vant til å lese hverandres skrifter at det var greitt å be om respons på hverandres oppgaver. Igjen en nyttig erfaring. Som regel blir en utredning bedre når den underlegges tanker fra flere hoder. Eksamen var atter en gang i gruppe, denne gang så vidt jeg husker med individuell karakter. Noe som i seg sjøl er utfordrende og lett kan skape misunnelse og misstemning, men det kan jeg ikke huske at det gjorde. Jeg opplevde at vi var blitt en sammensveiset gjeng som syntes det var gøy å lære, og som syntes at karakterer ikke betydde så enormt mye.

Vi hadde også samlinger plassert ute i distriktet, gjerne utenom der studentene var bosatt. Dette med den hensikt å bli litt bedre kjent og for å unngå at noen dro hjem rett etter undervisningen. Dette er en fordel med samlingsbaserte og til dels desentraliserte studier; vi kommer nærmere hverandre, forhåpentligvis på en positiv måte. Skjønt for noen ble det for nært og for sterkt, noe som resulterte i konfliktfylte situasjoner på hjemmebane, noe jeg ikke går nærmere inn på her. Dette måtte vi muligens forvente, både i kraft av studiets egenart og måten det var lagt opp på, uten at det betyr at man burde ha gjort noe annerledes. Men det kan være lurt å være oppmerksom på dette som en tilleggsfaktor når vi legger opp til denne type studier, idet samlingsbaserte studier ofte bringer mennesker ut av den tradisjonelle hverdag og vanemønster. Det kan gi en følelse av ”ferie” og frihet fra heim og familie.

Erfaringer å ta med seg

Sjøl hoppet jeg av lærergjengen for en stund i denne tida. Jeg fikk et engasjement i Nordland Fylkeskommune for å utarbeide en felles tverrfaglig og tverretattlig barne- og ungdomsplan. Det kom nemlig ei tid, etter FN's internasjonale ungdomssår i 1985, at alle kommuner og fylkeskommuner ble pålagt å lage barne- og ungdomsplaner. Da ble lærere, sosialarbeidere eller personer med sosialpedagogikkutdanning sett på som godt egnet til å lede dette arbeidet.

Flere av mine medstudenter ble engasjert i tilsvarende jobber i kommunene. Noen av oss forble i byråkratiet, mens andre gikk tilbake til gammelyrket da prosjektperioden var over, deriblant jeg. Skjønt smaken på utdanning, smaken på å lære mer og nysgjerrigheten for at det fantes andre yrker enn læreryrket var i høyeste grad blitt stimulert.

Jeg hadde etter hvert fått mot til å virke utenfor skoleverket, og sosialpedagogikkstudiet hadde gitt meg nyttige kunnskaper på veien. I jobben med barne- og ungdomsplanen satte man krav til en prosjektorientert og undersøkende arbeidsmåte. Her skulle det administreres både politiske og administrative styringsgrupper, og her skulle man krysskoble og forene stemmer fra ungdomsrepresentanter med de ”gamle” fylkestingsrepresentanter; dette gjennom høringsmøter og *ungdommens fylkesting*. Da var det nyttig å

kjenne til teorier om språk og kommunikasjon, og det var greit å vite at når ulike fagetater skulle føre felles sak med felles språk inn i ei ”smeltegryte”, så var det ikke gjort over natta. Prosessen med å lage en fylkeskommunal barne- og ungdomsplan tok nærmere to og et halvt år, og hadde jeg ikke lært hvor komplisert kommunikasjon kan være, så hadde jeg mest sannsynlig gitt opp på halvveien. Kanskje hadde jeg kapitulert under følelse av at det bare måtte være meg det var noe i veien med. Men vi kom i havn, og det gjorde også de andre fra sosialpedagogikkstudiet vårt som hadde tilsvarende jobber rundt i kommunene.

Fra sosialpedagogikk til hovedfag

På slutten av 80-tallet fikk vi tilbud om et nytt studium fra Bodø Lærerhøgskole: desentralisert hovedfag i pedagogikk; et samarbeid med Universitetet i Tromsø. Studiet var, så vidt jeg husker, tenkt og ment for oss om hadde gjennomført sosialpedagogikk grunnfag eller en studienhet i et annet pedagogisk emne, enten veiledningspedagogikk, skoleforskning eller spesialpedagogikk.

På det tidspunktet var jeg tilsatt i lederstilling ved en skole i Bodø Kommune. Men jeg følte delvis vantrivsel i jobben. I en periode over flere år hadde jeg nærmest blitt humørløs og var begynt å grue meg til å gå på jobb, noe som ikke var likt meg. Arbeidsdagen hadde tidligere vært en berikelse.

Årsaken til vantrivselen var mangel på handlingsrom, noe som hadde sammenheng med dype konflikter i skolen som organisasjonen. Lærere og skoleledere i Norge hadde vært inne i en særdeles lang og konfliktfylt periode som, etter min mening, endte med et dårlig resultat gjennom UFA-forhandlingene. Resultatet førte nærmest til handlingslammelse for ledere som var opptatt av skoleutvikling. Da muligheten for hovedfag bød seg, fant jeg det fristende å hoppe av lederstillingen. Jeg fikk støtte og oppbacking fra familien om å ”ta laus” og gjøre noe annet. Jeg sa opp lederstillingen, søkte halv permisjon, og gikk over i ordinær lærerstilling. Deretter gjennomførte jeg hovedfagsstudiet nærmest på ”strak arm”. Motivasjonen og humøret begynte å komme tilbake. Det hjalp å studere, og jeg hoppet like godt av ”desentraliseringen” etter første studieår og gikk over på ordinært studium, hvorpå jeg fullførte hovedfaget det andre året. Kanskje syntes jeg tre år var lang tid å holde på med et studium, og kanskje var jeg redd for at jeg ikke klarte å beholde motivasjonen så lenge. På den måten fikk jeg anledning til å bli godt kjent i studentmiljøet i Tromsø og jeg fikk mulighet til å prøve hybeltilværelsen i godt voksen alder. Underveis fikk jeg tilbud om stilling ved Bodø Lærerhøgskole.

Jeg takket ja til et jobbtilbud som jeg aldri har angret på siden! Siden søkte flere ”praktikere” fra ”sos-ped-gjengen” jobb ved Høgskolen, noe som på det tidspunktet bidro til å styrke kontakten mellom Høgskolen og praksisfeltet.

Refleksjoner over tilfeldigheter

Det er ikke rent sjelden jeg tenker på hvor tilfeldig livet arter seg, for oss mennesker. For meg falt det ut slik som dette. Kanskje ville det falt helt annerledes ut dersom jeg ikke

meldt meg som øvingslærer sist på 70-tallet. Da hadde jeg ikke fått tilbud om studiet i veiledningspedagogikk. Og, hadde jeg ikke gjennomført dette studiet, hadde jeg ikke fått tilbud om studiet i sosialpedagogikk. Dermed hadde det neppe blitt noe hovedfag. Da hadde jeg neppe vært lærer i lærerutdanningen i dag.

Det er mulig å anvende *virksomhetsteori* på en slik tanke; hvor vi tenker oss at mennesket drives fram gjennom sin egen virksomhet, men styres eller stoppes av mer eller mindre tilfeldige møter. I disse møtene settes motivasjon og drivkraft på prøve. Her finner egne ønsker og behov fram til midlertidige eller fullverdige løsninger, ofte gjennom de tilbud og tilrettelegginger som byr seg fram. For mitt vedkommende var virksomheten drevet fram av en trang til å lære mer og å kunne utnytte mine ressurser bedre. Jeg tror mange i sosialpedagogikkgruppa kjente det på samme måte. Læring var morsomt! Ikke minst for mange av oss jenter/unge mødre, som på det tidspunktet var kommet forbi småbarnsfasen i heimen. Nu syntes vi det kunne tillates å bruke litt mer tid på oss sjøl. Riktignok var heimen hos oss preget av tre tenåringer, og tenåringsfasen er jo duket for å gi oss foreldre ytterligere dårlig samvittighet. Men i utgangspunktet var det bare positiv velvilje å spore over at mammaen skulle få gå på skole.

Det ligger muligens iboende i de fleste av oss mennesker et indre ønske, eller kanskje en drøm, om å ta i bruk mer av oss sjøl så snart vi får mulighet til det. ”Veien blir til mens du går” er på en måte en besnærende tanke, når jeg ser tilbake på denne del av livet. Og det er forunderlig å se hvordan samfunnet hadde lagt til rette for å løse de utfordringer jeg sjøl søkte etter. Svarene bare lå der liksom. Mest sannsynlig ligger de der fordi vi søker etter dem og er oppmerksomme på dem. Hadde vi ikke vært på leting, hadde vi kanskje oversett mulighetene.

Slik jeg her anvender virksomhetsteorien, som en sosialkonstruktivistisk teori, er den godt egnet til å forstå og forklare hvordan vi konstruerer våre liv i samhandling med andre. Teorien forutsetter troen på at mennesket er aktivt og målrettet i denne konstruksjonen, i samhandling med samfunnet rundt. Både mennesker og organisasjon påvirker og påvirkes. På den måten er samfunnets organisasjoner (her: utdanningsinstitusjonene) også aktivt i forandring, som et resultat av den menneskelige drivkraft.

Slik jeg ser det foregikk det på dette tidspunkt en god del *nytenkning* ved Høgskoler og Universiteter i Norge, gjennom flere typer utradisjonelle utdanningstilbud, som for eksempel studiet i sosialpedagogikk; et studium som ble grunnleggende for å kunne forstå verden litt annerledes enn tradisjonen tro. Men også gjennom å tilby utdanning desentralisert eller gjennom deltidsstudier. Uten denne type tilbud ville de færreste av oss, ikke minst småbarnsforeldre, kunnet ”hoppe av” og ta permisjon uten lønn for å heve kompetansen. Og noe lønnskompensasjon for å ta heltidsutdanning, kunne de færreste påregne. Statens Lånekasse ville neppe heller ikke kunnet fylle opp familiens inntektsbehov, sett fra mitt ståsted.

Kvinner – utdanning – kompetanse

Det burde være en selvfølgelighet, og en absolutt nødvendighet, at mennesker fra alle yrkesprofesjoner fikk kontinuerlig etter- og videreutdanning for å være faglig oppdatert. Vi er langt fra utlærte etter en treårig yrkesutdanning. Kanskje må vi beskrives å være i startgropa av en livslang læringsprosess. Dette er lett å skjønne når vi er kommet inn rytmen på det å ville lære mer. Da forstår vi ofte hvor begrenset vår kunnskap er. Dermed kan det lett bli slik at utdanning skaper behov for stadig mer utdanning. Dette har sin pris, på godt og på vondt. Det har mange av oss fått erfare. Et hovedfag er for eksempel ikke tilstrekkelig når man ansettes ved Universiteter og Høgskoler. Herfra settes det krav om forskningskompetanse. Det presses fram *doktorgrader*, noe som i seg sjøl er en besnærende tanke, men som kan virke stressende både på en sjøl og omgivelsene.

Vel plassert i fast jobb på lærerhøgskolen gikk jeg løs på et doktorgradsforløp, også denne gang desentralisert og deltidsbasert, men med København som base. Uten å gå nærmere inn på det, må jeg bare innrømme at jeg mislyktes på oppløpsiden. Det ble en for ensom prosess, som til dels endte ut i noen smertefulle erfaringer. En av erfaringene var fravær av det sosiale fellesskap. Kanskje Danmarks Pedagogiske Universitet kunne hatt noe å lære av Høgskolen i Bodø? Vi var fire fra vår institusjon som startet, men av ulike årsaker sluttet de andre og jeg sto igjen alene. Fra denne tiden kan jeg bare oppsummere at man skal være utrolig motivert og sterk i seg sjøl for å kunne fullføre et desentralisert studium i et annet land. Alene. Dermed kan jeg erfaringsmessig konkludere med at det sosiale livet er en viktig drivkraft for å kunne studere deltids- og samlingsbasert.

De desentraliserte studiene jeg har fulgt, har hatt en balansert kjønnsfordeling. Det kunne være fristende å tro at denne måten å tilrettelegge for utdanning på, appellerer særlig til kvinner. Ikke desto mindre har de mannlige studentene på de studiene jeg har deltatt i, vært minst like motiverte som de kvinnelige, noe som kan tyde på at også mange menn har hatt stort behov for å få faglig påfyll i jobben. Dette gjaldt både for de mannlige lærerne på veiledningsstudiet og for mennene fra de ulike yrkesprofesjonene som jeg møtte på sosialpedagogikkstudiet. Slik jeg erfarte det, var kunnskapshungeren uavhengig av kjønn. Og blant de *lærerne* som tok videreutdanning var det like gjerne *mannlige* lærere som *kvinnelige* som følte stagnasjon i jobben. Likevel tror jeg at kvinner profitterte ekstra stort på tilbudene om deltidsstudier. Kanskje hadde videreutdanningstilbudene vært fylt med bare menn på denne tida, hvis de ikke hadde vært organisert på denne måten?

Skjønt samfunnet var i endring. Vi var inne i ei tid hvor likestilling sto i høysetet. I 1979 ble det gjennom kommunevalget i Norge fokusert sterkt på 40–60 % regelen i kommunestyrene, og vi gikk inn i ei tid hvor kvinner inntok posisjoner, så vel i det politiske liv som i arbeidslivet. Sjøl havnet jeg i kommunestyret i Bodø ved hjelp av et ”kvinnekupp”. Samme år ble det startet en omfattende skolering i kommuner og fylkeskommuner med tanke på bevisstgjøre kvinner i styrings- og lederposisjoner. Dette bidrog også til bedre tilretting av utdanning for kvinner, gjerne gjennom deltidsutdanning. Det skjedde en holdningsendring i denne tida. Ikke bare hos oss jenter, men også blant

menn. Det hadde som sagt egentlig ikke vært i mine tanker da jeg hadde fullført lærerskolen at jeg noensinne skulle ta et hovedfag. Nu var det begynt å nærme seg en selvfølgelighet.

Jeg hadde, som de fleste av mine medsøstre, tatt utvidet permisjon uten lønn hver gang et nytt barn meldte seg. At dette skulle gi seg utslag på ansiennitetsforløpet og siden på pensjonsgrunnlaget var ikke i mine tanker. Heller ikke at utdanningen skulle ha særlig mye å bety for pensjonen. Vi hadde jo menn med sikre inntekter....!

Jeg fikk imidlertid god oppbacking på hjemmefronten, både av mann og snart voksne barn, når det gjaldt spørsmålet om å friste hybeltilværelsen i Tromsø for å fullføre hovedfaget. Det ble ikke opplevd som kontroversielt. Skjønt den dårlige samvittigheten lå latent idet jeg følte at jeg stadig var på farten. Jeg maktet ikke samtidig å fylle rollen som den stabile hjemmemammaen som alltid var tilstede for mann og barn dersom de hadde bruk for meg. Små hint om at ”du er jo aldri hjemme” gir ikke alltid like god lese lyst, energi og motivasjon. Og de hadde sikkert rett, for kanskje blir det en livsstil å være en slags studienomade når man først begynner et utdanningsforløp etter deltidsvarianten. Man venner seg til å være borte hjemmefra i perioder. Det er som lofotfiskere som drar ut på fiskefeltet. Det skjer noe der ute. Det er spennende. Men det er ikke sikkert de som sitter heime venner seg til det. De føler muligens at de mister noen. Fangsten man kommer hjem med er ikke like konkret og tydelig som etter Lofotfisket.

Dermed er jeg inne på et noe alvorlig spørsmål. Mange av oss kvinner har skaffet oss en utdanning gjennom et desentralisert forløp. Vi har skaffet oss gode og sikre jobber som vi neppe hadde tilegnet oss uten disse studietilbudene. Men noen av oss har kanskje også mistet noe på veien. Eller noen der hjemme har mistet oss, idet vi har forlatt oss i utdanning og i det besnærende som følger av å være inne i en stim av kunnskapsutvikling. Når man forflytter seg mentalt i store deler av året kan det hende man flytter seg skrittvis fra det ståstedet man hadde før. Dette kommer vi neppe utenom. Likevel, vi kan ikke stoppe utdanning og kunnskapsutvikling. Heller må vi venne oss til at utdanning må være en del av livet for oss alle, både kvinner og menn. Neppe ville jeg vært denne allsidige og inspirerende utdanningen foruten. Og jeg har lærerutdanningen ved Høgskolen i Bodø med sine dyktige og framsynte fagpersoner å takke for at jeg fikk muligheten til å gjennomføre den.

Litteratur

Enerstvedt, R.T. (1986): *Hva er læring?* A/S Falken Forlag A/S

Jerlang, E. og Ringsted, S. (1988): *Den Kulturhistoriske skole. I Egeberg m.fl.: Utviklingspsykologiske teorier.* Gyldendal.

Leontjev, A.N. (2002): *Virksomhed, bevidsthed, personlighed*, på dansk ved Bjørn Schneider Johansen, København: H. Reitzel

Den desentraliserte studenten

May Tove Lilleng, DALU- student i første kull på Tromsø lærerhøgskole

De italienske flaggene vaier over balkongene i småbyene vi passerer i Nord-Italia. Fotball-VM 2006 er vunnet, og det skal synes..., den italienske nasjonale identiteten, tenker jeg. I løpet av de ukene vi skal feriere her, er målet å skrive ferdig en tekst om den desentraliserte allmennlærerutdanningen som mine medstudenter og jeg gjennomførte først på 80-tallet, – ei tid som kjennes så uendelig langt borte, men som det kjennes godt å tenke tilbake på.

32 spente fjes som tripper opp trappa til 2. etasje på Lærerhøgskolen dukker opp på netthinna. De fleste er kvinner, men alderen varierer. Inne på klasserommet ønsker en engasjert pedagogikk-lærer med bassrøst den spente forsamlinga høytidelig velkommen til den første desentraliserte allmennlærerutdanninga ved Lærerhøgskolen i Tromsø. En milepæl, et forsøk blir vi fortalt... Tre år senere var de fleste av oss flygedyktige lærere som ruslet litt vemodig ned trappa med vitnemål i ryggsekken. Vemodigheten hadde sitt utspring i det faktum at de tre årene var over, gode venner dro hver til sitt, men med sterke lovnader om å holde kontakt.

Bakgrunn

En av disse 32 spente studentene var undertegnede, og det er enklest å starte med begynnelsen.

Jeg er født i Storfjord og gjennomførte grunnskolen her. Deretter gikk ferden til Tromsø der gymnaset skulle bli neste trinn for videre studier. Etter tre år på engelsklinja, som da var teori- og puggpreget, var behovet for å gjøre noe annet blitt påtrengende. Søknader om lærerjobber ble sendt i øst og vest, for det var lærer jeg skulle bli, aldri noen tvil om det. Motivasjonen vil jeg tro var noen gode lærerforbilder sammen med en indre drivkraft som gav seg utslag i lærelyst for dypere fagkunnskaper og engasjement for barns utvikling.

Som 18-åring ble et lærervikariat som ufaglært lærer i Korsfjord i Alta ilddåpen, og det gav mersmak. Da et vikariat i Lyngen dukket opp ved juletider, var lysten til å vende nesa mot hjemtraktene blitt betydelig større. Ikke så lett å være i Alta, når hjertet på mer enn en måte var i Storfjord. Dette var i 1976 og lærermangelen var stor, også i Nord-Troms og Storfjord. Det var ikke mangel på tilbud om vikariater, bare praksisen var på plass. Bryllup ble det også tid til, og et par år senere kom vår første og eneste datter til verden. Det var deilig å bare være mor et helt år, men lysten og behovet for mer utdanning truet en stabil tilværelse i Storfjord. Da tilbudet om desentralisert lærerutdanning dukket opp i postkassa, kunne en bli overtroisk av mindre. Dette var jo tilbudet som var skreddersydd for mine behov!

