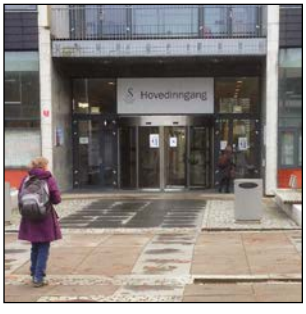
Skolehistorisk årbok
For Rogaland

2016



TEMA:
LÆRARUTDANNING I ROGALAND

SKOLEHISTORISK ÅRBOK
for Rogaland 2016

Redaktør
Sigmund Sunnanå

Redaksjonsnemnd
Marta Gudmestad – Ketil Knutsen – Ellinor Bryne – Sissel Østrem – Tor Ytre-Arne

33. årgang

TEMA
Lærarutdanning i Rogaland

UTGITT AV
SKOLEMUSEUMSLAGET i ROGALAND
STAVANGER 2016

© Skolemuseumslaget i Rogaland – 2016
Grafisk produksjon: Omega Trykk – Stavanger
Framsida: Ole Jacob Bryne, Ellinor Bryne
og Sissel Østrem

ISSN 0801-2520

Innhald

Forord 5

Generelle artiklar

Reformer i lærarutdanninga 1976-2016 7
Av Peder Haug

Læraren – meir «enn noe større hode» 13
Av Svein Helgesen

Lærarar i framtida – lydige lakeiar eller kritiske aktørar? 20
Av Sissel Østrem

Bør alle lærerstudenter bli lærere? 26
Av Egil Gabrielsen

Omtale av nokre sentrale fag og fagområde i lærarutdanninga

Slutt på «Nytt på nytt»? - Fra kristendomskunnskap til KRLE i skolefag og KRL til religionsstudier i studiefag 31
Av Dag Husebø og Geir Skeie

10 dramatiske år for norskfaget 39
Av Nils Mæhle

Fag og didaktikk – ulike partnere. Høgskolestudier i engelsk i Stavanger 1964-1990? 48
Av Arne Neset

Kommentar til Arne Nesets artikkel 54
Av Deborah L. S Larssen og Jon Drew

Fra kunnskap til praksis; endring i fokus i matematikkfaget i lærerutdanningen 56
Av Janne Fauskanger og Reidar Mosvold

Tanker om naturfag i lærerutdanningen 65
Av Inge Christ

Kroppsøvingsfaget i lærerutdanningen 72
Av Gro Næsheim Bjørkvik

Drama som fag og læringsform i lærerutdanning 78
Av Aud Berggraf Sæbø

Pedagogikkfaget i lærarutdanninga 87
Av Sissel Østrem

Utviklingstrekk ved praksisopplæringa i allmenn-lærerutdanninga 92
Av Hermann Skogsholm

Utdanning av øvingslærere 1964-1965 98
Av Kjell A. Jensen

Historiefaget og lektorutdanningen ved UiS i lys av NOU 2015:8 «Fremtidens skole» 103
Av Ketil Knutsen

Lærarutdanninga ved Universitetet i Stavanger (UiS) 2005 – 2016
Fra allmennlærer til grunnskolelærer til master for grunnskolelærere 109
Av Elaine Munthe og Elin Thuen

Praksisskoler og praksislærere 115
Av Bjarte Hope, Anne Katrine Bø Hveding og Hilde Riis Kvalvåg

Barnehagelærerutdanning i endring og utvikling ..118
Av Rudy Garred

Mine erfaringer som lærerstudent ved UiS 123
Av Louise D. Johannessen

Lærarutdanninga ved Høgskolen i Stavanger (HiS) 1994 – 2005
Frå Stavanger lærarhøgskole (SLH) til Høgskolen i Stavanger (HiS). Lærarutdanninga delt på to avdelingar 125
Av Sigmund Sunnanå

AVDELING FOR LÆRARUTDANNING

Grunnleggende lese-, skrive og matematikk-ferdigheter (GLSM) i lærerutdanningen 128
Av Egil Gabrielsen

Rettleiing av nyutdanna lærarar i Rogaland – eit problemløysande tiltak 133
Av Brit Hanssen og Sissel Østrem

Førskolelærerutdanninga med vekt på HiS-tida 138
Av Dan Dyrli Daatland

Desentralisert allmennlærerutdanning i Dalane regionen 1988-1993 148
Av Egil Gabrielsen

AVDELING FOR HUMANISTISKE FAG

Å bygge Babels tårn. Erfaringer som leder av Senter for fremmedspråk, SLH (1991-94) og kontorsjef ved Humanistisk avdeling, HIS (1994-1995) 151
Av Arne Neset

Veien fram til 4-årig allmennlærerutdanning i 1992
Omlegging av allmennlærerutdanning ved SLH ... 158
Av Egil Gabrielsen

Lærarutdanninga ved Stavanger lærarhøg-skole (SLH) 1975 – 1992
Gullalderen i norsk lærarutdanning. Lærarutdanninga ved Stavanger lærarhøgskole 1975 – 1989 163
Av Sigmund Sunnanå

Studentdemokrati i lærerutdanninga – glimt fra 70-åra .....
Av Tor Ytre-Arne

Danning og utdanning i informasjonssamfunnet ...178
Av Petter Steen jr.

Lærerutdanning kan heldigvis brukes til så mangt 181
Av Steinar Lyse

Lærarutdanning ved Stavanger lærarskole 1954 – 1975 183
Av Torleiv Skarstad og Sigmund Sunnanå

Lærarutdanningstiltak i Rogaland før 1954 191
Av Torleiv Skarstad og Sigmund Sunnanå

Kort omtale av forfattarane.....198

Artikkeloversikt 2013 - 2016.....203

Årsmelding for Skolemuseumslaget 2015.....205

Rekneskap for Skolemuseumslaget 2015 206

Forord

Temaet for denne årboka er *Lærarutdanning i Rogaland*. Gjennom artiklar blir ulike sider ved utdanninga av lærarar for den obligatoriske skolen frå 1739 til i dag sett i forhold til glimt frå den nasjonale utviklinga. I 2017 blir ei ny nasjonal lærarutdanningsreform gjennomført. Vi får då ei femårig masterutdanning. Denne årboka kan såleis gi eit historisk oversyn over utviklinga fram til denne reforma.

I 1973 kom lærarutdanninga for barnehagen med i lovverket. Utdanninga blei gjort treårig bygt på examen artium eller tilsvarande utdanning. Det har vore omfattande diskusjonar om utbygging og utvikling av barnehagen, men den politiske merksemda om lærarutdanninga for barnehagen har vore liten jamført med lærarutdanninga for den obligatoriske skolen.

I historisk perspektiv er det nær samanheng mellom utviklinga av allmugeskolen, folkeskolen, grunnskolen og lærarutdanninga. Endringar i den obligatoriske opplæringa for barn og unge er blitt følgt opp av endringar i lærarutdanninga. Skolen og lærarane er med på å forma barn og unge. Korleis dette skal gjerast, er ei viktig politisk oppgåve. Skolen og lærarutdanninga har derfor alltid hatt stor politisk merksemd.

I ein artikkel på 1870-talet skreiv Arne Garborg: *Det hjelper korkje med timeplanar eller instruksar eller nokon ting: det som gjer skulen til det han er, er læraren.* Det ein lærar gjer og ikkje gjer, kan vera avgjerande for utviklinga for barn og unge. Den samla innsatsen til lærarane spelar ei viktig rolle i utviklinga av samfunnet vårt.

Det store spørsmålet har vore og er korleis ein kan få til ei lærarutdanning som får fram den *gode* læraren. Gjennom tidene har ein prøvd å gi mange svar på dette. Vi kan oppleva ein person som god lærar, men det kan vera vanskeleg å definera kva ein god lærar er. Forskjellige personar kan vera gode lærarar på ulike måtar, og ulike tider stiller ulike krav. Det er ei vanleg meining at den gode læraren må ha evne til å stimulera og engasjera barn og unge til utvikling og læring. Samtidig må han/ho ha fagleg og pedagogisk innsikt, kunnskap og praktisk dugleik for å kunne arbeida i samsvar med skolens mål og oppgåver. Det kan vera mange måtar å førebu ungdom til å kunne meistra ei slik oppgåve, og meiningane om korleis det best kan gjerast, er mange. Sentrale spørsmål som har vore og er aktuelle i lærarutdanninga, er mellom anna desse:

- Rekruttering og opptakskrav.
- Omfanget av utdanninga? Bør utdanninga vera ei samanhengande utdanning eller delast opp i ei kortare grunnutdanning og ei systematisk vidareutdanning for lærarar med praksis? Høve til frivillig å ta mastergrad er ei god ordning, men er den vedtekne obligatoriske femårige masterutdanninga for alle lærarar til grunnskolen eit klokt tiltak?
- Innhald og arbeidsmåtat i lærarutdanninga sett i forhold til innhald og arbeidsmåtar i barnehage og skole?

- Omfanget og organiseringa av pedagogisk teori og praksis?
- Spørsmålet om fagleg breidde eller fagleg fordjuping? Forholdet mellom skolefag og studiefag? Heilskap og samanheng i utdanninga – tverrfaglege opplegg?
- Korleis skal lærarutdanninga organiserast? Plassering av fag og pedagogisk teori og praksis innanfor den fastsette tidsramma? Skal ein ha eit felles opplegg i starten for studentar på eit årskull og så la dei undervegs i studiet velja innretning mot undervisning på ulike steg, eller skal studentane ta standpunkt til dette alt ved søknad om opptak?
- Arbeidsmåtar, vurdering og vurderingsformer i utdanninga?
- Korleis kan ein best fremja og utvikla dei personlege lærarføresetnadene til studentane?
- Kva for plass skal allmennmenneskelege verdiar og verdiformidling ha i utdanninga?

Mange av desse spørsmåla er på ulike måtar drøfta i artiklane i denne årboka.

Innhaldet i årboka er ordna slik at ein først har artiklar om nokre generelle emne og deretter ein omtale av ein del sentrale fag og fagområde. Vidare har vi artiklar som gjer greie for lærarutdanninga ved institusjonar i Rogaland frå i dag og bakover i tid til dei første lærarutdanningstiltaka i fylket. Kvar artikkel er eit sjølvstendig produkt. Dette betyr at forfattarane kan ha vore innom same emnet i sine artiklar.

Dette er den 33. årgangen av årboka. I årboka for 2005 er det eit oversyn over artiklar og artikkelforfattarar frå starten i 1984 til 2005. Dette oversynet er ført vidare i årboka for 2013. I årboka for 2016 er det eit tilsvarande oversyn for årbøkene 2014 og 2015. I årboka for 2013 er det ei liste over medlemmene i skolemuseumslaget det året.

I årboka for 2013 signaliserte eg at eg ønskte å slutta som redaktør. Sidan det har vore vanskeleg å få ny redaktør, har eg teke på meg redaktøransvaret også for dei tre siste bøkene. For ein pensjonist har det å vera redaktør av årboka vore ein interessant og meiningsfull hobby. Eg har vore imponert over kor villige folk er til å ta på seg skriveoppdrag utan betaling. Det er blitt skrive mange gode og interessante artiklar om mange historiske emne, og eg trur at det i årbøkene er samla historisk stoff som i ettertida kan vera verdifullt både med tanke på forsking og formidling. Eg takkar hjarteleg for alle bidraga.

Eg takkar også for at eg har fått ha kontorplass og fått nytta infrastrukturen på Læringsmiljøsenteret ved Universitetet i Stavanger. Utan dette, og det stimulerande arbeidsmiljøet ved senteret, hadde det vore vanskeleg å få til desse bøkene. På årsmøtet til skolemuseumslaget våren 2017 vil det bli teke standpunkt til om det skal koma fleire årbøker i lagets regi.

Redaksjonsnemnda vonar at lesarane vil finna mykje interessant stoff i denne boka. Vi takkar alle som har skrive artiklar og elles vore med på å få årboka i stand.

For redaksjonsnemnda
Sigmund Sunnanå
Redaktør

Generelle artiklar

Reformene i lærarutdanning 1976-2016

AV PEDER HAUG

Det har vore mange reformer i lærarutdanninga for grunnskulen dei siste 40 åra i tydinga nye læreplanar eller rammeplanar. Det kome nye rammeplanar i 1976/1980, 1992/94, 1998, 2003, 2010 og så kjem ein ny endring frå 2017. Det vil ha vore i alt seks til dels store omskifte i mi tid i lærarutdanninga. Det tyder på ein sterk statleg styringsiver av lærarutdanninga. Grunnane for det kan vere mange, å ha kontroll med korleis skulen fungerer er ein av dei viktigaste. Skulen og lærarane er med på å forme barn og unge, og korleis det skal gjerast har vore og er ei sentral politisk oppgåve.

Det er eit spørsmål om desse reformene har fungert etter intensjonane. Ut frå den kjennskapen vi i dag har til reformer er det liten tvil om at reformiveren har vore kontraproduktiv, og gått ut over kvaliteten av utdanninga. Nokre av endringane har ikkje ein gong fått vilkår for ei skikkeleg utprøving. Faglitteraturen fortel at ei omfattande reform tek mellom 10 og 15 år før ein retteleg veit korleis den fungerer. Saka eg drøfter her er kva som er grunnlaget for reformene i denne utdanninga og kva for retning utviklinga tek i perioden frå 1976 til i dag. Kjeldegrunnlaget er først og fremst dei offisielle tekstane om reformene.

Den politiske prosessen

Til grunn for endringane i lærarutdanninga finn vi politiske initiativ og politiske vedtak. I snever tyding handlar politiske prosessar om å få gjort vedtaka. Eit vidare perspektiv på politikk er korleis det er skapt oppslutning om og forståing for forslaga om endring. I det lyset har alle reformene med unntak av den siste i 2017 to felles preg.

Det eine preget er at dei politiske prosessane er innleidde med uavhengige, omfattande og breie analysar av utdanninga og behova den skal tene. Til grunn for reformene i 1976/1980, 1992/94 og 1998 var eigne komitéinnstillingar. Lærarutdanningsrådet sytte for innstillinga før den nye lova av 1973 og rammeplanane for 1976/1980 (Lærarutdanningsrådet, 1969). Det vart gjort offentlege utgreiingar om lærarutdanninga før endringane i 1992/94 og 1998 (Kirke- og vitskapsdepartementet, 1988; Kirke- utdannings- og forskingsdepartementet, 1996; Kultur og vitskapsdepartementet, 1988). Endringane i 2003 og 2010 bygde på evalueringar av utdanninga (NOKUT, 2006; Norgesnettrådet, 2002). Endringane i 2003 har også samanheng med innføring av ny gradstruktur i høgare utdanning, Bologna-prosessen (Kirke- utdannings og forskings-

departementet, 2000; Utdannings- og forskingsdepartementet, 2002). Det illustrerer eit tema eg ikkje går nærare inn på her, at eit av driva i sektoren er internasjonale påverknadar. Debattane om lærarutdanning er i aukande grad påverka av straumdrag frå den internasjonale arenaen, der mellom anna OECD og EU spelar ei sentral rolle (Karlsen, 2005). Reforma i 2017 har ikkje vore utgreidd av nokon politisk uavhengig instans i det heile. Den er eit «reint» politisk produkt.

Det andre preget for alle reformene etter 1976 med unntak av den i 2017, er at Stortinget har fått dei til drøfting før detaljane var bestemte. Der er grunnlaget og konsekvensane som er trekte presenterte for Stortinget, som har uttalt seg om saka (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2009; Kunnskapsdepartementet, 2014; Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1973; Kyrkje- utdannings og forskingsdepartementet, 1997; Utdannings- og forskingsdepartementet, 1990, 2002).

Signala om reforma som kjem i 2017 kom tidleg, mellom anna i stortingsmeldinga som førte til 2010-reforma (Stortinget, 2009). Reforma er også omtala i regjeringserklæringa for Solberg-regjeringa som eit tiltak som dei lova å gjennomføre i regjeringsperioden 2013-2017 (Politisk plattform, 2013). Den er presisert i eit eige strategidokument om lærarløftet (Kunnskapsdepartementet, 2014), men har ikkje vore presentert for eller drøfta som heilskap i Stortinget.

Dette er den reforma i lærarutdanninga som er minst gjennomdrøfta dei siste 40 åra. Korleis det vil slå ut for det som skal skje i 2017 vei ingen, men ein kan vere uroleg for resultatet fordi utfordringane i denne reforma er større enn i dei som har vore tidlegare. Utdanninga bli femårig. Det er ei sterk tru på at meir skulefagleg, fagdidaktisk og profesjonsorientert kunnskap gjer lærarane kvalifiserte til å undervise slik at elevane presterer betre fagleg, medan tilliten til pedagogikk som fundament for yrket er svekt. Ansvaret for ei utvida profesjonsorientering er felles for alle som arbeider i lærarutdanninga. Det føreset omfattande samarbeid og samordning som er krevjande, og som det ikkje er tradisjon for i feltet. Studentane skal skrive ei vitskapleg masteroppgåve som er nytt, og som er avhengig av ein vitskapleg kompetanse som tradisjonelt har vore svak i personalet i utdanninga. Måten å møte desse utfordringane på frå politisk hald er å slå saman institusjonane som gir lærarutdanning for at dei skal verte større og sterkare. Det er uvisst om det løyser problema.

I det politiske arbeidet avvik den komande lærarutdanningsreforma i 2017 frå dei tidlegare reformene på to punkt: manglande breidde i utgreiinga og manglande formell politisk drøfting. Begge er sentrale med tanke på oppslutninga om reforma og for reforma sin legitimitet. Eit døme på det kom tidleg til syne i ein strid om det skulle vere mogleg å skrive masteroppgåve om allmenne profesjonspedagogiske og spesialpedagogiske emne. Statsråden ville ikkje det, og forma ut forskrifta om utdanninga med det siktet. Han måtte gi seg på grunn av aksjonar frå grunnplanet i lærarutdanning og skule.

Kvifor endring

Detaljane i reformene har vore grunngjevne ulikt, og har ulike tiltak og retningar. Mykje er også likt. Kvaliteten på skulen er avhengig av kvalitetane på lærarutdanninga. Når resultata skulen ikkje er gode nok, er eit av dei nærliggjande tiltaka å endre lærarutdanninga. Felles for alle reformene er påstanden om at den lærarutdanninga som skal endrast ikkje er god nok, og at den nye lærarutdanninga skal verte betre, og løyse utfordringane i skulen. Den følgjande formuleringa er nokså representativ: «For å kunne realisere dei omfattande reformene i skole og opplæring og møte nye krav frå

samfunns- og arbeidsliv, er det nødvendig at også lærarutdanninga blir gjennomgått og omforma.» (Kyrkje-utdannings og forskingsdepartementet, 1997, s. 5).

Det er ein samanheng mellom reformene i grunnskulen og reformene i lærarutdanninga. Det kom nye læreplanar for grunnskulen i 1974, 1987, 1997 og 2006. Etter desse har det følgt innhaldsreformer i lærarutdanninga, men det kan ha teke lang tid før lærarutdanninga tilpassa seg endringane i grunnskulen.

Endringa i lærarutdanninga i 2003 og den som kjem i 2017 bryt med sambandet til nye planar i grunnskulen. Den første (2003) introduserer Bologna-systemet og byggjer på ei evaluering av utdanninga. Det tel også med at resultata frå PISA 2000 viste at resultata ein nådde i grunnskulen ikkje var akseptable. Reforma som kjem i 2017 kan forklarast som ein konsekvens av resultata på dei internasjonale undersøkingane norske elevar har vore med på. Der har prestasjonane vore nedslåande, i alle fall slik sentrale politikarar har vurdert dei (Bergesen, 2006). Ei av hovudforklaringane på nederlaga har vore manglande lærarkompetanse, noko som har ført til omfattande satsingar på kvalitetsutvikling gjennom kompetanseheving i skulen ved sidan av ny lærarutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2014).

Evalueringane av allmennlærarutdanninga i 2002 og 2006 var med som eit grunnlag i endringa av utdanningane i 2003 og 2010. Begge evalueringane kom fram med om lag den same alvorlege kritikken av utdanninga. Dei omtalar manglande praksisrelevans, manglande samarbeid i utdanninga mellom skulefag og pedagogikk, pedagogikkfaget fungerer ikkje som forventa og det er svak samanheng mellom teori og praksis.

Lengda på lærarutdanninga

Lengda på lærarutdanninga er auka ved tre høve i denne perioden. Den har variert opp gjennom tidene om ein går langt tilbake. Dei eigne toårige linjene for studentar som hadde eksamen artium vart formaliserte frå 1930. For studentar utan artium var utdanninga fireårig. I 1973-lova vart utdanninga treårig og berre for dei med eksamen artium (sett i verk i 1976). I 1992 auka lengda med endå eitt år, til fireårig, og frå 2017 blir ho femårig.

Argumenta for auka lengd på denne utdanninga har vore dei same. Utviklinga i samfunnet gir endra og høgare krav til grunnskulen. Då trengst det meir kvalifiserte lærarar. Dei må ha meir utdanning og meir relevant utdanning for å kunne møte utfordringane i faga, og det krev meir tid. Til grunn ligg erkjenninga om at læraren er den viktigaste faktoren skulen rår over for å skape gode føresetnader for læring. Denne formuleringa er dagsaktuell, og er no gjenteken i mange ulike samanhengar. Meiningsinnhaldet kan ein finne i omtalar av lærarutdanningane heilt attende til byrjinga på 1800-talet (Telhaug, 2008).

Motargumenta går også att, som i dag, men dei har ikkje fått tilslutning. Det var redsle for at rekrutteringa ville gå ned om utdanninga vart lenger. Framlegga har også kome i tider med fare for manglande lærardekning grunna låg rekruttering og stor avgang frå yrket. Difor burde ein vente med utvidinga. Det var også røyster som var spørjande til om auka lengd på utdanninga var rette medisinen, om ikkje endringar i den eksisterande utdanninga kunne vere minst like relevant for å gjere den meir tidsaktuell.

Fagleg spesialisering

Det skiftet som bryt mest med tradisjonen i lærarutdanninga er at ein gir opp å utdanne allmennlærarar, og innfører grunnskulelærarutdanning i staden. Allmennlæraren har vore idealet heilt sidan lærarutdanninga formelt starta på 1800-talet. Mykje av kunnskapsgrunnla-

get skulle studentane ha med seg frå den vidaregåande skulen (gymnaset). Læraren var klasselærar og kunne undervise på alle klassestega i den obligatoriske skulen, også i fag ho ikkje hadde særleg utdanning i.

I Lærarutdanningsrådet si innstilling om lov om lærarutdanning frå 1969 er klasselæraren gjort greie for på denne måten: «Ein klasselærar skal normalt ha all undervisning i småskolen…han skal normalt ha om lag halvparten av undervisninga i mellomskolen … og han skal normalt kunna ta 2-3 fag i ungdomsskolen i tillegg til dei to fag han har tilleggsutdanning i.» (Lærarutdanningsrådet, 1969, s. 142). Klasselæraren var spesielt gunstig for små skular, noko det har vore mange av i Noreg. Det omsynet har også sannsynlegvis vore ein viktig grunn til at det gjekk så lang tid før allmennlæraren vart «avskaffa». Idealet heldt heilt fram til 2010.

Etter kvart som dei faglege krava auka i grunnskulen, vart manglande formell lærarkompetanse meir og meir kritisert. Påstanden vart at allmennlæraren ikkje lenger hadde kunnskapar og kompetansar til å kunne arbeide i heile skulen. Det avgjerande argumentet var dette: «Dagens fireårige allmennlærerutdanning gir formell kompetanse for tilsetting i hele grunnskolen. En så bred kompetanse gir ikke rom for den faglige fordypningen som skolen trenger.» (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2009, s. 15). Resultatet vart ei todeling av utdanninga i ei grunnskulelærarutdanning for årsstega 1-7, og ei grunnskulelærarutdanning for årsstega 5-10. Seinare har kompetansekrava i grunnskulen vorte skjerpa. Også godt erfarne lærarar må tilfredsstille dei nye krava, noko som fører til omfattande vidareutdanning for ganske mange av dei.

Det som skil reformene frå kvarandre er først og fremst talet på obligatoriske fag og kor mange fag det var krav om at lærarane skulle ha eksamen i. Høva til frie val av fag har gått opp, frå 30 studiepoeng i 1992 (1/2 år) og til 180 studiepoeng i 1-7 (3 års studium) og 240 studiepoeng i 2017 i 5-10 (4 års studium). Praksis har alltid vore obligatorisk, omfanget har auka litt med lengda på utdanninga. I 1992 var det 16-18 veker, i 2017 skal det vere praksis i 110 dagar. Det einaste faget som har vore obligatorisk gjennom heile perioden er pedagogikk, som «pedagogisk teori og praksis» (1976/80, 1992/94), pedagogikk (1998, 2003) og «pedagogikk og elevkunnskap» (2010 og 2017). Elles har kristendomskunnskap og KRL, praktiske og estetiske fag, norsk og matematikk vore obligatoriske med litt ulikt omfang og til litt ulike tider.

I utdanningane i 2010 og 2017 årssteget 1-7 er berre norsk og matematikk obligatorisk, og i utdanninga for stega 5-10 er det ingen obligatoriske skulefag. I 2017 utdanninga får lærarane på 1-7 utdanning i til saman tre eller fire skulefag, og i 5-10 kjem lærarane ut med utdanning i to eller tre fritt valde fag. Det er ein ganske stor avstand til planane frå 1976/1980 som introduserer kortare fagdidaktiske kurs i alle fag som studentane ikkje møtte i lærarutdanninga. Dei vart borte i 1992 planen, som i staden krev at studentane måtte ha eksamen i minst seks skulefag.

Mønsteret i utviklinga er altså færre og større obligatoriske fag og færre og større fag i utdanninga totalt sett. Utdanningslengda aukar, medan talet på fag som lærarane har utdanning i går ned. Forventinga er vidare at heile utdanninga skal verte meir profesjonsretta og praksisrelevant. Ein konsekvens som er lite drøfta er kva verknaden av fagleg «smale» lærarar vil ha for skulestrukturen i Noreg. Fragmentering av skulen som eit kollektivt miljø er ein mogleg konsekvens. Ein annan kan vere ei kraftig skulesentralisering for å få kvalifiserte lærarar til skulane. Alternativet kan vere at skulen tilset langt fleire som ikkje har lærarutdanning, noko som i alle fall ikkje vil auke kvaliteten på skulen.

Fornying og tradisjon

Det er ingen tvil om at berre i den perioden som her er omtala, har lærarutdanninga vorten endra mykje, og på mange område. Det har også vore med på å skape spenningar som framleis pregar utdanninga. Den som synest best er spenningane knytt til å bli ein del av høgare utdanning med akademiske vitskaplege ambisjonar på den eine sida, og den praktisk orienterte lærarutdanningstradisjonen på den andre. Lærarutdanninga kom inn under lov om høgare utdanning i 1998, då vart lærarutdanningslova oppheva. Eit forvarsel om denne prosessen kom gjennom to offentlege utgreiingar i 1988. Det var Johannessenutvalet om lærarutdanning (Kirke- og vitskapsdepartementet, 1988) og Hernesutvalet om forsking og høgare utdanning (Kultur og vitskapsdepartementet, 1988). Hernesutvalet var kritisk til kvaliteten på lærarutdanninga, og ville ha den meir akademisk kunnskapsorientert og vitskapleg orientert. Innstillinga starta med følgjande formulering: «Utfordringen for norsk kunnskapspolitikk er at landet ikke får nok kompetanse ut av befolkningens talent» (Kultur og vitskapsdepartementet, 1988, s. 9). Johannessenutvalet ser behovet for meir vekt på kunnskap i lærarutdanninga, men er også opptekne av at den må føre vidare dei gode tradisjonane denne utdanninga har for å sjå heilskapen, elevane som individ og praksis som det viktige omdreiingspunktet i utdanninga. Der er mellom anna lærarane sine personlege kvalifikasjonar viktige som føresetnader for god opplæring: «Han (læreren) har interesse for og evne til utvikling og fornyelse av egen praksis, og samarbeider med andre om å skape en stadig bedre skole …». (Kirke- og vitskapsdepartementet, 1988, s. 11). Hernesutvalet la nok fleire av premissane enn Johannessenutvalet. Sett i lys av dagens debattar og utvikling, er det liten tvil om at Hernesretninga har fått dominere. Drivarane for den retninga er primært rikspolitikarar. Lærarar og lærarutdannarar har vore meir perifere i dei prosessane.