Kompetanse og bevisstgjøring

Tidsmessig var dette helt på tampen av det kraftfulle 70-tallet da bl.a. Universitetet i Tromsø hadde markert seg som en institusjon der det nordnorske skulle løftes fram. Denne perioden fortsatte å prege læringsmiljøer i landsdelen, også på Lærerhøgskolen. Vi hadde ikke gjennomført mange pedagogikktimer, før ordet identitet, sjølbilde og viktigheten av kunnskaper om den lokale historia, kulturen og andre forhold, satt som spikret i mitt nord-tromske hode. Disse noe radikale strømningene hadde jeg fram til da hatt et relativt avslappet forhold til, selv om vi sang viser om sjarken og draperte oss i lilla sjal. Vi skjønte etter hvert at her skulle vi i dybden i oss sjøl, i historia og i personlighetsutvikling. Og det skulle ikke stoppe der; – det var grunnskolen som hadde som oppgave å ta dette innover seg, formidle til elevene og til foreldrene om det trengtes. I de mest opphetede pedagogikktimene, vet jeg ikke om det var en vekkelsesbølge som traff oss, men jeg var aldri i tvil om hvilke kunnskaper en lærer bl.a. i Nord-Troms måtte ha i lærerryggsekken. Heldigvis vandret kunnskapene ikke bare en vei i klasserommet. Kristendoms læreren vår fra høgskolen skriver i et brev til meg fra London, ett år etter at vi hadde avsluttet studiet, at hun hadde fått så utrolig mye kunnskaper via studentene fra bl.a. Nord-Troms, om læstadianismen og dens funksjon også som en kultur- og språkbærer. Hennes interesse for læstadianismen som fenomen og bevegelse, bidro til at jeg måtte skaffe henne boken der noen av talene til læstadianerpredikant Erik Johnsen var samlet. Vekselvirkningen mellom kunnskapen til lærerne fra høgskolen og det mangfold av kunnskaper som den lite homogene studentgruppa var i besittelse av, tror jeg bidro til en spennende utvikling og nye tanker også hos de bak kateteret. Vår alltid ferske feltpraksis, gjorde at vi med skråsikker uvitenhet ofte utfordret noen av høgskolens skrivebordspedagoger underveis. Praksisfellesskapet på skolene vi jobbet på, gjorde at vi fikk flere typer veiledning underveis; fra mesterlære (vise og gjøre) til handlings- og refleksjons- samtalen over egen praksis. Det skal dog med rette påpekes at høgskolelærerne vi hadde kanskje var håndplukket, for de framstod for oss som lærende og nytenkende innafor sine fagområder. Det vokste for øvrig fram mange gode og reflekterte lærere i kullet, som fortsatt er i fullt lærervirke rundt om i fylket.

Studentene og læringsmiljøet på Bardufosstun

De fleste av våre samlinger var lagt til Bardufosstun; vårt andre hjem i tre år. I seks uker hvert år, bodde og levde vi studenter sammen. Vi gikk til ferdige måltider og for mange ble de åtte ukene dyrebare oaser i et hektisk liv ellers i året. De aller fleste av oss jobbet i delstilling, hadde familie og tok utdanning samtidig. På samlingene kunne vi konsentrere oss fullt ut om studiene, om forelesningene og om det faglige innholdet i lærerutdanningen. Det faktum at vi ikke var en ensartet gruppe studenter, bidro til at det sosiale miljøet blant studentene ble preget av gjensidig respekt for mangfoldigheten i gruppa, seriositet i det faglige og mange gode samtaler i et tett og inkluderende fellesskap. I ei så stor gruppe, dannet det seg selvsagt mange subgrupper, men det bidro ikke til negative gruppedannelser. Omgangformen og tonen var hjertelig, humoristisk og positiv.

Vi ble en sammensveiset gjeng, der noen fortsatt holder kontakt. Senest for kort tid tilbake var en av mine medstudenter blitt rektor, og det måtte jo bli gjenstand for erfaringsutveksling og gode råd.

Studentene i den første DALU-klassen ved Tromsø Lærerhøgskole var en sammensatt gruppe, noe vi etter hvert oppdaget ble en kraft i seg sjøl. Det var kvinner og menn, vi kom fra ulike kommuner og regioner i Troms, to kom fra Finnmark og en fra Nordland. Det var eldre og yngre, besteforeldre og småbarnsmødre i skjønn harmoni. Noen hadde lang erfaring fra skolen, andre så å si ingenting. Den unike studentsammensetningen mener jeg gav oss et fortrinn i læringsprosessen. Jeg var blant de yngste, og jeg ønsker sjøl å tro at jeg var åpen for det meste av ny læring. Diskusjoner og sparring i utallige gruppediskusjoner gjorde at hver enkelt fikk bryne seg til gangs. Spesielt i pedagogikkfaget gikk diskusjonene livlig og høylydt og de døde aldri hen for siste dør i annekset var lukket og alle lys slukket. I hodet surret flere argumenter, før søvnen tok oss videre til neste dag.

For meg som småbarnsmor, nygift og med nybygd hus på hjemgården, ble den desentraliserte lærerutdanninga min vei tilbake til utdanningssystemet og til høyere utdanning. Ved å tilrettelegge studiet for voksne mennesker ute i distriktene, er det uten tvil mange utkantkommuner som har kunnet rekruttere lærere. De fleste hadde lang praksis som lærere, men manglet formalkompetansen som studiet gav oss. Måten studiet var organisert på, gav en gevinst jeg i ettertid har skjønt var vesentlig. Vi fikk de samme teoridosene som de ordinære studentene, men praksisen ble en inkludert og naturlig del av utdanningen. Hver av oss var tilknyttet en skole der kommunen på forhånd hadde garantert studentene delstilling, slik at teori og praksis kunne kombineres gjennom utdanningsløpet. Vi hadde egen veileder på skolen, som var en erfaren lærer. Slik fikk vi kontinuerlig tilbakemelding på praksis i hverdagen gjennom tre år. Kommunens rolle og holdning ble sentral og viktig for hver av oss. For mitt vedkommende, ble jeg møtt med velvillighet fra første dag både mht. jobbengasjement i studietiden og senere fast tilsetning da jeg var ferdig utdannet. Slik rekrutterte kommunene lærere fra egen kommune, og tanken bak var nok samtidig at vi representerte en stabil og kompetent arbeidskraft for lokalsamfunnet.

Jeg er takknemlig overfor Storfjord kommune og mine veiledere på Elvevoll skole som ivaretok egne framtidige lærerkrefter på en så velvillig måte. På den andre siden håper jeg kommunen og de hundrevis av elever som jeg gjennom et langt lærerliv har hatt å gjøre med, er noenlunde fornøyde. For mitt vedkommende ble den desentraliserte lærerutdanninga grunnmuren i et utdanningsløp, som fortsatt pågår. Dersom du er i læringsmodus, vil det alltid dukke opp behov for kunnskaper og kompetanse som du vil tilegne deg. Jeg har gjennom år, ubevisst og bevisst, fylt opp vektallsskala med videreutdanninger både på høgskoler og universitet. Lite planmessig vil nok noen mene, men drivkraften har vært lærelyst, mer enn karriereplanlegging. Noen ganger passer det lite planmessige forbausende bra med veiskiller og stillinger som dukker opp. Fagkretsen har etter hvert blitt fylt opp med mer generell videreutdanning innfor

samfunnskunnskap (lokalsamfunn og skole), ledelse, forvaltning og organisasjonskunnskap. Grunnutdanning som lærer kombinert med fag fra universitetet og ledelse, gjorde at rektorjobben fristet. Senere videreutdanning i statsvitenskap og veiledning, kombinert med ti års rektorpraksis, bidro til at jeg valgte å prøve nye utfordringer utenfor selve skolebygningen. Da oppvekst- og kultursjefjobben i hjemkommunen ble ledig for ca. et år siden, fikk jeg mange oppfordringer om å søke på denne, noe jeg gjorde og som jeg ikke har angret på. Alt har sin tid, har en klok kvinne (eller var det en mann...) sagt.

Artikkelen er ferdigskrevet og hjemreise står for døra. Før jeg sender den til oppdragsgiver, vet jeg om en norsklærer som skal få i oppgave å lese korrektur på både innhold og språk. Hun er en de mange søte små som satt på pappas fang og ventet på at hennes studerende mamma skulle komme hjem til helga etter samling på Bardufosstun.

Inn i vår tid

Samlingsbasert lærerutdanning – et postmodernistisk perspektiv

Audhild Nedberg og Siw Skrøvset

På 1990-tallet var samlingsbasert lærerutdanning i Tromsø ensbetydende med desentralisering når det gjelder geografi (**D**esentralisert **a**llmennlærerutdanning = Dalu). Undervisningen ble gjerne lagt til Finnsnes, Bardufoss eller Harstad, der ”hovedmarkedet” befant seg. Tanken var at studenter med familie skulle kunne ta utdanning så nær hjemstedet som mulig og derved slippe å bryte opp fra familie og jobb for å ta utdanningen i Tromsø. Om ikke målgruppa eksplisitt var kvinner, var resultatet at atskillig flere kvinner i utkanten på denne måten fikk muligheter for å ta utdanning enn tidligere. Denne positive effekten forhindret imidlertid ikke at Dalu-modellen ble sett på som en klart *kompensatorisk* utdanning, tilpasset de som ikke hadde muligheter til å frikjøpe seg fra familie og jobb. Det viser opptaksvilkårene, der henvisning til familiesituasjon og distriktstilhørighet var et av opptakskravene. Hovedmønsteret for allmennlærerutdanningen (Alu) var likevel klart: det var det tradisjonelle studiet, der undervisningen var lokalisert til høyskolen i Tromsø. I dette tilbudet, som vi her velger å kalle den stasjonære modellen, var arbeidsmengde og arbeidsmåter tilpasset en jevn progresjon og studenten til stede fem dager i uka. Det å bryte et slikt mønster ble sett på som problematisk. En var naturlig nok bekymret for kvaliteten. Mange av diskusjonene som fulgte i lærerteam og i avdelingsstyrer, dreide seg om hvordan en kunne sikre at Dalu-studiet ble mest mulig likt det stasjonære. Frykten for at Dalu-modellen skulle bli en B-utdanning var klart til stede. I diskusjonene ble det ikke bare uttrykt en slik frykt, men i flere tilfelle ble det tatt for gitt at Dalu-modellen ikke var på høyde med den stasjonære. Det betydde ikke at det stasjonære tilbudet ble sett på som en evig uforanderlig og mønstergyldig utdanning. Tvert imot ga både nasjonale og lokale evalueringer klare meldinger om at den var (over)moden for revisjon. Men når forhold ved Dalu-tilbudet ble diskutert, var det like fullt den stasjonære modellen som ble brukt som målestokk for kvalitet.

På slutten av 90-tallet opplevde høyskolen i Tromsø en økt etterspørsel etter desentraliserte utdanninger fra mange kommuner. Dette, kombinert med en økt nasjonal satsing på IKT i utdanningssektoren, førte til en revitalisering og endring av den desentraliserte lærerutdanningen ved vår høyskole. Målet for satsingen var todelt: Det ene var at vi fortsatt skulle innfri vår forpliktelse om å sørge for økt lærerutdanning utenfor de store byene. I tillegg til å oppfylle det kvantitative målet ville vi gjennom arbeidet utvikle en kvalitativt bedre lærerutdanning enn den vi hadde fått til gjennom de tradisjonelle modellene. Det andre målet var derved å løfte både den stasjonære og den desentraliserte modellen.

Vi som ledet dette arbeidet, hadde noen visjoner da vi startet. I denne artikkelen vil vi først presentere disse. Så vil vi kort komme inn på igangsetting og gjennomføring av de nye tilbudene som ble den ”nye” modellen for desentralisert allmennlærerutdanning ved Høgskolen i Tromsø. Deretter vil vi vurdere modellen, spesielt med sikte på om og eventuelt i hvilken grad visjonene overlevde i praksis. Avslutningsvis har vi noen tanker om utfordringer vi ser for lærerutdanningen i tida framover.

Visjonene

Før vi starter denne presentasjonen er det viktig å avklare et forhold: begrepet visjoner ble ikke brukt da vi plana utdanningen. De ble heller ikke presentert så tydelig som i denne artikkelen. Men i ettertid ser vi at det var nettopp *visjoner* det var tale om. Våren 1999 dro artikkelforfatterne på et studiebesøk til Danmark, blant annet til Roskilde Universitets Center (RUC). Dette møtet skulle bli en uventet sterk inspirasjon til vårt arbeid videre. Utgangspunktet var å vedlikeholde og videreutvikle et samarbeid med Knud Illeris i forbindelse med prosjektarbeid. Illeris var da leder av Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen ved RUC, og sterkt opptatt av universitetspedagogikk. Han introduserte oss for to av sine medarbeidere, Birgitte Simonsen og Lars Ulriksen, som nettopp hadde utgitt boken *Universitetsstudier i krise. Fag, prosjekter og moderne studenter* (Simonsen og Ulriksen 1998). Det var i den forbindelse at vi første gang hørte om konstellasjonen den moderne (høgskole)lærer og den postmoderne student. Med moderne tenkes det her på den dynamiske og aktive lærer som er mer opptatt av å tilrettelegge for læring enn den tradisjonelle, som ser sin oppgave å kontrollere at studenten har ”lært”, det vil si fått med seg en gitt mengde kunnskap. Med skillet moderne lærer og postmoderne student får Simonsen og Ulriksen fram at studentene likevel er ”et skritt foran”. Mens den moderne lærer er opptatt av hvordan en kan ”fylle” (hele) studenten med utdanning, har den postmoderne student langt flere *ulike* identiteter. I det ene øyeblikket studerer hun, i det neste har hun jobb – ikke *ekstrajobb* – hun er mor, ektefelle/elsker, jogger, reisende eller tar seg tid til å fordype seg i en film- eller musikkfestival. Postulatet var at for den postmoderne studenten passer det utmerket å sektordele utdanningen. Den fleksibiliteten som en slik oppdeling gir, tillater henne å utøve de ulike rollene på en mer tilfredsstillende måte enn når studiet krever hennes fysiske tilstedeværelse hver dag i uka. Slik sett er en samlingsbasert utdanning perfekt, enten hun bor i Tromsø eller ikke, enten hun er enslig eller har familie. Dette var et uvant resonnement for oss, men i tanken var ikke veien lang til en lærerutdanning der studentens *geografiske tilhørighet og sosiale situasjon* ikke var vesentlig for å bli tatt opp ved en samlingsbasert lærerutdanning. Hvis denne modellen skulle være åpen for alle, og ikke bare for dem som hadde familie og bodde i distriktet, kunne denne samlingsbaserte utdanningen like gjerne være lokalisert i Tromsø, som på Finnsnes, Bardufoss eller Harstad. For å fullføre tankerekken: Sjansene for å rekruttere studenter med postmoderne trekk var antakelig større i Tromsø enn på yttersiden av Senja.

Simonsen og Ulriksen opplevde videre at mange studenter utover 1990-tallet stilte andre kvalitative krav til sitt utdanningsmiljø enn studenter gjorde tidligere. Det skulle være rikt på opplevelser, og det skulle være personlig. Mange studenter ved RUC valgte fag som de trodde ville gi mulighet for selvfortolkning og personlig berikelse. Hvis det ikke var tilfelle, ble de skuffet og mange ga opp (ibid:13). Med henvisning til Ziehe (1983) var Simonsen og Ulriksen opptatt av hvordan kulturell frisetning og individualitet påvirket studentenes forhold til studiene. Ziehe hevder at utviklingen siden 1950-tallet i vår del av verden har medført en frisetning av mennesket, forstått slik at mange overleverte normer og ideer er på vei til å bli verdiløse. Dette påvirker utdanningsinstitusjonene. I tillegg er de unge opptatt av demokrati, men ikke demokrati praktisert i tradisjonell forstand. Simonsen og Ulriksen hevder at:

For mange studerende oppleves det imidlertid ikke som demokratisk, i hvert fald ikke i noen positiv forstand, at skulle beskæftige sig med noget, som et flertal har afgjort. Det er egentlig ligegyldigt om det er et stort eller et lille flertal, det helt afgjørende er, om man har sig selv med, om det føles rigtigt (ibid:112).

Studenter som representerer en slik forståelse av demokratiet, gir utdanningen mange didaktiske utfordringer. Det understrekes også i et norsk bidrag om fenomenet postmoderne studenter og moderne utdanninger (Kvalbein 1998). Selv om RUC nok hadde et annet rekrutteringsgrunnlag enn lærerutdanningen ved Høgskolen i Tromsø, var dette trekk vi mente vi kunne spore blant våre studenter, og som vi regnet med ville forsterkes framover.

Disse tankene tok vi med oss da vi begge overtok som studieledere for allmennlærerutdanningen studieåret 1999–2000. Vi ønsket å møte utfordringene i vår utdanning på en måte som ikke moraliserte over studenter med postmoderne trekk, men i stedet tok deres perspektiver på alvor og søkte å bygge på deres sterke sider. Når det var blitt viktig å tilrettelegge et tilbud som inkluderte denne typen studenter, var det fordi det henger sammen med rekrutteringsgrunnlaget vårt. Det hadde endret seg mye siden 1970-tallet (Jensen 2007). Når vi planla utdanning i et nytt årtusen, var ikke problemstillingen lenger å sørge for rekruttering til vanskeligstilte skoler, det vil si skolekretser som var preget av stor utskifting og lav lærerkompetanse. De strenge geografiske kravene for å bli tatt opp til desentraliserte/samlingsbaserte studier var rett og slett mindre aktuelle. Vi måtte forholde oss til en annen krise: *manglende studentrekruttering*. Kampen om studentene var generelt blitt atskillig mer påtrengende. I kjølvannet av markedsliberale vinder gjorde Forsknings- og utdanningsdepartementet det klart at høgskolenes budsjetter var avhengig av ”antall hoder” og studentgjennomstrømming. Gamle regionale grenser mellom lærerutdanningene ble i løpet av kort tid ikke gyldige. Mens det tidligere var blitt sett på som litt ”ufint” å rekruttere studenter utenfor Troms fylke, ble det nå premiert. Vi, i likhet med andre høgskoler, var nødt til å forholde oss til de nye realitetene. Utfordringen var å nå studenter som søkte til studiet fordi de *ønsket* å bli lærere, og ikke bare fordi de nå hadde en sjanse til å komme med på et tilsynelatende greit tilrettelagt studium. Tvert imot ønsket vi å holde fast på tanken om å utnytte den nye situasjonen til å skape et nytt

samlingsbasert tilbud som skulle gi en kvalitativt bedre utdanning. Et av siktemålene der var å minske forskjellen mellom en stasjonær og en desentralisert utdanning. Det å legge utdanningsstedet til ”sentrum”, det vil si Tromsø, var en prøvestein på om teorien var holdbar.

En annen visjon kan spores tilbake til det anstrengte forholdet mellom teori og praksis og profesjonsorienteringen. Vi vil være en utdanningsinstitusjon som utdanner lærere og førskolelærere for morgendagens samfunn. Det innebærer at vi ønsker å være en aktiv bidragsyter i samfunnsutviklingen, det vil si at vi må utdanne studenter som både har ydmykhet nok til å ta vare på de gode sidene i den skolen de skal arbeide i, og mot nok til å ta i mot de nye utfordringene, til å være med å forandre, som nederlenderne sa i sin nasjonale IKT-vektlagte læreplan (Snoek og Swennen 1998). En slik tenkning betyr at studentene ikke bare tilegner seg etablert kunnskap, men også lærer å utvikle ny kunnskap, at de blir kunnskapsprodusenter. Dette innebærer at de involverte i lærerutdanningen, studenter, ansatte ved høyskolen og ansatte i praksisfeltet sammen arbeider slik at ny kunnskap utvikles. Praksisfeltet blir i en slik utdanning ikke et isolert felt, men senteringspunktet i utdanningen. Det er lettere sagt enn gjort, men en start ville være å jobbe for at studentene kunne få en mer jevnlig tilgang til grunnskolen enn de fikk gjennom de seks praksisukene som lå nedfelt i rammeplanen.

Den siste visjonen handler om IKT. Vi ville fokusere på utviklingen av samlingsbasert utdanning som et vekselspill mellom interesse for nyere læringsteorier og IKT som nødvendig teknisk og kulturelt verktøy for å realisere ideen om den (inter-)aktive student. I dette arbeidet ser vi i etterkant at vi langt på vei arbeidet ut fra de samme perspektivene på lærerutdanning og IKT som blant annet Ludvigsen og Løkensgard Hoel (2002) beskriver.