Referansar

Bergesen, H. O. (2006). Kampen om kunnskapsskolen. Oslo: Universitetsforlaget.

Det kongelige kunnskapsdepartement. (2009). Læreren. Rollen og utdanningen. St.meld. nr. 11 (2008-2009). Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.

Karlsen, G. E. (2005). Styring av norsk lærerutdanning - et historisk perspektiv. Norsk pedagogisk tidsskrift, 89(6).

Kirke- og vitenskapsdepartementet. (1988). For et lærerrikt samfunn. NOU 1988:32. Oslo: Forvaltningstjenestene.

Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). Lærerutdanning. Mellom krav og ideal. NOU 1996:22. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.

Kirke- utdannings og forskningsdepartementet. (2000). Frihet med ansvar. Om høgre utdanning og forskning i Norge. NOU 2000:14. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.

Kultur og vitenskapsdepartementet. (1988). Med viten og vilje, NOU 1988:28. Oslo: Forvaltningstjenesten.

Kunnskapsdepartementet. (2014). Lærerløftet. På lag for kunnskapsskolen. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kyrkje- og undervisningsdepartementet. (1973). I. Om å trekkje attende Ot.prp. nr. 51 (1972-72) om lov om lærarutdanning. II. Om å fremje ny proposisjon om lov om lærarutdanning, St. meld. nr. 36 (192-73). Oslo: Kyrkje- og undervisningsdpeartementet.

Kyrkje- utdannings og forskingsdepartementet. (1997). Om lærerutdanning, St.meld. nr. 48 (1996-97), Oslo: Kyrkje-utdannings og forskingsdepartementet.

Lærarutdanningsrådet. (1969). Innstilling om lov om lærarutdanning frå Lærarutdanningsrådet 19. desember 1968. Oslo: Kyrkje- og undervisningsdepartementet.

NOKUT. (2006). Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 1: Hovedrappport. Rapport fra ekstern komité. Oslo: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.

Norgesnettrådet. (2002). Evaluering av allmennlærarutdan-

ningen ved fem norske institusjoner. Rapport fra ekstern komité. Oslo: Norgesnettrådets rapporter.

Politisk plattform. (2013). Politisk plattform for en regjering utgått av Høyre og Fremskrittspartiet. Lasta ned 5. september 2016, frå https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/politisk-plattform/id743014/.

Stortinget. (2009). Innstilling til Stortinget fra Kirke.- og undervisningskomiteen om Læreren-rollen og utdanningen (St.meld. nr.11 (2008-2009), Innst. S. nr. 185 (2008-2009), Oslo: Stortinget.

Telhaug, A. O. (2008). Norsk skole i kulturkonservativt perspektiv. Formidling og polemikk. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Utdannings- og forskningsdepartementet. (1990). Lærerutdanning ved høgskoler og universitet, St.meld. nr. 53 (1989-90). Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2002). Kvalitetsreformen. Om ny lærerutdanning. Mangfoldig-krevende-relevant. St.meld. nr. 16 (2001-2002). Oslo. Utdannings- og forskningsdepartementet.

Læraren – meir enn «et noe større hode»

AV SVEIN HELGESEN

«Hans gjerning er å omgå hele, levende barn, og ikke bare små hoder. Derfor krever lærerkallet av ham at han også selv skal møte fram som et helt og levende menneske, ikke bare som et noe større hode. Så enkelt, og så vanskelig, er det å være lærer.»

Jens Bjørneboe, 1962

Kunnskap og utdanning står høgt på dagsordenen i alle land om dagen. Regjeringa er opptatt av å skapa det norske kunnskapssamfunnet, sa statsminister Erna Solberg i nyttårstalen sin i 2014: «Det er kunnskap som er fremtidens olje for Norge. Utdanning er det viktigste våpen hvis vi vil oppnå forandring i verden, sa Nelson Mandela. Han har helt rett. Utdanning har også vært med på å forandre Norge.»

«Det som gjer skulen til det han er, er læraren»

Det må framifrå lærarar til for å skapa kunnskapssamfunn. Arne Garborgs klassiske formulering er framleis like gyldig som for meir enn hundre år sidan: «Det hjelper korkje med timeplanar eller instrukser eller nokon ting; det som gjer skulen til det han er, er læraren.» Statsministeren erkjente det same i nyttårstalen sin (Solberg 2014):

> «Jeg har møtt elever som kom seg gjennom skolen takket være en engasjert lærer. Jeg har møtt elever som så gleden i matematikk og fremmedspråk fordi de møtte sin drømmelærer. Regjeringen vil satse massivt på å gjøre gode lærere i skolen enda bedre. Flere elever må få møte sin drømmelærer.Du som er lærer skal vite at du gjør Norges kanskje viktigste jobb. Mange unge menneskers fremtid ligger i dine hender».

Ingen er fødd som drømmelærar. Den gode læraren er ikkje noko ein er, men noko ein blir gjennom læring og danning. Drømmelæraren treng ei lærarutdanning og praksisfelleskap med næringsrikt jordsmonn å veksa i. Lærarutdanninga sitt samfunnsoppdrag er å hjelpa engasjerte unge menneske til å tileigna seg fagleg og didaktisk kunnskap, relasjonskompetanse, leiarkompetanse og profesjonell og etisk refleksjon på høgt nivå.

Lærarkvalitet varierer – som alt anna

Vi har alle eit forhold til lærarar. Knapt noko yrkesgruppe har vore og blir så mykje og ofte omtala ved norske middagsbord som lærarane. Dei aller fleste av oss har meir eller mindre sterke meiningar om både den gode, den middelmådige og den uskikka læraren.

Bilde av drømmelæraren kan følgja oss livet gjen-

nom. «Min lærer har løftet meg fra jorden til himmelen», sa Alexander den store om sitt store lærarideal, Aristoteles (Eidsvåg, s. 15). «Den virkelig gode læreren er den vi snakker om på gamlehjemmet, når vi har glemt alt annet», seier Inge Eidsvåg i ein kommentar mot slutten av dokumentarfilmen «Den gode lærer» (Vollan 2014).

Men mange har dessverre også negative erfaringar frå møte med lærarar i skolen. Vi har erfart skremmande døme på korleis traumatiske skoleopplevingar i verste fall kan få katastrofale følgjer. Dag Solstads tragiske lærarfigur Elias Rukla i «Genanse og verdighet» (1994) er berre ein av mange som altfor seint erkjente at han var på feil spor: «Men en ting stod klart for han, og det var at dette var slutten på 25 års virke som offentlig oppdrager i den norske skole. Dette var hans endelige fall! Han visste at han nå bega seg bort fra Fagerborg skole for godt, og at han aldri mer ville undervise.»

Pedagogiske reiserefleksjonar

Mi pedagogiske klassereise starta for alvor den dagen eg som kortvokst førsteklassing tok frøken Johnsen i handa på Fløgstad skule i Sauda hausten 1955. Eg har vore mellom dei privilegerte. Dei fleste møta mine med lærarar på folkeskolen, realskolen og gymnaset gav næring til ein personleg draum om sjølv å bli lærar. Neste haust er det femti år sidan eg fekk sjansen til å prøva meg mellom kateter og tavle for første gong. På 1960-talet var det framleis vanskeleg å få tak i nok utdanna lærarar til skolar i indre Ryfylke. Som nyslått artianar møtte eg spent opp på Austarheim skule for å ta ansvar for ei fjerdeklasse med ni små «prøvekaninar», tre gutar og seks jenter. Den viktigaste pedagogiske bagasjen min var erfaringsbasert læring frå rolla som elev under frøken Johnsen og adjunkt Aksnes på Fløgstad skule og universitetsutdanna lektorar som Vetti, Viland, Eskeland og ekteparet Skeie på realskolen og gymnaset.

Austarheim skule blei for min del startpunktet på ei spennande pedagogisk reise gjennom meir enn fire nye tiår. Undervegs har eg fått sjansen til å erfara, observera og utforska det norske skole- og utdanningslandskapet frå ulike perspektiv og i forskjellige roller: lærarstudent, lærar i grunnskole og folkehøgskole, lærarutdannar, skolesjef, forskar, utdanningsdirektør og statssekretær i Kyrkje- og utdanningsdepartementet. Som pensjonist har eg i dag ein viss distanse til både pedagogisk teori og kvardagspraksis i skolen. Men minna og inntrykka frå ei lang og interessant reise er framleis sterke. Aller skarpast framstår bilda frå møte med den gode læraren.

Livs- og framtidsdraumar

Frøken Johnsen og adjunkt Aksnes på min barndoms Fløgstad skule gav næring til unge livs- og framtidsdraumar. Dei framstår for det indre blikket mitt med eit brennande engasjement for oss elevane, for læraryrket, for lokalsamfunnet og for verda. Den gongen var draumen om kunnskap som vegen opp og fram i samfunnet fjernare for mange enn den er i dag. I industribyen i indre Ryfylke var alle med på kunnskapstoget berre fram til utgangen av folkeskolens 7. klasse. Deretter skilde vi lag. For ein stor del av årskullet gjekk hovudsporet gjennom framhaldsskole og i beste fall «mask-og-mek» på yrkesskolen til røyk og gammal industri. Berre eit lite mindretal av oss trekte vinnarlodd til ei lengre akademisk klassereise som starta på bryggja framfor skipsekspedisjonen. Sjåføren på HSD-bussen til Ølen fekk det ærefulle oppdraget å ta billett og frakta oss studentar det første stykket mot Bergens universitet eller kanskje til lærarskolen på Stord eller i Volda. Kjartan Fløgstad har skildra den historiske avskjeden slik i «Dalen Portland»: «Jeg svarer Bergen Universi-

tet, og orda slit i alle røtter. Ja, den som hadde skolar og godt vet, har verden framfor sine føtter.» (Fløgstad, s. 64)

Begeistring og læringsglede

Drømmelærarar eg har møtt, har hatt ei særskild evne til å begeistra, gjera elevane nysgjerrige og skapa læringsglede. Dei gode lærarane i min barndoms og ungdoms skole var nærverande og levande menneske, glitrande historieforteljarar og døropnarar til rom fulle av kunnskap, innsikt og forståing. Dei beste minna eg har frå mine eigne år som lærar, handlar mest om elevar som med glød og iver i blikket kom for å visa meg kva dei hadde fått til og meistra, og for å etterspørja marsjordre og nye råd for vidare utforsking og læring. Når eg seinare drog ut i praksisfeltet som observatør for å sjå, lytta og erfara kva som skjer i klasseromma i skolen, såg eg mange drømmelærarar i funksjon. Den gode læraren skaper læringskraftfelt rundt seg. Eg har blitt imponert av lærarar, rektorar og skolesjefar som inspirerer og begeistrar med sin entusiasme for jobben sin, og som gjer sitt for å skapa praksisfelleskap prega av erfaringsdeling, kollegial vilje til å oppmuntra kvarandre og utforska saman for å gi elevane endå meir inspirasjon og betre læring og oppfølging. I dag teiknar barnebarnet mitt, Alexander, levande bilde av den gode læraren når han med sitt engasjement fortel om nye og spennande ting han har lært av Haldis eller Inger Margrethe i matte- eller naturfagtimen.

Bli sett og verdsett

Dei gode lærarane eg har møtt og erfart, har utmerka seg gjennom framifrå evne til å skapa relasjonar som får det til å banka varmt i små bryst og glitra i unge blikk. Nære og varme relasjonelle møte set varige og positive spor i barne- og ungdomssinn. Det er godt jordsmonn for læring der elevar opplever å bli sett og verdsett. Det har gjort inntrykk på meg å sjå gløden i blikket til dei små når læraren står og tar imot i døra, rettar handa respektfullt fram og helsar god morgon. Bodskapen er klar: «Du er du, og du duger!» Når vi i godt vaksen alder kjem saman til klassejubileum, er det ofte relasjonsorienterte erfaringar vi snakkar mest om. I løpet av mine eigne lærarår la eg merke til at små ting blei viktigare og større for elevane når dei kunne dela dei med læraren. Eg kan framleis kalla fram detaljar frå dei opne og nære samtalane Ronny og eg hadde i lag i ein-til-ein-timane, når eg fann det pedagogisk forsvarleg å ta korte timeoutar frå strevsam spesialundervisning der det dessverre var langt mellom dei store læringsoppturane.

Albumbilde med mørke nyansar

Men reisealbumet mitt inneheld dessverre også bilde med lite gilde fargar og mest mørke nyansar. Det er bilde av lærarar som altfor ofte har bidratt meir til å trykkja elevar ned enn å løfta dei opp og fram. Det er bilde av studentar som vi som lærarutdannarar fann det naudsynt å setja foten ned for og nekta å sertifisera dei som lærarar. Ein 5-ar eller 6-ar i matematikk gir nemleg ingen garanti for å lukkast i klasserommet, ikkje eingong i favorittfaget. Det er bilde av lærarar som manglar den relasjonelle kompetansen og empatien som trengst for å samhandla godt med unge menneske. Det er bilde av lærarrom som framstår som fattige på kollegialt inspirerande fellesskap, der nokre få får lov til å setja standarden for den private praksisen. Det er bilde av lærarar som demonstrativt går heim frå planleggingsdagen siste økta etter lunsj fordi dei ikkje vil bruka meir tid på å høyra ting dei meiner å veta frå før, og lytta til ekspertar dei hevdar ikkje kjenner kvardagen i skolen og derfor ikkje veit kva dei snakkar om.

Litteratur om lærarar som utgjer ein forskjell

Erfaringsbasert kunnskap er alltid subjektiv, prega av augo som ser. Det er derfor av interesse å finna ut i kva grad våre eigne erfaringsbaserte bilde og refleksjonar samsvarar med andre sine opplevingar og vurderingar.

I artikkelen «Kan lærerdyktighet måles?» (2006) referer professor i pedagogikk ved Universitetet i Agder, Aslaug Kristiansen, til to interessante essaysamlingar (Min bedste lærer, Danmark 2000 og Barb og Sutherland, USA 2006) der tidlegare elevar fortel om lærarar som har sett varige spor og fått stor betydning for dei. Eg registrerer med interesse at informantane i begge bøkene løftar fram i lyset mange av dei same kompetansane og kvalitetane som eg sjølv har funne gjennom å bla i mitt personlege reisealbum. I den danske essaysamlinga står desse kjenneteikna sentralt: «Min bedste lærer» bryr seg og har sans for elevane og talenta deira. «Min bedste lærer» ser elevane som «blafrende muligheder» og er opptatt av å «frigøre de bundne talentene». «Min bedste lærer» er kreativ og engasjert og stimulerer elevane til å finna sine eigne vegar og løysa læringsoppgåvene sine på originale måtar. «Min bedste lærer» går i «fagets tjeneste», men har også evne til å gjera litterære og klassiske tekstar levande på måtar som skaper gjenkjenning i elevane sitt univers. Henning Jensen skriv om ein av sine drømmelærarar at ho «legitimerede ganske enkelt min ret til at se og høre, som jeg gjorde – til at leve og være som den, jeg var.» (Kristiansen, s. 206-207)

Praksisretta forsking om lærarkvalitet

Erfaringsbasert refleksjon om lærarkvalitet og lærarkompetanse får størst fagleg legitimitet når den blir belyst og vurdert med forskaren sitt blikk. Den danske pedagogikkprofessoren Per Fibæk Laursen har valt praksisfeltet som sin forskingsarena. Etter råd frå fem profesjonelle kjennarar av skolen har han plukka ut 30 grunnskolelærarar og følgt dei i praksis over noko tid. Målet har vore å identifisera det han karaktiserer som «fremragende personlig kompetanse», kvalitetar som gjer at læraren gjer eit sterkt inntrykk på elevane, har gjennomslagskraft og står fram som lærarar med hud og hår, kropp og sjel. (Kristiansen, s. 204)

I si oppsummering av forskingsfunna presenterer Fibæk Laursen i boka «Den autentiske læreren» (2004) sju «autensitetskriterium» (Fibæk Laursen, s. 25-27): Den autentiske læraren har ein klar intensjon. Ho vil noko med jobben sin og er engasjert både i fag og samhandling med elevane. Den autentiske læraren får fram at kunnskap og læring er verdifullt, og ho uttrykkjer tillit til at elevane vil kunne meistra oppgåvene dei får. Den autentiske læraren har eit tydeleg elevfokus. Alt ho gjer, har som mål å inspirera elevane og gi dei hjelp i læringa. Den autentiske læraren er realistisk, erkjenner at strukturar og rammer påverkar arbeidet, men er samtidig opptatt av å utnytta og utvida sitt eige handlingsrom. Den autentiske læraren ser på kollegaene sine som ressurs og kollegasamarbeid som ein sjanse til å strekkkja seg lengre og læra meir. Den autentiske læraren har eit realistisk bilde av sin eigen kompetanse og er samtidig bevisst på og har fokus på forbetringsområda sine. Den autentiske læraren er opptatt av at kompetanseutvikling er ein livslang prosess. Ho stiller krav til arbeidsgjevar om tilrettelegging for fagleg og personleg oppdatering, men er samtidig opptatt av å ta ansvar for si eiga profesjonelle utvikling. Den danske pedagogikkprofessoren samlar trådane slik:

> En autentisk lærer er en person som er i stand til å levere en undervisning av høy kvalitet og som gjør det med personlig engasjement og ekthet. Det kan umiddelbart observeres, og selv om det kanskje ikke kan analyseres

og brukes som begrep uten en større innsikt i undervisning, kan det oppleves og anerkjennes av alminnelige skoleelever. (Fibæk Laursen, s. 21)

Utdanning i reformmodus

Skole og lærarutdanning må alltid vera i dynamisk utvikling. Det framgår av innhaldet i denne skolehistoriske årboka at norsk lærarutdanning har vore i meir eller mindre kontinuerleg reformmodus i mange tiår. Å vera lærar i 2016 er fagleg og pedagogisk langt meir utfordrande og krevjande enn det var då eg debuterte bak kateteret på ein liten grendeskule i Sauda i 1967. Dagens lærarar treng derfor eit mykje breiare og meir solid fagleg fundament for arbeidet sitt enn den toårige lærarutdanninga eg sjølv fekk ved Volda lærarskule tidleg på 1970-talet.

Ei ekspertgruppe som på vegne av regjeringa har sett nærare på lærarolla, slår i sluttrapporten sin (2016) fast at lærarutdanninga har utvikla seg i eit spenningsfelt mellom folkeskolen sin seminaristiske folkedannings- og allmennlærartradisjon og den høgre skolen og universiteta sin akademiske faglærartradisjon. Gruppa konstaterer at denne motsetninga «tilsynelatende er i ferd med å bli definitivt overskredet». Hovudgrunnen er at «reformer av grunnskole-utdanningen, med økende vekt på fordypning av undervisningsfagene, forskningsbasert undervisning og akademisk merittering av lærerutdannerne, har brakt den stadig nærmere lektorenes universitetsbaserte utdanning.» Samtidig stiller ekspertane to interessante spørsmål med relevans for utviklinga av framtida si lærarutdanning: «Hvordan knytter den nye, «profesjonaliserte» lærerutdanningen og lærerrollen seg til de to tradisjonene? Hvordan utvikler lærerne sin yrkesidentitet i spenningsfeltet mellom disse tradisjonene og nye krav til profesjonskunnskap og profesjonsutøvelse?» (Ekspertgruppa, s. 44)

Lærarutdanningspolitikk under debatt

I løpet av det siste året har vi sett ein tilspissa debatt om den framtidige lærarutdanninga. «Som pensjonert lærer og lærerutdanner føler jeg meg lettet over å være fritatt for belastningene som reformer i utdanningssystemet påfører yrkesutøverne», skriv ein av artikkelforfattarane i denne årboka, Sissel Østrem, i eit debattinnlegg i Stavanger Aftenblad (27.10.2016). «Får vi bedre lærere når studentene skal gå fem år framfor fire år?» spør ho retorisk. «Blir lærerne bedre når de minst har en firer i matematikk ved opptak? Er det slik vi får drømmelærerne som statsministeren snakker om med patos?» Eit politisk krav om at studentane må ha minst karakteren fire i matematikk frå vidaregåande opplæring for å bli tatt opp til utdanninga, har fått massiv kritikk. Regjeringa sitt opprinnelege framlegg om å svekkja og omdefinera pedagogikkfaget til eit nytt «profesjonsfag» blei i mars 2016 møtt med eit opprop signert av over 1600 fagfolk: «Regjeringens forslag overser den forskningsbaserte kunnskap om den bredde i kompetanse lærerne trenger for å kunne møte kompleksiteten av utfordringer i skolen og som kun pedagogikkfaget kan ivareta på en syntetiserende og fagovergripende måte», heitte det i oppropet. Ein av initiativtakarane, pedagogikkprofessor Arne Jordet, utdjupa kritikken i eit debattinnlegg i Utdanningsnytt 03.10.2016:

Regjeringens forslag preges av en idé om at den gode lærer må kunne faget han/hun underviser i. Det er det ingen som er uenig i. Problemet er imidlertid at regjeringen overser funnene i skoleforskningen som slår fast at læreryrket stiller større krav til lærerens kompetanse enn det å beherske skolefag. Forskningen viser at læreryrket primært er et «menneskeyrke» som hviler på tre «søyler»: Foruten faglig-didaktisk kompetanse må lærerne også ha emosjonell og relasjonell kompetanse. De må være i stand til å etablere gode og

støttende relasjoner til alle elevene. For det tredje løfter forskningen fram lederrollen – gode lærere er også gode ledere. En lærerutdanning som legger alle eggene i den skolefaglige kurven og som nedprioriterer betydningen av de to andre elementene i lærerkompetansen, overser dermed det vi i dag på teoretisk og empirisk grunnlag vet om hva skolen trenger: Lærere med en samlet kompetanse som kan romme bredden av de utfordringer skolen konfronteres med. (Jordet, 2016)

Quo Vadis?

Hausten 2017 vil vera starten på ein ny epoke for norsk lærarutdanning. Oppgradering til femårig masterutdanning kjem til å gi utdanninga eit fagleg løft og auka status for lærarane. Det er i seg sjølv positivt.

Samtidig er det grunn til å følgja utviklinga med argusaugo. Vi treng ei lærarutdanning som kan gi nye lærarar meir enn auka fagleg og fagdidaktisk kompetanse. Skole og samfunn treng lærarar med «en samlet kompetanse som kan romme bredden av de utfordringer skolen konfronteres med». Hartvig Nissen romma denne breidda på ein meisterleg måte i sitt historiske sirkulære frå Kyrkjedepartementet i 1852: «Tiden fordrer altsaa med Nødvendighet, at der vides Meget, og Skolen maa altsaa ogsaa lære sine Elever Meget. Det gjælder derfor desto mere om, at det læres paa den rette Maade, saa at det ikke lægges hen som en død og ufrugtbar Skat, men derimod bliver til en levende Kundskab, der slaar varig Rod i Aanden og bærer Frugt for Livet.»

Ei ny femårig lærarutdanning på masternivå må ha som visjon å vera eit veksthus for livslang profesjonsutvikling og danning. Regjeringa si ekspertgruppe legg i rapporten sin stor vekt på koblinga mellom teori og praksis: «…å bli seg bevisst at lærerutdanning foregår på flere arenaer, og at lærerutdannerne følgelig ikke bare befinner seg på campusene, men også i skolene der rektor har et ledelsesansvar. .. En sentral forutsetning er styrket gjensidig aksept av hverandres kompetanser og villighet til å bygge broer mellom de ulike læringsarenaene – gjøre teorien mer praksisnær og praksis mer teorinær.» (Ekspertgruppa, s. 148)

Arne Garborgs klassiske formulering kan gjerne skrivast om slik: «Det hjelper korkje rammeplanar eller gradsstruktur eller nokon ting; det som gjer lærarutdanninga til det ho er, er lærarutdannaren.» Lærarutdannaren sitt store oppdrag, anten ho møter studentane på den akademiske arenaen eller i praksisfeltet, er å hjelpa dei til å kvalifisera seg fagleg og personleg for å meistra læraren si store og tidlause utfordring: «Hans gjerning er å omgå hele, levende barn, og ikke bare små hoder. Derfor krever lærerkallet av ham at han også selv skal møte fram som et helt og levende menneske, ikke bare som et noe større hode. Så enkelt, og så vanskelig, er det å være lærer.» (Bjørneboe, 1962)

Litteratur

Barb, K. og Sutherland, R. (2006): Letters to my teacher: Tributes to the People Who Have Made a Difference. Avon, Massachusetts: Adams Media

Bjørnboe, J. (1962): Læreren og eleven. Artikkel i Veien til fremtiden, bind 1. Oslo

Eidsvåg, I. (2005): Den gode lærer i liv og diktning. Oslo: Cappelen Forlag as

Ekspertgruppa om lærerrollen (2016): Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag. Bergen: Fagbokforlaget

Essaysamling (2000): Min bedste lærer. Fjorten Essays. København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S

Fibæk Laursen, P. (2004): Den autentiske læreren. Norsk oversettelse av Den autentiske lærer. Oslo: Gyldendal Akademisk

Fløgstad, K. (1978): Dalen Portland. Oslo: Det Norske Samlaget

Jordet, A (2016): En ny 5-årig lærerutdanning kan gi økt frafall og større forskjeller blant elever. Debattinnlegg i Utdanningsnytt 10.03.2016. https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2016/mars/en-ny-5-arig-larerutdanning-kan-gi-okt-frafall-og-storre-forskjeller-blant-elever/

Kristiansen, A. (2009): Kan lærerdyktighet måles? Artikkel i Bergem T. og Helgesen S.: Soria Moria – neste? Oslo: Høyskoleforlaget

Opprop om ny lærerutdanning (2016): Om pedagogikkens plass i fremtidens lærerutdanning. http://www.opprop.net/om_pedagogikkens_plass_i_fremtidens_larerutdanning

Solberg, E. (2014): Statsministerens nyttårstale. https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/statsministerens-nyttarstale/id748426/

Solstad, D. (1994): Genanse og verdighet. Oslo: Forlaget Oktober

Vollan, T.: (2014): Den gode lærer. Dokumentarfilm om læreryrket

Østrem, S. (2016): Reformiver uten faglig begrunnelse i skolen. Debattinnlegg i Stavanger Aftenblad 27.10.2016

Lærarar i framtida – lydige lakeiar eller kritiske aktørar?