Når de tre visjonene eller perspektivene var så viktige for oss, var det fordi vi mente de var nødvendige pilarer i en framtidrettet lærerutdanning, enten det var den stasjonære Alu eller det var den samlingsbaserte modellen vi snakker om. Grunnen til at vi konsentrerte oppmerksomheten om den siste, var todelt. Dels ville vi prøve ut om tenkingen rundt den postmoderne student hadde noe for seg, og dels regnet vi med at det samlingsbaserte tilbudet rett og slett var enklere å endre enn den langt mer fasttømrede stasjonære utdanningen. Vi kunne blant annet utnytte den fordelen som lå i at den samlingsbaserte hadde færre studenter. Det gjorde den mer fleksibel, og det ville være lettere å endre forhold som kom fram i evalueringer underveis. Det å gjøre endringer i forhold til praksis regnet vi også med ville være mer overkommelig. Årsaken var rett og slett at vi her ville forholde oss til et øvingslærerkorps som ikke var så bundet av en tradisjonsbestemt tolkning av øvingslæreravtalen som det ordinære apparatet var. Vi fant dessuten fort ut at det var langt lettere å få igjennom forslag til endringer underveis for den samlingsbaserte modellen i avdelingsstyret. Det var ikke minst viktig i en utprøvsperiode som tross alt fungerte over flere år. Tanken var altså først å prøve ut nye grep i det samlingsbaserte tilbudet, og deretter implementere de gode ideene i den stasjonære utdanningen. På denne måten kunne den samlingsbaserte utdanningen fungere

som en katalysator for endring. Det ville først skje i det små, men i et større perspektiv ville det forhåpentligvis være med på å endre selve læringskulturen på høyskolen. Her berører vi noe viktig, for det å endre en lærerutdanning handler om å endre *hele kulturen*, noe som krever både tid og arbeid. Vår erfaring er at gode prosjekter, der man høster positive erfaringer, er sentrale virkemidler. Vi ønsket derfor at en IKT-fokusert lærerutdanning skulle bidra til endring av en læringskultur. I det følgende gir vi noen glimt av disse endringene over tid. Vi starter med det første ”moderne” kullet, det vil si det første desentraliserte kullet som tok datateknologiske medier i bruk (i 1998). Der var samlingene lagt til Finnsnes og Heggelia. Deretter går vi inn på kullet i Harstad i år 2000. Til sist ser vi på kullet i 2001, som ikke lenger var geografisk desentralisert, men hadde samlingene i Tromsø.

Travle damer med mange gjøremål

I 1998 startet vi med et desentralisert samlingsbasert kull som alternerte på å ha samlinger på Finnsnes og i Heggelia. Studentene var i hovedsak satt sammen av to grupper: de som allerede arbeidet i skolen som ufaglærte, og ”militærfruer” som ønsket å ta lærerutdanning mens mannen tjenestegjorde i indre Troms. Ved oppstart var det ikke lagt inn visjoner eller planer om bruk av digitale verktøy utenom et tilbud om et begrenset 20 timers innføringskurs i data. I hele det første året foregikk utsendelse av program for samlingene og studentenes skriftlige innleveringer via vanlig post, og det var svært lite kontakt mellom lærer og student i mellomperiodene. I den grad det var kontakt, skjedde det per telefon. I løpet av året utviklet det seg likevel en forsiktig dynamikk der enkelte av studentene henvendte seg til faglærere på e-post og fikk svar. Noen av faglærerne begynte å sende program for samlingene både på e-post og som vanlig post, ikke som ledd i en samordnet plan fra ledelsen ved institusjonen, men fordi utviklingen ”tvang seg fram”. Tilbudet skapte sin egen etterspørsel. Et viktig tiltak for å ta i bruk digital teknologi på en mer systematisk måte, var en bevilgning fra Sentralorganet for fjernundervisning (SOFF), og med den ble det satt fart i utviklingen. I løpet av høstsemesteret i det andre studieåret var alle studentene aktive brukere av e-post, ikke nødvendigvis på egen maskin hjemme, men ved utallige kreative forbindelser klarte de enten individuelt eller i grupper både å sende og motta e-post. Det ble en selvfølge å sende program og annet lærestoff gjennom det elektroniske mediet, og det ble snart slutt på parallellsendingene med post.

En annen side som vi så på som interessant, var å prøve ut toveis lyd-bilde som undervisningsform og kommunikasjon. Erfaringene her var viktige og interessante, ikke minst fordi de fort avslørte hvor lett det var å ha en overdreven tro på hva teknologien rundt toveis lyd-bilde kunne utrette, og hvor studentvennlig den var. Igjen er geografi viktig. I et forsøk på å skape flere aktive møteplasser enn det selve samlingene la opp til, la vi optimistisk inn et krav om at studentene skulle møte hver onsdag til minisamlinger på sine respektive studiesteder, henholdsvis Finnsnes og Heggelia. Ved å kople opp Tromsø, hvor faglæreren satt og de to distriktsstudioene, ble det lagt til rette for ulike former for interaktiv læring. Ordningen ble kortsiktig. I evaluering av minisamlingen var

studentene positive når det gjaldt det faglige innholdet, men vendte tommelen ned for denne måten å organisere undervisningen på. I forhold til tids- og stresskostnadene var ikke læringsutbytte verdt inntil ti miles kjøring tur-retur fra Senjahopen eller ytre Salangen. Der var mange krokveier i rasutsatte områder som skulle forseres. Vi la oss flate, og uten mye diskusjon ble ”felles-onsdagen” kutta ut. Så lenge de praktiske og transportmessige omkostningene var så store, var verktøyet toveis lyd-bilde rett og slett ikke fleksibelt nok til å fungere som forum for læring.

Toveis lyd-bilde mediet ble imidlertid brukt på de ordinære samlingene, og vi gjorde oss uventa erfaringer også her. Vi skulle ha toveis lyd-bilde sending og hadde studentene i studio samtidig, henholdsvis på Finnsnes og Heggelia. Vi oppdaget raskt at det fungerte dårlig, fordi flere studenter hadde spedbarn med seg i studio. Babyene var naturlig nok ikke lydløse, noe som de følsomme mikrofonene raskt oppfattet, og slik dette systemet fungerte, så søkte kameraet seg raskt mot lydkilden. Kameraet var satt opp slik for at det automatisk skulle fange opp den som snakket i lokalet – i stedet fikk vi en masse virring med kameraet uten fokus. Det som vanligvis var ”litt” uro fra babyene, var nå et stort problem. Vi tok dette opp med studentene, og regnet med at alle så at det var lite hensiktsmessig å ha med seg barn på samlinger, men ble i stedet møtt med at dette ikke sto nedfelt noen steder. De hadde jo ikke barnevakt, mennene jobbet, og det å ha med seg barn, mente de, var en forutsetning for å delta på studiet. Flere erfaringer av tilsvarende type ga oss en bratt læringskurve om at i informasjon til nye kull var det mange flere forhold som måtte tenkes igjennom enn det vi var vant med, deriblant at det ikke var tillatt med barn på samlingene! Vi spolet raskt tilbake til samtalene ved RUC om den postmoderne student. Den måten vi måtte møte disse studentene på, var med andre ord *tydelighet*, noe som også måtte komme fram skriftlig.

Ved denne utdanninga ble det også gjort viktige erfaringer når det gjaldt andre forhold ved teknologivalg og bruk. Vi erfarte at både e-post og toveis lyd-bilde var best egnet for å *informere*, og at faglæreren var den desidert mest aktive parten.¹ På tross av initiativer til studentaktive læringsformer, var det egentlig lite innenfor denne plattformen som truet den gamle lærerrollen eller synet på læring. En kan snarere hevde at denne modellen på mange måter kom til å *sementere* læreren som kunnskapsautoritet. Dette kan trolig forklares med den individuelle og isolerte studiearenaen som i stor grad preget studiesituasjonen mellom samlingene. Når studentene kom på samlingene, hadde de følgelig et oppmagasinert behov for å lytte til (forhåpentligvis) gode forelesninger, som skulle fungere oppklarende, samlende og gi perspektiv til det de hadde lest på egenhånd og forhåpentligvis bearbeidet i de regionale gruppene. Studentene var derfor svært kritisk til tid brukt på diskusjoner og arbeidsmåter som krevde studentaktivitet *på* samlingene med mindre det ble begrunnet svært godt. Å se diskusjoner og andre deltakeraktive arbeidsformer som ledd i det å utvikle andres student- og lærerrolle, var det lite mottakelighet for. Det var med andre ord høyst tradisjonelle studenter, langt unna en

¹ Det er særlig ”teori-fagene” som diskuteres her. De praktisk-estetiske fagene har andre problemstillinger innebygd som vi ikke kommer inn på her.

postmoderne studentrolle vi møtte her. Dette var travle damer som ville ha orden, struktur og oversikt, slik at de kunne rekke andre gjøremål knyttet til hus, mann og barn. Og de ville ha barna med på samlingene.

Ettersom forskning viser at lærere har en tendens til å undervise slik de selv ble undervist og opplært (Weber og Mitchel 1996 i Erstad 2001) er det derfor ikke urimelig å stille spørsmålet om studenter i et desentralisert utdanningsløp av denne typen faktisk i høyere grad er disponert for å reprodusere tradisjonelle lærerroller i enda høyere grad enn de stasjonære studentene. Hvis det er korrekt, kan en til en viss grad forstå skepsisen som eksisterte mot den desentraliserte studieformen. To forhold taler mot automatisk å trekke en slik slutning. Det ene har sammenheng med studentenes praksistilgang. Selv om det gamle kravet om at studenter ved det desentraliserte studiet skulle ha deltidsstilling i skolen var frafalt, var det likevel mange som hadde deltidsjobb ved en skole parallelt med studiet. Det ga et kvalitativt annet inntak til å diskutere lærerroller, læring og teoriens relevans enn for studentene ved det stasjonære studiet. På den måten hadde de tilgang til ”flere stemmer” som kunne gi et rom for å synliggjøre ulike læringsmodeller. Vi var imidlertid klar over at denne praksistilgangen kunne utnyttes bedre. I planlegging av et nytt desentralisert kull, Dalu Harstad, brukte vi mye tid på å tenke ut strukturer som kunne ivareta muligheter for å stille de ”gode spørsmål” og således gjøre praksis til en undersøkende arena. Det andre området gjaldt det digitale sporet: det var store utfordringer når det gjaldt det å ta i bruk IKT til noe mer enn til å legge ut informasjon.

Læringsplattformer og fadderskoler

Prosjektet Dalu Harstad omfattet mange områder. Her velger vi å si noe om de to områdene som ble omtalt i forrige avsnitt: IKT og praksisnærhet.

Når det gjelder utviklingen av det digitale sporet, var det igjen bevilgning fra SOFF som ble en viktig inspirasjon for arbeidet, denne gang i samarbeid med Høgskolen i Bodø. Det ga støtet til et lærende fellesskap og viser hvor viktig det var med eksterne prosjektmidler i denne perioden. Siden søknaden hadde gått til SOFF, lå det i kortene at samarbeidet særlig skulle omhandle *datateknologi* som katalysator for å endre forholdet mellom lærer og student. Teknologien måtte koples til visjoner om hva slags didaktikk en skulle utvikle sammen med faglærere og studenter. Her var studieaktive læringsformer og nettbasert kommunikasjon sentrale stikkord. Spørsmålet var: hvordan sikre studentenes stemme i det digitale mediet, og ikke bare lærerens informative (det vil si den som legger ut fagstoff)? Her er det interessant å se hvor fort utvikling av den digitale teknologien skjedde og hvor fort elementer av den ble tatt i bruk. I forhold til det stivbeinte toveis lyd-bilde mediet, representerte en nettbasert læringsplattform (LMS), et stort framskritt. Her var imidlertid mange på markedet, og via et kort mellomspill med ”Top Class” ble konkurrenten ”Class Fronter” eller Fronter som den seinere kom til å hete, valgt, først med Dalu Harstad som pionergruppe, deretter for høgskolen som helhet. I ettertid er det nesten rørende å tenke tilbake på en søknad fra tillitsvalgte for Harstad-kullet til høgskolen. I brevet ble det på vegne alle studentene bedt om å få godskrevet ekstra

studiepoeng for den IKT-kompetansen de hadde tilegnet seg gjennom studiet. En slik henvendelse vitner om at mediet ble tatt i bruk i ganske stort omfang, men samtidig sier det antakelig også en del om at IKT – på tross av gode intensjoner – fortsatt ble sett på som noe *utenfor* fagene, og ikke som et selvsagt eller nødvendig pedagogisk verktøy *i* fagene.

Når det gjelder praksisutfordringen og muligheten for de gode spørsmål, var vår løsning et forsøk med fadderskoler. Fadderskolene var noe annet og utenom de lovfestede 16–18 praksisukene alle lærerstudenter skulle ha i sin utdanning. Hovedpoenget med denne ordningen var at hver student skulle være knyttet til en kontaktlærer (fadder) som stilte opp som samtalepartner og døråpner i forhold til studentenes oppgaver og mellomarbeid. Et konkret eksempel på bruk av dette var at studentene undersøkte hvordan fritaksordningen i KRL-faget fungerte på ”sin” fadderskole, la resultatet inn på Fronter og drøftet det sammen med faglærer i KRL og studentene på neste samling. Slike innslag gjorde at også studenter som ikke hadde jobbet i skolen, fikk en mulighet for løpende kontakt med profesjonelle utøvere av læreryrket.

Et annet aspekt vi ønsket å gjøre noe med var å sikre et bedre samarbeid mellom høgskolen og praksisfeltet når det gjaldt den lovfestede praksisordningen. Sammen med en mange rektorer og skolesjefene i de seks utpekte kommunene som studentene var rekruttert fra, diskuterte vi hva slags praksisordning de svært så forskjellige by- og landkommunene var best tjent med. Her fikk vi fort en høflig påminnelse om at vår praksistenking, der en enkelt øvingslærer skulle veilede og vurdere en studentgruppe på mellom 4 og 5 deltakere, var fullstendig utdatert og ubrukelig på barnetrinnet. Der var hverdagen at lærerne var organisert i et team for hvert klassetrinn. I og med denne organiseringen klarte lærerne å utnytte hverandres sterke sider. Skulle studentene få ta del i dette, måtte de være tilsluttet teamet, ikke en enkelt lærer. I parentes bemerket var ordningen med en student og en øvingslærer noe som hadde vært enerådende for de stasjonære studentene i årevis. Veien til teamorganisert praksis var kort og ga i neste omgang viktige innspill til diskusjon om praksisorganisering for lærerutdanningen i sin helhet. Dette eksemplet viser hvor ukomplisert det kunne være – i hvert fall organisasjonsmessig – å gå nye veier for de desentraliserte kullene.

En annen sak var at så langt var det lite som tydet på at det var studenter med postmodernistiske trekk som søkte seg til desentralisert lærerutdanning. Både i Midt-Troms og i sør-fylket var det i all hovedsak strukturerte og målrettede studenter som ville ha mest mulig fag og didaktiske diskusjoner. De var mindre opptatt av utdanning som selvfortolkning og personlig berikelse som selvstendig faktor.

Fra desentralisert til samlingsbasert organisering

I 2001 besluttet Høgskolen i Tromsø å erstatte den desentraliserte organiseringen, det vil si der samlingene lå utenfor Tromsø, med et samlingsbasert tilbud som var lokalisert i Tromsø. På den måten ble tilbudet en mulighet for alle potensielle søkere enten de kom fra nordfylket eller midt- og sørfylket, i motsetning til tidligere der tilbudet hadde gått til

de ulike regionene på omgang. Vi så på dette som en mulighet til å prøve ut et samlingsbasert tilbud parallelt med det stasjonære og kunne da blant annet se om teorien om den postmoderne student hadde mer for seg innen denne rammen. I hvilken grad ville studenter fra Tromsø, som uansett ville ha enkel tilgang til den stasjonære studiemodellen, velge den samlingsbaserte? Om så bare noen få foretrakk den siste, ville det være et signal om at de to modellene ble sett på som likeverdige. Om modellen skulle vise seg å være bærekraftig, ville det utvilsomt også løse et problem for faglærerne ved høyskolen. Etter flere år der mange av de samme faglærerne hadde reist til studiesamlinger utenfor Tromsø, var trøtthetstegnene tydelige, og det gjaldt å gjøre noe med problemet før det ble sett på som en belastning å ha hele eller deler av arbeidsressursen innenfor studier der en stadig måtte være på reise. Det ville i så fall svekke tilliten til den samlingsbaserte modellen som likeverdig med den stasjonære.

De desentraliserte utdanningene skulle nå opphøre som eget prosjekt og gå over til å være en del av den ordinære virksomheten. Vi så i dette en mulighet for å realisere vår overordnede visjon om å endre læringskulturen i allmennlærerutdanningen. I utgangspunktet så vi stort sett bare fordeler ved å la Dalu bli en del av den ordinære driften. På det praktiske plan handlet dette om at administrasjonen ved avdelingen nå overtok alt det studieadministrative, inkludert praksis plasser og timeplanlegging. Dette var en stor lettelse i arbeidsbyrden for de faglærerne som inntil da hadde fungert som koordinatører på de ulike desentraliserte tilbudene. En annen måte å minske forskjellene mellom de to studieorganiseringene på var å utnytte lærerressursene og ekstrasfaglige tilbud bedre. Gjennom samlokaliseringen til Tromsø ville stasjonære og samlingsbaserte studenter kunne delta i felles læringsforløp ved at alle ville ha glede av gjesteforelesere, ha felles tema og tidsrom for prosjektarbeid og andre tverrfaglige opplegg. De to studiegrupperingene ville få mer kontakt enn tidligere, og vi ville kunne fange opp om ulikheter i studieorganisering og tilrettelegging innebar forskjeller i kvalitet. Vi ønsket – både for den samlingsbaserte og den stasjonære allmennlærerutdanningen – å bruke og videreutvikle de sterke sidene ved Dalu-Harstad som var praksistilknytningen og IKT-bruken. Siden de to studieorganiseringene nå var sidestilt og mange av faglærerne hadde Dalu-erfaring, hadde vi gode forhåpninger om å lykkes.

Hva lærte vi? Refleksjoner i ettertid

Når det gjaldt visjonen om å legge til rette for postmoderne studenter, som skal velge selv og legge opp sitt eget løp i større grad, så ser vi at dette var lettere sagt enn gjort. Evalueringer foretatt underveis viste at studentene hadde behov for sterke strukturer og klare forventninger og krav. De var ikke nødvendigvis så opptatt av opplevelsene og det å vokse personlig som studentene på RUC var. Kanskje var ikke studentene våre så postmoderne likevel – heller ikke de som søkte seg til den samlingsbaserte utdanningen i Tromsø. I ettertid reflekterer vi over Illeris' oppsummering over læring og livsforløp. Han skriver at barn vil erobre sin verden, de unge vil finne seg selv og de voksne vil leve sitt

liv (Illeris 2006). Han sier videre at som en tommelfingerregel for forståelsen av voksnes læring kan man gå ut fra at:

- voksne lærer det som det er meningsfullt for dem å lære,
- voksne trekker i sin læring på de ressurser som de har,
- voksne tar det ansvar for sin læring som de ønsker å ta (hvis de får mulighet),
- og voksne er lite tilbøyelige til å engasjere seg i læring som de ikke kan se meningen med eller har noen interesser i (ibid:217).

Spørsmålene for oss blir da: var det samsvar mellom det som studentene synes det var meningsfullt for dem å lære og den lærerutdanningen som vi (og samfunnet) ønsket at de skulle ta. Var vi dyktige nok til å tilrettelegge for at de brukte ressursene sine i studiet? Ga vi dem mulighet til å ta ansvar? Skal vi være helt ærlige, tror vi ikke vi klarte å utnytte den kunnskapen og de erfaringene studentene satt med godt nok. Det kan høres brutalt ut, men i den rådende og dypt rotfestede læringskulturen ved lærerutdanningen var man i hovedsak innstilt på å undervise studenter uten undervisningserfaring. Når det så kom inn studenter med atskillig lærererfaring, var det ikke gitt at en klarte å ta endringen innover seg. Det var følgelig ikke lett å forandre undervisningsformene slik at erfaringer fra praksisfeltet kunne dras inn på et dypere plan og bli gjenstand for læring. I beste fall ble erfaringene stående som isolerte ”fortellinger fra praksis”.

Opnådde vi så det vi ønsket når det gjelder visjonen om å endre rekrutteringen,? Svaret er et betinget ja. Den største effekten hadde med status å gjøre. Det var riktignok ikke mange studenter bosatt i Tromsø som valgte den samlingsbaserte modellen. Men særlig det at modellen appellerte til enkelte familiefedre, samt enkelte enslige med Tromsø-adresse, ga utdanninga et ansikt. Spesielt interessant var noen få studenter som søkte seg over på Dalu etter at de hadde begynt på det stasjonære tilbudet med begrunnelsen om at studentene på Dalu virket mer aktive og mer motiverte for studiet. Det var for øvrig kanskje også årsaken til at strykprosenten i norsk og matematikk gjennomgående har vært lavere på Dalu enn ved det stasjonære tilbudet.

Profesjonsstyrkingen og forholdet mellom teori og praksis ble svekket da vi ”normaliserte” det samlingsbaserte tilbudet. I stedet for å la Harstad-modellen med økt og variert bruk av praksis dominere, falt vi delvis tilbake til gamle mønstre, der det var et skarpt skille mellom teori og praksis. Når det ble gjort, ble det forklart med økonomi. Det var for eksempel grunnen til at ordningen med fadderskoler ble tatt bort. Mulighetene for å eksperimentere med nye ordninger ble også innskrenket fordi ”normaliseringen” krevde at begge studiemodellene skulle behandles likt. I overgangen fra prosjekt til daglig drift mistet vi dessuten litt av pionerånden som preget den lærergruppa som drev de tidligere desentraliserte tilbudene. Dette kan også dels skyldes at antall lærere som nå var involvert var blitt mye større enn tidligere.

IKT i lærerutanningen er klart styrket, noe som skyldes en kombinasjon av indre og ytre press. Både for studenter og lærere er det blitt naturlig å bruke datamaskinen til søking, lesing og bearbeiding av egne og andres tekster og til diskusjon. En helt annen sak er om potensialet er utnyttet godt nok.

Det overordnede spørsmålet gjenstår likevel; er allmennlærerutdanningen endret til å bli en kvalitativt bedre utdanning? Eller har vi kun oppnådd å lage et tilbud som møter behovene til de studentene som ikke ønsker eller ikke kan møte på høgskolen hver dag? Er det i så fall blitt en utdanning der studenter heller velger et tilbud der selve undervisningen er mer konsentrert, men der det øvrige i utdanningen er som før?

NOKUT har nylig gjennomført evaluering av alle allmennlærerutdanningene i Norge. Ingen av høgskolene kommer særlig godt ut av disse evalueringene, heller ikke vår. Det blir tydelig påpekt at vi må satse på større helhet og sammenheng i utdanningen der praksis, fagstudier og pedagogisk teori skal danne en enhet (NOKUT 2006:74). Ambisjonen er helhet, sammenheng og en sterkere profesjonsforbedring i utdanningen. Dette er i tråd med visjonene vi refererte til innledningsvis, og som vi tror det er stor enighet om. Imidlertid kan det nok være uenighet om virkemidlene. En tilbakevendende diskusjon hos oss er (manglende) oppmøte til undervisning. Hva skal til for å holde læringstrykket oppe i lærerutdanningen? Vi deler NOKUTs syn på hva som skal til for å realisere en mer relevant lærerutdanning. Imidlertid ser det ut til at både vi og NOKUT muligens har undervurdert den endrede studentrollen. Vi avslutter derfor med et eksempel som i våre øyne representerer en av de utfordringene vi fortsatt må arbeide med.

”Vi velger å ta helg”

Vi hadde en tre-dagers samling med tredje- og fjerdeårsstudenter der fagdidaktikk var temaet. Opplegget gikk i korthet ut på at de i løpet av de tre dagene gruppevis skulle lage en årsplan for en tenkt klasse/elevgruppe. I løpet av samlingen fikk de presentert små teoriinnspill, som evalueringen av faget i L97, PISA-undersøkelsen osv. Etter den første dagen kom studentene i pausene og skrøt uhemmet av opplegget. Forventingene, som ble tatt opp innledningsvis, var i høyeste grad oppfylt. De opplevde at de fikk jobbet aktivt selv med noe som var relevant som framtidige lærere og at den forventede nytteverdien var stor. Likevel møtte bare halvparten av dem opp den siste dagen, som var en fredag. På spørsmål fra oss om hvor de andre var, fikk vi svaret: de var reist hjem. Vi spurte om ikke opplegget var så bra som de hadde gitt uttrykk etter den første dagen, men dette ble benektet. Likevel valgte studentene som kom reisende fra Harstad og Narvik å droppe siste dagen av samlingen, siden den ikke var obligatorisk. ”De valgte å ta helg”, sa medstudentene, uten ironi. Spørsmålet for oss som lærere blir; hva gjør vi med det? Har vi latt pendelen svinge for langt den andre veien, i retning av å forutsette en modenhet og et ansvar for egen læring som kanskje ikke er til stede? Her overlates svaret til leserne (mens også vi tar helg).

Litteratur

Erstad, O. (2001): Den digitale dimensjonen – pedagogenes møte med teknologiutviklingen. I Bergem, T. (red.): *Slipp elevene løs*. Oslo. Gyldendal.

- Illeris, K. (2006): *Læring*. Roskilde Universitetsforlag. 2. rev. Utgave. 1 utg 1999.
- Kvalbein, I.A. (1998): Allmennlærerutdanning som møter mellom ”moderne” lærere og ”postmoderne” studenter. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 4-5/98.
- Ludvigsen, S. R. og T. Løkensgard Hoel (red.) (2002): *Et utdanningsystem i endring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- NOKUT 2006: *Evaluerings av allmennlærerutdanningen*. Hovedrapport. http://www.nokut.no/graphics/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/SK/Rapporter/ALUEVA_Hovedrapport.pdf
- Simonsen, B. og L. Ulriksen (1998): *Universitetsstudier i krise*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Weber, S. & C. Mitchell (1996): Drawing ourselves into teaching: studying the images that shape and distort teacher education. *Teaching and Teacher Education* 12, s. 303–313.

Desentraliserte studier og fleksibel læring ved nettverksbygging

Jarle Sjøvoll

Innledende betraktninger

Temaet jeg har valgt å behandle i denne artikkelen består av utdanningspolitiske, høskoledidaktiske og kunnskapssosiologiske elementer. Konkret spør jeg om: *Hvordan gjøre utdanning – i denne sammenheng lærerutdanning – tilgjengelig for interesserte personer, uavhengig av tilstedeværelse ved en høskole/ universitet?*

Den utdanningspolitiske interessen for å organisere undervisningen fleksibelt på det grunnleggende nivået i universitets- og høskolesystemet var liten før 1980-tallet (NOU nr.26: 1986). Det var lærerkrisen i Nord-Norge i siste halvdel av 1970-årene som bidro sterkest til å vekke interessen for å utprøve alternative lærerutdanningsmodeller som kunne bidra til å skaffe utkantskolene en mer stabil grunnstamme med kvalifiserte lærere. I den sammenhengen ble både rekrutteringsspørsmål, seleksjon og varierte utdanningsmodeller utprøvd. Tiltakene ble tilrettelagt ut ifra et kriseperspektiv (NOU 1978: 50) og ble etter hvert betraktet som ett blant mange virkemidler for å bedre lærersituasjonen i Nord-Norge. Angsten for noe nytt var stor, og troen på at læringsresultat kunne bli godt, var liten. Motstand mot å prøve ut alternative organisatoriske modeller var markant. Desentralisert lærerutdanning ble derfor beskrevet som et krisetiltak av engangskarakter, tilrettelagt for å bøte på en vanskelig situasjon. Men et studentsystem, organisert og plassert på en helt annen måte enn det som var vanlig i ordinær lærerutdanning, innebar også en pedagogisk utfordring for høskolene i Nord-Norge. Det ble etter hvert aktuelt å vurdere de nye pedagogiske mulighetene som ble gitt ved at studentene var i kontinuerlig ordinær lærerpraksis i en grunnskole. Arbeidsplassforankret læring ble en mulighet. Studentene var i realiteten tilsatt i utdanningsstillinger på om lag 50 % av full stilling. Lærerhøskolen ble derfor gitt interessante muligheter til å arbeide med didaktiske og metodiske problemstillinger:

– Hva slags ekstra læringsmuligheter ligger i det forhold at en lærerstudent kontinuerlig befinner seg innenfor den fremtidige profesjonen man utdanner seg for?

– Kan kvaliteten i utdanninga bedres ved at denne muligheten foreligger?

Høskolelektorene som var engasjert i disse ”krisetiltakene” var jevnt over av den oppfatning at utdanningstiltakene fungerte minst like godt som vanlige lærerutdanningsmodeller gjorde. Studiemotivasjonen hos studentene var ekstremt høy. Skolesjefene, rektorene og veilederne lokalt gav i sine evalueringer en ubetinget positiv vurdering av desentralisert lærerutdanning (Sjøvoll, J: Rapport nr. 1, 1981). Studiemodellene brakte inn mulighetene for å arbeide med kunnskapselementer som den tradisjonelle lærerutdanninga bare i liten grad maktet å vektlegge. Yrkeskunnskap og handlingskravene en lærer møter i det daglige er sannsynligvis forklaringen på dette. Den teoretiske – eller

vitenskapelige – kunnskapen får referanser som medfører at ”den lærende” får opplevelser angående overføring av læring som vanskelig kan oppnås ellers. Desentralisert lærerutdanning i Nord-Norge fikk stor betydning som supplerende lærerutdanning med klar rekrutteringsgevinst for utkantskolene, men også fordi utdanningsformen etter hvert kom til å bli prøvd ut innenfor en rekke andre fag og arbeidsområder. I dag har alternative utdanningsmodeller ved Høgskolen i Bodø større omfang som videreutdanning for lærere enn heltids institusjonsutdanning. Et vesentlig forhold som forklarer dette er studietilgjengelighet. De nyutviklede organisasjonsformene, supplert med varierte medier og ny teknologi, gav etter hvert utdanningsinstitusjonene nye muligheter i kunnskapsoppbyggingen.

Mer kunnskap til flere

I Norge var det omkring 1990 et uttrykt politisk mål å heve landets samlede kunnskaps- og kompetansenivå. Det skulle satses på kunnskapsutvikling, spredning og forskning (St.meld. nr. 43, 1988–89). De sentrale myndigheter ser også fjernundervisningsmetoder som tjenlige strategier for å make den nødvendige kunnskapsspredningen. Studiefinansieringen er imidlertid en begrensende faktor for mulighetene til å ta utdanning som fulltidsstudent ved et studiested. Denne utdanningsbarrieren er et større og større hinder når det gjelder å skaffe seg videreutdanning. For personer som etablerer seg tidlig og stifter familie, blir det ofte vanskelig å benytte utdanningstilbud ved universitet og høyskole dersom man bor i en viss avstand fra studiestedene. Også dette forholdet var – og er – en vesentlig grunn til å satse på variasjon i studiemodellvalg og fleksibel organisering av utdanning.

Høgskoledidaktiske moment

Et utdanningssystem vil vanligvis bestå av disse komponentene:

- Et organisert studentsystem
- Et funksjonelt kommunikasjonssystem – spredningssystem
- En kunnskapsbase eller et produksjonssystem

Den tradisjonelle institusjonsutdanningen har vært bygd på at studenten kommer til produksjonssystemet for å studere eller få del i kunnskapen som forvaltes av produksjonssystemet. Forvaltningen består i å utvikle og spre kunnskap. Og produksjonssystemet anvender et begrenset utvalg metoder til å spre denne kunnskapen til brukerne. Nærhet i rom, den fysiske nærheten mellom systemene, var karakteristisk for den etablerte måten å undervise på. Det samme gjelder i stor utstrekning også nærhet i tid. Student og lærer befinner seg på samme sted til samme tid. Undervisningsformene har tradisjonelt gjerne vært:

- Forelesningen / det talte ord
- Skrifter/bøker
- Lærere som kan veilede på ulike nivåer

- Studenter i kontakt og erfaringsutveksling med hverandre

Når man utvikler nye fag eller nye omfattende studier må man ta stilling til:

1) Hva skal karakterisere studentsystemet man henvender seg til – eller ønsker å utvikle – der ute?

Hvordan kan studentsystemene organiseres?

Hvordan kan man realisere politiske intensjoner om å nå flere studenter uavhengig av alder, bosted, økonomisk situasjon, kjønn, tid m.v. (NOU nr. 26, 1986. St.meld. nr. 43, 1988–89)?

Kan og bør utdanning henvende seg til alternative studentsystem?

2) Hva slags kommunikasjonsystem kan anvendes?

Hvordan kan både formidlingsbehovet og veiledningsbehovet ivaretas?

Hva slags medier kan anvendes når studenten befinner seg i en geografisk og tidsmessig avstand fra studiesenteret?

Hvordan kan fjernundervisningsmediene anvendes som supplement til tradisjonelle undervisningsformer?

Hvordan kan fjernundervisningsmediene overta undervisning som tidligere foregikk som nærundervisning?

3) Hvordan kan produksjonssystemene virke/samvirke?

Hvilke produkter har institusjonene å tilby? Hvilke særskilte problemer har de mange små høyskolene/lærerhøgskolene?

Produksjon av undervisning på høgre nivå består av flere komponenter:

- Utvikling av undervisningsoppleggene
- Forskning/forskningsbasisen eller grunnlaget for høgre utdanning
- Undervisningsgjennomføring
- Administrasjon av oppleggene

Høgskolene representerer ofte for små miljø til å kunne dekke alle leddene som trengs for å kunne gi faglig tilfredsstillende undervisning innenfor alle fag og på mange ulike nivå. Men kunnskapen i de etablerte fagene finnes et eller annet sted, om ikke institusjonalisert ved enhver høyskole. Problemstillingen blir da hvordan kan man få tak i kunnskapen som allerede er produsert slik at den kan spres til studenter som er organisert i studiesystemer utenfor kunnskapsinstitusjonen. Dersom en differensiert og allsidig kunnskapsvekst skal kunne skje, blir det nødvendig å betrakte disse spørsmålene på en ny måte. I NOU nr. 28: 1988, tas det til orde for å etablere ”nettverk” innenfor all høgre utdanning i Norge – ”Norgesnett” – for å motvirke de problemer som følger av at svært mange høyskoler er små. Men det differensierte høgskolesystemet – spredt utover hele Norge – må kunne nyttes til noe konstruktivt, gjerne i samarbeid med universitetene. For å se hva de ulike leddene skal kunne brukes til, vil jeg komme tilbake med tanker om hvordan en oppgavefordeling mellom de ulike forsknings- og utdanningsinstitusjonene kan være sett og

forholdet til konstruksjonen av studentsystemer, anvendelse av sprednings-/kommunikasjonssystemer og til forskning/produksjon av kunnskapen.

Nye behov – et eksempel

Som en konsekvens av den økte internasjonaliseringen og samhandlingene nasjonene imellom gav politiske myndigheter på 1990-tallet signaler om at språkopplæringen må styrkes i Norge. Skoleadministrasjonen i grunnskoleverket og i det videregående skoleverket i Nordland signaliserte det samme til Bodø lærerhøgskole. Faglige kvalifikasjoner blant lærere som underviser i 2. fremmedspråk i grunnskolen var meget lav ut over nivået fra videregående skole. Noen lærere er selvlært i tysk, andre hadde ingen kompetanse for å undervise i faget. Bodø lærerhøgskole mottok omkring 1990 henvendelser fra de lokale skolemyndighetene om behovet. Men vanskene for Bodø lærerhøgskole bestod den gang – og består fremdeles – i at man ikke hadde kompetent personale i tysk tilsatt i faste stillinger. Kan man da gi et utdanningstilbud i tysk på grunnfags nivå (1-årig omfang) når utgangspunktet er mangel på fagfolk og et svakt system? Det naturligste ville ha vært å svare ”nei” når henvendelsen kom, ”vi har ingen kompetanse i tysk, ta kontakt med et universitet”!

Men Bodø lærerhøgskole – senere HBO – hadde skaffet seg erfaringer over en 25-års periode i å etablere alternative produksjons- og studentsystemer og nytte alternative spredningssystemer. Produksjonen har høgskolen i de fleste fagene stått for selv mht. undervisning, forskningsformidling, utvikling og administrasjon.

Sett i forhold til de aktuelle behovene ville det ikke være aktuelt å imøtekomme disse ved bare å tenke i et tradisjonelt studentsystem. I den konkrete saken var det heller ikke mulig å bygge opp et selvstendig produksjonssystem på kort tid ved høgskolen for å ivareta behovene. Konsekvensene ble da å forsøke å bygge opp et nettverk som totalt kunne ivareta de samlede oppgavene.

Nettverkskonstruksjon

Produksjonssystemet ble administrativt og organisatorisk plassert ved Bodø lærerhøgskole. En faglig kvalifisert leder med doktorgrad, tilsatt i en videregående skole, ble leid inn som ansvarlig fagperson. Det ble etablert nettverk til: Goetheinstituttet, lærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo, et samarbeidende universitet i Berlin, en lærerhøgskole i Freiburg, Rådet for videregående opplæring, Grunnskolerådet og Statens lærerkurs.

Spredningssystemet ble tilrettelagt slik: Det ble valgt en deltidsstudiemodell med regionale samlinger for spredning av fellesstoff. Lokale arbeidsgrupper som arbeidet med oppgaver, drøftingstema m.v. og individuelle studier. Videre ble det gjennomført ekskursjoner til tysktalende land og egenpraksis som tysklærer. Faglige støtteressurser ble hentet inn fra universiteter, høgskoler osv.

Studentsystemet ble rekruttert fra en bestemt region. Konsekvensen ble da at det ble avhengig av bosted hvem som kunne tas opp i studiet. Intensjonene var å bidra til

kunnskapsutvikling for næringsliv, turisme, skole m.v. Stort sett fremmet tiltaket kvalitativ kompetanseutvikling i skoleverket. En årshet ble fullført over ca. 2 år. Erfaringene var meget gode. Grundigere evaluering ble gjennomført mot slutten av studiet. Man hadde et frafall av 2 studenter ved studiestarten. Årsheten ble gjennomført med 26 deltakere, noe som var en betydelig kompetanseheving i dette begrensede geografiske området.

Andre studieopplegg i nettverksmodeller på høgre nivå

Bodø lærerhøgskole hadde før 1990 ikke hatt hovedfagsstudier på sitt studieprogram. Først på 1990-tallet ble det startet et slikt studietiltak innenfor pedagogikkfaget, etablert ut ifra en nettverkstankegang i samarbeid med Universitetet i Tromsø. Et tilsvarende hovedfagsprosjekt i spesialpedagogikk ble utviklet i samarbeid med Statens Spesiellærerhøgskole. Disse prosjektene kom til å bety mye både for høgskolen, og skolesektoren for øvrig, etter som man her systematisk utviklet høyere kompetanse for skoleutvikling i videre forstand.

Videreutdanninga i sosialpedagogikk (1-årig) ved BLH hadde både på utviklingsstadiet og ved gjennomføringen av studieopplegget et nært samarbeid med Pedagogisk forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo. Det samme gjaldt spesialpedagogikk på 1. og 2. avdelings nivå som ble realisert ved lokale nettverksløsninger i samarbeid med PP-tjenesten i fylket og andre institusjoner innenfor det spesialpedagogiske feltet.

Utdanningsideologi

Pedagogiske fag som skal gi både grunnleggende fagkunnskaper og overførbare yrkeskunnskaper, må være sammensatt av flere kunnskapskomponenter (Tengstrøm, 1989 og Rolff, 1990). Det akademiske fagets vitenskapelige struktur, begreper, teorier og metoder samt yrkeskunskapene som eksisterer som erfaringsbasert læring både på individnivå og i skolesystemene lokalt, må utgjøre gjensidige faglige referanser for hverandre.