AV SISSEL ØSTREM

I denne artikkelen skal eg fabulera rundt spørsmålet om korleis ei god lærarutdanning kan sjå ut dersom ho skal halda seg over tid, og dermed også eit stykke inn i den framtida vi ikkje veit så mykje om. For å gjera det skal eg først bringa inn nokre perspektiv frå avhandlinga mi (Østrem 2008) som handla om samanhengen mellom lærarutdanning og yrkesutøving. Deretter skal eg peika på nokre endringar som har skjedd sidan den gongen avhandlinga blei skriven. Til sist skal eg drøfta kva læringspotensial som kan liggja i lærarutdanninga.

Gert Biesta (2010, 2015) seier at utdanningar har som føremål å bidra til kvalifisering, sosialisering og individuering. Kvalifisering handlar om å tileigna seg ferdigheiter og kunnskapar for å kunne gjera ting, sosialisering om å veksa inn i ein kultur med tradisjonar og normer og å reagera og inter agera i kulturelle samanhengar. Gjennom kvalifisering og sosialisering vert vi og menneske (subjekt), det Biesta kallar individuering. Dette er ikkje særleg oppsiktsvekkande eller nytt, men Biesta brukar desse omgrepa for å argumentera for korleis nokre sider ved lærararbeidet blir tillagt vekt framfor andre i vår tid. I ordet læringspotensial ligg det ein viss skepsis til at vi kan garantera utfallet av utdanningar, for det vil vera avhengig av kva utdanningane tilbyr og korleis studentane tar i mot og brukar tilboda dei blir gitt. Dermed utfordrar eg også eksisteranda tenking som ligg bak læreplanar av i dag med presise læringsutbytteformuleringar som om det er mogeleg å seia på førehand kva små og store menneske får ut av dei utdanningane dei tar del i (Østrem, 2011).

Avhandlinga

Tittelen på avhandlinga mi var: «En umulig utdanning til et umulig yrke?». Tittelen kan eg framleis stå for. Lærarutdanninga har alltid vore kritisert, og skulen og lærarane sameleis. Gjennom ordet umogeleg i tittelen, ønska eg å formidla at same kva lærarutdanninga inneheld, og same kva lærarar gjer i arbeidet sitt, vil det alltid være nokon som er misnøgde og har grunnar til å kritisera både lærarutdanning, skule og enkeltlærarar. Grunnane finn dei mellom anna i læreplanar og andre offentlege styringsdokument som uttrykker forventningar til kva skulen og lærarane skal retta opp av samfunnsskapte problem. Til dømes seier kunnskapsministeren i ein kronikk i Aftenposten (11/10. 2016) «… skolen lykkes i for liten grad med å utjevne sosiale forskjeller». Skulen er då også kalla stumtenaren i samfunnet, eit stativ med knaggar der alle kan henga opp lister med særinteressene sine. Nokre av desse interessene får større gjennomslagskraft enn andre. Slike

styringsdokument har ein tendens til å harmonisera og tilsløra den praktiske røyndommen som lærarar står i, anten dei arbeider i skulen eller i lærarutdanninga. I ei retorisk analyse av rammeplanen for lærarutdanninga frå 1999 fann eg at han ga påbod i stort monn utan grunngjeving i form av belegg eller heimlar. Uttrykka «læraren skal og må» var gjengangarar i formuleringane. Altså påbod.

Når lærarane møter elevane i det daglege arbeidet sitt, møter dei elevar med subjektive interesser som krev å bli høyrde. Somme kallar dei forhandlingsgenerasjonen, andre kallar dei berre for utskjemte. Kulturanalytikaren Thomas Ziehe (1998/2008) snakkar om det usynlege strevet for lærarane når dei møter dei seinmoderne elevane sine. For når skulen har mista glans (aura) og kulturen ikkje lenger gir lærarane støtte for samfunnsmandatet dei er gitt, må lærarane gjera alt arbeidet åleine. Det inneber at dei må kommunisera med elevane på andre måtar enn før og må overtyda dei for å vinna tilslutning for undervisninga si. Og når ikkje elevane vil innordna seg, står læraren heilt utan sanksjonsmiddel. Dette strevet ser ikkje andre enn lærarane sjølve, og det er derfor Ziehe kallar denne delen av arbeidet for usynleg. Gjennom å ta på seg dei teoretiske brillene til Ziehe, kan forskarar avdekka noko av strevet til lærarane og gjera det usynlege meir synleg.

Avbrot var noko eg merka meg i observasjonane av undervisningssituasjonar, som var ein del av avhandlinga. Her var det som regel elevane som sto for avbrot. Dei små elevane ville gjerne fortelja om ein gong far, mor eller tante hadde opplevd noko, og lærarane strevde mellom å kombinera omsynet til assosiasjonar og forteljarglede hos elevane, og det som skulle vera det faglege innhaldet i undervisningsøkta. Dei større elevane kunne fjasa seg imellom og oversjå læraren sine forsøk på fagleg formidling og engasjement rundt det tematiske innhaldet. Avbrot var synleg ved skifte av aktivitetar, for eksempel når elevane skulle flytta seg frå lyttekrok til eigne pultar, når dei skulle henta bøker i hyllene sine, når dei arbeidde saman om ei oppgåve og blei meir opptatt av kvarandre enn av oppgåva, eller når dei kom inn frå friminutt og skulle omstilla seg frå det frie livet til det læreplanstyrde livet. Å handtera eller å førebyggja avbrot blei derfor trekt fram som ein viktig del av arbeidet til lærarane. Mykje av dette står framleis ved lag, vil eg tru.

Dei studentane eg intervjua i avhandlinga mi oppfatta lærarutdanninga si som fragmentert og med liten samanheng innåt i utdanninga eller til det arbeidet dei skulle gjera i skulen. Praksis blei derimot omtala i positive vendingar, og dei fleste studentane etterlyste meir praksis gjennom utdanninga si. Dette er også eit funn som går att i den internasjonale litteraturen om lærarutdanninga. Her til lands har ikkje slike oppfatningar blant studentane ført til utviding av praksisperiodane. Eg meiner heller ikkje at studentane si vurdering av utdanninga si skal vera einaste indikatoren på kvalitet i utdanninga, men stemmene deira kan likevel vera verdt å lytta til.

Endringar for lærarane

Dei nye lærarane skal ut i ein skule der offentleg rangering er blitt meir vanleg enn før. Rangering som fenomen kallar Biesta (2010) for ligatabellindustrien i utdanningsspørsmål. Målbare resultat blir samanlikna mellom nasjonar, regionar og skular. Som i fotball blir somme gjort til vinnarar og andre taparar. Han kritiserer tendensane fordi spørsmål om demokrati, likeverd og fellesskap forsvinn i resultathysteriet og at det målbare får all merksemd. Som nemnt i innleiinga, argumenterer han for at utdanningar skal bidra til så mykje meir enn å kvalifisera elevane/studentane til å oppnå

resultat. Ei slik endring som rangering bidrar sjølvsagt til meir av det usynlege strevet hos lærarane.

Som eit barnebarn sa: «Vår klasse har ikkje hatt musikk på eit halvt år for vi er så dårlege i matematikk». Då heldt femteklasse-lærarane på med å førebu elevane til dei nasjonale prøvene i matematikk, norsk og engelsk. Desse faga er nemnde som basisfag, men kunne ikkje like gjerne musikk ha vore eit basisfag?

Peder Høegh omtaler vurdering og rangering i romanen sin 'De få utvalgte' frå 1994 og seier: «Aldri noensinne i verdenshistorien har noen, for noe som bare er litt mer innviklet enn enkle ballsituasjoner eller et firehundremetersløp, klart å komme med en framgangsmåte som kunne læres og følges av forskjellige mennesker, slik at de vil nå fram til samme karakter.» Høegh har eit poeng, og sitatet kan også nyttast i ein argumentasjon mot rangering av lærarar. For kven er eigenleg den beste læraren? Best i forhold til kva, når og for kven?

Vi har fått eit mangfald av nemningar på lærarar som: Draumelærarar, ekspertlærararar og superlærarar. Før kalla vi dei lærar, adjunkt eller lektor (nokre gonger 'med opprykk' bak titlane), og dei blei lønna etter utdanning og ansiennitet. Nå har lærarar sjans til lønnsopprykk dersom dei blir vurderte som spesielt vellukka i arbeidet sitt og har spesielle fag i fagkrinsen (matematikk og norsk). Dette er i tråd med internasjonale trendar der det vert argumentert for at incentiv er naudsynte for å gjera ein betre jobb. Løn og høgare status i konkurranse med kollegar vert såleis oppfatta som viktige incentiv. Slike trendar ser bort frå at arbeidet i seg sjølv kan vera eit incentiv når yrkesutøvarar finn meinig i det.

Kva som tel i lærararbeidet, er atskillig meir komplisert å vurdera enn i yrke der inntening er føremålet. Det er nok få som meiner at resultat på nasjonale og internasjonale prøver, eller karakterar, kan være dei einaste indikatorane på vellukka lærararbeid. Men slike indikatorar ser nå ut til å bety meir enn før. I alle fall rapporterer barnebarna mine om kor dei ligg i faga, nivå 1, 2 eller 3, sjølv om dei går i barneskulen. Og ungdomskule-barnebarna viser til karakterane sine nesten kvar gong dei vil seia noko om skulen og framtida si.

Likevel veit vi godt at somme lærarar får det betre til enn andre. Mykje forsking har vore opptatt av å finna ut kvifor og har undersøkt personlegdomsfaktorar, utdanning eller kva gode lærarar gjer når dei underviser. Noko eintydig svar kan ikkje slik forsking gi (Kleven 2010). Ein av grunnane er nok at det er så mykje som speler inn: Elevar, formål, mål, lærestoff, rammer, kultur osb. Med andre ord, arbeidet går føre seg i situasjonar som er brokete og samansette der mykje påverkar det som skjer, og derfor er det er vanskeleg å skilja ut ein eller få variablar som viktigare enn andre. Forsking kan likevel gi oss nokre svar om samanheng og kva som er viktig. Til dømes er Hattie (2008) nå ofte referert til i skulesamanheng. Meta-analysane hans kan berre visa til generalisert kunnskap, og tar ikkje opp det partikulære og situasjonsavhengige som lærarar strever med i sine kontekstar.

Like viktig som forsking utvikla av andre enn yrkesgruppa sjølv, er det derfor at spørsmålet om kvalitet i arbeidet blir halde levande og diskutert blant lærarstudentar, utdanna lærarar, lærarutdannarar og skuleleiarar. For sjølv om vi ikkje har eintydige kriterium for å dømma om kvalitet i arbeidet (og aldri vil få det), vil kollegial diskusjon, meiningsutveksling og bryting av ulike perspektiv blant yrkesutøvarane sannsynlegvis verka til større medvit og betre argumentasjon for dei vala som lærarane tar. Men då må også dei framtidige lærarane bli lærte opp til å stilla spørsmål ved det dei i

utgangspunktet tar for gitt, undersøka eigne handlingar og basera svara sine på evidens i form av observerbare hendingar som elevreaksjonar og utsegner. Dette må dei gjera saman med andre, for åleine finn vi sannsynlegvis berre dei svara vi hadde frå før. Det er slik eg oppfattar ei forskingsbasert lærarutdanning.

Drøfting

Akkurat nå har styresmaktene stor tru på at naturfag og matematikk er dei fagområda som kan bidra til såkalla verdiskaping (sjå artikkelen til Knutsen i denne årboka). Lærarstudentar må ha ein firar i matematikk for å koma inn på grunnskulelærarstudiet, sjølv om dei ikkje har tenkt å bli matematikklærarar. Kunnskapsministeren har aldri gitt ein grunn for at karakteren i matematikk er valt ut som opptakskrav framfor til dømes karakteren i norsk. Og nytteverdi for næringslivet pregar debatten om utdanning, meir enn meining for fellesskapet eller enkeltmenneske. Det kan sjå ut som kvalifisering innanfor særlege fagområde er prioritert framfor sosialisering og individuering. Profesjonsforskaren Lars Inge Terum (2010) omtalar lærarrolla som meir samansett og mangfaldig enn dei fleste andre profesjonsroller. Samanhengen mellom denne kompleksiteten og lærarkvalifiseringa er ikkje godt nok forstått, held han fram. Og så peiker han på korleis reformer i lærarutdanninga blir brukt som botemiddel for å redusera kompleksiteten.

Eitt eksempel på ein slik reduksjon eller botemiddel er den nye reforma med femårig lærarutdanning. Korkje ei masteroppgåve, disiplinfagleg fordjuping eller 60 studiepoeng i pedagogikk kan løysa dei dilemma som lærarane står i når dei skal utføra arbeidet sitt, men vi skal ikkje sjå bort frå at det likevel kan ha ein positiv effekt på systematikk og ei spørjande innstilling til både reformer, læreplanar og eiga undervisning i eigne fag.

Trass i tittelen på avhandlinga mi og eksisterande ideologi, har eg likevel stor tru på at lærarutdanninga kan bli betre. Det er ikkje på grunn av alle reformene som kjem på løpande band, men av di det trass alt finst eit handlingsrom innanfor kvar reform. Dette handlingsrommet må lærarutdannarar og lærarar stå felles om å tolka, forstå og definera.

Med utgangspunkt i ei oppfatning om at gode lærarar ikkje er fødde gode, men er utdanna til å bli gode, blir det potensialet lærarutdanninga kan ha, viktig å diskutera. Sjølvsagt skal studentane kvalifiserast til å ta hand om lærararbeidet på ein måte som fremjar kvalifiseringa, sosialiseringa og individuringa til elevane. Dei tekniske sidene ved lærararbeidet kan dei læra seg i praksisperiodane, men også gjennom å møta gode modellar gjennom faga dei har i utdanninga si. Det er derfor ikkje berre dei framtidige lærarane som skal forska på sin eigen praksis, men noko alle lærarutdannarar må ta omsyn til. Då treng dei tverrfaglege fellesskap der kvalitet ved undervisninga blir diskutert saman med spørsmål om kva arbeid vi skal utdanna studentane til.

Når reformene kjem, krev dei mykje av dei tilsette for å endra strukturar og innhald i utdanningane, noko som er godt illustrert gjennom fleire artiklar i denne årboka. For å tilpassa seg nye krav og tenkemåtar utanfrå, må dei fagleg tilsette konsentrera seg om emneplanar framfor si eiga undervisning. Det er då nærmast sjølvsagt at dei tilsette mistar konsentrasjonen om undervisning og forsking og blir gjort til lydige lakeiar for å tilfredsstilla krava ovanfrå. Dersom krava ovanfrå er fundert i forsking og gode argument, kan det vera bra for dei tilsette å bli reven ut av komfortsona si. Men som regel baserer krava seg meir på ideologi og synsing.

Utøving av skjønn er framheva som ei viktig del av arbeidet til profesjonsutøvarar (Biesta 2015; Grimen &

Terum, 2009). Skjønnet er korkje prega av slump eller prøva- og feila-strategiar. Det er heller prega av resonnement og argumentasjon med basis i den kunnskapen vi har tilgjengeleg gjennom forsking, saman med den erfaringsbaserte kunnskapen lærarar har tileigna seg gjennom systematisk observasjon, samtalar med elevar og ei kritisk innstilling til arbeidet sitt. Utøving av skjønn gjeld heile profesjonen, og altså ikkje enkeltlærarar åleine. Derfor treng lærarar profesjonsfellesskap der dei kan få testa ut påstandar gjennom før-forståingar eller fordommar og læra seg til å argumentera for vala dei tar. Dei treng slike fellesskap meir enn å bli rangerte i forhold til kvarandre dersom vi skal utvikla ei betre lærarutdanning og ein betre skule. Og då vil også utøvarane trengja kvalifiserte eksterne blikk. Dei blikka finst ikkje hos politikarar eller byråkratar, men heller hos forskarar som er viljuge til å forska saman med lærarane både i skulen og i lærarutdanninga med ei felles interesse i å utvikla det som er til det som kan bli.

Då må politikarane gi slepp på noko av detaljstyringa si og overlata meir til institusjonane og dei fagleg tilsette der. Som eit tragikomiske døme på detaljstyring, kan eg nemna at ved 2010-reforma for grunnskulelærarutdanninga ga departementet pålegg om at alle fagplanane skulle innehalda ordet entreprenørskap. I reforma vi har framfor oss i den femårige lærarutdanninga. strevar fagmiljøa med å inkludera andre tomme nemningar som bærekraft, mangfald og innovasjon i emneplanane sine.

Det finst forsking som fortel at nokre lærarutdanningar lukkast betre enn andre (sjå artikkelen om pedagogikkfaget). Koherens er eit kjenneteikn ved slike vellukka lærarutdanningar. Dette er umogeleg å styra utanfrå, men er råd å arbeida med internt. Men koherens kan vel og føra til einsretting og likna på diktatoriske verkemiddel som manipulering? Så er det eigentleg så skadeleg om ikkje alt i utdanninga heng i hop og studentane må finna ut av samanhengen eller mangelen på samanheng sjølve?

Ei kritisk innstilling til alt som kjem ovanfrå og innanfrå vil vera ei utfordring i lærarutdanninga framover dersom ho skal halda seg over tid, og då må studentane læra seg til å analysera og kritisera styringsdokumenta som stadig kjem. Samstundes må dei ta samfunnsmandatet på alvor, for det ligg i styringsdokumenta. Då vil dei trenga omgrep som hjelper dei i dette arbeidet. Likeeins vil dei trenga reiskap for å kunne analysera og vurdera eiga verksemd saman med andre for ikkje å verta kenguruar som hoppar frå guru til guru (Tiller, 1990). Vi treng meir enn nokon gong dei kritiske aktørane i utdanningane. Samstundes treng vi dei gode handverkarane som kan handtera det komplekse.

Referansar

Aftenposten 11/10. 2016. Torbjørn Røe Isaksen: Mer dybdekunnskap og mindre overflatelæring.

Biesta, G. (2010). Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy. Boulder, Colo: Paradigm Publishers

Biesta, G. (2015). What is Education for? On Good Education. Teacher Judgement and Educational Professionalism. European Journal of Education, Vol 50 (1)

Grimen, H. og Terum, L. I. (2009). Profesjonsutøvelse – kvalitet og legitimitet. I Grimen, H. og Terum, L.I. (red.). Evidensbasert profesjonsutøvelse. Oslo: Abstrakt forlag.

Hattie, J. (2008) Visible Learning. London/NewYork: Routledge.

Høeg, P. (1994). De få utvalgte. Oslo: Aschehoug

Kleven, A. (2010). Lærerarbeidet i klasserommet. I Hoel, T.L., Engvik, G. og Hanssen, B. (red.) Ny som lærer – sjansespill og samspill. Trondheim: Tapir akademiske forlag.

Terum, L.I. (2010). Den komplekse lærerrollen. Bedre Skole nr. 4

Tiller, T. (1990). Kenguruskolen: det store spranget. Oslo: Gyldendal

Ziehe, T. (2008). Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser. København: Politisk Revy

Østrem, S. (2008). En umulig utdanning for et umulig yrke. Thesis submitted for ph.d. Roskilde: University of Roskilde, DK

Østrem, S. (2011). Den nye grammatikken i høgere utdanning. Uniped, 34 (1)

Bør alle lærerstudenter bli lærere?

EGIL GABRIELSEN

Denne overskriften er identisk med den som ble brukt på en artikkel i tidsskriftet Kontur nr 4 i 1993. Utgangspunktet for artikkelen var en kartlegging rundt praktiseringen av skikkethetsvurdering som undertegnede hadde gjennomført ved landets lærerutdanningsinstitusjoner.

Interessen for skikkethetstemaet ble vekket da jeg som relativt fersk undervisningsleder for pedagogisk teori og praksis ved Stavanger lærerhøgskole (SLH), fikk ansvaret for gjennomføringen av en sak hvor det var meldt tvil fra øvingslærer om en students skikkethet for læreryrket. Til tross for at jeg på det tidspunktet allerede hadde sju års fartstid som pedagogikklærer ved SLH, må jeg innrømme at jeg i utgangspunktet var usikker på hva en skikkethetsvurdering innebar. Temaet var aldri blitt diskutert i lærerkollegiet ved SLH, og det var heller ikke noe tema som ledelsen ved SLH tok opp i forbindelse med min tilsetting som undervisningsleder.

Den aktuelle skikkethetssaken ble gjennomført i samsvar med den noe vage oppskriften som departementet hadde gitt i et brev til lærerutdanningene i 1984, men det ble nok samtidig tydeliggjort at beredskapen for denne type saker var heller svak også ved Stavanger lærerhøgskole mot slutten av 1980-tallet.

Min undring var: Hvordan var situasjonen ved de andre lærerhøgskolene i landet, og hvorfor ble ikke et så viktig og vanskelig tema tatt opp på de årlige nasjonale samlingene for undervisningsledere? Dette var bakgrunnen for den forannevnte kartleggingen; en undersøkelse jeg gjennomførte vinteren 1993 ved hjelp av vikarstipendmidler fra Det Regionale Høgskolestyret i Rogaland. Alle undervisningslederne ved lærerhøgskoler med allmennlærerutdanning samt lederne ved de daværende fire universitetenes praktisk-pedagogiske utdanninger ble besøkt og intervjuet.

I denne artikkelen skal vi se nærmere på historien om hvordan skikkethetsvurderingen i høyere utdanning er blitt behandlet fram til i dag.

De første 20 årene

Ordningen med skikkethetsvurdering ble innført i forbindelse med utvidelsen til 3-årig allmennlærerutdanning fra 01.08.1975. I Lov om lærerutdanning av 1973 het det i § 24.3:

Ved slutten av ei lærarutdanning skal høgskolen ta

endeleg stilling til om kandidaten er skikka for læraryrket.

Dette innebærer at det i dag knapt finnes lærere igjen i det norske barnehage og skolesystemet som **ikke** har vært gjenstand for skikkethetsvurdering. De fleste har nok likevel vært lite klar over dette elementet i utdanningsløpet sitt.

Hva som var bakgrunnen for lovfestingen av skikkethetsvurdering i lærerutdanningen har vært vanskelig å spore. Mye tyder på at utdanningsinstitusjonene oppfattet dette som en hvilende paragraf de første årene, kanskje i påvente av at studieplanen for den nye 3-årige allmennlærerutdanningen skulle utarbeides. I den endelige studieplanen fra 1980 er det en omtale av skikkethetstemaet. Det heter blant annet:

Vurdering av om ein student er skikka - ikkje skikka som lærar, (jf. paragraf 24 i lærarutdanningslova og paragraf 17 i forvaltningslov. Denne vurderinga skal vere ei totalvurdering av studenten og skal skje med utgangspunkt i siktemålet for lærarutdanninga og i målet for allmennlærarstudiet. I denne vurderinga må det leggjast avgjerande vekt på korleis studenten fungerer i praktisk lærararbeid og i samarbeid med barn og vaksne. Dette arbeidet må godkjennast for at studentane skal kunne få lærarvitnemål (Studieplan for allmennlærarutdanning 1980:27).

Senere ble skikkethetsvurdering også inkludert i Rammeplanen for praktisk-pedagogisk utdanning ved universiteter og høgskoler (1992) og i revidert rammeplan for førskolelærerutdanningen (1995).

Mange i lærerutdanningene fant det problematisk at skikkethetsvurderingen ikke skulle finne sted før i slutten av utdanningen, noe som kan være litt av forklaringen på at den ble viet så lite oppmerksomhet. Flere av informantene i den forannevnte undersøkelsen understreket da også at de savnet tydeligere kriterier på hva manglende skikkethet innebar. Spesielt forvirrende var det at KUFs brev fra 1984 la så stor vekt på kriminelle forhold.

Kampen om skikkethetsparagrafen på 1990-tallet

Skikkethetsvurdering ble gjenstand for mye debatt på 1990-tallet. Temaet ble først belyst i en utredning bestilt av Det norske Universitetsrådet. Utvalget som ble ledet av professor Torstein Eckhoff, innførte begrepet egnethet da de i 1992 la frem sitt forslag til utestenging av studenter i helsefagene ved universitetene. Lærerutdanningsrådet, som i 1994 fikk i oppdrag av KUF å utrede skikkethetstemaet, var opptatt av at en måtte samles om ett begrep for denne typen vurdering, og overlot til Norsk språkråd å vurdere den semantiske forskjellen i begrepene egnethet og skikkethet. Språkrådets vurdering gikk i favør av skikkethetsbegrepet, […] fordi det i større grad inneholder elementer av læring og danning, altså en pedagogisk og mental prosess. Egnet innebærer derimot noe mer naturgitt og har derfor noe mer uavvendelig og absolutt ved seg, noe mennesket selv eller andre ikke kan gjøre noe med» (Innstilling fra Lærerutdanningsrådet, 1994, s. 5).

Skikkethetstemaet ble aktualisert gjennom flere oppslag i fag- og dagspressen. Undersøkelsen som ble omtalt innledningsvis, hadde bekreftet at ordningen ble ivaretatt svært forskjellig ved de ulike lærerutdanningsinstitusjonene. Mange institusjoner hadde aldri hatt skikkethetssaker i løpet av den 20-årsperioden den refererte lovparagrafen hadde vært gjeldende, og mange faglærere, praksislærere og studenter hadde lite eller ingen informasjon om ordningen (Gabrielsen, 1993). Debatten ble videreført med utgangspunkt i fire ulike utredninger som berørte skikkethetstemaet i perioden 1993–1996. To av disse utredningene, som begge

gjaldt lovverket for den norske utdanningssektoren, foreslo å avvikle skikkethetsvurderingen. Bernt-utvalget (NOU 1993: 24 Lov om universiteter og høgskoler) antydet at man kunne erstatte ordningen med en autorisasjonsordning for lærere tilsvarende det som allerede gjaldt for helsepersonell. Smith-utvalget (NOU 1995: 18 Ny lovgivning om opplæring.. og for øvrig kan man gjøre som man vil) gikk enda lenger og foreslo enstemmig å fjerne hele ordningen. I det sistnevnte utvalget var daværende ledere av Norsk Lærerlag og Lærerforbundet medlemmer. Deres stemmegiving i saken bidro blant annet til at Pedagogstudentene engasjerte seg sterkt for å beholde skikkethetsvurderingen.

To andre utredninger, den allerede omtalte fra Lærerutdanningsrådet i 1994 og utredningen fra Vallautvalget (NOU 1996: 22 Lærerutdanning – Mellom krav og ideal, argumenterte på den andre siden for å beholde og styrke utdanningsinstitusjonenes ansvar for skikkethetsvurdering for alle kategorier av lærere. Det ble fra dette hold blant annet understreket at det av hensyn til brukergruppene trengtes en bredere vurdering enn bare den faglige, for å vurdere kandidatenes skikkethet for yrket.

Stortinget tok stilling til spørsmålet om lovfesting av skikkethetsvurdering hele fire ganger i løpet av perioden 1995 – 1998. Den første Stortingsbehandlingen fant sted våren 1995 da en ny felles lov for all høgere utdanning var oppe til behandling. Den nye Universitets- og høgskoleloven ble vedtatt av Stortinget 12.05.95, men sentrale deler av den gamle lærerutdanningsloven fra 1973 ble beholdt i den nye fellesloven. Begrunnelsen var at man ønsket å få en egen utredning om lærerutdanningen, og i Stortingsdebatten ble det også argumentert for at en måtte ivareta den lovfestede skikkethetsvurderingen.

I oktober 1995 var skikkethetsvurdering igjen et tema i dagpressen. Avisen VG hadde en artikkelserie om temaet gjennom en hel uke, og oppslagene hadde blant annet sin bakgrunn i Smith-utvalgets forslag om å fjerne skikkethetsvurderingen. Samtaler med flere stortingsrepresentanter har bekreftet at disse oppslagene var medvirkende årsak til at en enstemmig Kirke-, utdannings- og forskningskomite la inn føringer om fortsatt skikkethetsvurdering av lærere da de samme høst ferdigstilte sin innstilling om prinsipper og retningslinjer for innføring av 10-årig grunnskole i Norge (6-årsreformen) (Innstilling S. nr. 285 – 1995-96).