Dagliglivets kunnskaper og problemstillinger vil også ha betydning for motivasjon og begreptilegning. Skapende og kreative aspekt ved faglig presentasjon og faginnhold vil gi særlige opplevelser av personlighetsmessig verdi. Dette gjelder spesielt fag som har kunstnerlige trekk som primærtrekk, men også som verdi som bør tilstrebes for øvrige fag. Det er den balanserte vekt som kan legges på de ulike kunnskapsområdene i et utdanningssystem der fagets vitenskapelige elementer kan koples til profesjonens yrkesutøving som er årsak til at både høgskolens lærere, studentene selv og lokale observatører opplever at den endrede modellen hever kvaliteten på utdanninga. Flyttingen av studentsystemet fra institusjonen til profesjonen er det sentrale her.

Lærerutdanning

Hvorfor var de så viktige institusjoner i denne sammenheng? Svaret kan være selvinnsynende. Det er fordi dette er institusjoner som skal være profesjonelle på læring og undervisning!

Flere synspunkter på rollefordelingen mellom det norske universitetssystemet og det regionale høgskolesystemet ligger bak de tankene som her er anført. Noen momenter er viktigere enn andre. I NOU 28: 1988 "Med viten og Vilje" påpekes behovet for å styrke universitetene på flere måter, både ved den kvalitative heving av undervisninga som gis der, ved forskning og forskerutdanning. Nødvendigheten av å styrke forsknings- og utviklingsfunksjonen i høgskolen fremheves også sterkt i NOU 32: 1988. Samtidig hevder representanter fra universitetssystemet at grunnleggende undervisning i faget også må opprettholdes (Føllesdal: Aftenposten 19/12 1988). Universitetsrådet gikk også, i forbindelse med revidering av norsk lærerutdanning, ut med synspunkter om at 1-årig fagutdanning gjennomført ved universitet og distriktshøgskoler skulle være kompetansegrunnlag for tilsetning på grunnskolens ungdomstrinn. Bestemte krefter i universitetssystemet ønsket å erobre ungdomstrinnet! De tankene jeg har fremmet ovenfor, eksemplifisert med tyskprosjektet, kan godt tjene som illustrasjon på hvordan et nettverk kan bygges opp for å nå utdanningspolitiske mål. Det sentrale problemet om hvordan spre viktig kunnskap ut i befolkningen kan løses dersom strategien velges. Lærerutdanningens fortrinn i denne sammenhengen er blant annet:

- Desentraliserte organisasjonsmønster, nært studentsystemene
- Feltkontakten
- Forening av ulike kunnskapstyper (Tengstrøm, 1989)
- Erfaringene med varierte studiemodeller
- Fjernundervisningsmetodikk
- Naturlig samspill med universitetene. Nettverksmodeller!
- Nettverk også internasjonalt (språk m.v.)

Totalt innebærer dette sentrale koordinerings-, og samordningsfunksjoner for lærerutdanning. Samtidig vil slike nettverkløsninger også kunne innebære at dyktige forelesere fra universitetene trekkes ut i "feltet" der studentsystemet er. De opparbeider seg dermed viktige kontaktnett og erfaringer. Høgskolene i Norge kan på denne måten utvikle den interne kompetansen innenfor fagområder som tradisjonelt ikke har vært representert ved høgskolen, og distriktene i høgskolenes nedslagsfelt får nødvendig kunnskapstilførsel innenfor de aktuelle behovsområdene. Universitetene vil i mye sterkere grad enn i dag kunne opparbeide seg en reell regionuniversitetsfunksjon og dermed bli oppfattet som nyttigere samfunnsinstitusjoner.

En videreutvikling av denne tankegangen og utvikling av organisatoriske opplegg tilpasset det enkelte fags egenart kan gi betydelige ekspansjonsmuligheter for høgskolene. Den tradisjonelle måten å organisere høgre utdanning på er moden for radikal fornying. Høgskolesystemet kan ha mye positivt å hente ved at man bygger opp hensiktsmessige nettverk seg imellom, til universitetene i Norge og aktuelle samarbeidsinstitusjoner i Norden og Europa forøvrig.

Høgskolenes utviklingsmuligheter

Når høgskolene skal bygge opp nettverk til andre høgskoler og universitet er det viktig at man er bevisst hvilke hovedområder man ønsker styrket ved slike nettverksetableringer. Lærerutdanninga har vært betraktet som en profesjonsutdanning i Norge til forskjell fra utdanning ved de vitenskapelige høgskolene som man forutsetter også skal ha oppgaver av forskningsmessig karakter. Et universitets- og høgskolesystem bør imidlertid ha flere funksjoner (Universitetet i Linkøping, 1986):

En kunnskapsutviklende funksjon

Høgskolen – ved sitt personale – forsker og arbeider for å utvikle kunnskapsområdet/-områdene som forvaltes og tar initiativ til å utvikle nye kunnskapsområder. Denne virksomheten dokumenteres ved at det utarbeides rapporter, artikler, publisering av forskningsresultat og gis bidrag internasjonalt. Man tar ansvar for eksternt finansierte forskningsprosjekt, utviklingsarbeid og ved funksjon i eksterne kontaktnett slik at den interne utvikling kan stimuleres.

En forskningsfunksjon

Høgskolen driver egen forskning, eventuelt også forskeropplæring; doktorprogrammer, forskningskurs, deltakelse i vitenskapelig vurderingsarbeid, stimulerer til å drive forskning osv. Forskerutdanninga er det rimelig at universitet og vitenskapelige høgskoler har et hovedansvar for, men med et visst tilsig av dosenter og professorer vil lærerutdanninga i Norge også kunne ivareta slike funksjoner på sikt.

En kunnskapsstimulerende funksjon

Dette feltet angår den grunnleggende opplæringa institusjonen gir, definert som grunnutdanning, fortsettende utdanning, etterutdanning m.v. Planlegging av undervisning, god kvalitet i undervisningen, veiledning og vurderingsarbeid, kurs- og læremiddelutvikling, oppdrags- og etterutdanning, foredrags- og forelesningsvirksomhet, deltakelse i medie-debatt m.v.

En kunnskapsspredningsfunksjon

Kunnskapspredning kan være oppdrag internasjonalt, arrangement av større konferanser, deltakelse i forskningsråd, vitenskapelig kontaktnett nasjonalt og internasjonalt, redaksjonsvirksomhet/utgivelse av tidsskrifter m.v.. Tverrfaglig/-vitenskapelig innsats hører også med her.

Ledelsesfunksjoner

Disse består i å gi fagområdet intellektuell og sosial stimulans, å ivareta faglig utvikling i den samfunnsmessig sammenheng, entreprenørfunksjoner internt og eksternt, å være en funksjonsdyktig institusjon slik at oppgavene kan ivaretas på beste måte.

Når en høgskole ønsker å vurdere utvikling av forbindelseslinjer til andre høgskoler og universitet vil det være mulig å ta utgangspunkt i sterke og svake sider ved de funksjoner som er nevnt ovenfor.

- På hvilke områder er det behov for nettverksbygging?
- Hvilke funksjoner er det som primært trenger å bli styrket?

Oppsummering

De ulike funksjonene henger sammen, men har vært vektlagt nokså forskjellig ved høyskolene i Norge. Lærerutdanningens kultur og historiske bakgrunn kan delvis forklare dette. Når lærerutdanningen forutsettes å skulle inngå i omfattende kunnskapsnett kan man også forvente at funksjoner som hittil har vært dårlig dekket, fokuseres sterkere. Det er den kunnskapsstimulerende funksjonen som hittil har vært oppfattet som viktigst ved lærerhøyskolene. Et samspill med universitetssektoren gir muligheter for kontakt der personalet i større grad har vektlagt forskningsfunksjonen, kunnskapsutvikling og kanskje også spredningsfunksjonen. Etableringen av nettet vil derfor ha stor betydning for generell heving av kunnskapsnivået som helhetlig forvaltes av høyskole- og universitetssektoren.

Litteratur

Bååth, J.A. (1989): *Att utveckla distanskurser*, Umeå universitet.

Føllesdal, D. (1988): *"Aftenposten" 19/12*, Oslo.

NOU 1978:50, *Lærersituasjonen i Nord-Norge*. Kirke- og undervisningsdepartementet.

NOU 1985:26, *Dokumentasjon av kunnskaper og ferdigheter*. Kirke- og undervisningsdepartementet.

NOU 1986:23, *Livslang læring*. Kirke- og undervisningsdepartementet.

NOU 1988:28, *Med viten og vilje*. Kirke- og undervisningsdepartementet.

NOU 1988:32, *For et lærerrikt samfunn*. Kirke- og undervisningsdepartementet.

Bjørge, Narve (1990): *Nybrott og gjenreisning. Ny kunnskapspolitikk for Nord-Norge*. NAVF.

Rolff, H.-G. (1990): *The role of schools in shaping our social future*, McREL, Colorado.

Sjøvoll, J. (1981): *Vurderinger av desentralisert allmennlærerutdanning fra lokale instanser etter halvt fullført utdanning*. Bodø lærerhøgskole.

Sjøvoll, J.(1983): *Desentralisert allmennlærerutdanning ved Bodø lærerhøgskole 1979–82* Bodø.

St.meld.nr. 43 (1988–89): *Mer kunnskap til flere*.

St.meld.nr. 14 (1988–89): *Informasjonsteknologi i skole og opplæring*.

Tengstrøm, E. (1989): *Myten om informasjonssambellet*, Raben & Sjögren, Kristianstad.

Universitetet i Linkøping (1986): *Att vara lärare vid universitetet i Linköping*. Linkøping.

Samlingsbasert undervisning som pådriver for varierte arbeidsmåter

Utprøving av rollespill og *Teaching Thinking* i desentralisert allmennlærerutdanning

Espen O. Henriksen

Innledning

DALU var mitt første møte med lærerutdanning. Det var høsten 2000, og jeg trengte pengene. Jeg hadde fått i oppdrag å bidra med undervisning i biologi innenfor faget *Natur, samfunn og miljø* (NSM) i to desentraliserte klasser, DALU-Vesterålen og DALU-Salten. Som ganske fersk *dr.scient.* var jeg ikke uten kjennskap til høyere utdanning. Timeplanene for DALU-Vesterålen og DALU-Salten antydte likevel at dette var annerledes enn det jeg selv hadde opplevd som student. På universitetet i Tromsø var det sjelden nødvendig å holde ut mer enn to timer forelesning i strekk. Deretter var det tid til å fordøye og bearbeide stoffet i påvente av neste påfyll noen dager senere. DALU-studentene derimot, skulle etter timeplanene holde ut 8–9 timer undervisning per dag i en hel samlingsuke. Mens jeg forberedte mine lysark og satte meg inn i hva studentene skulle lære, funderte jeg over om denne voldsomme konsentreringa av undervisningstiden kunne være faglig forsvarlig. Akkurat det er jeg fremdeles usikker på, men i løpet av mitt første semester i DALU ble det ganske åpenbart at rammefaktorene ikke var tilpasset forelesningsbasert undervisning.

På dette tidspunktet var didaktikk et ukjent begrep for meg. Det meste kan imidlertid læres, og i perioden 2000–2003 ble DALU for meg en viktig arena for utprøving av forskjellige arbeidsformer. Her vil jeg spesielt trekke fram at min kollega innenfor samfunnsfagdelen av NSM, samfunnsgeograf Odd Ståle Eide, introduserte meg til læringsmetoden *Teaching Thinking* (Eide, 2002; 2003). I samme periode fattet jeg også interesse for *rollespill* som undervisningsmetode. Som student på PPU valgte jeg våren 2003 å skrive et utviklingsarbeid om min utprøving av *Teaching thinking* og *rollespill* i undervisning på DALU 2002/03. Senere fikk jeg publisert en revidert versjon av dette arbeidet i tidsskriftet *NorDiNA* (Henriksen, 2006).

I dette kapittelet vil jeg legge spesiell vekt på hvordan rammebetingelsene i DALU stimulerte til å utvikle undervisningsmetodene i retning av mer vekt på studentenes aktive deltakelse. Med dette tenker jeg ikke på den tradisjonelle studentaktiviteten i naturfag, for eksempel det å følge en kokebokoppskrift på lab, eller det å bla i oppslagsbok for å identifisere arter på ekskursjon. Hvis målet er økt teoriforståelse, så kreves det aktiv deltagelse også i bearbeiding av teoristoff. Hvis ikke kan man ende opp med det som naturfagdidaktikeren Rosalind Driver formulerte i den klassiske utsagnet ”*I do and I am even more confused*” (Driver, 1983).

Imsen (1999) gir et slående eksempel på hvordan naturfagforsøk gjennomføres etter gitt oppskrift i en kontekst der evnen til selvstendig tenkning nærmest er koblet ut. I en praksisfortelling med tittel ”Koker det nå, lærer?” får vi høre hvordan dyktige 7.klassinger er avhengig av lærerens bekreftelse for å notere at fosskokende vann har nådd kokepunktet.

Elevforsøk og ekskursjoner kan på sett og vis ha fungert som naturfagenes alibi i forhold til aktiv læring. Etter å ha aktivisert elevene med elevforsøk kan naturfaglæreren tenke at nå har elevene vært aktive, og nå må resten av undervisningstiden brukes til å formidle begrepene og lovmessighetene. Man vil jo sikre at elevene skal ha muligheter til å forstå hva de gjorde i forrige eller neste elevforsøk. Nå er det ikke gitt at elevforsøk alltid skal foregå etter gitt oppskrift, men det kan være grunn til å tro at dette har vært det vanligste. For kjemiaktiviteter er dette dokumentert av Ringnes og Hannisdal (2000). De undersøkte et utvalg kjemiaktiviteter i læreverk for grunnskole og videregående skole sett i lys av Anderssons fire frihetsgrader for aktiviteter/praktisk arbeid (Andersson, 1989) og fant at de aller fleste aktivitetene hadde null eller én frihetsgrad.

I neste avsnitt vil jeg gi litt bakgrunn om DALU-studentene og en kort generell omtale av de utprøvde arbeidsmåtene. Deretter vil jeg beskrive litt om hvordan undervisninga ble gjennomført og trekke fram noen observasjoner.

Om DALU-studentene, rammefaktorer og utprøvde arbeidsmåter

Studentene

DALU-studiet var tidlig ute med gjennomført bruk av IKT-basert ”lære-administrerings-system” (ClassFronter). Det gjorde det enkelt å innhente tilbakemeldinger fra disse studentene. Studieåret 2002/03 la jeg ut et spørreskjemaet som en ”prøve” for en DALU-Vesterålen-klasse. Systemets muligheter for anonyme svar og ’kun ett svar’ ble brukt for å sikre at studentene skulle kunne uttale seg fritt, og for å sikre at ingen studenter svarer mer enn en gang. De fleste spørsmålene var formulert som utsagn som studentene kunne si seg mer eller mindre enig i. Det var også åpnet for å skrive inn eventuelle utfyllende kommentarer. Skjemaet var tilgjengelig for 36 studenter, hvorav 25 svarte (tilsvarer en svarprosent på ca. 69 %). Selvsagt må man være forsiktig med å trekke sterke konklusjoner basert på en moderat svarprosent fra et lite utvalg. Det er jo lett å tro at mange av de 11 som ikke svarte heller ikke var blant de studenter med størst engasjement i faget. Blant de 25 studentene som svarte på spørreundersøkelsen var det 6 som hadde en eller annen fordypning i naturfag fra videregående skole. Det vil si at den formelle kompetansen for de fleste studentene var naturfag fra videregående skoles grunnkurs (5-timers kurs). Lærerstuderter deltar i en profesjonsutdanning der fokus er på det framtidige yrke og hvordan man i praksis utfører dette. Det ligger muligens en motsetning mellom mange studenters fokus på hvordan man gjør det i praksis og naturfagets egenart. Sjøberg påpeker at det teoretiske og abstrakte til en viss grad er en del av naturfagets egenart (Sjøberg, 2004). Mitt inntrykk er også at ikke alle studenter har forståelse for at det er nødvendig å lære noe på et høyere nivå enn det som beskrives i læreplanen for

ungdomsskolen. Likevel er det ingen tvil om at det finnes mange studenter som er interessert i og har en positiv holdning til naturfag. I spørreundersøkelsen var det faktisk bare 4 studenter som sa seg helt uenig eller litt uenig i utsagnet ”Naturfag er et fag jeg alltid har likt”. Selv om det er naturlig å sette et spørsmålstegn ved om utvalget er representativt, så står det fast at et flertall av klassen som helhet er positive til faget. (En digresjon her: hvorfor er det så mange som hevder at de alltid har likt naturfag, men som ikke har valgt fordypning i faget på videregående?) For å oppsummere; både faglig grunnlag og motivasjonen for å sette seg inn i naturfaglige teorier må antas å være noe varierende (slik tilfellet også er i grunnskole og videregående skole.), men de fleste studentene hadde en positiv innstilling til faget.

Rammefaktorer

I det desentraliserte studietilbudet kunne vi av økonomiske hensyn ikke undervise mindre enn 6 timer om gangen. (Det kunne ikke forsvares å fly Bodø–Stokmarknes t/r for å undervise i 3 timer.) Det totale antall undervisningstimer var begrenset, så vi faglærere fra høyskolen ville gjerne rekke over mye stoff når vi først kom på samling. Studentene var derfor ganske mett på inntrykk når man skulle ta tak på fredag i samlingsuka, slik det var tilfellet ved to av de anledningene som beskrives her (01.11.02 og 07.02.03). For å ha ”dekket” mest mulig av pensum kunne man ønske å bruke tiden til forelesning. På den annen side bør kanskje samlingstiden brukes til aktiviteter som forutsetter at studentene er samlet. Mye av det som sies på en forelesning kan jo studentene lese selv (i teorien). Uavhengig av disse avveiningene bør man være en svært god foreleser hvis man skal klare å holde på studentenes oppmerksomhet i 6 timer. Dermed ble studentaktive arbeidsformer nærmest en tvingende nødvendig del av undervisningsøktene.

Om rollespill som arbeidsmåte

Stig Bjørshol trekker fram noen grunnleggende elementer som vanligvis kjennetegner rollespill i klasserommet (Bjørshol, 1994:9):

- 4) Eleven bytter rolle fra den dagligdagse i et elev–lærer-forhold til en fiktiv rolle i en situasjon gitt av lærer eller medelev. Den fiktive rollen vil som oftest være svært forskjellig fra den personlige.
- 5) Formålet med et rollespill vil være å dramatisere en bestemt episode eller samfunnsmessig situasjon.
- 6) Vanligvis er det ikke noe publikum til rollespillet, da hele klassen deltar.
- 7) Det vil ikke foreligge et fast manus, men noen linjer på et ark som kan fungere som hjelp i replikkvekslingen. Elevenes improvisasjoner er i fokus. Replikkene blir fritt laget ut fra de instruksene som er gitt.
- 8) Sceneutstyr vil som oftest ha liten betydning. Det man kan finne av rekvisitter i klasserommet brukes til å støtte fiksjonen.

Bjørshol sammenligner også klasserommet med et teater, der læreren er den skuespilleren som oftest står på scenen. Rollespill gir elevene mulighet til å komme ut av den passive tilskuerrollen. I forbindelse med naturfaglige rollespill mener jeg at man kan fravike Bjørshols momentliste på et par punkter. Det er ikke nødvendigvis elevenes

improvisasjoner som er i fokus, snarere kan det faglige man lærer i forberedelsen være det viktigste. Ofte kan det også være aktuelt at en gruppe framfører et forberedt rollespill for lærer og medelever.

I ”Metodisk veiledning i naturfag” fra 1989 (Kvam med flere, 1989) understrekes de store mulighetene som ligger i å bruke rollespill til å ”vise og forklare fenomener i naturfag”(s. 48). Som eksempler beskrives det hvordan elever kan gå inn i roller som hormoner, nukleotider eller atomer og etterligne forskjellige prosesser og strukturer. Dette er dermed rollespill som framhever materielle/mekaniske prosesser. I kontrast til dette framhever ”Metodisk veiledning” for grunnkurs i naturfag etter R94 (Læringscenteret 2003) hvordan rollespill kan brukes i forbindelse med problemstillinger som tar opp normative spørsmål. Her legges det vekt på rollespill der meningsutveksling mellom mennesker er det sentrale, og dette illustreres med et eksempel om interesse-motsetninger rundt bruken av et fjellområde. Kontekstualisering av faget er også sentralt for Marianne Ødegaard, som har skrevet en dr.scient-avhandling om bruk av drama i naturfagsundervisningen (Ødegaard 2001a,b). Ødegaard finner at elevene i utgangspunktet legger vekt på de etiske problemstillingene, men ”når diskusjonen blir av mer personlig og emosjonell art, øker etterspørselen av ren fakta kunnskap” (Ødegaard 2001b).

Teaching thinking

Teaching thinking (TT) er en didaktisk tilnærming som er utviklet av didaktiker og geograf David Lean og hans samarbeidspartnere ved Universitetet i Newcastle. I TT-metodikken er undervisningsøktene basert på et forråd av effektive pedagogiske strategier (”Powerful Pedagogical Strategies” – PPS) som kjennetegnes av følgende (Oversatt og forkortet fra Leat & Higgins 2001 s. 3–6):

Strategiene representerer en overkommelig mengde endring av praksis. De kan om ønskelig innføres bare i en enkelt undervisningstime. Læreren kan dermed ha kontroll over endringsprosessen.

Strategiene er svært fleksible i forhold til elevenes læreforutsetninger og faginnhold.

Oppgavene som gis har ikke fasitsvar, men noen svar vil helt klart være bedre enn andre. Den enkelte elev blir stimulert til å resonnerer og bidra med sin mening.

Strategiene bygger et konstruktivistisk syn på læring i og med at de stimulerer elevene til å ta i bruk det de allerede kan i nye resonnementer.

Strategiene fremmer diskusjon i grupper og i klassen. ”As the tasks often contain ambiguity, they present information in a way that demands interpretation, clarification, connecting, hypothesising and evaluating, which are the kinds of talk that are prized for their role in helping pupils jointly construct understanding.” (Leat & Higgins, 2001 s. 5) Strategiene leder fram til en avsluttende ”debriefing”, der formålet er refleksjon rundt det man eventuelt har lært gjennom TT-opplegget og økt bevisstgjøring om selve tenke- og læreprosessen (metakognisjon).

Det vil føre for langt å beskrive alle TT-strategiene her. Som eksempler vil jeg kort beskrive to av de strategiene som jeg har tatt i bruk i min egen praksis, nemlig ”En må ut” og ”Kart fra minnet”.

Prinsippet i ”En må ut” (’Odd one out’) er kjent fra spill og TV-underholdning. Man blir presentert for et lite sett (3–4 stk.) som for eksempel kan bestå av begreper eller personer. Det gjelder så komme fram til kreative forslag som begrunner hvorfor et av begrepene/personene ikke passer sammen med de andre. Altså et eller annet forhold som forener alle unntatt ’the odd one’. Elevene sitter først i små grupper og gjennomgår flere slike sett for å finne hvem eller hva de mener bør ut. Deretter kan man ha en felles ’debriefing’ og oppsummere mulige løsninger som gruppene har kommet fram til (som nevnt ovenfor bør oppgavene ha mer enn en mulig løsning). Det hevdes at denne strategien gir ”muligheter for eksplorerende samtaler som gir den lyttende lærer et vindu mot elevenes egen tenkning” (TT-NOR, 2005).

”Kart fra minnet” er en slags stafett med 3–5 elever på hvert lag. Målet med stafetten er at lagene skal prøve å rekonstruere en figur som læreren har liggende på kateteret. I hver etappe får en elev fra hver gruppe komme fram til kateteret og se på figuren i 10 sekunder, for så å returnere til gruppa. Mellom etappene oppdaterer gruppene sine figurer ut fra hva som ble observert. I tillegg til at man får et sterkt fokus på den aktuelle figuren kan man også legge vekt på mulige strategier og samarbeid i gruppene (TT-NOR, 2005).

Nettlenkene det vises til for strategiene ovenfor, refererer til nettsider tilhørende utviklingsprosjektet TT-NOR (Teaching Thinking Norway / Tren Tanken Norge) som ledes av historiker/didaktiker Erik Lund ved Høgskolen i Østfold. Formålet med dette prosjektet er å tilpasse og videreutvikle *Teaching Thinking* metodikk til norske forhold. Prosjektet er primært rettet mot samfunnsfagundervisning på grunnskolens ungdomstrinn, men har ”også en tverrfaglig målsetting” (TT-NOR, 2005). Det vises til TT-NORs nettsider for beskrivelser og eksempler på anvendelser av en rekke forskjellige TT-strategier (TT-NOR, 2005). Ved Høgskolen i Bodø har samfunnsgeograf Odd Ståle Eide samlet erfaringer om bruk av Teaching Thinking (TT) i allmennlærerutdanningen i samfunnsfaglige sammenhenger (Eide 2002; 2003). Eide har også sammenfattet positive erfaringer fra lærerstudenter som har prøvd ut TT i sin studentpraksis.

Som det framgår ovenfor har *Teaching Thinking* gjennomgående blitt utviklet i samfunnsfagdidaktiske miljøer. Det finnes imidlertid også publiserte eksempler på anvendelser innen naturfag. Leat og Higgins (2001:5) viser til et eksempel om adaptive egenskaper som kreves for at dyr skal overleve i Arktis. Et norsk eksempel er Berg (2002), som har lagt et opplegg rundt nedbeitingen av tareskog.

Undervisningserfaringer fra DALU

Eksempel på bruk av enkle rollespill

Rollespill ble brukt som et av virkemidlene for å nå mål i NSMs rammeplan (KUF 1999). For det første dreide det seg om målområdet ”Økosystem, naturmiljø og lokalsamfunn”.

Et av målene her var at ”Studentene skal kunne redegjøre for grunnleggende økologiske prosesser som energistrøm og stoffkretsløp og relasjoner mellom de ulike komponentene i økosystemet” (s. 145). Studentene skulle også kunne ”konkretisere abstrakte økologiske begreper i undervisningsopplegg i grunnskolen”. For det andre hadde NSM målområdet ”Miljøundervisningens grunnlagsproblemer og didaktikk”, der det heter at studentene skal kunne ”bruke varierte arbeidsmåter som grunnlag for aktivitetsbasert opplæring som bygger på gjenkjennelse, interesser og erfaringsbakgrunn hos både jenter og gutter” (s. 143). Jeg valgte å bruke rollespill i forhold til disse målene fordi jeg mener at rollespill er velegnet til å konkretisere prosesser der flere aktører eller komponenter inngår. Samtidig kunne jeg ved eksemplarisk undervisning introdusere en arbeidsmåte som passer inn i aktivitetsbasert opplæring. Fordelen med rollespill er at studentene blir tvunget til å involvere seg personlig i stoffet. De får anledning til å være kreative, og det å produsere rollespill utløser mye kommunikasjon om faget. Rollespillene vil også normalt produsere en del latter både under produksjon og i forbindelse med fremføring, og det tror jeg vil være en fordel i forhold til et fagstoff som noen ganger kan framstå som tørt.

På studentenes pensumliste korresponderer denne undervisninga til et lærebokkapittel med tittel ”Generell økologi” (Bjerkely 1997). Her dekkes blant annet forholdet mellom økosystemets komponenter, energistrømmen gjennom økosystemene, flere eksempler på viktige stoffkretsløp, og abstrakte økologiske begreper som nisje og suksesjon.

Jeg satte av om lag to timer til arbeidet med rollespillene. En time til introduksjon og produksjon av rollespillene, og en time til framføringer med kommentarer og diskusjon. Etter min mening er det ikke meningsfullt å sette av mindre tid. Man kan bruke mer tid, men det må jo avveies i forhold til andre ting man ønsker å gjøre.

Jeg satte opp grupper der antallet på hver gruppe var tilpasset temaene for rollespillene. I dette tilfellet satte jeg opp to grupper på hvert tema. Hvis alle skulle brukt det samme temaet ville vi brukt uforholdsmessig mye tid på en liten del av lærestoffet. Tidligere erfaringer med rollespill om teoretisk økologi har lært meg at det er viktig å gi den rette introduksjonen og starthjelpen. Hvis studentene for eksempel bare får beskjed om å lage et rollespill om karbonets kretsløp, så vil de ofte bli litt flakkende i blikket, og resultatene har hatt svært varierende faglig relevans. Jeg har derfor valgt å dele ut en ”starthjelp” til hvordan det kan gjøres, med eksempler på mulige roller og replikker (vedlegg 1). Jeg pleier også å poengtere at man ikke bør ha store ambisjoner om kunstnerisk verdi eller underholdningsverdi. Poenget er å lage en vri på formidlingen av fagstoffet. Med dette som utgangspunkt og litt studering av fagstoffet så har det vist seg at studentene ofte klarer å produsere noe som gir mening. I noen tilfeller er også produktet underholdende.

I forberedelsesfasen hadde noen grupper behov for veiledning. De forskjellige oppgitte faglige tema hadde varierende vanskelighetsgrad, og jeg kjente ikke studentene godt nok til å gjøre bevisste valg med hensyn til fordeling av lærestoff mellom gruppene. Det var mye latter rundt utprøving av roller, så jeg oppfattet stemningen som positiv. Jeg presset studentene litt i forhold til tiden, påpekte at dette var en utprøving av

arbeidsmåten, og at man i grunnskolen hadde mulighet til å bruke noe mer tid enn vi kan gjøre i høgskolesammenheng.

Det vil føre for langt å referere enkelthetene i de 8 forskjellige framføringene her. Det var stor variasjon i hvor langt de beveget seg fra mine eksempler som skulle klargjøre hvordan slike rollespill kunne utføres. (I et av tilfellene hadde jeg bommet på tildelt tema i forhold til antall personer i gruppen. Dette oppdaget jeg først under framføringa, ved at studentene hadde lagd en helt annen vinkling og funnet bruk for alle i gruppa.) Noe av det mest interessante med framføringa er hvordan man får innsyn i studentenes kunnskaper og ferdigheter (og i noen tilfeller også holdninger). Rollespillene vil ofte si mye om hva studentene har forstått, hva de plages med, og hva de har misforstått. Dette gir et godt utgangspunkt for en fagdialog med større studentengasjement enn det man vanligvis får hvis utgangspunktet er en lærerformidling. Når studentene bruker seg selv i form av rollespill er det imidlertid viktig å vise en aksepterende holdning i tilbakemeldingene.

De følgende eksemplene fra rollespillene illustrerer hvordan studentenes rollespill ga utgangspunkt for fagdialog:

”Rovdyret” sier at det må ha nitrogenholdig mat for å få energi. Da kan man kommentere at det er riktig at nitrogenholdig mat (proteiner) kan brukes som energikilde, men at energibehov ikke er grunnen til at proteiner er livsviktig. (Derimot trenger vi proteiner som byggemateriale.)

Nitrogenmolekyler i lufta ble omtalt som en ”nitrogenforbindelse”. Da kan man snakke litt om hva som vanligvis menes med nettopp ”nitrogenforbindelse”, i motsetning til ren nitrogengass.

Rollespillet viser at nitrogenfikserende mikroorganismer får tak i nitrogen og leverer dette til bjørka. Da kan man snakke om hvilke arter som egentlig har samliv med nitrogenfikserende mikroorganismer (Or og erteplanter og noen lav-arter, ikke bjørk). Et ”dyr” i karbonsyklusen gjør tydelige miner av å legge fra seg ekskrementer, for å vise at karbonet sendes videre i syklusen. Da kan man ta opp at mesteparten av karbonet forlater oss gjennom pusten (men karbonet i kostfibrene forlater oss via avføringen).

I rollespillet om nitrogenesyklusen bringes nitrogenet videre ved at dyret dør og råtner opp. Da bør man komme inn på at bare en liten del av nitrogenet følger kroppen til vi dør. (Resten skilles ut med urin.)

Eksempler på bruk av Teaching Thinking metodikk

”En må ut”

I forbindelse med arbeid om økosystemet i fjæra og systematisering av liv har jeg lagd et TT-opplegg basert på strategien ”En må ut”. Opplegget ble gjennomført i studentgruppa beskrevet ovenfor på samling i september 2002. Studentene skal lære å beskrive de levende delene av et økosystem, og de må derfor kunne litt om den biologiske systematikken. Systematikk dreier seg om klassifisering, så det er i utgangspunktet en smal sak å lage et opplegg der organismer presenteres i sett på 4, hvor av 3 tilhører samme

taksonomiske gruppe. Imidlertid er det som nevnt tidligere ikke ønskelig med fasitsvar i TT-opplegg. Det er et mål å få studentene til å hente fram all relevant kunnskap, og da bør man legge til rette for flere mulige løsningsalternativ som alle har rasjonelle begrunnelser. Det vil gjerne gå litt prestisje mellom gruppene i å finne flest mulig løsningsalternativer. Jeg lagde derfor oppgaver der man i de fleste sett av 4 organismer kunne finne forskjellige ”odd ones” avhengig av en rekke forskjellige kriterier, slik som spiselighet, bevegelighet, habitat, plass i næringskjeden, og selvfølgelig også systematisk tilhørighet.

For eksempel: Hare – Kantarell – Blåskjell – Fjærerur

Mulige løsninger som jeg la opp til her er: Hare skal ut fordi den beveger seg raskt mens alle de andre organismene er fastsittende. Kantarell skal ut fordi den tilhører soppriket, de andre tilhører dyreriket. Fjærerur skal ut fordi den ikke er anvendelig som mat.

Jeg satt ikke av et bestemt tidsrom til denne aktiviteten, men jeg vil anslå at gruppenes gjennomgang og oppsummering i fellesskap tok i underkant av en skoletime. Studentene var tidligere introdusert til systematiske hovedgrupper i fjæra, og dette var derfor delvis en repetisjonsøvelse. Hvis denne øvelsen skulle vært en første introduksjon til systematikken, måtte man brukt betydelig mer tid og utstyre studentene med oppslagsverk slik at de kunne lete etter ”systematiske løsninger”.

Det gikk prestisje i å finne så mange forskjellige løsninger som mulig, så mitt inntrykk var at studentene var engasjerte. Ofte vil studenter og elever vegre seg for å si hva de mener, slik at de kan unngå å eksponere sin egen uvitenhet. En positiv side ved denne aktiviteten kan være at studentene i iveren etter å finne mulige løsninger blir mindre opptatt av å skjule sine misoppfatninger, slik at man lettere kan justere disse. Kanskje kan det også være slik at tilstedeværelsen av flere mulige løsninger gjør det lettere å konsentrere seg om å fullføre selvstendige resonnementer, selv om man hører at andre har funnet et svar.

”Kart fra minnet”

Denne TT-strategien kan brukes for å rette et ganske sterkt fokus på en enkelt figur. De samme studenter som ovenfor skulle introduseres til grunnlaget for de marine ressursene, det vil si primærproduksjonen i havet. TT-opplegget ble gjennomført i løpet av ca. en skoletime på samling 01.11.02. Jeg brukte fargeblyanter og lagde en skjematisk illustrasjon av abiotiske faktorer som er viktige for primærproduksjonen i havet. I denne TT-strategien er det generelt viktig å lage en figur som er passelig men ikke uoverkommelig komplisert, slik at gruppene får en passende utfordring når figuren skal memoreres og skisseres. Hvis man skal kunne forsvare å bruke bortimot en hel time med aktivitet knyttet til en figur, så må også figuren være en nøkkel til videre forståelse av fagstoffet, det må altså være et aktivum å stadig kunne referere til denne figuren i den videre undervisninga om temaet. I dette tilfellet valgte jeg å bruke denne TT-strategien nettopp fordi jeg følte at jeg hadde klart å lage en slik nøkkelfigur. Studentene var delt i grupper på 4, og etter den 4. etappen var de fleste kommet rimelig i mål med figuren. De viste stor

interesse for utdyping av figuren, og de umiddelbare tilbakemeldingene på opplegget var positive.

Resultater fra studentevalueringa

Som nevnt tidligere var det imidlertid kun et mindretall (16 % – 4 stud.) i spørreundersøkelsen som erklærte seg uenige i at de alltid hadde likt naturfag. Dette mindretallet med ”negativt utgangspunkt” var som de fleste andre (i alt 84 %) litt eller helt enige i å ha fått et mer positivt forhold til naturfag i løpet av NSM-kurset. Studentene som svarte på undersøkelsen var altså overveiende positiv til sitt møte med naturfag gjennom NSM-undervisninga. Blant de 14 som begrunnet dette, var det et par momenter som gikk igjen: fire nevner engasjerte/dyktige forelesere (vi er tre forelesere på naturfaglige emner i NSM) og tre nevner egen alder/modenhet. Feltarbeid ble nevnt av en student. Kun en student trakk i denne sammenhengen fram ”bruk av drama som metode”, og ingen trakk frem TT-metodikk her.

Når det gjelder spørsmål til de enkelte arbeidsmåtene, så mente rundt 90 % av studentene at det var OK å angripe nytt stoff med rollespill og at det ikke var et problem at det ble mindre tid til strukturert forelesning. Tre av studentene (12 %) så det som problematisk at de ble satt til å lage rollespill om fagstoff som det ikke var forelest om. To av disse tre var også de eneste i utvalget som var enig i at rollespill førte til tap av tid som kunne vært brukt av foreleser til å legge fram fagstoffet på en ryddig og strukturert måte.

Over 90 % av studentene var enige i at de husker/forstår fagstoff de framførte som rollespill bedre enn stoff som ble dekt med forelesning eller selvstudium, og at det å ha sett medstudenters rollespill var til hjelp i forhold til å huske fagstoffet. (Spørreundersøkelsen ble gjennomført ca. 2 måneder etter undervisninga der rollespillene ble brukt.) Man kunne selvsagt ønsket å etterprøve om studentene virkelig lærte fagstoffet bedre på denne måten. Det kunne vært gjort ved å bruke rollespill i utvalgte klasser over flere år, og underveis teste om disse rollespillklassene holdt et høyere kunnskapsnivå enn klasser som fikk forelest det samme fagstoffet. Det knytter seg imidlertid problemer til slik kunnskapsmåling. Resultatene kan påvirkes av hvilken type kunnskaper som testes. Det er nærliggende å antyde at forelesning kan favorisere gjengivning av formuleringer fra lærebok og forelesers lysark, mens rollespill kan utvikle evnen til selvstendig formuleringer rundt fagstoffet. Dessuten inkluderer bruk av rollespill en didaktisk dimensjon som mangler i forelesningsformen.

Tre av 25 studenter var helt eller litt enig i utsagnet ”Jeg misliker å delta i rollespill”. Disse tre studentene var likevel ikke konsekvent uenige i at rollespill gir positive effekter. To av dem var litt enig i at ”rollespillstoffet” ble husket bedre enn forelest stoff og at bruk av rollespill ”brakte fagstoffet nærmere og ’tvang’ meg til å gå mer inn i det enn jeg ellers ville gjort”. Totalt 80 % var litt enig eller helt enig i den sistnevnte påstanden.

35 % var litt eller helt enige i at eksemplene på rollefordelinger og replikker var overflødige eller kunne hemme kreativiteten. På den annen side var 76 % litt eller helt enige i at de samme eksemplene var klargjørende. Jeg har tidligere prøvd ut rollespill-

oppgaver uten slike konkrete eksempler, og erfaringen da var at studentene fant det mye vanskeligere å komme i gang, og at resultatene noen ganger manglet faglig relevans.

De aller fleste studentene (> 80 %) mente at det ikke var tilstrekkelig å bare bli fortalt om rollespill som metode, det var meningsfullt å bruke tid på å prøve dette ut. 22 av de 25 sa seg helt enige i at gjennomføring av rollespill ga dem nye perspektiver på hvordan naturfaget kan formidles til elevene. Slik jeg ser det gir studentene her sin støtte til bruk av eksemplarisk undervisning for å formidle arbeidsmåter i faget.

Av de 10 som hadde minst ett års praksis som lærer var det fire som hadde brukt rollespill i naturfaglige sammenhenger. Når det var spørsmål om framtidig lærergjerning, var det bare en som var litt uenig i at han/hun kommer til å benytte rollespill som arbeidsform naturfagundervisninga. Det var få supplerende synspunkter, men jeg vil trekke fram ett:

”Rollespill i naturfaget var lærerikt, bare det å se at det var mulig var positivt, men det må ikke brukes for mye. Vi gjorde det en gang, i løpet av et år ville det muligens ha vært nok med 2–3 ganger for interessen hadde vært borte. Når det gjelder bruken i barneskolen, så gleder jeg meg til å bruke denne metoden, ikke minst for å kanskje gjøre faget mer attraktivt for jenter. Farlig kommentar det der, men da tenker jeg på undervisning i mellomtrinnet og ungdomsskolen.