På tross av disse klare signalene fra Stortinget, valgte Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF) i Innst. S. nr. 285 (1996–97), å konkludere i tråd med Smith-utvalgets forslag: …ein eigen lovheimel for vurdering av om lærarstudentar er skikka for yrket er etter departementet si meining ikkje naudsynt (s. 2). Stortinget avviste imidlertid departementets anbefaling og vedtok i 1997 enstemmig prinsipper for å opprettholde og styrke skikkethetsvurderingen. Regjeringen ble videre pålagt å utarbeide en forskrift for skikkethetsvurdering, noe som ikke var gjort tidligere. En arbeidsgruppe, oppnevnt av KUD, ferdigstilte et forslag til en slik forskrift i desember 1997.

Men det ble igjen invitert til omkamp. KUF sendte i mars 1998 ut et høringsnotat om hvilke konsekvenser en oppheving av lærerutdanningsloven ville få for den felles Universitets- og høgskoleloven (UH-loven). Flere paragrafer som bare gjaldt lærerutdanning, måtte nemlig innpasses i den nye, endelige UH-loven. Høringsrunden avdekket at det fortsatt var sterke krefter som ønsket å hindre at skikkethetsvurderingen skulle være hjemlet i lovverket. Det var spesielt i universitetskretser at man mislikte denne særordningen.

Universitetsrådet kom i sin høringsuttalelse med forslag om å fjerne de paragrafene i UH-loven som bare gjaldt lærerutdanning. De fikk støtte fra styret i det norske Høgskolerådet; på tross av betydelig motstand ved deres egne medlemsinstitusjoner.

Stortinget lot seg heller ikke påvirke av disse innspillene, og i november 1998 ble lærerutdanningsloven fra 1973 opphevet og blant annet paragrafen om skikkethetsvurdering i lærerutdanningen inkorporert i UH-loven (Innstilling O. nr. 4, 1998–99). Dermed var endelig grunnlaget lagt for å ferdigstille en forskrift om skikkethetsvurdering i lærerutdanningen, og i august 1999 ble F-60-99 endelig fastsatt. Da hadde det tatt 26 år å komme fra lovparagraf til forskrift.

Skikkethetsvurdering i flere utdanningsløp

Med bakgrunn i historien så langt vil det være åpenbart at departementet med ansvar for høyere utdanning her i landet ikke kan sies å ha vært noen pådriver for å utvikle skikkethetsvurderingen i lærerutdanningene. Også når det gjelder å etablere en slik ordning for andre profesjonsutdanninger må det være tillatt å omtale KUF som en bremsekloss.

Stortinget ba i det tidligere refererte 1997-vedtaket departementet om å vurdere hvorvidt skikkethetsvurdering også burde omfatte andre profesjonsutdanninger enn lærerutdanningene. Denne anmodningen ble oversett i 6 år, før departementet konkluderte med at slike ordninger ikke synes å være påkrevd. I mellomtiden hadde det vært to Stortingsvalg og det var ikke igjen noen av representantene fra den KUF-komiteen som hadde initiert en slik vurdering.

I 2006 skjedde det imidlertid raske endringer. I februar var det et stort oppslag i Aftenposten om en sykepleierstudent som hadde stjålet medikamenter under sin praksis på et sykehus i Oslo. Senere samme uke kunne avisen melde at statsråden, Øystein Djupedal, gikk inn for å innføre skikkethetsvurdering i flere helse- og sosialutdanninger. Forslaget ble raskt vedtatt av Stoltenberg II –regjeringen, og utvidelsen skulle settes i verk fra oppstarten av studieåret 2006/2007. Departementet fikk dermed kort frist til å revidere forskrifta fra 1999. Revisjonen besto i hovedsak av at en utarbeidet en ny paragraf med et eget kriteriesett for manglende skikkethet som var tilpasset for ulike utdanninger innenfor helse- og sosialarbeiderfeltet. De øvrige paragrafene ble for øvrig stort sett beholdt i den forskrifta som ble iverksatt fra 01.08.06.

Etableringen av egen forskrift i 1999 og utvidelsen av ordningen i 2006, medvirket naturlig nok til at skikkethetsvurdering fikk mer omtale. Ved mange universiteter og høgskoler ble flere opptatt av temaet. Alle institusjoner ble pålagt å oppnevne en institusjonsansvarlig for denne typen saker, for blant annet å bidra til at alle nye studenter i de berørte utdanningene skulle være orientert om ordningen.

Forskrifta skiller mellom løpende skikkethetsvurdering, som i prinsippet gjelder for alle studenter i utdanningene, og særskilt skikkethetsvurdering som er saker hvor det meldes tvil om studentens skikkethet for yrket og hvor en kartlegging av forhold rundt den aktuelle studenten eventuelt føres videre som sak i en egen skikkethetsnemnd. Studenten har rett på advokatbistand (hvor utgiftene dekkes av institusjonen), straks det reises en særskilt skikkethetssak. Det er styret ved institusjonen eller institusjonens klagenemnd, som har det endelige ordet med hensyn til utestengelse, men studenten kan deretter fortsatt klage til Nasjonal klagenemnd og kan i siste instans føre saken i rettsappara-

tet (hvor det fortsatt vil være institusjonen som dekker utgiftene).

Det har ikke vært mange saker som har endt opp i rettsapparatet etter at Forskrifta ble etablert i 1999. Det betyr imidlertid ikke at institusjonene har unnlatt å hindre uegnede studenter fra å bli sertifisert for det aktuelle yrket. Andre formelle og uformelle virkemidler har vært anvendt i mange saker, som aktiv veiledning ut av studiet eller underkjenning av praksisperioder eller eksamener. Kartlegginger som er gjennomført, viser likevel at ordningen fortsatt fungerer svært ulikt på de nærmere 40 utdanningsinstitusjonene som nå er underlagt ordningen. Mens en høgskole studieåret 2014-2015 registrerte 55 av de til sammen 155 tvilsmeldingene som ble registrert i Database om Statistikk for høgre utdanning dette året, kunne ett av våre største universiteter melde at de ikke har hatt en eneste tvilsmelding de siste 4 årene.

Etter utvidelsen av skikkethetsordningen i 2006, er det blitt etablert et forum for de institusjonsansvarlige med årlige samlinger hvor felles utfordringer diskuteres. Etter oppfordring fra dette forumet, nedsatte Universitets- og høgskolerådet i 2010 et utvalg som skulle se nærmere på rutiner og formaliteter rundt skikkethetsordningen. Ett av forslagene fra dette utvalget var at departementet måtte revidere og forbedre forskriften. Men igjen har departementskvernen malt langsomt; først etter 6 år er en revidert forskrift klar og settes i verk fra studieåret 2016/17.

Noen avsluttende ord

Denne artikkelen har fokusert mye på etablering av lovregler og prosedyrer. Det kan derfor være viktig å minne om at skikkethetsvurdering i profesjonsutdanninger egentlig dreier seg om kvaliteten i det tjenestetilbudet som samfunnet kan gi barn, unge og voksne. De yrkene som krever skikkethetsvurdering før yrkessertifisering, har det felles at uegnede utøvere kan gjøre stor skade, spesielt i forhold til det vi gjerne omtaler som sårbare grupper. Og for studenter som har satset på feil studium, er der selvsagt heller ingen lykke å få utdanne seg til et yrke som vi med stor grad av sikkerhet kan si at han eller hun ikke vil fungere i.

Det er avslutningsvis også viktig å understreke at studentenes egne organer hele tiden har vært viktige aktører i kampen for å etablere og styrke skikkethetsvurderingen. For en som har vært involvert i dette arbeidet gjennom snart 30 år, er det ikke tvil: Uten Pedagogstudentenes innsats midt på nittitallet, hadde ikke Stortinget «reddet» ordningen i 1997. Det var Pedagogstudentene som bidro til at også representanter fra Norsk lærerlag og Norsk lærerhøgskolelag fikk møter med sentrale medlemmer av KUF-komiteen da kampen om lovparagrafen pågikk. Og nye studentgenerasjoner har tatt over; i 2014 hadde for eksempel Pedagogstudentene satt av en hel dag på sitt årsmøte for å diskutere temaet skikkethetsvurdering. Deres engasjement i saken initierte blant annet til store oppslag i flere hovedstadsaviser om temaet denne våren.

Omtale av nokre sentrale fag og fagområde i lærarutdanninga

Slutt på «Nytt på nytt»?

– Fra Kristendomskunnskap til KRLE i skolefag og KRL til religionsstudier i studiefag

AV DAG HUSEBØ OG GEIR SKEIE

Innledning

I dette kapitlet setter vi søkelys på religions- og livssynsfaget i grunnskole og lærerutdanning. Vi deler derfor framstillingen i to hoveddeler. Først vil vi beskrive grunnleggende sider ved fagutviklingen i tros- og livssynsfaget i grunnskole de siste tiårene. Deretter vil vi anlegge et institusjonelt perspektiv og gå nærmere inn på utviklingstrekk ved studiefaget ved Høgskolen i Stavanger og senere Universitetet i Stavanger. Her vil vi også komme inn på hvordan fagmiljøet ved universitetet har forholdt seg til fagutvikling i grunnskolen i perioden og diskutere hva dette kan ha betydd for studietilbud i høyere utdanning.

I den første delen setter vi fokus på samvirket mellom endringer som har forekommet de siste 40 år i norsk kultur og samfunnsliv og den fagutvikling vi har sett i perioden. Grovt sett kan vi si at et tradisjonsorientert og monokulturelt kristendomskunnskapsfag som eksisterte frem til midten av 90-tallet i norsk skole, ble erstattet av et mangfoldsorientert Kristendoms-, religion, livssyn og etikkfag henimot 2000-tallet. Når det gjelder de siste 15 årene, hevder vi at endringsprosessene fram til skolefagene med de kjente forkortelsene KRL, RLE og nå KRLE, har utviklet seg mer som følge av juridiske strider og politiske hestehandler enn som resultat av faglige eller fagstrategiske diskusjoner.

Etter den første historisk orienterte delen som hovedsakelig behandler skolefaget, vender vi blikket mot studiefaget og fagseksjonen ved UiS som har ledet undervisningen. Med et innenfra-perspektiv beskriver vi sider ved måten fakultet, institutt og faggruppen har betjent et sammensatt fagområde dominert av K-er, R-er, L-er og E-er. Spørsmålet vi reiser her, er på hvilken måte grunnskolefagets organisering og struktur har fått prege ikke bare studiefaget, men også stillingskategorier, stillingsstørrelser og i siste omgang kanskje også fagsamarbeid og fagutvikling.

Fra promotering av majoritetskultur til kompetanse for mangfold

Det tidligere kristendomskunnskapsfaget kan i ettertid oppfattes å ha bestått mer eller mindre uforandret gjennom nesten to fulle århundrer, fra grunnskolen ble opprettet i 1739. Det handlet mye om katekismepugging, salmevers, bibel-, kristendom- og kirkehistorie, og evangelisk-luthersk troslære og etikk. Likevel var det en hel del endringer som skapte brudd og debatt i denne perioden (Skeie, 2006). Da det ensidige fokus på katekismen ble utfordret av mer bibelfortelling på 1800-tallet, var dette kontroversielt, likeså var det strid om de ulike «forklaringer» til katekismen. I begge tilfelle stod dette om synet på tradisjonen, om spenninger mellom det som litt forenklet kan kalles konservative og liberale teologiske posisjoner og som spilte en rolle langt inn på 1900-tallet (Skottene, 1994). Men tross tilbakevendende strider, var det også betydelig kontinuitet. Da bibelfortellinger hadde etablert seg som et viktig element på midten av 1800-tallet, kom Volrath Vogts utgave av bibelfortellingene på markedet, og nye utgaver og opplag denne læreboka fortsatte i bruk mer enn hundre år i mange norske grunnskoler. Dersom vi ser ut over selve religionsundervisningen og inkluderer dens bredere samfunnsmessige kontekst, er det også grunn til å nevne den tette kobling som hele tiden var mellom det som foregikk i skolefaget og kirkens dåpsopplæring. Lenge var skolen en opplæring som varte fram til konfirmasjonen og denne fungerte i praksis som skolens eksamen. Fra skolelovene i 1889 ble imidlertid denne koblingen ikke lenger nevnt, og konfirmantundervisning ble mer atskilt fra skolefaget, selv om det var vanlig at dette skjedde i skoletiden og på skolen i hvert fall til slutten av 1900-tallet (Haraldsø, 1986; Tveit, 1986). For mange av elevene var det nok ikke så enkelt å merke forskjell på det som skjedde i kristendomsundervisningen og det som skjedde i konfirmantopplæringen. Det var også mange lærere som kombinerte dette med oppgaver som klokker eller kirkesanger og blant norske grunnskolelærere generelt stod idealet om «den kristne lærer» sterkt langt ut i etterkrigstida (Skeie, 2003).

Fra ny skolelovgivning i 1969 og mønsterplanen av 1974 ble koblingen mellom skolen og kirkens opplæringsvirksomhet eksplisitt brutt og det kom i tillegg en parallellmodell, der det ble åpnet for ulike opplæringstilbud i religioner og livssyn. I praksis var det bare livssynsfaget som fikk noen utbredelse. I realiteten ga dette rom for at kristendomsfaget ikke trengte å endre sin konfesjonelle undertone, samtidig som det åpnet for et alternativt sekulært fag som kunne søkes av elever som ikke var meldt inn i statskirken. Hvor vidt livssynsfaget ble tilbudt, eller elevene bare fikk fritak fra kristendomsundervisningen, var opp til den enkelte skole sine faglige betingelser og prioriteringer. På 1990-tallet var 5-6% av elevene fritatt fra kristendomsfaget, dvs. om lag 25.000elever, men forskjellene var store regionene imellom. Lavest lå Sogn og Fjordane med 1,2% Rogaland hadde 2.0% og Oslo 15,7% (NOU, 1995a)

Parallelløpet som kom i 1974, kan i ettertid sies å representere utdanningspolitikkens første forsøk på å imøtekomme økt tros- og livssynsmangfold i Norge. I 20 år eksisterte denne ordningen i skolen, uten at todelingen fikk konsekvenser for lærerutdanningen, og uten at den egentlig fikk bredt fotfeste i Skole-Norge som sådan. Noen systematisk høgere utdanning for livssynslærere ble heller ikke igangsatt som normalordning i lærerutdanningene, Sagene Lærerskole var de eneste som hadde etablert utdanning på feltet (Østberg, 1998). Arbeidet med generell del av læreplanen, innført i 1993

og utformet av statsråd Gudmund Hernes, la grunnlag for en mer formalisert tilnærming til det gryende mangfoldet som utspilte seg norsk kultur- og samfunnsliv utover 80- og 90-tallet. På hans initiativ kom det i 1995 både en NOU om flerkultur i utdanningsløpet generelt og den utredning som skulle danne grunnlag for det nye religionsfaget fra 1997(NOU, 1995a, 1995b). Den generelle delen av læreplanen imøtekom mangfoldet, men på mange måter ut fra et kulturkonserverende, identitets- og nasjonsbyggende perspektiv (Breidlid, 2012). Kunnskap om kristen trostradisjon og humanistiske tenkning ble særlig løftet frem som viktig for det å være menneske og medborger i et Norge med dette som historiske røtter, samtidig som kunnskap om andre tros- og livssynstradisjoner ble vektlagt i dette fellesfaget som normalt skulle samle alle elever til dialog. Grunntanken kom til uttrykk i NOU 1995:9, og la vekt på at det måtte skapes fellesarenaer i skolen hvor elevene kunne møtes for å bli kjent både med norsk og europeisk kulturarv, og ulike tros- og livssynstradisjoner som de selv representerte og som nå gjorde seg gjeldende i samfunnet.

Med innføringen av faget Kristendoms- religions- og livssynskunnskap (KRL) i 1997 ble det for første gang etablert en fellesarena. Samtidig som dette ble sett på som en så god idé på tvers av politiske partier, og statsminister Kjell Magne Bondevik mente fagkonstruksjonen hadde eksportpotensiale, lot ikke kritikken vente på seg fra andre hold. Massiv kritikk ble uttrykt i høringsrunder og i offentlig ordskifte, primært fra religions- og livssynsminoriteter og etter hvert kom rettsaker både i det norske rettssystemet og i den europeiske menneskerettighetsdomstolen. Et nøkkelproblem i menneskerettighetssammenheng var særlig det at faget var obligatorisk med begrenset fritaksrett i kombinasjon med den innholdsmessige slagsiden som kritikerne mente faget hadde, der kristendommen ble et for dominerende hovedområde. Faget ble i mange år preget av at det var en kontinuerlig debatt om legitimitet, mål, innhold og metoder og forskere med ulik fagbakgrunn og perspektiv har undersøkt feltet (Bråten, 2009; Cush, 2011; Gravem, 2004; Plesner, 2008; Tuastad, 2006).

Et lite, men interessant aspekt ved de prosesser som foregikk fra 1990-tallet og framover, kan knyttes til den prosentvise fordelingen av timetall i KRL-faget som regjeringen la opp til fra starten. Ut fra et timetall på ca. 420 timer i året skulle 55% av tiden brukes på Kristendommen som hovedområde, 25% på de såkalte andre religionene og livssyn og 20% på filosofi og etikk. Uavhengig av antall læringsmål oppgitt, skulle hver enkelt delområde sikre sin plassering og funksjon i faget på denne måten. Dette gjorde at diskusjonen om tyngdepunkt i undervisningen fikk en forankring også i konkrete tall, på en måte som ikke bare tros- og livssynsminoriteter var sterkt kritiske til, men som også førte til frustrasjoner blant lærere og lærerutdannere. Blant de siste gruppene var det en hel del som mente at det profesjonelle skjønn ble satt til side og at slike tallfestede prioriteringer skapte flere problemer enn de løste.

De 20 årene som har gått siden KRL-faget ble innført i 1997 har vært turbulente, framfor alt gjaldt dette de ti første hvor det ble gjort fire læreplanendringer. Siden slutten av 1990-tallet har mye av diskusjonen avtatt og faget har vendt tilbake til den mindre framtredende rolle det vanligvis har hatt i utdanningsdebatten og skolehverdagen. Når debatten igjen dukket opp i 2015, så var det med utgangspunkt i politiske føringer, ikke problemer knytta til undervisning og læring. Koa-

lisjonsregjeringen hadde et felles vedtak om endring av navn og faginnhold i sin regjeringsplattform og dette ble nå effektuert. Navnet ble endret til KRLE (Kristendom, religion, livssyn og etikk) og denne økte vektlegging av kristendommen i navnet, ble også konkretisert kvantitativt, om enn ikke med timetall. Nå heter det noe mer forsiktig at «om lag halvparten av tiden skal brukes til kristendom». Debatten omkring dette har liknet på tidligere debatter siden KRL ble innført, men intensiteten og det dramatiske alvor ser ut til å være mindre. Det er derfor fristende å spå at endringene i praksis kommer til å bli små og at det er viktigere å følge de endringsprosesser som skjer i undervisningen enn i det som kan se ut som et politisk spill.

Når det gjelder praksisfeltet, tyder det som finnes av forskning på at bildet er meget sammensatt. Sammensetningen av lærerkorpset aldersmessig er slik at de fleste lærere er utdannet før KRL kom i 1997, men denne prosenten synker. Mange har tatt etter og videreutdanning og det er en rekke skoler som gjør utviklingsarbeid. Samtidig kan det se ut som det tar tid å endre gamle tradisjoner, og noe forskning kan tyde på at det går langsommere utenfor byene (Afset, Hatlebrekke & Kleive, 2013; Fuglseth, 2014). Hva har så skjedd i lærerutdanningen?

Forholdet mellom skolefag (grunnskolen) og studiefag (lærerutdanningen) er interessant både generelt og i KRLE-sammenheng. Det er nemlig et særtrekk ved studiefaget som først ble benevnt KRL (1997-2007), så RLE (2008-2015), at det har vært svært sterke knytninger til skolefaget og det rammeplanstyrte lærerutdanningsfaget slik dette utformes på de ulike lærerutdanningsinstitusjoner. Det har ikke minst vært tilfelle i Stavanger. Vi tviler på at andre studiefag ved HiS/UiS i samme grad fulgt nasjonale rammeplaner gitt for grunnskolefaget når det gjelder innhold, som det religions- og livssynsfaget har gjort. Kanskje en forklaring på dette er at det har vært så mange endringer innenfor både skole og lærerutdanning og at man derfor har bestrebet seg på å følge disse ganske tett. Vi skal i det følgende se litt på hvordan dette har gitt seg uttrykk.

Lærerutdanning: HiS og UiS tilpasning av studiefag til skolefag

Lærerutdanningsfaget fikk innført ny rammeplan i 1999, med en revisjon i 2003 og ny plan i 2010. I 2017 innføres en ny femårig lærerutdanning og i skrivende stund er retningslinjene på høring. I alle de tidligere planene kan man tydelig spore hvordan de forutgående endringer i grunnskolens læreplaner setter spor i lærerutdanning. Det er kanskje ikke så underlig at de planer som gjelder arbeidsplassen til framtidige lærere også setter spor i yrkesutdanningen selv, men det er ikke en selvfølge at dette er det eneste som styrer. Lærerutdanning er del av høyere utdanning og som sådan kunne man forestille seg at vitenskapelige perspektiver som hører akademia til la bestemte premisser for hvordan et lærerutdanningsfag skal struktureres, benevnes og forstås.

I det følgende vil vi peke på hvordan noen av de berøringspunkter som finnes mellom grunnskolefaget og lærerutdanningsfaget i den nære historie ved vår egen institusjon og diskutere hva dette kan ses som uttrykk for. Det første gjelder innføringen av KRL i skolefaget i 1997 og hvordan dette fikk konsekvenser for studiefagets utvikling og fagseksjonen som hadde ansvar for denne. Innføringen av et obligatorisk 15 vekttallsemne (1/2års studier) i lærerutdanningas KRL-fag førte til et behov for å ansette nye lærere. Fram til slutten av 1990-tallet var det så vidt vi har kunnet

bringe på det rene utelukkende religionsfaglig ansatte med teologistudier som bakgrunn, hvorav mange også hadde en yrkesbakgrunn som prester. Mot slutten av 90-tallet ble faggruppen utvidet for å kunne følge opp volumøkningen i grunnskolelærerutdanning, men det ble ikke prioritert å utlyse for religionsvitenskapelig kompetanse. Både Geir Skeie, Ragnar Skottene og Fartein Valen Sendstad representerte samme type bakgrunn som de andre ansatte, selv om de på visse måter kompletterte kompetansen i miljøet. Først seinere fikk fagseksjonen sine første religionsvitere i faste stillinger med Anne Kalvig og Jon Skarpeid. Behovet for religionsvitenskapelig kompetanse var fra starten av KRL-perioden klart større enn antallet ansatte med slik bakgrunn. Faggruppen var derfor ikke fullt ut rekruttert og tilpasset de faglige behovene som fantes for å drive et KRL-fag for lærerutdanningen. Man kan derfor si at den prosentfordeling mellom innholdselementene som fantes i grunnskolefagets plandokumenter den gang ble lagt til grunn for personalpolitikken, men knapt fulgt nøye opp. Langt på vei kan man spore den prosentvise fordeling mellom K-en, R-en og L-en i skolefaget inn i sammensetningen i faggruppen. K-delen var imidlertid den dominerende med flest stillinger, mens det er færre på R-delen og L-delen. Det interessante med dette fra et vitenskapsteoretisk synspunkt, er at det kan se ut som om man uten videre koblet kristendomsdelen av lærerutdanningsfaget sammen med teologi som vitenskapsfag. Det er ingen tvil om at teologer har hatt solid faglig grunnlag for å undervise om kristendom, men her kunne like gjerne religionsvitere ha bidratt ettersom disse dekker bredden av verdensreligioner. Derimot er det få teologer som har hatt særlig kompetanse innenfor ikke-kristne religioner. Til gjengjeld har denne faggruppen kompetanse i etikk.

For å fylle ut bildet av fagmiljøet, må det også sies at det i en periode ble undervist i «kirkefag» ved HiS, noe som var en arv fra «menighetshøyskolen» og dessuten har det vært studietilbud knyttet til humanistiske fag med ulike benevnelser. Tidligere fulgte dette også grunnskolefaget, men i dag heter det «religionsstudier». Endelig har barnehagelærerutdanningen hele tiden hatt et fag (i dag fagområde) hvor kunnskap om religioner og livssyn inngår. Våre resonnementer i denne artikkelen dekker ikke hele dette bildet. Dette helhetsbildet er selvsagt med på å forklare sammensetningen av de vitenskapelig ansattes kompetanse til enhver tid, men bortsett fra de som var knyttet til kirkelig utdanning, var det ikke noen betingelse med teologi som akademisk utdanning. Vi må anta et den ensidige sammensetningen kompetansemessig skyldes ulike ytre forhold av aktuell og historisk art, men at det også kan avspeile en rekrutteringstradisjon.

I flere år var årsstudium i religion ved HiS og UiS langt på vei en avspeiling av skolefaget i grunnskolen og lærerutdanningsfaget Dette studiefaget ble også benevnt som KRL og senere RLE, og det ble tilbudt til både allmennlærerstudenter (siden grunnskolelærerstudenter), men også til studenter som fulgte et årsstudium eller etter hvert bachelorløp innenfor historie og kultur. Dette skjedde til tross for at de ulike studentgruppene i liten grad ble undervist sammen. Dette skyldtes dels ulikheter i studienes innhold og opplegg, men også strukturelle problemer med å samarbeide på tvers av institutter. Samtidig bidro slike forhold til å opprettholde et fagmiljø av en viss størrelse og studenttilgangen var god både innenfor lærerutdanningene og i de andre studietilbud. Fagmiljøet opprettholder fremdeles årlige felles studieturer til Midtøsten på tvers av studentgrupper, noe som er høyt verdsatt blant studen-

tene. Fagmiljøet har også vært forskningsaktivt, og har i 2016 tre professorer blant sine seks fast ansatte.

I 2010 tok situasjonen en ny vending med grunnskolelærerreformen. Denne reformen fjernet RLE (som faget het da) som obligatorisk for både 1-7 og 5-10 utdanningen. I stedet ble RLE-faget gjort til et valgbart 30 studiepoengsemne (1/2 års studier) i 4. studieår. Med kompetanseforskriften som kom i 2007, en forskrift som understreket behov for 60 studiepoeng i såkalte kjernefag (matematikk, norsk og engelsk), ble det signalisert at det var klokt å velge seg andre skolefag i utdanningen enn RLE. For UiS sin del betød dette at studentenes mulighet til å ta 60 studiepoeng og dermed spesialisere seg i RLE som en del av grunnskolelærerutdanningen ble tatt bort. Rammeplanen for grunnskolelærerutdanningene begrenset dessuten muligheten for studentene å følge utdanninger som blandet studentgrupper på tvers av ulike studieprogrammer. Opp imot 100 studenter i hvert kull ble redusert til i underkant av 40, og grunnlaget for å speile skolefaget mistet noe av sin strategiske gevinst. De studietilbud som tidligere hadde vært knyttet til humanistiske fag, ble i stedet del av den framvoksende lektorutdanningen og ble dermed mindre knyttet til grunnskolens fag og benevnelser. I dag heter dette Religion årsstudium og Religion fordypning.

Dersom vi med dette bakteppet, vender tilbake til spørsmålet om grunnskolefag og lærerutdanningsfag, viser det seg altså at de lokale prosesser ved HiS/UiS har fulgt det nasjonale mønster, der koblingen mellom de to har vært sterk. Videre kan det se ut som om man har tolket dette på en spesiell måte og når det gjelder fagmiljøets akademiske kompetanse, nemlig slik at kristendomsdelen av lærerutdanningsfaget med fordel kan undervises med teologi som bakgrunn. Det er jo ingen selvfølge at det skal være slik, men det kan tenkes at dette avspeiler et syn på grunnskolefaget som ligger i linje med noe av den politiske vekt på kulturarv og nasjonalt særpreg. Både i grunnskolelova og i læreplanen for KRLE-faget er kristendom og humanisme plassert i en særstilling som «kulturarv». Et interessant spørsmål ville være om studentene opplever en forskjell på fagforståelsen i undervisning om kristendommen i forhold til andre religioner og livssyn og om det i så fall kan knyttes til denne kulturarvtenkningen? Ligger det ulike fagoppfatninger og religionsbegrep til grunn og i så fall, hvilke? Vi vet at fagplaner og undervisning også formidler fagforståelse, men det kan være krevende å avdekke slike mønstre og ikke minst å forklare dem (Årsheim, 2013)

En generell hypotese som ville være interessant å teste, er om det lærerutdanning, som i grunnskolen selv, finnes noen seige strukturer som ikke så lett lar seg endre knyttet til implisitte forståelser av religion og livssyn. Dersom vi ser dette i et mangfoldsperspektiv, kan det handle om en reprodusering av et religiøst farget kulturelt hegemoni der religion ikke lenger oppfattes primært som tro eller overbevisning, men snarere som identifikasjon med majoriteten og som felles kulturarv. Hvis dette er riktig, trengs det kritisk blikk i det faglige arbeidet med religioner og livssyn. Det skulle tale for en styrking av religions- og mangfoldskompetanse og en sammenkobling av disse feltene slik at mangfoldet ikke trivialiseres til å dreie seg om ytre kulturelle former, som 'somosas, saris and steelbands', som en engelsk kollega utrykte det. Dette kritiske blikket må både undersøke hvordan «kristendom om humanisme» blir forstått og formidlet og hvordan dette skjer for andre religiøse og livssynsmessige tradisjoner og grupper.

På denne bakgrunn er det en interessant vending i fagmiljøet som kommer til uttrykk i at den høye FoU-virksomheten i fagmiljøet i seinere år har vendt seg mot tematikken «religion, kultur og globalisering» gjennom et felles forskningsprogram med fagkolleger ved VID høgskole (tidligere misjonshøgskolen).

Spørsmålet er om denne disiplinfaglig orienterte forskningsinteressen og dreiningen av den faglige profilen i retning av religionsstudier som sådan, er i takt med nåværende fakultets strategiske planer? I sitt fokus på lærerutdanning og sin utdanningsvitenskapelige profil, er det stort trykk på profesjonsorientert forskning og undervisning. Flere ganger har det vært uttrykt en interesse for og prioritering av mangfoldsperspektiver i lærerutdanningen. De nye 5-årige grunnskolelærerutdanningene har skrevet inn RLE-perspektiver og læringsutbytte i Pedagogikk og elev-faget, og lektorutdanningene diskuterer hvordan fagdidaktiske perspektiver bør integreres i utdanningene. Her skulle det være muligheter for den eksisterende faggruppen og posisjonere seg ikke minst i en periode da halvparten av de ansatte i faggruppen nærmer seg pensjonsalder. Et viktig og interessant spørsmål i lys av det historiske perspektiv som vi har skissert, er hva man legger vekt på når nye vitenskapelige medarbeider skal ansettes på dette fagfeltet.

Litteratur

Afset, B., Hatlebrekke, K., & Kleive, H. V. (Eds.). (2013). Kunnskap til hva? Om religion i skolen (Vol. 20). Trondheim: Akademika forlag.

Breidlid, H. (2012). Et ekskluderende «vi»? Verdier, kulturer og kulturarv i læreplanens generelle del og i formålsparagrafen: nasjonalt fellesskap, multikulturalitet og kulturell kompleksitet. Acta Didactica Norge, 6(1), 1-18.

Bråten, O. M. H. (2009). A comparative study of religious education in state schools in England and Norway. PhD thesis. Warwick: Warwick University.

Cush, D. (2011). Without Fear or Favour: Forty years of Non-confessional and Multi-faith Religious education in Scandinavia and the UK. In L. Franken & P. Loobuyck (Eds.), Religious Education in a Plural, Secularised Society. A paradigm Shift (pp. 69-84). Münster: Waxmann.

Fuglseth, K. (2014). RLE i klemme : ein studie av det erfarte RLE-faget. Bergen: Fagbokforl.

Gravem, P. (2004). KRL - et fag for alle?: KRL-faget som svar på utfordringer i en flerkulturell enhetsskole. Vallset: Oplandske bokforlag.

Haraldsø, B. (1986). Konfirmasjonen i Den norske kirke i 250 år. In B. Haraldsø (Ed.), Konfirmasjonen i går og i dag. Festskrift til 250 års jubileet 13. januar 1986 (pp. 14-46). Oslo: Verbum.

NOU. (1995a). Identitet og dialog : kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning : utredning fra et utvalg oppnevnt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet i august 1994 ; avgitt 3. mai 1995. Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Statens trykning.

NOU. (1995b). Opplæring i et flerkulturelt Norge: utredning fra et utvalg oppnevnt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, avgitt februar 1995 elektronisk ressurs. Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Seksjon statens trykning.

Plesner, I. T. (2008). Freedom of religion and belief : a quest for state neutrality? (PhD), University of Oslo, Oslo.

Skeie, G. (2003). KRL - et fag på frammarsj? In G. E. Karlsen & I. A. Kvalbein (Eds.), Norsk lærerutdanning: søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv (pp. 189-206). Oslo: Universitetsforlaget.

Skeie, G. (2006). Religions og livssynsundervisning i Norge. Et historisk tilbakeblikk Kapittel 4 i Helje Kringlebotn Sødal (red.): Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring (pp. 12): Høyskoleforlaget.

Skeie, G., & Bråten, O. M. H. (2014). Religious Education at

Schools in Norway. In M. Rothgangel, M. Jäggle, & G. Skeie (Eds.), Religious education at schools in Europe. Part 3: Northern Europe (pp. 203-230). Göttingen: V&R unipress Vienna University Press.

Skottene, R. (1994). Den konfesjonelle skole. Debatten om den konfesjonelle profil i kristendomsundervisningen og grunnskolen i Norge fra 1870-årene og til 1990-årene. Dr avh. Stavanger: Misjonshøgkolen.

Tuastad, S. (2006). Skulen og statsmaktsspørsmålet. Storingsdebattar 1945-2005 om religion i skulen og om private skular i lys av normativ teori. Avhandling for graden dr. polit. Bergen: Universitetet i Bergen.

Tveit, K. (1986). Konfirmasjonen og skulen. In B. Haraldsø (Ed.), Konfirmasjonen i går og i dag. Festskrift i anledning 250 års jubileet 13. januar 1986 (pp. 47-65). Oslo: Verbum

Østberg, S. (1998). Religionshistorie og religionsdidaktikk. In I. M. Ruud & S. Hjelde (Eds.), Enhet i mangfold? 100 år med religionshistorie i Norge (pp. 239-261). Oslo: Tano Aschehoug.

Årsheim, H. (2013). Religion i norsk akademisk praksis - en PluRel-kartlegging. Retrieved from Oslo:

10 dramatiske år for norskfaget

AV NILS MÆHLE

Innleiing

Sigmund Sunnanå har bede meg skriva om norskfaget i allmennlærarutdanninga. Eg har valt å konsentrera meg om 10 dramatiske år i historia til norskfaget slik **eg** opplevde dei i åra eg var tilsett i stillingar ved Stord lærarskule og i Lærarutdanningsrådets sekretariat (LR). Ved Stord lærarskule underviste eg frå 1971 til 1976 i norsk både i allmennlærarutdanninga, i førskulelærarutdaninga og i vidareutdanninga. I perioden 1976-1980 var eg tilsett i Lærarutdanningsrådets sekretariat der hovudoppgåva mi var arbeidet med ny studieplan for allmennlærarutdanninga. Denne var ferdig i 1980. I åra 1980-1981 var eg tilbake på Stord som lektor, men hadde også som oppgåve å vera fagrettleiar i norsk for Lærarutdanningsrådet.

Eg vil i framstillinga mi leggja mest vekt på åra mine som aktiv norsklærar, og litt på tida som byråkrat, og då slik eg opplevde faget, studentane, kollegaene og politikken i det store. Eg har i framstillinga mi trekt fram både dei dramatiske hendingane og dei meir morosame.

1.Stord lærarhøgskule

Eg kom til Stord hausten 1971, og fekk slik norskundervisning: 1. Toårig studentklasse. 2. Treårig forsøksordning. 3. Norsklinja (eittårig vidareutdanning).

Toårig studentklasse

Dette var siste klassen med denne ordninga, og var ei rein jenteklasse. Eg kom til Stord med bakgrunn frå norskundervisning på Flora gymnas. Eg må nok vedgå at eg tok mykje av denne undervisninga med til Stord. Samtidig oppdaga eg snart den spesielle og viktige oppgåva i lærarutdanninga, nemleg å førebu studentane for praktisk lærararbeid. Lærarrolla mi var enkel: 1. Viktig med solid fagleg grunnlag. 2. Avgjerande å bry seg om studentane. Eg meinte den gongen, og i dag, ei slik lærarrolle kan og bør overførast til arbeid i grunnskulen.

På mange måtar var denne lærarrolla i samsvar med NOU 1974:58. Lærarutdanning, der den yrkes-førebuande var meir presisert enn tidlegare. Denne meldinga var ei viktig nyvinning i norsk lærarutdanning, og la grunnlaget for store endringar, m.a. studieplanar for allmennlærar-, førskulelærar- og faglærarutdanning.

I motsetnad til slik det er vanleg for norsklærarar i dag, underviste eg både i litteratur og språk. Etter mi vurdering gjorde dette at studentane fekk ei heilskapleg forståing av norskfaget. I dag er norskundervisninga også splitta opp i fleire emne innanfor dei to hovuddisiplinane. Spørsmålet er om dette svekkjer eller styrkjer faget, og då først og fremst med tanke på praktisk lærararbeid.

Treårig forsøksordning

Denne var eit resultat av reformarbeidet i lærarutdanninga, som på mange måtar vart oppsummert i NOU 1974: 58. Mange søkte om opptak, og det var eit godt studentgrunnlag på Stord i den første forsøksordninga, der det vart teke opp 60 studentar. Noko av det nye med ordninga var organiseringa, m.a. i 60-, 30- og 15-gruppe. Personleg var eg lite glad i den store gruppa, og brukte heller fleire timar i 30- og 15-gruppe.

Eg hadde også her ansvaret for heile norskfaget, noko som la grunnlaget for god kontakt med studentane. I tillegg fungerte 15-gruppa på same måten. Her eksperimenterte eg med ulike undervisningsformer, m.a. å utfordra studentane til diktskriving. Eg fekk inn mange interessante og gode dikt.

15-gruppa var også eit godt grunnlag for å drøfta og førebu praksis i grunnskulen. Eg følgde ofte studentane ut i praksis. Ikkje alle øvingslærarane sette like stor pris på det. Det same var det med mange av kollegaene mine i lærarutdanninga. På denne tida meinte mange av dei at teorien var det viktigaste med lærarutdanninga. Kanskje er det slik også i dag?

Norsklinja

Denne var ny då eg kom til Stord. Ho var eittårig, og ei interessant utfordring for norsklæraren i meg. Me var fleire lærarar, og her hadde kvar lærar ansvar for sine faglege emne. Eg hadde m.a. ansvaret for nokre språklege emne, m.a. grammatikk i vid tyding. I ettertid har mange studentar minna meg om kor stor vekt eg la på feltanalysen.

Eg trur det er rett å seia at norsklinja på Stord var ei fagleg sterk eining. Det er litt paradoksalt at det skulle gå svært mange år før liknande fagleg fordjuping vart vanleg innanfor lærarutdanninga. Eininga var også eit synleg prov på at norskfaget og norsklærarane den gongen stod sterkt i lærarutdanninga.

Norskseksjonen på Stord

I 1971 kom eg til eit sterkt fagkollegium. Det var Eldbjørg Fosseng, Svenn Fosseng og Reinert Leirvik. Dei var innsiktsfulle fagfolk og flinke lærarar. Alle var me relativt unge, samarbeidde godt og hadde god kontakt med studentane. Det var me fire som hadde det meste av undervisninga på norsklinja.

Arbeidsplassen vår var eit gamalt handarbeidsrom. Der sat me saman med lærarane i kristendoms-kunnskap og i samfunnsfag. Diskusjonane kunne gå høgt. I naborommet stod ei enkel stensilmaskin. Ei skrivemaskin på deling var også tilgjengeleg. I somme tilfelle kunne me vera heldige å få skrivehjelp frå kontorpersonalet ved høgskulen.

Men det viste seg etter kvart at me norsklærarane ikkje var einige på alle punkt. Det galdt spesielt norskfaget i grunnutdanninga. Eg ville ta utgangspunkt i læreplanen for grunnskulen, medan dei andre satsa på norskplanen i lærarutdanninga. Dette førte til mange og lange diskusjonar utan at me vart samde. Men all denne støyen førte aldri til uhygge og uvennskap.

Eit tankekors for meg i ettertid var at eg i slutten av 1970-åra i LR fekk ansvar for den praktiske utforminga av studieplanen for allmennlærarutdanninga, m.a. rammeplanen i norsk. På ein måte møtte eg meg sjølv i døra.

Usemja i norskseksjonen var ikkje avgrensa til Stord. Ho gjekk igjen i alle norskseksjonane i lærarutdanninga. Men det er vel rett å seia at dei fleste ikkje var på mi side. Dette kom også tydeleg fram på dei årlege samsensurmøta.

2. Norsk i lærarutdanninga

Det er i dag mykje snakk om norskfaget i skule og høgare utdanning. Faget er under sterkt press frå mange hald. På same måten som med skulen generelt har politikarane også gjort norskfaget til skyteskive, der spesielt nynorsken er sett under angrep. Opp i alt dette finn me norsklæraren, som ofte står svært åleine.

På denne bakgrunnen er det kanskje ikkje overraskande at norsk i dag er eit valfritt fag på grunnskulelærarutdanning 5 -10. trinn. Her hjelper det ikkje at faget er obligatorisk på 1 – 7. Etter mi vurdering er det svært problematisk at framtidige lærarar i utdanninga kan velja bort det mest grunnleggjande faget i den norske skulen.

Debatten om norskfaget er ikkje ny i lærarutdanninga. I slutten av 1970-åra vart det politisk storm omkring faget, som den gongen heller ikkje var obligatorisk: Fleire stortingsrepresentantar engasjerte seg i saka, ikkje minst Hans Hammond Rossbach, Venstre. Stortinget vedtok å gjera norsk obligatorisk i 1979. Det heiter slik boka Norsk lærarutdanning i etterkrigstida. Ei utvikling i spenning mellom tradisjon og fornying (side 57):

«I rådet var spørsmål som galdt studieplanen for allmennlærarutdanninga ein gjengangar i heile rådsperioden. Det seinka framdrifta at Stortinget engasjerte seg i planarbeidet. Det vedtok i 1979 å endra § 21 nr. 3 bokstav b) i lova frå «fagleg didaktisk innføring i dei fleste fag og emne i grunnskolen» til «innføring i føremål, grunnleggjande innhald og arbeidsmåtar i dei fleste fag og emne. Likeeins blei «til vanleg» teke ut av formuleringa i punkt c) slik at kristendomskunnskap, norsk og eit praktisk-estetisk fag blei gjort obligatoriske.»

Eg arbeidde den gongen i LR, og hadde m.a. til oppgåve å delta i førebuinga av lovendringa. Som tidlegare norsklærar var eg godt nøgd med endringa, som eg meinte var ein styrke både for norsk og praktisk-estetiske fag. Den seinare utviklinga i norsk skule viser at eg hadde rett. Når det gjeld dei praktisk-estetiske faga, er dei på veg til å verta raderte bort både i skule og lærarutdanninga. Og norsk har truleg aldri stått så svakt som i dag, ikkje minst statusmessig.

No er det matematikk som skal hjelpa for alt. Politikarar argumenter for dette faget på same måten som den gamle professoren min argumenterte for latinen. Eg hadde 3 semester latin som førebuande, og spurde ein gong om kvifor så mykje latin. Svaret kom omgåande: 1. Latin er eit avgjerande reiskapsfag for seinare filologistudium. 2. Latin er eit viktig danningsfag.

Sommaren 2016 leverte fungerande kunnskapsminister Elisabeth Aspaker mykje det same svaret. Men denne gongen var det om matematikk, den nye latinen. Regjeringa meiner at matematikk skal bestemma kven som skal verta lærarar (jf. opptaksgrensa på 4 frå vidaregåande). Dette gjeld uansett om dei skal undervisa i matematikk eller ikkje.

Eksamen. Samsensurmøta

Dette var ei spesiell ordning for norskfaget. Norskeksamen var eit nasjonalt opplegg, og på samsensurmøta møtte sensorane og faglærarane ved dei ulike pedagogiske høgskulane til faglege drøftingar og samsensur. Desse møta fann stad i juni kvart år, og fekk mykje å seia for status og utvikling når det galdt norskfaget. Pedagogikken hadde nokre år det same opplegget, og kunne nok underskriva på kor viktige desse møta var.

Den første tida møtte berre norsklærarane på desse konferansane. Etter kvart kom også øvingslærarane med, og grunnlaget var til stades for å drøfta alle sider ved norskfaget, både teori og praksis. Desse samlingane vart viktige for utviklinga av norsk i allmennlærarutdanninga, ikkje minst etter studieplanen 1980.

Mykje skjedde

Eg har mange gode minne frå samsensurmøta. Dei gjorde at me som norsklærarar lærte kvarandre å kjenna, slik at me også kunne ha fagleg kontakt og samarbeid gjennom studieåret. Opplegget for møta var mykje det same kvar år. 1. Vel møtt v/leiar eller dagleg leiar i LR. 2. Samsensur. 3. Fagleg konferanse.

I fleire år fann desse møta stad på Sanderstølen, eit fint høgfjellshotell. Det var godt å vera norsklærar i slike omgjevnader. Den første tida måtte mange av oss ta til takke med dobbeltrom. Eg gløymer aldri den gongen eg låg i dobbeltseng med Torleif Skarstad, seinare rektor ved Stavanger lærarhøgskule. Då eg kom heim att til Stord, oppdaga kona mi at eg hadde fått nye sokkar. I farten hadde eg ein morgon fått på meg sokkane til Skarstad. Dei var gode å ha i mange år.

Frå samsensuren minnest eg starten på møta med ekstra glede. Det vart alltid spurt om nokon hadde meir generelle merknader til oppgåvene. Ofte tok då desse tre orda, i slik rekkjefølgje: 1. Trygve Bull. 2. Elling Tjønneland. 3. Kåre Flokenes. Dei heldt eventyrlege innlegg, stor innsikt og svært underhaldande. I ein parantes kan eg nemna at eg har vore sensor for studentane både til Elling Tjønneland og Kåre Flokenes. Dei kjempa hardt for studentane sine.

Viktig fagleg arbeid

Den faglege delen var sjølvsagt den mest lærerike, og medverka til at norskfaget ved dei pedagogiske høgskulane etter mi vurdering vart langt meir utviklingsorientert enn tilsvarande ved universiteta, t.d. når det galdt fagdidaktikk, språkbruksanalyse og biletanalyse. Etter kvart følgde norskfaget ved universiteta etter.

Eg hugsar godt då språkbruksanalysen vart introdusert tidleg i 1970-åra, inspirert frå Danmark. Dette stilte heile norskfaget med den tradisjonelle todelinga i språk og litteratur overfor store utfordringar. Timetalet i norskfaget var også den gongen avgrensa, og eg trur nok at både språk- og litteraturdelen i faget kunne verta skadelidande.

Eit fag i endring

Norskfaget endra seg på ulike måtar, også i takt med endringar i lærarutdanninga. Fagplanane hadde tydeleg preg av å vera rammeplanar, noko som gjorde at dei pedagogiske høgskulane fekk større sjølvstende både fagleg og organisatorisk. Alt dette hadde grunnlag i eit omfattande reformarbeid, jf NOU 1974: 58.

Dette fekk også konsekvensar for eksamen. I 1980-åra nytta færre og færre høgskular det nasjonale opplegget med felles eksamen. For mange galdt det å utvikla eigne eksamensopplegg, noko som også var i samsvar med den generelle utviklinga i lærarutdanninga desse åra.

Sensurordninga var også i endring. Frå berre ekstern sensur vart etter kvart faglæraren viktigare for avviklinga av eksamen. Personleg har eg mange minne frå denne tida, både som faglærar og ekstern sensor.

Innføringa av høgskulereforma i 1994 gjorde endeleg slutt på samsensurmøta, som etter kvart hadde vorte viktige samordnings- og samarbeidsmøte med stadig større vekt på kompetansebygging. LR som i denne samanhengen hadde ei viktig koordineringsrolle, vart avvikla, og norskfaget og norsklæraren stod utan ein viktig felles fagleg arena.

På mange måtar var dette ei naturleg utvikling. Denne einskilde utdanningsinstitusjonen har etter UH-lova stort mynde, noko som også var grunnlaget for skipinga av Universitets- og høgskulerådet (UHR). Tankekorset er at departementet som eigar held institusjonane i eit fast grep med krav til nitidig målstyring og omfattande rapportering. Når det gjeld grunnskulen,

byggjer departementet på internasjonale undersøkingar av delar av verksemda (jf stikkordet Pisa). Denne utviklinga har ikkje vore utan kostnader. For meg er det naturleg i første omgang å nemna norskfaget, men eg trur at også lærarutdanninga generelt (jf t.d. praktiske og estetiske fag) har kome skeivt ut.

Historia om nøtteliten

Denne viser godt korleis norskfaget endra seg desse åra. Sigmund Sunnanå var leiar i Lærar-utdanningsrådet, og han kom til å spela ei viktig og klok rolle i denne historia. Sjølv var eg som nemnt tilsett i LR som førstekonsulent, og hadde m.a. til oppgåve å kvalitetssikra eksamensoppgåvene i norsk.

Norskeksamen 1979

Dette vart ein svært spesiell eksamen i norsk lærarutdanning, på mange måtar eit møte og ein konfrontasjon mellom to generasjonar lærarutdannarar. Litteraturoppgåva som skapte svært store bølgjer, var: «Gi eit kort referat av artikkelen om barnekultur i Paxleksikon 1978. Korleis meiner du skolen bør stille seg til det forfattaren her kallar «barns egen kultur», og korleis kan ein eventuelt gi plass for denne i undervisning. Vedlegg 4.» Teksten gjev att ein heilt spesiell versjon av Prøysen-songen «Nøtteliten», resultat av omdiktingar av barna sjølve. Teksten inneheld seksuelle tabuord, noko som skapte heile saka.

Tone Birkeland, Bergen lærarhøgskole, var forfattar av leksikonartikkelen. Oppgåveframlegget var levert av norskseksjonen ved Stord lærarhøgskule, og Tove Bull, Tromsø lærarhøgskole og Kjell-Arild Madssen, Volda lærarhøgskule, var oppgåvekonsulentar. Tove Bull har skrive om saka i festskrift til Kjell-Arild Madssen: Lærarprøva i norsk 1979 – eit attersyn.

Eg var i LR, og hadde ansvar i forhold til godkjenning. Eg hugsar godt denne saka. Eg tenkte at dette er nytt og litt dristig, men det må vel gå. Eksamensdagen kom, og snart kom det ein telefon frå Volda lærarhøgskule: Ein student hadde trekt seg i protest mot oppgåva. Spørsmålet til meg var: Kva skulle høgskulen gjera? Før eg hadde tenkt gjennom saka, hadde studenten gått til media, og stormen var eit faktum.

Det vart mange svært sterke innlegg i dei fleste avisene, leiarar, kronikkar og lesarinnlegg. Noko slikt hadde ikkje skjedd i norsk høgare utdanning verken før eller seinare. Aftenposten hadde leiar om «Forsøpling i lærerskolen». Simen Skjønsberg skreiv slik i INNHOGG (Dagbladet): « Rim med tabuord var et viktig innslag i barnekulturen den gang Aftenpostens redaktører og jeg var barn – det er et like viktig innslag i dag. Da må det være usedvanlig relevant å spørre vordende lærere hvordan de mener skolen bør stille seg til dette.»

Denne saka kom på ulike måtar svært nær meg. Eg arbeidde med saka i LR. Ho starta på min komande høgskule, Volda lærarhøgskule, og inspektør Olav Bjørnøy, Stord lærarhøgskule, som eg hadde permisjon frå, skreiv harmdirrande innlegg i pressa, der han tok sterk avstand frå det aktuelle oppgåvesettet.

Dette vart naturleg den store saka for LR sommaren 1979, mange og lange møte. LR med Sigmund Sunnanå som leiar måtte balansera dei ulike sterke oppfatningane, og det heiter m.a. slik i fråsegna frå det aktuelle rådsmøtet: «Det er vesentleg at studentane arbeider med vurdering av barne- og ungdomslitteratur og med spørsmål om korleis ein i skulen kan møta også den litteraturen som studentane sjølve har.»

Saka hamna også i Stortinget, der Hans Olav Tungesvik stilte spørsmål til statsråden, som då var Kjølv Egeland. Sigmund Sunnanå og eg møtte statsråden, slik at han skulle vera best mogeleg førebudd til å kunna svara. I mellomtida vart det statsrådskifte, og det var

Einar Førde som svara i Stortinget. Han sa til slutt: «Men dersom hr. Tungesvik nå er ute etter ytterlegare eksersis mot dei som har hatt ansvaret for desse oppgåvene, vil departementet under mi leiing ikkje medverke til det.»

Saka fekk også ei oppsummering og avslutning mellom norsklærarane i lærarutdanninga. Det skjedde på det årlege samsensurmøtet, som dette året var lagt til Åsane folkehøgskule, Hylkje. Eg kom frå ei veke, der «Nøtteliten» var med meg heile tida. Me tok fly til Flesland, og buss til folkehøgskulen. Eg gjekk av bussen, og det første eg såg i næraste tre, eit ikorn, altså sjølvaste «Nøtteliten».

I ettertid har eg tenkt: Eg har opplevd ein del i yrkeslivet mitt. Dette er noko av det mest spesielle, drama og komedie gjekk i kvarandre. Og det er ikkje merkeleg at det er ulike oppsummeringar av denne dramatiske hendinga i norsk lærarutdanning, som for ein stor del var medieskapt. Tove Bull skriv slik i festskriftet til Kjell-Arild Madssen: «Eg som tiltalt i saka har vel ingenting med å felle dom over dei som var dommarar i 1979. Eg gjer det likevel og dømmer Lærarutdanningsrådet til stryk i både saksførebuing og sakshandsaming. Avisene må på tilsvarande måte dømmast til stryk i saksframstilling.»