Når det gjaldt de utprøvde TT-strategiene, så var over 90 % av studentene positive til å bruke tid på TT-opplegget ”En må ut”. 88 % var mer eller mindre uenig i at de husket lite av fagstoffet som ble bearbeidet med dette opplegget. Flertallet av studentene var også positive til bruk av TT-opplegget ”kart fra minnet” om abiotiske faktorer og primærproduksjonen i havet. Alle så nær som én av de studentene regnet med å bruke TT-metodikk i sin framtidige naturfagundervisning. Åtte studenter hadde gitt utfyllende synspunkter om TT-metodikk (i forhold til både høyskole og grunnskole). Alle disse kommentarene var positive til bruken av TT-opplegg. Her vil jeg trekke fram et par:

- ”Jeg har forsøkt TT i tverrfaglig i forbindelse med et undervisningsopplegg i 3. og 4. klasse. Det var en bra måte å innlære nytt stoff, og ikke minst som repetisjon av gjennomgåtte temaer. Det var og en metode som disse ungene elsket. Tilbakemeldingene var at ungene i de resterende praksisukene til stadighet ’maset’ om ikke vi kunne gjøre flere slike kartstafetter.”
- ”Den oppgaven vi skulle se. i 10 s på arket for så å tegne var utrolig bra, vi ble skjerpet, kampånden nådde oss og vi lærte noe.”

Refleksjoner

Hva formidles gjennom valg av arbeidsmåte?

Åpenbart er det en klar sammenheng mellom hva det er som skal læres og hva som skal til for å oppnå god læring. Og hvis man endrer arbeidsmåtene i et fag, så vil man også endre på hva som blir formidlet. De studentaktive arbeidsmåtene som er beskrevet her, har til felles at de ikke først og fremst etterlyser studentens reproduksjon av naturvitenskapens begreper og sammenhenger. Arbeidsmåtene stimulerer studentene til å drøfte problemstillinger der naturvitenskapen har noe å bidra med, uten at vitenskapen nødvendigvis kan gi et fasitsvar. Ved at studentene lærer å bruke denne type arbeidsmåter i naturfaget kan de i sin framtidige praksis formidle en mer levende og debatterende

naturvitenskap. I denne undersøkelsen sa studentene seg enige i at arbeidsformene har gitt dem et nytt perspektiv på hvordan naturfag kan formidles. Sjøberg (2004) er opptatt av at skolens naturfag i stor grad beskjeftiger seg med å formidle etablert og allment akseptert fagstoff. Skolefaget får dermed preg av å formidle evige sannheter, og formidlingen blir dermed lett autoritær i formen. Sjøberg mener at det dermed formidles et falskt bilde av naturvitenskapens vesen, fordi naturvitenskapen egentlig er åpen, antiautoritær og kritisk. Hvis man skal dempe inntrykket av et autoritært fag, vil det være viktig å bruke arbeidsformer der elever og studenter føler at deres synspunkter har betydning. De må få faget satt inn i en sammenheng som fører til at de selv ønsker å vite hva vitenskapen mener å ha kommet fram til. En autoritet som forteller hva man må vite, har ikke appell i dagens kultur. Knain (2001) fant i sin analyse av lærebøker at viktige deler av den naturvitenskapelige virksomheten ikke blir formidlet i naturfagbøkene. Elevene får ikke innsikt i forskernes debatter og gjensidige kritikk, og dermed unnlater faget å bidra til utvikling av elevenes kritiske sans.

Mennesker er forskjellige, og for noen kan nok naturfagets evne til å gi 'fasitsvar' ha vært en del av fagets appell. Sjøberg (2004) antyder at skoleversjonen av naturvitenskapen, med sine trygge og sikre svar, kan gi inntrykk av å tilby et trygt sted for utrygge mennesker. Her vil jeg påpeke (og det er også Sjøbergs poeng) at faget har bruk for å rekruttere mennesker som stiller spørsmål ved oppleste fasitsvar. Evne til kritisk og uavhengig vurdering er uunnværlig i vitenskapelige sammenhenger. Derfor vil faget være tjent med å framstille seg på en annen måte. Samtidig ligger det i naturfagets vesen at man søker sannheten om den materielle verden rundt oss. Det ligger muligens en motsetning mellom det å søke Sannhet med stor S, og det å måtte innse at våre teoretiske modeller av omverdenen er et kulturprodukt, dog uten at vitenskapens teorier er uavhengige av en objektivt eksisterende virkelighet.

For å oppsummere resonnetet over: I hvilken grad faget betoner fasitsvarene kan ha betydning for hvilke mennesker som rekrutteres til faget, og det kan ha betydning for hvilket bilde allmennheten får av faget. Det kan også ha betydning for hva som læres, fordi arbeidsmåter uten fasitsvar gir mer trening i resonnementer og meningsutveksling relatert til faginnholdet. Dette siste momentet må sees i sammenheng med hva man ønsker med faget; hva er fagets hensikt? Sjøberg (2004) har en utførlig gjennomgang av forskjellige mulige argumenter som kan rettferdiggjøre at alle bør lære noe om naturfag. Grovt sett vurderes fagets nytteverdi og dannelsesverdi. Han vurderer kompetanse i faget i forhold til vår nasjonale økonomi, enkeltpersonens inntektsmuligheter, hva man trenger for å klare seg i hverdagen, hva man bør vite om vår kultur og hva som er nødvendig allmennkunnskap for at demokratiet skal vurderes. Sjøberg har motforestillinger mot de fleste av argumentene for naturfag i grunnskolen. Alle trenger ikke lære seg naturfag selv om landet trenger spesialister. Man finner ikke god sammenheng mellom allmennkunnskapene i naturfag og et lands konkurranseevne. Man kan oppnå god personlig inntekt og gjøre en strålende karriere uten å kunne mye om naturfag. For Sjøberg blir demokratiargumentet stående igjen som det viktigste (selv om han også der har

nyanserende motforestillinger). Hvis valg av politiske ledere skal ha mening ”forutsetter det at vi som velgere er i stand til å skille bløff fra fakta, gode argumenter fra dårlige” (Sjøberg 2004: 170). Og her kommer endelig mitt poeng: Hvis naturfaget i skolen har som sin viktigste oppgave å kvalifisere til den offentlige meningsutveksling, så må også undervisningen kvalifisere elevene til å komme med fagrelaterte og velfunderte meningsytringer. Man bør derfor legge vekt på arbeidsformer der elevene blir engasjerte i diskusjoner der naturfaget kan være med på å levere premisser. Dette innebærer ikke at man skal gå bort fra at elever skal lære noe fra den etablerte vitenskap. Men som Ødegaard (2001b) observerte, når elevene blir emosjonelt og personlig engasjert så vil de selv etterspørre vitenskapens produkter på det aktuelle feltet. Og dette burde være et bedre utgangspunkt for læring enn om man læreren legger fram mengder av faginnhold og dikterer hvorfor dette er relevant for verden utenfor faget.

Enkelte funn i internasjonale sammenligninger kan gi grunnlag for motforestillinger mot en justering av faget som nevnt ovenfor. I TIMSS har man sett at lærerstyrt undervisning har gitt bedre resultater enn mer ”elevsentrerte” arbeidsformer (Lie med flere, 1997). Rangeringer på slike internasjonale sammenligninger blir dessverre svært førende for offentlig meningsutveksling om skolens innhold samtidig som testenes innhold kommer i bakgrunnen. Fanger testen opp den type selvstendig resonnement som vi ønsker å fremme? Jeg vil ikke gå inn på innholdet i TIMSS testen her, bare påpeke at naturfag i norsk grunnskole ikke nødvendigvis bør ha som formålsparagraf at Norge skal bli best i slike tester. Da må vi i tilfelle først forsikre oss om at testpoengene gir et mål på de kvalitetene vi er ute etter.

DALU – velsignelse eller forbannelse?

Gjennom det desentraliserte tilbudet har lærerutdanninga nådd ut til et utdanningsmarked med stor etterspørsel. Det var ofte betydelig vanskeligere å komme inn på DALU enn på ordinær allmennlærerutdanning. I DALU-klassene hadde vi dermed en ganske stor andel av det jeg (noe endimensjonalt) vil karakterisere som voksne og reflekterte studenter. For min egen del har dette vært en arena der det har vært en lav terskel for å prøve ut nye ting, slik jeg her har beskrevet.

Innledningsvis nevnte jeg den konsentrerte undervisningstiden som bakgrunn for hvorfor det var spesielt viktig å ta i bruk varierte arbeidsformer i DALU. På den måten tror jeg at DALU har bidratt til å utvikle meg som lærer. Likevel er det etter min mening svært problematisk for et fag som naturfag at undervisninga blir gitt med så lange mellomrom som det blir i samlingsbasert undervisning. Spesielt i fysikk og kjemi vil det etter min mening være bedre å støtte studentens begrepsutvikling ved å undervise ofte i små doser, framfor å undervise sjelden i store doser. Jeg er også bekymret for at samlingsbasert undervisning ved flere høyskoler ser ut til å ha fjernet grunnlaget for ordinær undervisning i mange av lærerutdanningas valgfag. Så lenge man kan rekruttere flest studenter med samlingsbasert undervisning, så vil dette av økonomiske årsaker bli prioritert, framfor opptak til klasser med undervisning hver uke. Med samlingsbasert

undervisning ser vi stadig at studenter prøver å kombinere studiene med full jobb, evt. 200 % studieprogresjon. Vi merker et stadig press fra studenter som mener at innholdsmengden i faget ikke står i forhold til den tiden de har til rådighet, eller til den begrensede mengden undervisning som det er rom for på samlingene. Klarer vi å motstå dette presset og opprettholde DALU som et avgjørende virkemiddel for å dekke landsdelens behov for faglig kompetente lærere? Eller har DALUs rolle vært å lede an i en fullstendig overgang til samlingsbasert undervisning, der nødvendig tid til læring har gått tapt? En slik utvikling kan føre til faglig forvitring i allmennlærerstudiet. Nasjonale prøver ser ut til å ha kommet for å bli i grunnskolen. Kanskje kunne det være like gode grunner til å innføre nasjonale prøver i allmennlærerutdanninga som i grunnskolen?

Litteratur

- Andersson, B. (1989): *Grundskolans naturvetenskap: forskningsresultat och nya idéer*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Berg, E.M. (2002): *Hva skjer i tareskogen?* Nedlastet 27.06.2005 fra <http://www.ttnor.no/tareskogen.html>
- Bjerkely, H.J. (1997): *Generell økologi. I Natur samfunn og miljø 2* Universitetsforlaget, Oslo, s. 11–50.
- Bjørshol, S. (1994): *Rollespill som metode i engelskundervisningen*. TANO
- Driver, R. (1983): *The Pupil as Scientist?* Milton Keynes: Open University Press.
- Eide, O.S. (2002): *Teaching Thinking i lærerutdanningen – Noen erfaringer ved bruk av den didaktiske tilnærmingen Teaching Thinking i et IKT- og samlingsbasert studium*. HBO-notat 8/2002. Høgskolen i Bodø.
- Eide, O.S. (2003): *Teaching Thinking: kreative og metakognitive læringsprosesser i klasserommet*. HBO-notat 4/2003. Høgskolen i Bodø.
- Henriksen, E. O. (2006): *Rollespill og Teaching Thinking som redskaper for aktiv læring i naturfag: erfaringer fra allmennlærerutdanninga*. NorDiNa 3: 3-16.
- Imsen, G. (1999): *Lærerens verden – Innføring i generell didaktikk*. Tano Aschehoug, Oslo.
- Knain, E. (2001): "Naturfagets tause stemme. Diskursanalyse av lærebøker i Natur- og miljøfag." *Sakprosa* 4/2001.
- KUF (1999): *Rammeplan og forskrift for 4-årig allmennlærerutdanning*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, Oslo.
- Kvam, A., I.O. Størkersen og O. Valdermo (1989): *Metodisk veiledning i naturfag*. Rådet for videregående opplæring/Gyldendal Norsk Forlag, Oslo.
- Leat, D. and S. Higgins (2001): *The Role of Powerful Pedagogical Strategies in Curriculum Development*. Thinking Skills Research Group, Department of Education, University of Newcastle-upon-Tyne. Nedlastet 27.06.05 fra <http://www.ttnor.no/David-paper1.doc>

- Lie, S., M. Kjærnsli og G. Brekke (1997): *Hva i all verden skjer i realfagene? Internasjonalt lys på trettenåringers kunnskaper, holdninger og undervisning i norske skole*. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Læringscenteret (2003): *Metodiske veiledninger – Grunnkurs naturfag*. Nedlastet 27.06.2005 fra <http://skolenettet.ls.no/html/met/naturfag/>
- Ringnes, V., og M. Hannisdal (2000): *Kjemi i skolen – undervisning og læring*. Høskoleforlaget, Kristiansand S
- Sjøberg, S. (2004): *Naturfag som allmenndannelse – En kritisk fagdidaktikk*. (2. utg.). Gyldendal, Oslo, 428s.
- TT-NOR (2005) TT-NORs hjemmeside per 27.06.05: <http://www.ttnor.no/main.html>
- Ødegaard, M. (2001a): *The drama of science education: how public understanding of biotechnology and drama as a learning activity may enhance a critical and inclusive science education*. Series of dissertations submitted to the Faculty of Mathematics and Natural Sciences, University of Oslo; no. 115. Unipub, Oslo
- Ødegaard, M. (2001b): "Dramatisk naturfag!" *Uddannelse* nr. 5 maj 2001. Nettversjon: <http://udd.uvm.dk/200105/udd05-8.htm?menuid=4515>

Vedlegg 1. Eksempel på instruksjoner til et rollespill om økologi.

Rollespillet skal være kort (< 10 min, evt. < 5 min) og ha replikker som sier noe om fagstoffet innenfor generell økologi.

Tema nitrogenkretsløp

Nitrogenets kretsløp - deltakerne er nitrogen og de forskjellige stasjonene som nitrogenet passerer

Rolle 1+2: Nitrogenatomet x 2. Eksempel på utsagn: ”Jeg er nitrogenet som er så viktig for alt som lever. Ingen planter kan danne grønne blader uten meg. Ingen dyr kan ha muskler uten meg. Her i lufta går vi nitrogenatomer to og to og er frie som fuglen. Nesten ingen får tak i oss.”

Rolle 3: Gresset eller bjørka: Eksempel på utsagn: ”Skulle gjerne ha tak i de nitrogenatomene som flyr der borte.”

Rolle 4: Oretreet (older) eller erteplanten/kløverplanten: Eksempel på utsagn: ”Jeg har noen gode små venner som bor hos meg. De vet hvordan nitrogenatompåret kan fanges, splittes, og brukes hver for seg. Og når jeg dør, kan andre bruke nitrogenforbindelsene etter meg, slik at flere får nytte av nitrogenet som mine små venner fanget.”

Rolle 5: Lammet: Eksempel på utsagn: ”Jeg liker best grønt, saftig gress med mye nitrogen, for da får jeg næring til å bygge opp muskler.”

Rolle 6: Rovdyret: Eksempel på utsagn: ”Bare jeg får tak i et byttedyr, så får jeg tak i rikelig med nitrogen. Plantene elsker at jeg deler ut av mitt nitrogenoverskudd ved å markere litt her og der.”

Rolle 7: Nedbryterbakterien. Eksempel på utsagn: ”Ingen kan bruke nitrogen fra døde dyr og planter uten at jeg hjelper til.”

Rolle 8: Denitrifiseringsbakterien(!). Eksempel på utsagn: ”Jeg lever av å frigjøre nitrogenatomer fra andre stoffer, slik at de slipper å bli utnyttet av planter og dyr. Når jeg kobler de sammen to og to får de et langt og fritt liv som par i atmosfæren.”

Etterord

Profesjonskunnskap og desentralisert utdanning

Mary Brekke

Denne artikkelen setter fokus på utvikling av profesjonskunnskap i desentralisert lærerutdanning, med basis i en særegen lærerutdanningsdidaktikk. De desentraliserte lærerutdanningene har sannsynligvis gitt et viktig bidrag til en slik særegen lærerutdanningsdidaktikk, uten at dette ennå er forskningsmessig slått fast. Artikkelen er et forsøk på å oppsummere, sammenfatte og generalisere noen av de erfaringene som er framkommet foran i boka. Jeg har gått inn i arbeidet med artikkelen med følgende spørsmål i bakhodet: Hva er sammenhengen mellom utvikling av *relevant profesjonskunnskap* og en bevisst og *særegen lærerutdanningsdidaktikk*?

Lærerutdanningsdidaktikk – hva er det?

Generelt kan en definere didaktikk som undervisningens og læringens teori og praksis. En slik generell definisjon er imidlertid til liten hjelp når temaet er lærerutdanningsdidaktikk. Hiim og Hippe's definisjon av yrkesdidaktikk fører oss kanskje nærmere det vi er på jakt etter. De sier at yrkesdidaktikk er praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av yrkesspesifikke utdannings-, undervisnings- og læringsprosesser i utdanning og arbeidsliv (Hiim og Hippe 1991, 1998, 2001).

Jank og Meyers liste over hva didaktikkens objekt handler om er enda et hakk mer konkret (Jank og Meyer 1997):

- hvem som skal lære seg
- hva en skal lære seg
- når en skal lære seg
- med hvem en skal lære seg
- hvor en skal lære seg
- hvordan en skal lære seg
- gjennom hva en skal lære seg
- hvorfor en skal lære seg
- for hva en skal lære seg

Didaktisk teori inneholder påstander om forholdet mellom de ulike punktene i lista ovenfor og hvordan disse påvirker hverandre og er et viktig redskap når *læringsaktiviteter* skal planlegges, vurderes og analyseres. Teorien bidrar med nyttige *begreper* som setter lærere og studenter bedre i stand til å analysere og reflektere over innholdet i undervisningen og å se dette i forhold til studentenes framtidige yrkesoppgaver. En relevant lærerutdanningsdidaktikk må, enten det dreier seg om desentralisert eller stasjonær utdanning, gjennomsyres av hensynet til yrkesoppgavene, yrkesetiske problemstillinger, yrkesrefleksiv holdning i fagopplæringen og fremme danningen som yrkesutøver. Det er

nettopp på dette punktet at den desentraliserte lærerutdanningen har sin styrke, i hvert fall når kravet er at studentene enten har lærerpraksis før de er opptatt eller de har deltidsarbeid i skolen eller barnehage.

Praksisopplæringen utgjør en sentral del av lærerutdanningsdidaktikken, og noen av de samme didaktiske kategoriene gjelder også for denne opplæringen. Det er i praksisopplæringen det virkelig kommer til syne hvor langt studentene har nådd når det gjelder evne til vurdering og analyse, evne til relevant handlingskompetanse og evne til refleksjon knyttet til yrkesetikk og profesjonsdanning. De kommende lærernes *handlingskompetanse* må stå i sentrum for all læringsaktivitet i løpet av utdanningen. I lærerutdanningen må derfor didaktisk teorikunnskap og yrkesrelatert handlingskompetanse henge nøye sammen og være to sider av samme sak.

Danning er mer enn utdanning

”Reisen” står tradisjonelt som metafor for personlig utvikling og danning. Oppbruddet hjemmefra, fysisk eller mentalt, og reisen ut i det ukjente for å samle nye erfaringer og kunnskaper, før en så vender ”hjem” for å sortere inntrykkene og forstå og lære av erfaringene, er et bilde på hvordan *danning* skjer. Den kunnskapen en på den måten tilegner seg blir personlig og integrert. Det er en kunnskap som sitter i lenge etter at mye av faktakunnskapen, skolekunnskapen, er glemt (Gustavsson 2005). Å gå inn i et langt utdanningsløp er å betrakte som en slik ”reise”.

En viktig del av all lærerutdanning er den personlige danningen for yrket. Danningen kan skje indirekte gjennom rollelæring, for eksempel i praksisfeltet, eller gjennom en bevisst profesjonsrettet didaktikk. Demokratisk innstilling, samfunnskritisk og samfunnsansvarlig holdning, evne til samarbeid og selvstendighet, kreativitet, utforskende og utviklende holdning til eget arbeid, politisk bevissthet, likeverd og likestilling, etisk og moralsk innstilling er sentrale trekk ved den danna profesjonelle yrkesutøver. Studentenes personlige vekst og utvikling må alltid være med når undervisningen av kommende lærere skal planlegges (Lorentzen, Streitlien, Tarrou og Aase 1998). En slik helhetlig tenkning om didaktikk, om å kunne forstå forutsetningene for det som skjer rundt oss og med oss, er i tråd med Jon Hellesnes (1975) sitt velkjente dannelsesbegrep, et dannelsesbegrep som ser ut til å ha preget den desentraliserte lærerutdanningen siden oppstarten på 1980-tallet.

Harald Rørvik (1998) viser hvordan det *normative aspektet* ved didaktikkbegrepet kommer til syne gjennom vårt kunnskapssyn, menneskesyn, samfunnssyn og syn på moral. I tråd med Rørvik kan en måte å *reflektere* over undervisning og læring på være å skille mellom våre *normative* standpunkt, vår *deskriptive* kunnskap og våre *foreskrivninger* for praktisk handling. I all lærerutdanning henger disse nøye sammen og er derfor vanskelig å skille ad. Likevel kan en slik analytisk tilnærming ha noe for seg. Det virker som om en i den desentraliserte lærerutdanningen har lagt vekt på at studentene skal tas med på en analyse av den virksomheten som foregår i utdanningen. Dette har vært med på å bevisstgjøre studentene slik at de lettere kan ta stilling til hvor de selv står i sine grunnleggende syn og holdninger. En normativt opplagt undervisning kan være svært

dannende for studentene. Lærerutdanneren må ha bevissthet om denne siden ved egen didaktikk for å kunne være i stand til å bidra til studentenes refleksjoner omkring egen dannelsesreise.

Yrkesetiske holdning vil alltid være en viktig side ved lærerutdanningsdidaktikken, blant annet fordi både lærere og studenter befinner seg i et praksisfelt med barn og unge. *Etisk refleksjon* skal bevisstgjøre studentene om eget menneskesyn, virkelighetsoppfatning og de normer og verdier som virker inn på de mange valg som må gjøres i tilknytning til yrkesutøvelsen (Leer-Salvensen og Nylehn 2002). Leer-Salvesen og Nylehn definerer dannelse i vid forstand som verdier, moralske betraktninger og generell forståelse for og oppfatninger om hva som det er å være menneske. I vår sammenheng betyr det hva det vil si å være lærer.

Studentene i desentralisert utdanning kommer ikke til utdanningen som ubeskrevne blader. De har allerede vært på ”reise” i mange år og er påvirket av oppdragelse i hjem, skole og tidligere yrkespraksis. De helt grunnleggende verdier og holdninger er lagt i hjemmet. Når de kommer til lærerutdanningen som studenter, har de også deltatt i samfunnets kollektive dannelsesprosjekt, iverksatt gjennom skole, medier og fritidsliv. De har fått en grunnleggende dannelse som samfunnsborger og verdensborger, gjennom den politikk som samfunnet til en hver tid domineres av. Samfunnets mål er å danne de unge til myndige og kyndige mennesker, som kan takle det moderne og komplekse samfunn. ”Folkedannelsen” var imidlertid et enklere prosjekt i tidligere tider, da påvirkningskreftene gikk mer i samme retning enn de gjør i dag. I våre dager handler dannelse mye om å *forstå* vilkårene for de kreftene som påvirker oss i utdanning og yrke. Å være danna som yrkesutøver handler om hvordan vi oppfører oss, tenker og forstår og hvordan vi gjør bruk av kunnskapen for å handle etisk og moralsk i forhold til andre mennesker, med bakgrunn i de grunnleggende verdier i kulturen vår. Slike grunnleggende verdier, normer og ferdigheter blir formidlet til nykommerne i alle samfunn. Den danna lærer utøver sitt yrke på en klok og fornuftig måte.

Noen fag og enkelte deler av utdanningen, kan sies å fremme tydeligere dannelsesideal og har større dannelsespotensialer enn andre (Brekke 1999). Praksisopplæringen er et slikt område og er i desentralisert utdanning av særlig stor betydning. Dannelsesidealene for yrkesrollen er ikke statisk, men endre seg hele tiden i forhold til de verdier og normer som tidsånden krever til en hver tid. Dannelse for lærerrollen handler om visdom og tenkning, om evnen til å utvikle nye begreper i en dialog med tradisjonen. De klassiske dyder som for eksempel aristoteliske ”Kjenn deg selv” er også viktig. Utdanning er et godt utgangspunkt, men ikke nok. I den livslange læringsprosessen inngår *et livslangt dannelsesprosjekt*. Dannelsesprosessen tar lang tid, og utdanningen bidrar i denne prosessen. Likevel er det ikke sikkert at læreren, når denne har nådd ekspertnivået etter mange år som utøver, nødvendigvis er dannet.

Å utvikle fortellingen om seg selv, sin personlige narrative *identitet*, gjøres gjennom hele livet. Derfor er dannelse som en gjennomgående med på å gjøre den enkelte unik. I skolen vil derfor det unike mennesket måtte samarbeide med andre unike mennesker.

Respekt for det unike og det spesielle er en del av danningen til lærer. Danning henger nært sammen med utviklingen av selvet og skjer gjennom en *hermeneutisk prosess*. Den lærerutdanningsdidaktikk som er utviklet gjennom desentraliserte studier inneholder rom for ettertanken og refleksjonen omkring den dannelsesprosessen som skjer i utdanningen. Dette er spesielt viktig dersom vi tror at skoledanning har en *virkningshistorie* langt inn i yrket.

Danning lar seg ikke måle, operasjonalisere eller planlegge. Profesjonsdanningen som skjer i utdanningen må og skal være normativ, siden den handler om å gjøre det gode og være i tråd med samfunnet normer og verdier. Poenget er at det normative må være helt framme i studentenes bevissthet, slik at de ”ser” hva prosessen består i og hvilken *praktisk visdom* de er i ferd med å utvikle.

Profesjonskunnskap og profesjonslæring

Når en snakker om didaktikk, kommer en ikke utenom kunnskapsbegrepet. Utdanningen, uansett hvor praksisnær den er, vil alltid måtte bli en etterligning av en arbeidssituasjon i skolen. Lærings situasjonen i utdanningen vil alltid ha færre forhold å ta hensyn til enn i yrkessituasjonen. Ulempen med lærings situasjonen er at den aldri kan erstatte læring på arbeidsplassen. I utdanningen erverver studenten seg en viss *handlingskompetanse*, men det er i læreryrket at denne handlingskompetansen videreutvikles og gjør hun eller han til en kyndig utøver. Utdanningen gir derfor kun en sertifisering for å starte denne prosessen. Den nære tilknytningen til praksisfeltet som de desentraliserte studiene ofte har, har hele tiden vært oppfattet som ett av de viktigste fortrinn ved disse utdanningene.

Dreyfus og Dreyfus (1986) har utviklet en kompetansemodell som beskriver fem stadier i utviklingen av kompetanse og yrkeskunnskap: novisen, den viderekomne begynner, den kompetente utøver, den dyktige utøver og eksperten. Jeg skal i denne sammenheng ikke gå nærmere inn på alle disse stadier eller kritikken av denne modellen, men bare nøye meg med å konstatere at studentene, når de går ut fra lærerutdanningen, vanligvis befinner seg på et av de første stadier. Dreyfus og Dreyfus hevder at nybegynneren, i hvert fall så lenge som denne er under utdanning, trenger regler, oppskrifter og instruksjoner for yrkeshandlingene, men etter hvert som læreren nærmer seg ekspertstadiet, blir reglene og oppskriftene av mindre betydning. Den intuitive reaksjonen på en yrkessituasjon er typisk for den kyndige yrkesutøver.

I de første årene med desentralisert lærerutdanning, da kravet var at studentene skulle arbeide i en viss stillingsprosent som i praksisfeltet for å kunne bli opptatt i lærerutdanningen, vil jeg tro at de nyutdanna lærerne normalt allerede var passert de første stadier i denne kompetansemodellen.

Ekspertkunnskapen sitter på en måte i ryggmargen og i fingerspissene. Å vite at, blir videreført til å vite hvordan. Den avanserte lærerkunnskap er karakterisert av et helhetlig overblikk og et hensiktsmessig handlingsrepertoar som gjør det mulig å handle intuitivt og spontant. Ekspertkunnskapen er videre karakterisert av et følelsesmessig engasjement som springer ut av lærerens opplevelse av ansvar og intensjoner i situasjonen. En slik

holistisk kunnskap er bare mulig å erverve seg gjennom lang erfaring med komplekse og mangetydige situasjoner i læreryrket. Holisme innebærer å kjenne helheten, uten hele tiden å måtte dekomponere den. Analyse er erstattet med syntese. De nyutdanna lærerne fra desentralisert utdanning ser ut til å være i stand til å se på lærergjerningen i et slikt holistisk helhetlig perspektiv.

I denne sammenhengen bidrar også Donald Schön (1983) sine analyser av profesjonsutøverens kunnskapsbase. Schön er kjent for begrepene ”refleksjon i” og ”refleksjon over” praksis. De praktiske yrkesrelaterte oppgavene som skal gjøres, forandrer seg hele tiden og er karakterisert av kompleksitet, usikkerhet og verdikonflikter. Lærerens viktigste utfordring er å kunne *tolke* praktiske problemer og å gjøre disse håndterlige. Dette krever en *kompleks ferdighet* hvor sanser som øyne, ører, berøring, bevegelser, sammen med fruktbare begrep og forståelse og innlevelse av situasjonen, tas i bruk. Læreren vil måtte reflektere både i og over handlingen, både i situasjonen og etterpå. Tanker og handling inngår i en sammenhengende helhet. Refleksjon og metarefleksjon er like viktig både i utdanning og i yrke. Kunnskapsutviklingen skjer hele tiden i en yrkeskontekst. Med utgangspunkt i egne praksiserfaringer vil jeg tro at de voksne desentraliserte studentene i stand til å foreta slike metarefleksjoner.

Lawrence Stenhouse (1975) har hatt stor betydning for hvordan vi i Norge tenker om utvikling av profesjonskunnskap. Hans begrep om å forske i egen yrkespraksis for å utvikle systematisk kunnskap om egen virksomhet, har inspirert mange lærere og mange lærerutdannere til å forske på egen praksis og vitenskapeliggjøre denne kunnskapen (Tiller 2006). Profesjonskunnskap er for en stor del *kontekstavhengig* og må fortolkes for å kunne gi fra seg den yrkesteorien som læreren baserer virksomheten sin på. Stenhouse mener at utvikling av yrkesteorien og yrkeskunnskap handler om fortolknings- og forståelsessystemer som tar utgangspunkt i helt konkrete situasjoner og eksempler fra ulike kontekster.

Begrepet *taus kunnskap* er vel kjent blant lærerutdannere og blant lærere. Wittgenstein (1978), Polanyi (1966) og Johannessen (1988) har bidratt til å gi disse yrkesgrupper begreper som har styrket deres identitet og profesjonalitet. Den verbaliserte yrkeskunnskap som gjenspeiler virkeligheten gjennom et regelsystem, omtales ofte som *påstandskunnskap*. Dette står i motsetning til den ikke-verbale eller tause dimensjonen. At yrkeskunnskapen er taus betyr ikke at den ikke kan kommuniseres. Den er gjerne taus fordi vi ikke fokuserer på den, men bruker den som forutsetning for å rette oppmerksomheten mot andre sider ved profesjonskunnskapen. Den tause dimensjonen blir kommunisert indirekte, ofte gjennom metaforer eller gjennom kroppslige uttrykksformer. Begrep som taus kunnskap, personlig kunnskap, fortrolighetskunnskap, ferdighetskunnskap, praksiskunnskap og erfaringskunnskap er ofte forbundet med erfaringslæring, aksjonslæring og praksisbasert læring. Alle disse begrepene sier mye om egenarten ved profesjonskunnskap. Når så mange av de desentraliserte studentene har undervisningserfaring fra før eller de er i arbeid som lærere i deltidsstillinger, er det en unik mulighet for lærerutdanneren å gjøre bruk av disse erfaringene slik at den tause dimensjonen ved lærerarbeidet blir mer synliggjort og begrepsbelagt og dermed mindre

taus. Erfaringer blir lettere kommuniserbare, lærersamarbeid blir lettere og gjør de pedagogiske diskusjonene i personalet mer interessant å delta i.

Profesjonskunnskap har imidlertid også en kollektiv side. Knud Illeris (2000) lister opp tre forutsetninger for at kollektiv læring kan skje: kollektivet må inngå i en felles situasjon, kollektivet må ha vidtgående felles forutsetninger og læringssituasjonen må være av en slik beskaffenhet at alle mobiliserer den nødvendige psykiske energi til en overskridende læring og er innstilt på det som er felles i situasjonen. Kunnskapen forandres hele tiden, gjennom vitenskapens utvikling og vår nye fortolkning av fortidens arv. Slik sett er kunnskap ikke bare personlig og individuell, men også sosial og kollektiv, innbygd i tradisjoner og blitt til gjennom vår kulturelle arv (Gustavsson 2005). Den desentraliserte utdanningen har i hvert fall en teoretisk mulighet til å åpne øynene til studentene om hvordan skolen de arbeider ved eller kjenner godt er preget av tradisjoner og kollektive kulturuttrykk. På den måten kan studentene lettere kan "se" skolens kollektive kunnskapsforråd.

Når enkelte studenter kommer ut i skolen opplever de gjerne det såkalte praksissjokket. De har ervervet seg (påstands)kunnskaper nok til å mene at de har kjennskap til skolen og det som foregår der, men de opplever snart at de mangler de øvrige kunnskapsformene som er så nødvendig for å fungere profesjonelt i yrket. Etter mange år under utdanning er de likevel ikke i stand til å takle alle yrkessituasjonene. Sjokket er ikke til å unngå. Det er derfor viktig at lærerutdannerne er klar over dette og forbereder studentene på en *livslang læring* i yrket. Vitnemålet er beviset på at den livslange læreprosessen kan begynne. I utdanningen må studentene ha lagt grunnen for en *utforskende holdning* til egen yrkesfunksjon. Studentene må få med seg en type yrkesdanning som bevisstgjør ansvaret for stadig å bidra til videreutviklingen av læreryrkets kunnskapsbase. Praksissjokket er kanskje ikke så stort for desentraliserte studenter som for andre, men det er likevel viktig at også disse studentene bygger opp en utforskende holdning til arbeidsoppgavene i skolen.

Knud Illeris (2000) behandler i sin bok om læring også *erfaringslæring*, eller erfaringsdannelse som han selv kaller det. Han mener at erfaring er et overordnet begrep som på en helhetsmessig og subjektiv måte omfatter både læringens kognitive, psykodynamiske, sosiale og samfunnsmessige dimensjoner, både de indre psykiske tilegnelsesprosesser og de sosiale samspillprosesser. For at læring kan kalles erfaringslæring må visse kriterier være til stede: Læringen må inngå som et ledd i en sammenhengende prosess i forhold til tidligere erfaringer og i forhold til framtidige erfaringsmuligheter på en subjektiv måte. Den som lærer må være aktivt til stede og være seg selv bevisst i samspillet med de sosiale og/eller materielle omgivelsene. Læringen må være forankret i en subjektiv relevant sosial sammenheng, og den må avspeile eller eksemplifisere vesentlige samfunnsmessige materielle og/eller sosiale strukturer. Erfaringslæring dreier seg om deltakernes vesentlige, subjektive opplevde problem, som bearbeides i en fortsettende erfaringsprosess på grunnlag av allerede etablerte erfaringsmønstre og er styrt av et framtidrettet handlingsperspektiv. Erfaringslæring er alltid situert (Tiller 2006).

Innledningsvis stilte jeg spørsmålet om sammenhengen mellom utvikling av relevant profesjonskunnskap og en bevisst og særegen lærerutdanningsdidaktikk knyttet til desentralisert lærerutdanning. Hva som karakteriserer en særegen lærerutdanningsdidaktikk har ikke blitt forsket nok på. Heller ikke på forholdet mellom profesjonskunnskap og lærerutdanningsdidaktikk er det gjort mange studier. Denne tematikken er så godt som helt fraværende i forskning om desentralisert utdanning. Jeg kan kun sannsynliggjøre at det fins slike sammenhenger på bakgrunn av artiklene i denne boka og på bakgrunn av samtaler med studenter og lærerutdannere knyttet til desentralisert lærerutdanning.

De temaer som er løftet fram i denne artikkelen er noen av de områdene som det burde vært forsket mer på. Det er et håp at noen av leserne av denne boka ser mulighetene i de mange spennende forskningsoppgaver som ligger og venter her.

Litteratur

- Brekke, M. (1999): *Lærerutdanning I Nord. Et historisk kasus gjennom tre tidsperioder*. Doktorgradsavhandling. Institutionen för Pedagogikk och ämnesdidaktik. Centrum för forskning i lärande. Luleå tekniska universitet.
- Brekke, M. (red.) (2004): *Norsk lærerutdanningsdidaktikk i endring. Læring, undervisning og dannning i lys av ny forskning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Dreyfus, H. og Dreyfus, S. (1986): *Mind over Machine. The Power of Human Institution and Expertise in the Era of the Computer*. New York: Free Press.
- Gustavsson, B. (2005): Dannelse som reise og eventyr. Art. i Kvernbek, T. (red.): *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hellesnes, J. (1975): *Sosialisering og teknokrati*. Oslo: Gyldedal.
- Hiim, H. og Hippe, E. (2001): *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere. Yrkesdidaktikk og yrkeskunnskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H. og Hippe, E. (1991): *Didaktikk som praksis og teori*. Publikasjon 18 C. Statens yrkespedagogiske høyskole (nå Høgskolen i Akershus. Avdeling for yrkesfaglærerutdanning).
- Illeris, K. (2000): *Læring – aktuell læringsteori i spenningsfeltet mellom Piaget, Freud og Marx*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Jank, W. og Meyer, H. (1997): Nyttan av kunskaper i didaktisk teori. Artikkel i Michael Uljens (red): *Didaktikk*. Lund: Studentlitteratur.
- Johannessen, K.(1988): Tankar om tyst kunnskap. Stockholm: *Dialoger* nr 6, 1988.
- Leer-Salvesen, P. og Nylehn, B. (2002): Profesjon og dannelse – en dialog. Art. i Nylehn, B. og Støkken, A.-M.(red.) *De profesjonelle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lorentzen, S., Streitlien, Å., Høstmark Tarrou, A.-L. Aase, L. (1998): *Fagdidaktikk. Innføring i fagdidaktikkens forutsetninger og utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Desentralisert lærerutdanning i nord

Fra nødløsning til fullverdig alternativ

De gode resultatene av en sterkere vektlegging på en praksisorientert lærerutdanning representerer et betydelig utviklingspotensial for lærerutdanning generelt. Den desentraliserte utdanninga opplevdes som – og var – relevant og meningsfull for alle aktører.

I NOKUT's vurdering av den stasjonære allmennlærerutdanninga i 2006 gir studentene uttrykk for at praksisopplæringa forbereder dem for dårlig til yrket. Nyutdannede lærere hevder ofte at de får et "praksissjokk" når de begynner som lærere. Da de første kullene innenfor desentralisert lærerutdanning ble uteksaminert, var det nettopp praksisrelevansen både studenter, veiledere, rektorer og skolesjefer trakk fram som styrken ved modellen. Kan dette ha noe med balansen mellom teori og praksis i utdanninga å gjøre? Forholdet mellom tid til teori og tid til praksis var i de første kullene ganske forskjellig i den etablerte lærerutdanninga sammenlignet med desentralisert utdanning. I den desentraliserte utdanninga var det tre ganger så mye tid avsatt til praksis. Dette var den store forskjellen på den nye og den etablerte lærerutdanninga.

Denne boka handler om de mulighetene som ligger i et praksisforankret læringsmiljø. Erfaringer fra noen desentraliserte lærerutdanningstiltak formidles fra personer med ulike faglige ståsted.

EUREKA DIVERSE 2/2007

ISBN: 978-82-7389-114-3



EUREKA FORLAG