Eg var den gongen kollega både med Tove Bull og Kjell-Arild Madssen (norsklærarar) og part i saka som tilsett i LR. Eg er overtydd om at i denne saka fekk ikkje Tove Bull med seg heile historia. Ho visste naturleg nok ikkje om det arbeidet som LR la ned, ikkje minst av Sigmund Sunnanå som leiar i rådet. Han stod oppreist i mediestormen, der både redaktørar i sentrale aviser og leiarar i norsk lærarutdanning gjekk til uvanleg sterke angrep på LR. Slik eg ser det, var Sunnanå heile tida på lag med norskfaget i lærarutdanninga: «I norskstudiet i lærarutdanninga må ein vera open for ulike litterære uttrykksformer, også litterære uttrykksformer som er kontroversielle eller ikkje held litterære mål, for eksempel triviallitteratur eller tekstar laga av barn.»

3. Studieplanen for allmennlærarutdanninga 1980

Denne studieplanen avløyste den mellombelse studieplanen, som Kyrkje- og undervisnings-departementet fastsette 10. juli 1976. Den mellombels studieplanen var basert på framlegget frå Studieplan- og reglementsutvalet for dei pedagogiske høgskulane, trykt i NOU 1974:58.

Studieplanen 1980 har to hovuddelar. Den inneheld generelle prinsipp og retningsliner for mål, innhald, oppbygging, organisering og vurdering, og dessutan rammeplanar for dei einskilde faga. Studieplanen vart sett i verk for studentane som vart tekne opp til allmennlærarutdanning hausten 1981.

Lærarutdanningsrådet ved leiar Sigmund Sunnanå la opp til ein oppfattande prosess for utarbeidinga av planen. LR bygde både på internasjonale impulsar og på dei erfaringane dei pedagogiske høgskulane hadde hausta med den mellombelse studieplanen og lærarutdanninga elles.

Alt dette resulterte i ein nyskapande studieplan, der fagdidaktikk for første gongen fekk sin rettkomne plass i norsk lærarutdanning. Seinare endringar av lærarutdanninga, og dei har vore mange, har i høg grad bygt på studieplanen 1980.

Eg hadde det praktiske ansvaret for arbeidet med studieplanen. Dette var hovudoppgåva mi i tida eg var tilsett i LR, i særleg grad perioden 1977-1980. Arbeidet med studieplanen var hektisk, hardt arbeid og lange møtedagar. Eg nemner tre døme på hendingar:

Sjølve prosessen
LR la opp til ein open prosess, der dei beste fagfolka i Noreg deltok i arbeidet med rammeplanane. LR, og i særleg grad leiar Sunnanå, følgde nøye heile prosessen. Dette var nødvendig i og med at studieplanen representerte ei prinsipiell ny lærarutdanning.

Eg har følgt seinare endringar av lærarutdanninga, og kan konstatera at det har vore mykje fram og tilbake utan at det har vore gjennomført nødvendige evalueringar. Endringane er komne altfor fort, og ikkje alltid bygde på opne og demokratiske prosessar, slik tilfellet var med studieplanen 1980. Lærarutdanninga har dei siste 25 åra på mange måtar vore ei slagmark for politikarar frå alle parti med kortsiktige vinstar som mål.

Rauland
Akademiet i Rauland spela ei viktig rolle i arbeidet med studieplanen. Ein sommar i slutten av 1970-åra møtte fagfolk frå alle lærarhøgskulane for å drøfta framlegget til nye rammeplanar. Samlinga gjekk over tre veker, der nokre fag var samstundes. Eg hadde det praktiske ansvaret, og var på Rauland i alle dei tre vekene.

Det einskilde rammeplanutvalet la fram fram forslag til ny plan for fagkollegaer, øvingslærarar og andre fagfolk frå heile landet. Dette var ei historisk hending utan samanlikning i norsk lærarutdanning. Denne demokratiske tilnærminga gjorde at fagfolka fekk eit eigarforhold både til studieplanen og dei ulike rammeplanane.

Frå Rauland hugsar eg spesielt økta med norskplanen. Som norsklærar var det spesielt å møta kollegaene til konkret arbeid med ny plan. Som alltid når norsklærarane møtest, var det engasjerte og til tider heftige diskusjonar. Eg skal trekkja fram nokre punkt i den nye norskplanen frå 1980.

I innleiinga heiter det: «Studiet i norsk skal saman med andre fagstudium, fagdidaktiske studium og arbeidet i pedagogisk teori og praksis førebu for lærararbeid i grunnskolen.»

Fagdidaktikk var det nye emnet i studieplanen og i alle rammeplanane. I norskplanen står det: «I det fagdidaktiske studiet må arbeid med spørsmål i tilknyting til norsk i grunnskolen ha hovudvekta. Dette arbeidet femner om innføring i og vurdering av føremål, grunnleggjande innhald og arbeidsmåtar i norsk i grunnskolen, og om ei drøfting og praktisk gjennomgåing av kva elevane skal arbeide med på ulike klassesteg.»

Norskplanen var elles organisert i kvartårseining, og i to halvårseiningar, 1. og 2. halvårseining. Med erfaringa mi frå norsklinja på Stord var det spesielt interessant å arbeida med utforminga av dei to halvårseiningane. Eg trekkjer fram eitt av punkta i 1. halvårseining, som truleg ikkje er like aktuelt i dag:

Syntaks
- leddanalyse (funksjonsanalyse)
- feltanalyse (leddstillingsanalyse)
- drøfting av korleis leddanalyse og feltanalyse kan brukast i grunnskolen»

I norsk politikk har det i mange år vore ein diskusjon omkring nynorsk og karakter. Det heiter slik om eksamen i kvartårseininga (side 75):

«Avsluttande vurdering i kvartårseininga skal innehalde individuelle prøver under eksamensvilkår i begge målformene. Oppgåvene skal utformast slik at dei gjev grunnlag for fagdidaktisk og fagmetodisk drøfting. For kvartårseining skal det gjevast særskilde karakterar i nynorsk og bokmål.»

Eit godt måltid i Stavanger
På slutten av studieplanarbeidet hadde Sigmund Sunnanå og eg fleire økter saman. Tidsfristane var knappe,

og det var berre å stå på. Eg hugsar godt eitt av desse møta, heime hjå Sigmund i Stavanger. Eg budde på Stord, tok hurtigbåten og kom på føremiddagen heim til Sigmund. Me gjekk direkte på dokumenta. Eg hugsar at arbeidet m.a. galdt rammeplanen i norsk. Dagen gjekk utan pausar, og for ikkje å snakka om mat. Først på kvelden lurte Sigmund på om me ikkje måtte ha oss ei skive. Det vart ordna, og sjeldan har brødmat smaka så godt.

4. Forsøk på ei ny lærarutdanning

Etter opphaldet i LR var eg studieåret 1980-81 tilbake ved Stord lærarhøgskule som faglærar, m.a. i norsk. Inspirert av arbeidet med studieplanen for allmennlærarutdanninga og tidlegare erfaringar som faglærar inviterte eg nokre kollegaer til eit forsøk i 1. klasse på allmennlærarutdanninga. Eg lokka med stikkordet kreativitet.

Opplegget var slik: Klassen hadde dette året faga pedagogisk teori og praksis, forming, samfunnsfag og norsk. Eg hadde dei to siste faga. Dessutan deltok ein pedagogikklærar, formingslærar og øvingslærar. Denne siste var tilsett på Statsøvingsskulen, som også låg på Rommetveit nær høgskulen. Me faglærarane tok utgangspunkt i læreplanen for grunnskulen, og studentane og lærarane vandra mellom øvingsopplæringa og fagopplæringa.

Me følgde ikkje den offisielle timeplanen ved høgskulen, me laga vår eigen, som endra seg frå veke til veke. Øvingslæraren deltok fast på opplæringa på høgskulen, og me faglærarar var ofte på Stats-øvingsskulen. Alt dette gjorde at det vart god samanheng mellom teori og praksis, og eg meiner at dette forsøket var den beste lærarutdanninga eg har gjeve dei åra eg var faglærar.

Diverre vart forsøket avgrensa til eitt år. 1. Eg fekk andre oppgåver. 2. Ikkje minst, forsøket var prega av å vera litt privat. Korkje leiinga ved høgskulen eller kollegaene mine i norskseksjonen hadde sans for opplegget. I ettertid kan eg forstå det: Berre det å bryta med den offisielle timeplanordninga var sjølvsagt problematisk, ikkje minst for rektor og inspektør.

Eg ser no at Høgskolen Stord/Haugesund i dag tenkjer litt på same måten som eg gjorde i 1980. Men høgskulen gjer det på ein mykje meir systematisk måte gjennom forskingsprogrammet Kultur- og kreativitetspedagogikk. Hovudprosjektet i programmet 2014 – 2016 er Improvisation in Teacher Education.

5. Spørsmålet om kjernestoff i norsk

Denne saka kom for alvor på dagsorden i 1983, kort tid etter at studieplanen for allmenn-lærarutdanninga kom i 1980. Same året fekk Sigmund Sunnanå avløysing som leiar i LR.

Lærarutdanningsrådet ynskte å få til ei ordning med kjernestoff i sentrale fag, m.a. norsk. LR hadde på denne tida engasjert meg som fagrettleiar i norsk, og eg fekk såleis kjernestoffsaka i fanget. LR hadde alt frå 1980 hatt ei ordning med fagretteiarar i engelsk, matematikk og musikk. Arbeidsområdet for fagrettleiarane var slik (vedteke av LRs arbeidsutval desember 1982):

«Fagrettleiar skal vera til hjelp for Lærarutdanningsrådet i arbeidet med fagplanar og andre faglege spørsmål som fagleg utviklingsarbeid, vurdering av etterutdanning og føresegner for avsluttande vurdering. Fagrettleiar skal òg vurdera sensorrapportane og eventuelt gjera framlegg om endringar i eksamensavvikling på grunnlag av desse.

Fagrettleiar skal dessutan vera til hjelp for høgskular, oppnemnde sensorar og oppgåvekonsulentar når høgskulane har eigne oppgåver for eksamen.»

LR behandla spørsmålet om kjernestoff i sak 32/83, der punkt 1 under 11 Framdriftsplan lyder slik:

«Lærerutdanningsrådet tar initiativ til at representanter for de ulike fagmiljøer sammen med fagrettlederne utarbeider saksforberedende notater som utgangspunkt for diskusjon om kjernestoff i allmennlærer-utdanningen. Notatene må ta utgangspunkt i studieplan for allmennlærerutdanningen (innen 15. mai 1983).»

LR hadde føresett at norskdiskusjonen skulle skje på fagkonferansen, og at notatet skulle sendast ut på førehand. Konferansen vart halden i Harstad 16.-18.06. 83.

LRs behandling av kjernestoff hadde grunnlag i ein omfattande analyse av fagplanane ved høgskulane, som rådet gjennomførte. Undersøkinga tok opp to hovudaspekt ved fagplanane: 1. Den faglege sida. 2. Den yrkesførebuande sida.

Norsknotatet vart laga av Ingolv Austad, Inge Moslet og meg som fagrettleiar. Me laga eit relativt omfattande notat, oppsummert i 13 sentrale problemstillingar, og me heldt fristen 15.05.83.

I notatet vårt peika me på at punkt 1 om den faglege sida var følgt opp relativt bra i fagplanane ved høgskulane. Når det galdt den yrkesførebuande sida, var me ikkje så positive. Men me peikar på:

«Høgskulane har hatt svært kort tid på seg til å arbeida ut fagplanar. Vi viser til at studieplanen for allmennlærarutdanninga først vart sett ut i livet frå 1. august 1981, dvs. til studieåret 1981-82. Denne fagplanalysen vart så utført det same studieåret.»

Notatet vårt hadde slike hovudkonklusjonar: 1. Studieplan med fagplan inneheld tilfredsstillande rammer for kjernestoff i norsk. 2. Norsk er eit fag i utvikling og endring. Dette punktet er m.a. skildra slik: «Norskfaget på lærarhøgskulane har lege i ein inspirerande mellomposisjon mellom eit vitskapsfag i endring og eit skulefag i endring. Ein relativ høg grad av fridom i høve til fagtradisjonane har truleg vore ei viktig drivkraft i nytenkinga.»

Eg leia fagkonferansen i Harstad, og meinte etter ei samla vurdering at det var fagleg uforsvarleg å behandla saka om kjernestoff. Grunngjevinga mi var denne, noko eg også melde til LR:

- Kursdeltakarane som møtte i Harstad, kjende ikkje høyringsnotatet. Det vart først delt ut på møtet.
- Dei var ikkje varsla om saka gjennom programmet.
- Ingen medlemer av LR kom til Harstad, noko eg var lova i møte med LR 26.04.83.

Sekretariatet i LR svarte med å hevda at eg var motstandar av kjernestoff, og at eg difor ikkje ville at notatet skulle behandlast.

For meg fekk denne saka store konsekvensar. LR skulda meg for illojalitet, noko som også gjekk att i LR-dokument. Saka rulla og gjekk i 2-3 år før ho fekk ei tilfredsstillande løysing i 1985-86, m.a. for di mange stilte opp for saka mi. I denne samanhengen er ho berre ein del av arbeidet mitt med norsk i eit dramatiske tiår for faget i norsk lærarutdanning.

Kjelder

NOU 1974, 58: Om lærarutdanning

Allmennlærarutdanning. Studieplan. 1980

Fleire LR-dokument

Ulike typar avisinnlegg, m.a. leiarar og lesarinnlegg

Tove Bull. Festskrift til Kjell-Arild Madssen. Lærarprøva i norsk 1979 – eit attersyn

Ingolv Austad, Inge Moslet, Nils Mæhle. Norsknotat om kjernestoff. 15.05.83

Svein Helgesen. Vandring mot varden. Sigmund Sunnanå – liv og virke. Horisont 2012

Per Østerud, Sigmund Sunnanå og Åsulv Frøysnes. Norsk lærarutdanning i etterkrigstida. Ei utvikling i spenning mellom tradisjon og fornying. ABM-media as. 2015

Fag og didaktikk – ulike partnere
Høgskolestudier i engelsk i Stavanger 1964-90?

AV ARNE NESET

Denne artikkelen er et tilbakeblikk på hvordan engelskfaget ble utviklet i lærerutdanningen ved Stavanger Lærerhøgskole (SLH) og Rogaland Distriktshøgskole/ Høgskolesenteret i Rogaland (RDH/HSR) i tiden 1964-90. Videre er den en oversikt over vektleggingen av faglige og didaktiske emner i denne tiden og uenigheten om hvilket omfang og tyngde disse skulle ha i engelskfaget.

Engelskstudiet ved Stavanger lærerhøgskole – en pioner

Engelsk ved Stavanger lærerskole ble etablert på universitetsnivå allerede fra midten av 1960-tallet, og dette var ikke minst rektor Hagbard Lines fortjeneste. Han var en dyktig og kunnskapsrik fagperson som hadde skrevet lærebøker i engelsk, både tekstbøker, grammatikker og undervisningsmetodikk. Den toårige lærerskolen hadde den gang også en utmerket engelsklinje og i 1964 fikk skolen, som den første i landet, ettårig videreutdanning (grunnfag) i engelsk med Rolf Solberg som initiativtaker. Samme år ble Per Moen også tilsatt i engelsk og disse to energiske og dyktige filologene kom til å stå som garantister for studieplan og faglig innhold. Årskurset på Stavanger lærerskole var den første videreutdanningseining i engelsk på grunnfagsnivå i landet utenom universitetene. Pensum, undervisning og eksamen ble lagt opp etter grunnfagsstandard ved universitetene, og omfattet fonetikk, grammatikk, litteratur med vekt på moderne drama (ved Ragnar Holen), kulturkunnskap og metodikk. Studentene var stort sett lærere i barneskolen som ville videreutdanne seg til adjunktnivå. Undervisningen ble holdt i lokaler på Nylund skole, Johannes skole og Folkebiblioteket i Stavanger til 1975 da høgskolene hadde fått nye bygninger på Ullandhaug.

Fagmiljøet i engelsk ved Lærerskolen med Hagbard Line, Rolf Solberg og Per Moen var engasjerende og stimulerende. Da jeg ble ansatt i 1968 fikk jeg gå inn i engelskundervisningen på lærerskolens toårige engelsklinjer og i undervisningen på grunnfagsnivå i engelsk og amerikansk litteratur og seinere, i samarbeid med RDH/HSR, også på mellomfagsnivå i amerikanske studier.

Engelskstudiet mellom to høgskoler

Da engelsk grunnfag ble opprettet ved Rogaland distriktshøgskole i 1972 var det naturlig at vi etablerte et utstrakt samarbeid i faget med felles undervisning. Dette hadde rektor Lines støtte, og sammen med Kjølv Egeland ble egentlig den første fagfusjon mellom høgskoler til. Da Per Moen, som hadde vært lektor på lærerskolens årskurs fra 1964, fikk amanuensis-stilling ved

RDH i 1972, var det naturlig å søke samarbeid med en god kollega om et nesten identisk undervisningstilbud i samme by. Det ville skape et større faglig miljø, og gi oss anledning til faglig spesialisering på mer avgrensede fagområder.

Engelsktilbudet ved SLH skulle være et grunnfag med tillegg av undervisningsmetodikk med praksis. Undervisningen var felles med en distriktshøgskole hvor det ikke var krav til pedagogisk praksis. En DH-student måtte derfor siden supplere med pedagogisk seminar. Denne forskjellen kom til å bli oppfattet som et problem da fagdidaktikk ble et viktig element i pedagogikk og skolepolitikk i 1970-årene.

I 1972 besto seksjonen av Rolf Solberg, Arne Neset og Magnhild Kvernmo fra Stavanger lærerskole, og Per Moen og Kåre Hegland fra Rogaland distriktshøgskole. Robin Macpherson ble tilsatt ved RDH fra høsten 1973. Arne Neset hadde permisjon 1974-75 for å være Fulbrightstipendiat ved University of Massachusetts for å kvalifisere seg for å undervise i amerikanske studier. Brian Oliver ble knyttet til SLH fra høsten 1974 som underviser i metodikk.

Undervisningen ble høsten 1972 flyttet til Kommunebiblioteket i Stavanger sentrum og lærerne fikk kontorplass i Engelsminnegata 38. Først høsten 1975 ble undervisningen flyttet til Ullandhaug. Engelsk årseining/grunnfag fikk formell kompetanse i 1977. Formell og institusjonell godkjenning av samarbeidet i engelsk mellom SLH og RDH forelå først i 1978. Eksamenssensorene kom vanligvis fra universitetene i Oslo og/eller Bergen.

Hvordan samordne to grunnfagstilbud?

RDH tilbød et grunnfag i engelsk som var en kopi av opplegg og pensum ved Universitetet i Oslo. Det samme gjorde årseiningen ved SLH, men dette grunnfaget skulle også kvalifisere for undervisning i ungdomsskolen. Utfordringen var å gjøre plass i fagplanen for metodikk og praksis uten å miste grunnfagskompetansen. Dette ble justert slik at lærerstudentene byttet ut det obligatoriske kurset i Shakespeare mot metodikkundervisning og praksis. Opplegget i metodikk var både solid og omfattende, og oppveide nok mer enn Shakespeare både i tid og arbeid. Seksjonen mente det forberedte studentene godt til å bli faglærer i engelsk.

En faglig styrking av våre grunnfag, som gikk lenger enn grunnfagene ved universitetene på denne tiden, var våre studieopphold i England som siden fikk et permanent studiesenter. Her fikk studentene to uker med undervisning, skolebesøk og kulturerfaringer. Rolf Solberg og Per Moen var tidlig ute og startet et samarbeid med en lærerskole (St. Luke's College) i Exeter allerede fra 1966. Toårig engelsklinje ved SL fikk oppholde seg i hele juli måned i Exeter med forelesninger og ekskursjoner. Da grunnfagene startet opp, ble denne ordningen også tilrettelagt for disse studentene. St Luke's ble besøkt i ti år fra 1966. Deretter ble et studiesenteropphold et felles tilbud for alle engelskstudier ved lærerskolene, og siden for universitetene, i Norge. Det var Rolf Solberg og Agnar Sletteland som fant institusjoner som kunne ta imot engelskstudentene, først Nonington College i Kent fra 1976 – 81 og deretter Universitetet i York hvor Det norske studiesenteret (Norwegian Study Centre - https://www.york.ac.uk/nsc/) fikk sitt endelige hjem. Det vil føre for langt her å fortelle historien om studiesenteret i York og ikke minst om Rolf Solbergs store innsats både som grunnlegger, senterleder og inspirator.

Språkstudier på universitets-/høgskolenivå

Et fag er et avgrenset kunnskapsområde definert med metoder, tradisjon og historie. Vitenskapsfag er kunn-

skapsområder definert på grunnlag av vitenskapelig metode og teori, studiefag basert på akademisk tradisjon, på vitenskapsdisipliner og/eller tverrfaglige perspektiver. Undervisningsfaget rettes inn mot samfunnets «behov» for kompetanse samtidig som det tilpasses elevenes modning og interesser.

Avstanden mellom akademiske fag og matnyttig kunnskap er både gammel og fremdeles aktuell. Lille Marius hadde neppe mye bruk for å kunne bøye mensa rotunda, men likevel var latinkunnskap sett på som et viktig fag i den høyere allmennskole nesten fram til 1900. Latin var nok ikke spesielt matnyttig, men den ble sett på som viktig for å fremme logisk tenkning, stringens og karakter. Den engelske eliten ble helt opp til 1900 undervist i gresk og latin på kostskoler som skulle gi dem kompetanse til å styre et imperium. Flere fag har slike dilemmaer, f. eks. i matematikk-faget hvor det i dag strides om hvor mye teori som er nødvendig for å gjøre praktisk nytte av kunnskapen. Den ekstreme oppsplittingen i «fag,» som ble utbygget med fagteori, vitenskapelig metode og tilhørende fagterminologi og paradigmeskifter, ble møtt med en sterk motstrøm spesielt etter 1960, som understreket tverrfaglighet og at «alt henger sammen med alt.»

Tradisjonelt har engelskfaget (og de fleste andre fremmedspråkfag) ved norske universiteter og de fleste høgskolene bestått av en lingvistisk komponent (fonetikk, grammatikk) og en litterær komponent (britisk og amerikansk litteratur) samt kulturkunnskap med oversetting og øvelser. Didaktikk/metodikk kunne undervises som et eget emne, eller i noen grad bli inkorporert i de andre delemnene. Som undervisningsfag på universitetsnivå er engelsk å betrakte som et tverrfaglig studium basert på flere vitenskapsfag. De viktigste av disse er lingvistiske, litteraturvitenskaplige og kultur- og samfunnsdisipliner. Det vil derfor være et stadig tilbakevendende spørsmål om hva engelskfaget egentlig er eller burde være, og hvilke vitenskapsdisipliner det kunne bestå av.

Den norske fagtradisjonen innenfor akademiske språkstudier på lavere nivå har vært tverrdisiplinære grunn- og mellomfagsstudier satt sammen både etter fagets «filosofi» og dets anvendelse. I tillegg kom utdannings-politiske hensyn hvor fagene kunne plasseres i et nasjonalt nettverk. Sammensetningen av enkeltdisiplinene i språkfag har vært bestemt av:

- Fagtradisjonen ved de norske universitetene.
- Språkfaget i «moderlandet.» (En tvilsom modell siden et undervisningsfag i fremmedspråk vil være forskjellig fra et morsmålsfag.)
- Det vitenskapelige personalets fagbakgrunn og interesser.
- Politisk vedtatte fagplaner.
- Samfunnets «behov.»
- Fagdidaktiske og fagfilosofiske overveielser.
- Undervisningspraksis

Fagkritikk og mønsterplan i 1970-årene

I 1970-årene feiet hippie-, ungdoms- og studentopprøret inn over Europa fra USA. Selv om dette var rettet mot rigide og paternalistiske maktstrukturer i samfunnet, var det i skole og undervisning at kritikken var sterkest. Studentene protesterte mot fossile pensa, rigide eksamenssystemer og ofte sterile universitetstradisjoner med eneveldig professormakt. Aksjonene kunne være demonstrasjoner, okkupasjon av auditorier og teach-ins. Kritikken ble også tatt opp av den politiske venstresiden i mange land, også i Norge.

Mye av kritikken var berettiget og førte til nødvendige reformer i universitetene og i lærerutdanning, undervisning og skoleledelse. Flere undervisningsministre fra Arbeiderpartiet på 60 og 70-tallet gikk inn

for en rekke reformer i skole og undervisning som m.a. førte til innføring av 9-årig grunnskole i 1969. Reformene begynte under Helge Sivertsen på 60-tallet og skjøt fart under Bjartmar Gjerde 1971-76. I lærerutdanningen var det spesielt Lærerutdanningsrådet som tok føringen under Eva Nordland på 60-tallet og Sigmund Sunnanå på 70-tallet. Reformer i lærerutdanningen ble sett på som nøkkelen til å få en ny giv i skolen. Dette fikk innpass i Lov om lærerutdanning av 1973.

Mønsterplanen av 1974 (det har kommet mange siden, M84, L97, LK06) la opp til nye fagplaner i lærerutdanningen i slutten av 70-årene. Parallelt oppstod også fagdidaktikk som den store pedagogiske motebølgen i denne perioden (i Norge spesielt ved Trond Ålvik). Didaktiske perspektiver (på»hva, hvorfor og hvordan») skulle inkorporeres i studiefagene i form av innføringskurs, og årseininger kunne nå deles opp i kvartårs- og halvårseininger hvor didaktikk skulle gjennomsyre fagstoffet. Den fleksible læreren med kunnskap i de fleste av grunnskolens fag ble opphøyet til et ideal. En slik lærer kunne undervise i alle fag og dermed få til den integrering av kunnskapsområdene som spesialisten, eller faglæreren, ikke hadde oversikt over. I tillegg fikk allmennlæreren den kjennskap til elevene som var nødvendig for å kunne gi god og tilpasset undervisning.

Et argument mot allmennlæreren var at lærerstudentene nå hadde en annerledes bakgrunn enn tidligere. Det gamle gymnaset hadde vært en»eliteskole,» og allmennlæreren med toårig utdanning hadde i stor grad hatt gymnaset som faglig plattform på 60- og 70-tallet, mens den nye videregående skolen var blitt til en fortsettelse av ungdomsskolen. Mange lærerstudenter hadde ikke lenger»kapasitet» og heller ikke interesse for alle fagområder til å bli den fleksible allmennlæreren som skolepolitikere syntes best om.

Engelskfaget og fagdidaktikken – arrangert ekteskap?

Engelskfaget ble en arena for disse ulike pedagogiske og faglige standpunktene - og også konfliktene - i lærerutdanningen ved SLH fra midten av 1970-årene og ut på 1980-tallet. Dette bunnet i forskjellige syn på hvordan studenter på en høgskole burde studere engelsk for sin egen kunnskap og forståelse, og hvordan de skulle forberedes til å undervise i faget for elever i grunnskolen. Disse forskjellige oppfatningene skapte også konflikter i engelskseksjonen og førte til friksjon mellom seksjon og skoleledelse.

Diskusjonene var også åpne og skarpe i den felles landsseksjonen i engelsk ved lærerhøgskolene i denne perioden. Debatten var på ingen måte spesiell for SLH. Den foregikk ved mange lærerhøgskoler og slett ikke bare innen faget engelsk.

Fra 1970 til midt på 1980-tallet ble landsseksjonen i engelsk tilbudt en rekke kurs og konferanser av Lærerutdanningsrådet i fagdidaktikk for å få seksjonene på rett vei. Landsseksjonen delte seg i to leirer, et mindretall som mente at språkstudiet måtte innrettes etter undervisningen i grunnskolen, og en annen leir som hevdet at et studium også måtte ligge på studentenes intellektuelle og akademiske nivå. Det skulle også gi kunnskap og innsikt på det personlige plan i tillegg til nødvendig faglig og ikke minst språklig trygghet i undervisningen. Lærerhåndverket med metodikk og elevtilpasset undervisning burde best læres i praksis under veiledning i skolen. Det skal ikke underslås at det var rikelig med meninger i landsseksjonen og debattene kunne gå livlig for seg.

Vi fikk nå pålagt fagdidaktiske innføringskurs, som vi i utgangspunktet hadde liten tro på, og som vi følte ble tredd ned over hodet på seksjonen. Grunnfaget skulles deles opp i to halvårsenheter som skulle bygge

på hverandre. Seksjonen hevdet at en halvårsenhet ikke var god nok som faglig forberedelse for undervisning. Vi mente at fagdidaktikken var politisk og ideologisk motivert og at den ville spesielt fortrenge den meget viktige ferdighetsdelen i et språkfag. Hvis ikke grunnskolelæreren i engelsk kunne språket godt nok, var det lite et kurs i fagdidaktikk kunne gjøre for å rette på det. Dette var spesielt betenkelig i de nye kvart- og halvårseiningene hvor vi mente at fagdidaktikk fortrengte faget. I denne debatten syntes vi at vi ble neglisjert som fagpersonale og våre innvendinger ble sett på som bakstreverske og utdaterte. Vi fikk liten innflytelse på utformingen av de nye fagplanene.

Fagdidaktiske begrunnelser er dels av faglig art, men politiske, sosiale og kulturelle forhold spiller også en vesentlig rolle når mål og midler for undervisningen i et fag skal oppstilles. Planene for engelskfaget i Mønsterplanen fra 1974 var sterkt preget av strukturalisme og behaviorisme med omfattende opplisting av strukturelle grammatiske momenter som skulle undervises i («drilles») på de forskjellige klassetrinn i grunnskolen. Tekstene var konstruert etter et grammatisk gradert innhold som også skulle appellere til barn og ungdom. Lærebøkene pådyttet elevene konstruerte oppbyggelige tekster om ungdomsproblemer, naturforurensing og annen styggedom.

I midten av 80-årene kom det nye mønsterplaner. Nå var det «kommunikativ kompetanse» som var gjennomgangsmelodien. Det var ikke så farlig lenger at språkbruken var så veldig korrekt. Poenget var å gjøre seg forstått. I 1990-årene kom fagdidaktikken til å dreie seg om bruk av «autentisk» språk og tekster. Språkforståelsen var preget av «diskurs-analyse» og register, dvs. språkets sosiale funksjon i for eksempel poptekster og media.

I et språkfag er egenferdighet viktig. Det holder ikke å undervise om et språk hvis en ikke behersker det godt nok selv. Engelskseksjonen ved SLH/RDH hadde i stigende grad funnet at for mange studenter på 80-tallet hadde dårlig egenferdighet både muntlig og skriftlig, noe vi kunne registrere i en alarmerende strykprosent til eksamen i denne perioden. Manglende ferdighet er ikke noe som kan bøtes på i en fei. Å lære språk er en lang og møysommelig prosess og betyr ofte hardt arbeid og mye tid og øving. Vi mente videre at de studentene som lå nær strykegrensen ikke hadde nok ferdighet og kunnskap til å undervise i engelsk.

Språkfag – redskap og kulturforståelse

En kan sjeldne mellom to slags former for motivering i fremmedspråk: instrumental og integrativ. Den instrumentale motivering betyr at eleven ser på et fremmedspråk som kun et verktøy som hun kanskje/kanskje ikke får noe bruk for. Integrativ motivering betyr et ønske om å forstå og kommunisere med mennesker som taler dette språket. Det innbefatter også et ønske om å få en slik innpass i dette språkets kultur at man kunne bli et potensielt medlem av dette samfunnet. I dette ligger det en respekt for den livsform og kultur dette språksamfunnet representerer. Forsøk viser klart at elever med integrativ motivasjon lærer fortere og bedre enn dem med instrumental motivasjon.

Mål og midler i engelskfaget har blitt omskrevet flere ganger i læreplanene. De fagdidaktiske sannhetene er neppe endelig gyldige og derfor bør heller ikke korte fagkurs/emner bruke så mye tid på dem. Dette betyr slett ikke at fagdidaktikk er uvesentlig. Det er et tverrfaglig kunnskapsområde som er komplisert og omfattende og spenner fra filosofi til psykologi, sosiologi og politikk. Hvis undervisningen i dette emnet ikke kan gå inn i det kompliserte området hvor forskningsfag, undervisningsfag, pedagogikk, politikk og kulturelle

forandringer møtes, så er ikke et kort «innføringskurs» inngangsdøren til fagdidaktikken. Da er»god gammel» metodikk og praksis fremdeles et godt grunnlag for lærerarbeid.

Mønsterplanene nevner den kulturelle bakgrunnen for språket, men gir få anvisninger på hvordan den kan inngå i språkopplæringen. Både lov og mønsterplaner understreker kvaliteter som toleranse og forståelse for andre kulturer. Dette er noe fremmedspråkopplæringen kan gi et vesentlig bidrag til. Den gir viktig innsikt og perspektiv, ikke minst for morsmålet, som ligger i det å lære et fremmed språk. (Et område for lingvistisk antropologi som blant annet undersøker hvordan forskjellige språk skaper forskjellig «virkelighet.»)

Uenigheten på 1970- og 80-tallet har nå fått ny aktualitet. Nå i juni 2016 legger kunnskapsministeren fram forslag om obligatorisk femårig masterutdanning for alle grunnskolelærerne i Norge. Dette ser ut til å bety at allmennlærerens tid i skolen er forbi og faglæreren blir den vanlige lærerutdanningen. Dette kan nok være en hemsko for ønskelig tverrfaglighet i undervisningen og lærerdekning i små skoler, men for fremmedspråklæreren vil en mastergrad utgjøre en sikker og nødvendig faglig plattform! I et slikt studium vil det også bli plass for fagdidaktikken.

Kommentarer til Arne Nesets artikkel

AV DEBORAH L S LARSSEN OG ION DREW

Artikkelen gir et godt historisk overblikk over utviklingen av engelskfaget ved det som er nå Universitetet i Stavanger, tidligere Høgskolen/Lærerskolen i Stavanger, og forteller om de personene som var med på å bygge opp faget. Den tar opp spenningen mellom fag og fagdidaktikk og hvordan det var uenighet om balansen mellom de to, og hvordan man i de seneste årene har fått et klart skille mellom disse fagområdene. Dette viser seg ved at engelsk i grunnskolelærerutdanningen nå tilbyr skreddersydde emner til dem som skal bli fremtidens engelsklærere i barne- og ungdomsskolen. Artikkelen tar dessuten opp utviklingen av læreplanene.

Mange av de utfordringer som knytter seg til det å arbeide i engelskseksjonen eksisterer fortsatt. Man spør seg og diskuterer hva slags utdanning fremtidige engelskspråklærere i Norge trenger.

For å knytte artikkelen til nåværende praksis, er det tatt med en diskusjon av de siste snart fem år med den såkalte GLU, grunnskolelærerutdanningen, som lærerutdanningsstudiet følger.

På GLU-kurset velger studenter som ønsker å undervise på 1-7. klassetrinn, en mer generell utdanningsvei med flere fag. De som ønsker å undervise på 5.-10. klassetrinn velger en mer faglig fokusert utdanningsvei. Når det gjelder engelsk, blir studentene i de to gruppene undervist sammen, men de blir gitt ulike litteraturlister og evalueringsmuligheter, slik at de kan spesialisere seg innenfor den valgte aldersgruppen. Studentene tar to fulle semestre i engelsk, med lingvistikk som faglig fokus om våren og litteratur og kultur om høsten. Gjennom begge semestrene brukes didaktikk og metodikk som en praktisk bro, ikke bare mellom de to utdanningsveiene, men også til de pedagogiske kursene studentene tidligere har tatt. Studentene hjelpes til å forstå engelskspråklærerens rolle og kravene som stilles.

Et annet punkt som blir diskutert i artikkelen er de ferdighetene studentene har når de begynner på vårt studium. Grunnskolens nåværende læreplan (KL06), som evaluerer elevene i de fire språkferdighetene lytting, snakking, lesing og skriving, ser ut til å gi engelskstudenter som har god språklig flyt, men kanskje generelt mer upresist språk enn tidligere, både muntlig og skriftlig. Innholdet i lingvistikk-kurset har derfor som mål å gjøre studentene sikrere i grammatikk og å gi dem en bedre forståelse av fonetikk og intonasjon, noe de vil trenge når de skal undervise. På samme måte har kurset i litteratur og kultur som mål både å gi en grundig oversikt over de sjangere og temaer man ofte finner i

engelsk litteratur, men også å utfordre og forbedre den forståelsen av engelskspråklig kultur som studentene gjerne har fra mer eller mindre parodierte kulturformer i lærebøker og media. Håpet er derfor å finne en god balanse mellom å heve studentenes egne kunnskaper om system og innhold i engelsk som et universitetsfag, og samtidig støtte deres utvikling som fremtidige engelskspråklærere i deres egne klasserom.

Når det gjelder evalueringen av våre studenter, noe Arne kommer inn på i sin artikkel, mener vi at studenter som ikke er i stand til å skrive og snakke engelsk på et akseptabelt nivå, ikke har noen plass i profesjonen. Vi har nylig laget svært klare evalueringskriterier, der vi bruker det felleseuropeiske rammeverket for språk. Vi stryker studenter som ikke klarer å nå nivået for B2 i skriftlig og C1 i muntlig engelsk ifølge rammeverket. For tiden er det ingen opptaksprøve for våre studier, men vi oppmuntrer nå studentene til å prøve Dialangtestene på Internett for å sjekke egen kompetanse før de begynner på studiet.

Fra kunnskap til praksis: endring i fokus i matematikkfaget i lærerutdanningen

AV JANNE FAUSKANGER OG REIDAR MOSVOLD

Innledning

> Ved al Undervisning kommer det an paa, at Læreren forstaar at foredrage Sagen med Klarhed og Sikkerhed, men især gjælder dette Undervisningen i Regning. Den første Betingelse herfor er, at Læreren selv forstaar Tingen tilbunds og ikke nøier sig med en uklar og famlende Oppfatning (Guldberg, 1879, s. 1).

Gjennom hele lærerutdanningens historie har diskusjonen omkring hvilken kunnskap kommende matematikklærere trenger vært en het potet. Tidligere var ikke matematikkfaget en del av lærerutdanningen (med begrunnelse i at lærere ikke trengte mer matematikk enn det de hadde fra videregående skole), dette til tross for at Guldberg allerede i 1879 understreket at læreres kunnskaper er spesielt viktige i «Undervisningen i Regning» (se innledende sitat). I senere år har matematikkfaget utgjort en vesentlig del av grunnskolelærerutdanning for alle trinn. Slik er det også i dag. Den nylig gjennomførte høringsrunden om nye retningslinjer for matematikkfaget i femårig grunnskolelærerutdanningene, tyder på at lærerutdannere stadig ikke er enige om hva som er sentral lærerkunnskap for fremtidens matematikklærere. De ser heller ikke ut til å være enige om hva innholdet i lærerutdanningens matematikkfag skal være. Lærerutdannere har også ulikt syn på hvordan, og hvor, det faglige innholdet skal læres. Dermed er variasjonen stor mellom lærerutdanningsinstitusjoner – både når det gjelder synet på undervisningen på campus og hva praksisopplæringen på praksisskolene har ansvaret for.

I dette kapitlet tar vi et historisk tilbakeblikk på forskningen omkring matematikklærers kunnskap, og hvilke implikasjoner forskningen har hatt, og har, for lærerutdanningens matematikkfag. Den internasjonale forskningen på dette feltet er for omfattende til at en artikkel som dette vil kunne gi en fyldig framstilling, men vi vil presentere noen sentrale tendenser fra forskningen i den vestlige verden. Vi vil starte med tidlige studier som fremhever faktorer som læreres formelle utdanning og erfaring, og hvor læreres kunnskap blir målt gjennom antall kurs og akademisk(e) grad(er), via studier av innholdet i matematikklærernes kunnskap, og denne kunnskapens natur, til nyere studier som fokuserer på matematikklærerarbeidet og de kjernepraksisene som dette arbeidet består av. Fokuset i denne nyere forskningen gjenspeiles i retningslinjene for den nye femårige grunnskolelærerutdanningen, hvor kjernepraksiser i matematikklærerens arbeid løftes fram som et sentralt fokus i lærerutdanningen.

Kunnskap viktig for matematikklæreren

Så lenge matematikkfaget har vært en del av lærerutdanningen, har lærerutdannere diskutert hvilken kunnskap som er så avgjørende for matematikklærerens undervisningsarbeid at den må vektlegges i lærerutdanningen (Ball, Lubienski & Mewborn, 2001). Forskerne har forsøkt å identifisere, spesifisere og måle denne kunnskapen, og de har undersøkt hvordan denne kunnskapen utvikles og hvilken effekt den har på undervisningskvaliteten og elevenes læring (jf. Hoover, Mosvold, Ball, & Lai, 2016).

Antall matematikkfaglige kurs – med varierende innhold

Tidlige studier av lærerkunnskap fremhever læreres formelle utdanning. Læreres kunnskap måles da gjennom antall kurs og akademisk(e) grad(er), og tanken må være at lærere gjennom kurs og formelle grader utvikler forståelse for «Tingen tilbunds» (se innledende sitat, Guldberg, 1879, s. 1). Studiene tilknyttet formell utdanning har gitt sprikende resultater i forhold til kvaliteten på matematikkundervisning og på elevers læring (f.eks., Begle, 1979; Monk, 1994; Wayne & Youngs, 2003). Andre studier fremhever erfaring som avgjørende. Erfaring synes å ha en viss positiv effekt, men også her er det uenigheter (Nye, Konstantopoulos, & Hedges, 2004). Forholdet mellom disse faktorene og undervisningkvalitet og elevresultater er også kompleks og vanskelig å dokumentere (jf. Hill, Umland, Litke, & Kapitula, 2012). Når disse studiene gir sprikende resultater, kan det ha sammenheng med at de i liten grad tar hensyn til innholdet og kvaliteten i de kursene utdanningen har bestått av. Mange studier tar også utgangspunkt i læreres selvrapportering, heller enn mer direkte målinger av effekt, og erfaringer kan være så mangt. Denne forskningen ser altså ikke ut til å kunne gi noen entydige svar på spørsmålet om innholdet i lærernes kunnskap og om hva lærerutdanningen skal vektlegge (Ball et al., 2001).

Lærernes formelle utdanning i matematikk/matematikkdidaktikk har økt de siste årene. Likevel viser Haaland og Reikerås (2005) sitt tilbakeblikk på de medvinder og motvinder som har blåst rundt matematikkfaget ved lærerutdanningen i Stavanger, at det også i den norske konteksten har vært stor variasjon i både omfang og innhold i matematikkfaget i lærerutdanningen. Et eksempel de trekker frem er fra oppstarten av lærerutdanningen i Stavanger i 1954. Utdanningen var da en toårig studentlinje, og studentene hadde en time matematikk i uka. Innholdet i matematikkundervisningen var av didaktisk/metodisk natur. Et annet eksempel er den fireårige utdanningen som i Stavanger startet i 1958. Det faglige innholdet i de elleve timene undervisning studentene fikk hver uke ville tilsvare matematikken i de to første årene i videregående skole, men med større fokus på praktisk regning. Et tredje eksempel er endringen av innholdet i matematikkfaget i lærerutdanningen omkring 1970. Da overtok den «moderne matematikken» mye av den rollen praktisk regning hadde hatt inntil da. I den moderne matematikken skulle matematikkens struktur vektlegges, og det skulle være mindre fokus på regning. Dette resulterte i at en fokuserte på logikk og mengdelære og en mer induktiv tilnærming til faget. Et siste eksempel er fra 1992, da det ble obligatorisk med fem vekttall (femten studiepoeng) i matematikk i den fireårige allmennlærerutdanningen. Faget bestod av både matematiske og matematikkdidaktiske emner, men tiden en hadde til rådighet gjorde det vanskelig for studentene å utvikle dybdekunnskap i faget. Haaland og Reikerås (2005) skriver at de med ansvar for lærerutdanningens matematikkfag – fra den første toårige studentlinjen til 90-tallets obligatoriske

matematikkfag for alle kommende lærere – hadde stor valgfrihet knyttet til fagets innhold. Synet på hva matematikkfaget i lærerutdanningen skal inneholde har altså endret seg, selv om det fra 1992 ser ut til å ha vært enighet om at faget var viktig for alle lærerstudenter. Senere har Tonheim og Torkildsen (2010) funnet at til tross for at pensumet på obligatoriske kurs i matematikk/matematikkdidaktikk er likt på mange av landets lærerutdanningsinstitusjoner, er det stor variasjon i det faglige innholdet som vektlegges og i hvordan det eksamineres.

Til tross for at både lærerutdannere og forskere er enige om at lærere ikke må nøye seg med «en uklar og famlende Oppfatning», er forskerne stadig uenige om (og til dels uklare på) hva som skal til for å forstå «Tingen tilbunds» (Guldberg, 1879, s. 1). Den internasjonale forskningen indikerer også at det er vanskelig å finne entydige sammenhenger mellom læreres kurs, akademiske grader og erfaring på den ene siden og elevenes resultater på den andre. På et tidspunkt begynte derfor studier av læreres kunnskap innenfor spesifikke områder å få mer oppmerksomhet i forskningslitteraturen (f.eks., Begle, 1979).

Innholdet i læreres kunnskap

I senere tid har det vært stor enighet blant forskerne om at matematikklæreres kunnskap har stor betydning, og mange ser også ut til å være enige om at det kreves en spesiell type matematisk kunnskap for å være en god matematikklærer. Det er derimot større uenighet om hva denne kunnskapen består av, hvordan den kan utvikles og hvilken effekt denne kunnskapen har på undervisningskvaliteten og elevenes læring (Hoover et al., 2016). I det følgende skal vi se på noen mulige svar forskningen har gitt på disse spørsmålene.

Nesten alle studier av lærerkunnskap bruker Shulmans (1986) arbeid som utgangspunkt (jf. Petrou & Goulding, 2011). Shulman hevdet at lærere trenger en spesiell kunnskap som er knyttet til utøvelsen av lærerprofesjonen. Videre hevdet han at denne profesjonelle lærerkunnskapen besto av ulike deler, og han kom med forslag til flere typer kunnskap som han mente lærere må ha. Blant disse kunnskapstypene har særlig ideen om «pedagogical content knowledge» slått godt an (f.eks., Borko et al., 1992). Ifølge Shulman er dette en type kunnskap som består av både faglig og didaktisk kunnskap; «pedagogical content knowledge» har blitt oversatt til fagdidaktisk kunnskap på norsk (Fauskanger, Mosvold, & Bjuland, 2010). En slik oversettelse kan derimot være problematisk, siden fagdidaktikk – slik begrepet brukes på norsk – rommer mer enn den spesifikke typen kunnskap som Shulman snakket om (jf. Mosvold, Hanssen, & Fauskanger, 2016).

Tidligere studier av innholdet i læreres kunnskap var ofte kvalitative, og baserte seg på intervjuer av lærere og lærerstudenter (Ball et al., 2001; Ma, 1999). Slike studier har gitt innsikt i matematikklæreres kunnskap og denne kunnskapens natur. Senere har det blitt utviklet ulike instrumenter for å måle matematikklæreres kunnskap, og utviklingen og bruken av disse måleinstrumentene har bidratt til utvikling av forståelsen for den kunnskapen som er spesifikt knyttet til matematikkundervisningen. For eksempel har utviklingen av flervalgsoppgaver vært av stor betydning for Ball og kollegaers forskning på undervisningskunnskap i matematikk (f.eks., Ball, Thames, & Phelps, 2008). Testoppgavene som er utviklet av disse forskerne kan ses på som operasjonaliseringer av hva de mener med undervisningskunnskap i matematikk, og disse testene har vært sentrale i empiriske undersøkelser av ulike aspekter ved matematikklæreres kunnskap, hvordan denne kunnskapen kan utvikles og hvilken effekt den

har på undervisning og læring. For eksempel brukte Hill, Rowan og Ball (2005) disse testene da de fant indikasjoner på sammenheng mellom matematikklæreres kunnskap og elevenes resultater. I en tysk studie fant også Baumert og kollegaer (2010) at matematikklærernes kunnskap påvirker elevenes læring. De tyske forskerne brukte et lignende instrument som de hadde utviklet. I en annen studie fant Hill, Kapitula og Umland (2011) sammenhenger mellom matematikklæreres kunnskap og kvaliteten på undervisningen. På denne måten har tester av lærerkunnskap dannet grunnlag for utvikling av ny forskningsbasert kunnskap som igjen kan påvirke lærerutdanningen.

Et annet sentralt resultat er bidraget til forståelse av læreres kunnskap om vanlige oppfatninger og misoppfatninger blant elever (f.eks., Carpenter, Franke, & Levi, 2003; Fennema & Franke, 1992). Et tredje sentralt resultat fra studier av innholdet i læreres kunnskap, er at de avdekker svakheter i enkelte deler av læreres kunnskap (f.eks., Borko et al., 1992; Ma, 1999). Ifølge Ball og kollegaer (2001) besvarer disse studiene spørsmål som sto ubesvart etter de tidligere studiene av læreres formelle utdanning. Samtidig er det noen utfordringer knyttet til de nye studiene av matematikklæreres kunnskap. For eksempel ser det ut til at enkelte studier – og måleinstrumenter – definerer og operasjonaliserer de samme delene av matematikklæreres kunnskap på ulike måter (Kaarstein, 2014). Andre studier lar være å definere begrepet (Graeber & Tirosh, 2008), og sentrale spørsmål blir dermed stående ubesvarte.

Det har også blitt gjort en rekke studier av hvordan matematikklæreres kunnskap utvikles gjennom grunn-, etter- og videreutdanning (for en oversikt, se Kim, Mosvold, & Hoover, under vurdering). Forskningen på dette området viser at innhold og design i kurs og utdanninger har betydning for utviklingen av matematikklæreres kunnskap, men implementeringen er også viktig. For eksempel viser studien til Elliott, Kazemi, Lesseig, Mumme og Kelley-Petersen (2009) at en tydelig kobling mellom matematikken og det praktiske lærerarbeidet har betydning for utviklingen av den spesifikke typen matematisk kunnskap som lærere trenger. Videre indikerer flere studier at det er viktig å fokusere på kjernemomenter ved det profesjonelle matematikklærerarbeidet i utdanningen (se f.eks. Silver, Clark, Ghousseini, Charalambous, & Sealy, 2007). Stahnke, Schueler og Roesken-Winter (2016) fokuserer også i sin gjennomgang av litteraturen på sammenhengen mellom læreres kunnskap og kvaliteten på deres praksis. Samlet sett gir denne forskningen grunnlag for utvikling av synet på lærerkunnskap som profesjonskunnskap, og læreres undervisningsarbeid som en profesjonell praksis bestående av sentrale kjernepraksiser (Forzani, 2014).

Kjernepraksiser i ambisiøs matematikkundervisning

De senere års forskning har vist at det ikke er nok å bare øke antall matematikk-kurs i lærerutdanningen (f.eks., Youngs & Qian, 2013). Det ser heller ikke ut til å være tilstrekkelig om en fokuserer på innholdet i disse kursene. Det som derimot ser ut til å være av betydning er at lærerstudentene får anledning til å lære matematikk i tett tilknytning til praksis (Koellner et al., 2007). Dette fokuset på praksis er sentralt i nyere forskning, som løfter fram betydningen av at lærerstudentene i utdanningen må få trening i å utføre de sentrale praksisene som lærerarbeidet består av – ofte kalt kjernepraksiser. Det er altså ikke snakk om hvilken som helst praksis; ikke all praksis er god praksis. Kjernepraksiser spesifiserer sentrale sider ved undervisningsarbeidet som må være av høy kvalitet. Det at læreren skal forstå «at foredrage

Sagen med Klarhed og Sikkerhed» (Guldberg, 1879, s. 1) kan knyttes til praksis, og «at foredrage» må handle om å kunne utføre kjernepraksiser. Når disse praksisene utføres på en god måte, øker sannsynligheten for at elevene lærer (Thompson, Windschitl & Braaten, 2013). I tilknytning til kjernepraksiser ses dermed matematikklærerarbeidet på som et sammensatt arbeid som må læres (Ball & Forzani, 2009) – en profesjonell praksis. Mange forskere mener det er mulig å identifisere noen praksiser og matematiske undervisningsoppgaver som er mer sentrale enn andre, og de hevder at nettopp disse må være i fokus i lærerutdanningen – både på campus og i praksisopplæringen (Ball & Bass, 2003; Ball & Forzani, 2009; Ball et al., 2008; Hoover, Mosvold, & Fauskanger, 2014). Målet med denne dreiningen mot praksis er å bedre støtte lærerstudenter i å lære å utføre selve undervisningsarbeidet i matematikk – ved hjelp av undervisningskunnskapen (Lampert, Beasley, Ghousseini, Kazemi, & Franke, 2010; McDonald, Kazemi, & Kavanagh, 2013). Sagt med Guldbergs (1879) ord, og med en utvidet forståelse av «at foredrage», flyttes altså fokuset fra kurs som er utviklet for at lærerstudentene «selv forstaar Tingen tilbunds og ikke nøier sig med en uklar og famlende Oppfatning» til at lærerstudentene øver på å utføre kjernepraksisen tilknyttet «Sagen med Klarhed og Sikkerhed».

Praksiser som fører til at alle elever utvikler dyp matematisk forståelse og engasjerer seg i å løse komplekse problemer, blir noen ganger referert til som ambisiøs matematikkundervisning (Lampert, et al., 2010; Lampert & Graziani, 2009). Hvis målet er å forberede lærerstudenter på ambisiøs matematikkundervisning, må lærerutdanningen være en arena hvor studentene får trene på kjernepraksiser som tar sikte på å nå ambisiøse mål (Lampert, et al., 2010). Dersom kjernepraksiser blir en integrert del av lærerutdanningen både på campus og i praksisopplæringen, kan dette støtte lærerstudentene i utviklingen av en forståelse for hva ambisiøs matematikkundervisning innebærer og sette dem i stand til å gjennomføre slik undervisning (McDonald, et al., 2013).

Kjernepraksisene – de praksisene som utgjør kjernen i ambisiøs matematikkundervisning – er mange, og forskere har gjort ulike forsøk på å kategorisere kjernepraksiser (Forzani, 2014). I TeachingWorks-prosjektet (2015) presenteres en liste over nitten praksiser som er viktige for matematikkundervisning av høy kvalitet. Disse praksisene brukes som grunnlag for læreplanutvikling og kommer tydelig til syne i emnebeskrivelsene i lærerutdanningen ved Universitetet i Michigan. Eksempelvis handler den andre kjernepraksisen på listen om å forklare og modellere det matematiske innholdet, praksiser og strategier for elever. Denne praksisen er fremhevet som viktig for å kunne gi alle elever tilgang til matematikkens grunnleggende matematiske ideer og praksis. For å gjennomføre praksisen effektivt, må lærerne ivareta både matematikkens integritet og elevenes forståelse for matematikken. Matematikklærere må strategisk velge og bruke fremstillinger og eksempler for å bygge elevers matematiske forståelse og avhjelpe misoppfatninger, språkbruken må være nøyaktig, og lærerne må synliggjøre egen tenkning gjennom å modellere og demonstrere. Rowland, Thwaites og Huckstep (2003) fant i sin studie at uerfarne lærere strevde med å finne gode eksempler, og ofte valgte de eksempler tilfeldig. Dette resulterte i at eksemplene ofte ikke var egnet til å hjelpe elevene til å utvikle forståelse for det matematiske innholdet. I sin review av forskning på dette området argumenterer Bills og kollegaer (2006, s. 126) for at det i lærerutdanning er viktig å fokusere på eksempler og eksempelbruk. Lærerstudenter må øve på eksempelbruk, hevder

de. Zodik og Zaslavsky (2008) presenterer et rammeverk hvor de også også inkluderer ikke-eksempler og moteksempler som viktige for at elever skal utvikle matematiske forståelse. Også disse forskerne understreker at lærerstudenter gjennom sin lærerutdanning må arbeide med eksemplifisering – i nær tilknytning til praksis.

Høsten 2017 starter den nye femårige grunnskolelærerutdanningen i Norge. I retningslinjene, som nå er inn i siste godkjenningsprosess, er matematikkfaget i utdanningen presentert som både erfaringsbasert og forskningsbasert, noe som innebærer nær tilknytning til praksis. Det fremheves i retningslinjene at lærerstudentene gjennom sin utdanning må lære å analysere elevenes matematiske utvikling og å være gode matematiske veiledere og samtalepartnere for sine elever. Videre må lærerstudentene lære å velge ut og lage gode matematiske eksempler og oppgaver som fremmer alle elevers matematiske kompetanse, kreativitet og positive holdning til matematikk. Dette er eksempler på at det som stod i mandatet for revisjon av retningslinjene knyttet til matematikkfaget, nemlig at kjernepraksis skulle fremheves, gjennomsyrer retningslinjene. Og skal lærerstudentene eksempelvis kunne velge og lage gode eksempler, må de øve på dette i sin lærerutdanning.

Endringer mot en lærerutdanning som i større grad er profesjonsrettet, slik som forskningen rundt kjernepraksiser understreker, fremheves også i en nylig publisert rapport fra en ekspertgruppe om lærerrollen (Kunnskapsdepartementet, 2016). Her er en av anbefalingene for lærerutdanningen at profesjonsretting er viktig, da et slikt fokus kan bidra til at teoretisk og praktisk kunnskap integreres på en bedre måte. Det blir like spennende å følge den eventuelle påvirkningen rapportens konklusjoner får for utviklingen knyttet til utdanning av matematikklærere, som å følge den nye femårige grunnskolelærerutdanningen.

Avrunding

Gjennomgangen av forskningen på matematikklærere kunnskap og fokuset i lærerutdanningen kan knyttes til Sfards (1998) to metaforer for læring: tilegnelse og deltakelse. Når tidligere studier fremhever læreres formelle utdanning og erfaring og knytter lærerkunnskap til antall kurs og akademisk(e) grad(er), kan dette knyttes til Sfards tilegnelsesmetafor. Her er det snakk om noe lærerstudentene må tilegne seg for å bli kvalifiserte matematikklærere. Bakgrunnen for å fokusere på antall kurs, var en tanke om at lærerstudenter gjennom kurs tilegner seg kunnskap som de så kan overføre til elevene i klasserommet. Også studier av innholdet i matematikklærernes kunnskap – og denne kunnskapens natur – kan knyttes til tilegnelsesmetaforen. Selv om en her er mer opptatt av hva kursene inneholder enn antall kurs, er fokuset stadig på hva lærerstudenter tilegner seg gjennom kursene. Tanken ser ut til å ha vært at lærerstudenter tilegner seg kompetanse til å «foredrage Sagen med Klarhed og Sikkerhed» (Guldberg, 1879, s. 1), enten gjennom kurs og akademisk grad, eller gjennom et spesifikt innhold på kursene.

Når nyere studier fokuserer på matematikklærerarbeidet og de kjernepraksisene som dette arbeidet består av, kan dette ses på som en dreining i synet på læring. Fra å fokusere på at lærerstudentene må tilegne seg en bestemt type kunnskap, dreies nå fokuset i retning av at lærerstudentene må få erfaring med å delta i lærerarbeidets kjernepraksiser; dette kan knyttes til Sfards (1998) deltakelsesmetafor. Til grunn for deltakelsesmetaforen ligger en antakelse om at overføring er utfordrende, og at det å forstå «Tingen tilbunds» når «Tingen» er undervisningsarbeidet i matematikk, ikke

er enkelt. Som lærerstudent skal en utvikle seg til å bli en stadig mer sentral deltaker i matematikklærerarbeidet – og dermed utvikle seg til å bli en profesjonsutøver – gjennom å prøve ut viktige komponenter i dette arbeidet. En slik dreining av fokus kan ses på som mer markant enn en utvidelse i antall kurs, eller innhold på kurs i matematikk eller matematikkdidaktikk i lærerutdanningen. En slik dreining av fokus handler heller ikke om et økt antall dager i praksisopplæring. Det blir spennende å se hvordan dette settes ut i live i den nye femårige grunnskolelærerutdanningen!

Referanser

Ball, D. L., & Bass, H. (2003). Toward a practice-based theory of mathematical knowledge for teaching. I B. Davis & E. Simmt (red.), Proceedings of the 2002 annual meeting of the Canadian Mathematics Education Study Group (s. 3–14). Edmonton, Alberta, Canada: Canadian Mathematics Education Study Group.

Ball, D. L., & Forzani, F. M. (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. Journal of Teacher Education, 60(5), 497–511.

Ball, D. L., Lubienski, S. T. & Mewborn, D. S. (2001). Research on teaching mathematics: The unsolved problem of teachers' mathematical knowledge. I V. Richardson (red.), Handbook of research on teaching (4. utg., s. 433–456). New York, NY: MacMillan.

Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? Journal of Teacher Education, 59(5), 389–407.

Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., ..., Tsai, Y. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. American Educational Research Journal, 47(1), 133–180.

Begle, E.G. (1979). Critical variables in mathematics education: Findings from a survey of the empirical literature. Washington DC: National Council of Teachers of Mathematics and Mathematical Association of America.

Bills, L., Dreyfus, T., Mason, J., Tsamir, P., Watson, A., & Zaslavsky, O. (2006). Exemplification in mathematics education. I J. Novotna, H. Moraova, M. Kratka, & N. Stehlikova (red.), Proceedings of the 30th conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Vol. 1 (s. 126–154), Charles University, Praha.

Borko, H., Eisenhart, M. A., Brown, C. A., Underhill, R. G., Jones, C. D. & Agard, P. (1992). Learning to teach hard mathematics: Do novice teachers and their instructors give up too easily? Journal for Research in Mathematics Education, 23(3), 194–222.

Carpenter, T. P., Franke, M. L. & Levi, L. (2003). Thinking mathematically: Integrating arithmetic and algebra in elementary school. Portsmouth, NH: Heinemann.

Elliott, R., Kazemi, E., Lesseig, K., Mumme, J., & Kelley-Petersen, M. (2009). Conceptualizing the Work of Leading Mathematical Tasks in Professional Development. Journal of Teacher Education, 60(4), 364–379.

Fauskanger, J., Bjuland, R. & Mosvold, R. (2010). «Eg kan jo multiplikasjon, men ka ska eg gjørr?» - det utfordrende undervisningsarbeidet i matematikk. I T. Løkensgard Hoel, G. Engvik & B. Hanssen (red.), Ny som lærer – sjansespill og samspill (s. 99–114). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Fennema, E. & Franke, M. L. (1992). Teachers' knowledge and its impact. I D. A. Grouws (red.), Handbook of research on mathematics teaching and learning (s. 147–164). New York, NY: MacMillan.

Forzani, F.M. (2014). Understanding «core practices» and «practice-based» teacher education: Learning from the past. Journal of Teacher Education, 65(4), 357–368.

Graeber, A., & Tirosh, D. (2008). Pedagogical content knowledge: Useful concept or elusive notion. I P. Sullivan & T. Woods (red.), Knowledge and beliefs in mathematics teaching and teaching development (s. 117–132). Rotterdam: Sense Publishers.

Guldberg, A. R. (1879). Regningsarterne og deres anvendelse. Kristiania: P. T. Mallings Boghandel.

Haaland, I., & Reikerås, E. (2005). Matematikkfaget ved lærerutdanningen i Stavanger. I M. Lea (red.), Vekst og utvikling. Lærarutdanninga i Stavanger 50 år (s. 55–65). Stavanger: Universitetet i Stavanger.

Hill, H. C., Kapitula, L., & Umland, K. (2011). A validity argument approach to evaluating teacher value-added scores. American Educational Research Journal, 48(3), 794–831.

Hill, H. C., Rowan, B., & Ball, D. L. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. American Education Research Journal, 42(2), 371–406.

Hill, H. C., Umland, K., Litke, E., & Kapitula, L. (2012). Teacher quality and quality teaching: Examining the relationship of a teacher assessment to practice. American Journal of Education, 118(4), 489–519.

Hoover, M., Mosvold, R., Ball, D. L., & Lai, Y. (2016). Making progress on mathematical knowledge for teaching. The Mathematics Enthusiast, 13(1–2), 3–34.

Hoover, M., Mosvold, R., & Fauskanger, J. (2014). Common tasks of teaching as a resource for measuring professional content knowledge internationally. Nordic Studies in Mathematics Education, 19(3–4), 7–20.

Kaarstein, H. (2014). A comparison of three frameworks for measuring knowledge for teaching mathematics. Nordic Studies in Mathematics Education, 19(1), 23–52.

Kim, Y., Mosvold, R. & Hoover, M. (under vurdering). A review of research on developing teachers' mathematical knowledge for teaching. Teaching and Teacher Education.

Koellner, K., Jacobs, J., Borko, H., Schneider, C., Pittman, M. E., Eiteljorg, E., Bunning, K., & Frykholm, J. (2007). The Problem-Solving Cycle: A model to support the development of teachers' professional knowledge. Mathematical Thinking and Learning, 9(3), 271–300.

Kunnskapsdepartementet. (2016). Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Lampert, M., Beasley, H., Ghousseini, H., Kazemi, E., & Franke, M. (2010). Using designed instructional activities to enable novices to manage ambitious mathematics teaching. I M.K. Stein & L. Kucan (red.), Instructional explanations in the disciplines (s. 129–141). New York, NY: Springer.

Lampert, M. & Graziani, F. (2009). Instructional activities as a tool for teachers' and teacher educators' learning. Elementary School Journal, 109(5), 491–509.

Ma, L. (1999). Knowing and teaching elementary mathematics: Teachers› understanding of fundamental mathematics in China and the United States. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

McDonald, M., Kazemi, E., & Kavanagh, S. S. (2013). Core practices and pedagogies of teacher education: A call for a common language and collective activity. Journal of Teacher Education, 64(5), 378–386.

Monk, D. H. (1994). Subject area preparation of secondary mathematics and science teachers and student achievement. Economics of Education Review, 13(2), 125–145.

Mosvold, R., Hanssen, B., & Fauskanger, J. (2016). På jakt etter fagdidaktikk i nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningens matematikkfag. Acta Didactica Norge, 10(3), Art. nr. 6.

Nye, B., Konstantopoulos, S. & Hedges, L. V. (2004). How large are teacher effects? Educational Evaluation and Policy Analysis, 26(3), 237–257.

Petrou, M. & Goulding, M. (2011). Conceptualizing teachers' mathematical knowledge in teaching. I T. Rowland & K. Ruthven (red.), Mathematical knowledge in teaching (s. 9–25). London: Springer.

Rowland, T., Thwaites, A., & Huckstep, P. (2003). Novices' choice of examples in the teaching of elementary mathematics. I A. Rogerson (red.), Proceedings of the International Conference on the Decidable and the Undecidable in Mathematics Education (s. 242–245). Brno, Czech Republic.

Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. Educational researcher, 27(2), 4–13.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. Educational Researcher, 15(2), 4–14.

Silver, E. A., Clark, L. M., Ghousseini, H. N., Charalambous, C. Y., & Sealy, J. T. (2007). Where is the mathematics? Examining teachers' mathematical learning opportunities in practice-based professional learning tasks. Journal of Mathematics Teacher Education, 10(4–6), 261–277.

Stahnke, R., Schueler, S., & Roesken-Winter, B. (2016). Teachers' perception, interpretation, and decision-making: a systematic review of empirical mathematics education research. ZDM – The International Journal on Mathematics Education, 48(1), 1–27.

TeachingWorks. (2015). High-leverage practices Lastet ned 2. januar 2015, fra http://www.teachingworks.org/work-of-teaching/high-leverage-practices.

Thompson, J., Windschitl, M. & Braaten, M. (2013). Developing a theory of ambitious early-career teacher practice. American Educational Research Journal, 50(3), 574–615.

Tonheim, O. H. M., & Torkildsen, O. E. (2010). Matematikk 1 i lærerutdanninga - kvalifiserande? I P. Haug (red.), Kvalifisering til læreryrket (s. 209–226). Oslo: Abstrakt forlag.

Wayne, A. J. & Youngs, P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains: A review. Review of Educational Research, 73(1), 89–122.

Youngs, P., & Qian, H. (2013). The influence of university courses and field experiences on Chinese elementary candidates' mathematical knowledge for teaching. Journal of Teacher Education, 64(3), 244–261.

Zodik, I., & Zaslavsky, O. (2008). Characteristics of teachers' choice of examples in and for the mathematics classroom. Educational Studies in Mathematics, 69(2), 165–182.

Tanker om naturfag i lærerutdanningen

AV INGE CHRIST

Frem til tidlig på 1990 tallet var lærerutdanningen i naturfag i Stavanger relativt beskjedent representert ved to ansatte. Innføringen av nye tverrfaglige emner som NSM, Natur Samfunn og Miljøfag, krevde større bemanning. Naturfaget utviklet seg i takt med revisjoner i skoleverket utover på 1990 tallet.

Ved innføringen av Kunnskapsløftet, i 2006, ble alle fagplaner revidert i samsvar med de nye læreplanene for grunnskolen.

Noen generelle betraktninger om viktige naturfaglige utfordringer

Naturfagundervisningen i lærerutdanningen ved UiS er basert på mye mer enn fagplanenes pensum og rammeplanens presiseringer. Etter beste evne har vi i alle år trukket inn alt fra forskningsbaserte resultater, aktuelle og relevante politiske føringer for utdanningen, miljøpolitiske trender i tiden, vår egen erfaring; både didaktisk og faglig. Vår egen undervisning blir derfor en syntese hvor alt dette er flettet inn, og forsøkt presentert objektivt. Selvsagt vil våre egne subjektive synspunkter sette sitt preg på undervisningen. Min erfaring er at det er veldig viktig å være synlig, ta tydelige standpunkter der det kreves, være åpen og lydhør til andres synspunkter. I utgangspunktet omfatter naturfag alt ved den fysiske verden, derfor vil alltid naturfagundervisningen være basert på et lite utvalg av alt tilgjengelig materiell og emner.

Foto: Artikkelforfatteren. Feltarbeid med lærerstudenter, Mosvannet.

Naturvitenskapens lover og teorier er modeller av den sammensatte virkeligheten, og disse modellene endres eller videreutvikles kontinuerlig gjennom nye observasjoner, eksperimenter eller ideer. En viktig del av allmennkunnskapen er å kjenne til at naturvitenskapen er i utvikling, og at forskning og ny kunnskap i naturvitenskap og teknologi har stor betydning for samfunnsutviklingen, og for livsmiljøet. Selv om naturvitenskapen er delt opp i ulike fagdisipliner som biologi, fysikk, kjemi og geofag, er målet at skolefaget naturfag både teoretisk og praktisk fremstår som et helhetlig fag.

For å undervise i naturfag er det nødvendig å benytte metaforer og analogier for å forklare mange naturvitenskapelige fenomener, for å fremme elevers begrepsforståelse. Dette er en stor utfordring, ikke bare i undervisningen, men også rent allment.

Hvordan man tolker og evaluerer læring er avhengig av hvilken metafor for læring man tar utgangspunkt i. En metafor er en deskriptiv analogi, som er formulert for å belyse et fenomen ved å trekke assosiasjonslinjer til et annet fenomen som vi mener vi forstår bedre, eller kan være enklere å forstå. Metaforen er med andre ord asymmetrisk, i den forstand at det ene fenomenet skal belyses ved å sammenliknes med det andre fenomenet. Metaforer kan ikke presses for langt.

Innen elektrisitetslæren brukes ofte metaforen vannstrøm i et rør for å forklare elektrisk ledningsstrøm. Disse parallellene illustrerer en del begreper fra elektrisitetslæren; spenning, strømstyrke, med tilsvarende begreper fra hydromekanikken; trykk og vannføring. Dette kan fungere bra rent didaktisk, dersom elevene har mentale bilder av hvordan vann strømmer i rør. Men etter hvert som de fordyper seg, vil de skjønne at metaforen ikke holder. Når en elektrisk leder blir kuttet, så vil ikke elektronene i lederen begynne å lekke ut i luften, tilsvarende som det gjør med en vannledning.

Likevel beholdes den didaktiske metaforen, som et didaktisk verktøy. Hele naturvitenskapen er full av metaforer: Elektronet illustreres som en liten kule med feltlinjer, atomer er små «solsystemer», med elektroner i baner rundt kjernen. Tyngdekraften forklares med at legemer «tiltrekker hverandre» gjennom vakuum.

Metaforer er nødvendige for å introdusere og fremme elevenes begrepsforståelse. Men en uheldig bruk av metaforer kan faktisk vanskeliggjøre forståelsen. Svake eller feilaktige analogier kan være med på å fastholde og bygge opp feiloppfatninger. Andreas Quale (2007) påpeker at språkbruken i naturvitenskapen er ganske lik den vi finner på det rettslige området: naturen beskrives ved hjelp av jussen, med sannhetsbegrepet som metafor! Man snakker om (natur)lover, som regulerer fenomener og prosesser i naturen. Til forskjell fra rettslige lover som kan brytes, kan ikke naturlovene brytes!

Denne analogien mellom naturvitenskapen og jussen er selvsagt nokså forenklet. Poenget er at språkbruken og metaforer kan komplisere forståelsen av naturvitenskapen.

Kort fortalt; det å kunne undervise i naturfag krever en svært god faglig innsikt, i tillegg vil den didaktiske kompetansen påvirke elevenes begrepsforståelse og læringsutbytte.

Hvorfor skal alle lære naturfag? spør Svein Sjøberg (2009) i ***Naturfag som allmenndannelse.*** Her påpeker han tre perspektiver ved naturfaget:

- **Naturvitenskap som produkt**, som et kunnskapssystem, bestående av lover, modeller og teorier. Alt vi vet om naturen, som beskriver og forklarer ulike sider av virkeligheten. I dette perspektivet er naturvitenskap et substantiv, en ting.
- **Naturvitenskap som prosess og metode**. Innsikt i hvordan naturvitenskapen utføres er viktig, hvordan den praktiseres. Denne siden av naturvitenskapen kan oppfattes som et verb, noe man faktisk gjør. Kjennskap og innsikt i naturvitenskapelige metoder og teknikker kan også hjelpe folk til kritisk å vurdere ulike påstander. I den generelle delen av Lk-06 heter det blant annet: «Vitenskapelig metodikk består av prosedyrer for ikke å bli lurt, - hverken av seg selv eller andre».

- **Naturvitenskap som sosial institusjon**. Naturvitenskapen er med på å legge grunnlaget for den økonomisk og teknologiske utvikling, samtidig spiller den etter hvert en ny og mer problematisk rolle i en politisk og ideologisk sammenheng. Den samfunnsmessige betydningen av vitenskapen har økt dramatisk de siste hundre årene. Stadig større del av et moderne samfunn utføres av de såkalte **STEM** (Science, Technology, Engeneering, Mathematics) yrkene.

I tillegg til **Kunnskapsløftet** er det flere viktige dokumenter for skolen i fremtiden: ***Tett på realfag.*** Nasjonale strategi for realfag i barnehagen og grunnopplæringen (2015-2019).

NOU 2015/8 Fremtidens skole, og ***Stortingsmelding nr. 28, Fag – fordypning – Forståelse***. En fornyelse av kunnskapsløftet, godkjent **15.04.16**. Sistnevnte dokument understreker at utdanning er nøkkelen til kunnskapssamfunnet. Kunnskap, og evnen til å anvende kunnskap, er det norske samfunnets viktigste konkurransekraft.

Mange elever opplever at skolens naturfag ikke er relevant for eget liv, både under og etter skolegangen. Her foreslår departementet kjerneelementer, det nevnes 14 forskjellige «Big ideas», **nøkkelideer**, elevene bør lære i den obligatoriske naturfagopplæringen. Det påpekes at eksisterende læreplaner er for omfattende, og fremstår som en samling teorier og fakta som ikke i tilstrekkelig grad er satt i en meningsfull sammenheng! Jeg har selv opplevd at elever i stor grad har et instrumentelt forhold til fag. De pugger formler, mer enn å forstå hva de uttrykker. Utfordringen er å trekke inn aktuelle og relevante forhold rundt det som skjer kontinuerlig. Som det heter i punkt 11 av de såkalte «Big ideas»:

«***Naturvitenskap handler om å finne årsaken til fenomenene i naturen».***

Punkt 10: «***Mangfoldet av levende og døde organismer er et resultat av evolusjon***», er utrolig nok fremdeles kontroversielt i visse kretser. Evolusjonslæren er den best underbygde vitenskapelige hypotesen på jorda! Den er ikke falsifert ennå, til tross for mange iherdige og oppfinnsomme forsøk. Mange hevder de ikke tror på evolusjonen. Men det er helt feil utgangspunkt! Evolusjon er ikke noe du tror på, det er noe du forstår! Mange blander sammen verbene tro og vite. Det førstnevnte hører hjemme i et annet skolefag. Å forstå de evolusjonære prinsippene kan være en kognitiv utfordring for mange. Til og med vår nåværende kunnskapsminister røpte sin uforstand da han i 2012 forsvarte en biologilærer som var kreasjonist, han bagatelliserte problemstillingen ved tilsetting av vedkommende lærer, og mente rektor opptrådde «illiberalt», ref. E. Tunstad (2015). Det er like uakseptabelt som å tilsette en mann til å bygge et skolebygg som benekter tyngdekraften!

Det er for enkelt å bare overlate alt dette til skolen, at lærerne skal være hovedansvarlige for å utdanne våre barn og barnebarn. Det er på tide at vi voksne tar mer ansvar, og viser gjennom holdninger og handling hvordan vi må innrette oss for at samfunnsutviklingen skal bli bærekraftig. Snakk om dette, diskuter dette rundt middagsbordet! Ta stilling, det er viktig å ha meninger om dette! Da kan det kanskje føre til handling!

Kunnskapsløftet, LK-06

Kunnskapsløftet består av følgende kompetansemål:

- Forskerspiren
- Mangfoldet i naturen
- Kropp og helse
- Fenomener og stoffer
- Teknologi og design

De fleste husker naturfaget fra egen skolegang, med den tradisjonelle faginndelingen bestående av BIOLOGI, FYSIKK og KJEMI.

Naturvitenskapen framstår på to måter i naturfagundervisningen: Som et ***produkt*** som viser den kunnskapen vi har i dag, og som en ***prosess*** som dreier seg om naturvitenskapelige metoder for å bygge kunnskap. Prosessene omfatter hypotesedanning, eksperimentering, systematiske observasjoner, åpenhet, diskusjoner, kritisk vurdering, argumentasjon, begrunnelser for konklusjoner og formidling. Kompetansemålet ***Forskerspiren*** og ***Teknologi og Design*** skal ivareta prosess dimensjonene i opplæringen. Forskningsrådet har utarbeidet **Nysgjerrigpermetoden**, som ble introdusert på 1990 tallet. Her kan elevene lære mer om den hypotetisk deduktive metoden, lære å forske selv. Lage hypoteser, teste dem ut gjennom egne forsøk, trekke konklusjoner. Men utrolig nok, av landets 2867 offentlige skoler og 224 private skoler (2016), er det bare 84 skoler som har benyttet seg av dette undervisningstilbudet i inneværende skoleår!

Naturfag i Kunnskapsløftet er redusert til et minimum. I kompetansemålet «***Mangfoldet i naturen***», heter i på alle klassetrinn: - ***noen plante- og dyrearter***. Hva er noen, minst 2? Det er ikke rart at mange, både barn og voksne tror at juletre er en planteart! Mange skoler, til og med flunkende nye og moderne skoler, mangler naturfag rom! De har ikke det mest elementære utstyret for å kunne gjennomføre selv de enkleste forsøk. Det er nesten litt skremmende å tenke på hvor mange skolebarn som på denne måten går glipp av selv de enkleste opplevelser og eksperimenter, som vil kunne ført til viktig innsikt, refleksjoner og læring.

I kompetansemålet «***Fenomener og stoffer***», finner vi noen lyspunkter. Her finner vi fysikk og kjemi som de fleste kjenner fra egen skolegang. Men uten egnede rom for naturfag eksperimenter, må lærerne ofte ta til takke med vanlige klasserom uten det nødvendige utstyret. Det er som å bake imaginære boller, eller foreta en virtuell reise! I kompetansemålet «***Teknologi og design***» finner vi heldigvis enorme muligheter til eksperimentell utfoldelse. Dette målområdet skiller seg fra de andre målområdene ved at det er orientert rundt **ferdighetsmål**, i motsetning til de andre seg i utgangspunktet har **kognitive mål**. Her kan elevene utfolde seg ved å planlegge, bygge og teste ut egne konstruksjoner. Faget oppleves av de fleste som et pusterom i informasjonsflommen og pensumkravet i de andre tradisjonelle skolefagene.

Dersom du opplever et spennende fenomen, og samtidig får en logisk og riktig forklaring, eller finner ut av det selv, vil dette kunne gi et varig minne som kan danne utgangspunkt for videre læring.

Det er to ulike kunnskapsgleder, på den ene siden når kunnskapen er godt integrert og realisert i en person, på den andre siden gleden som er forbundet med den subjektive opplevelsen av å forstå seg på noe. Tilsvarende er der to sider av kunnskapen, den utøvende – og den tilegnende kunnskapen.

Noen forståsegpåere har i den senere tid snakket varmt og godt for det såkalte **omvendte klasserom**. Hele pensum i et web-basert bibliotek, hvor elevene kan finne film-snutter om alt mulig. Dette er en logisk konsekvens av den digitale utviklingen. Det er selvsagt bra, men det kan aldri erstatte det konkrete eksperimentet, gjennomføringen og opplevelsen av et forsøk. Av egen erfaring vet jeg at jo sprøere et forsøk er, jo sterkere er opplevelsen, jo større er utbytte, - enten det gjelder læring eller bare en herlig opplevelse!

Først i voksen alder ble jeg oppmerksom på hvordan jeg selv memorerte, lærte nye ferdigheter og utvidet min kunnskap og innsikt: Gjennom animasjon! Jeg

har selv en metafor om hvordan min hjerne fungerer; som et filmbibliotek, korte animasjoner jeg enkelt kan gjenkalle, krydret med sterke persepsjoner! Hovedsakelig basert på konkrete opplevelser. Dette danner grunnlaget for min egen undervisning, enten det gjelder lærerstudenter eller mer uformell formidling.

Det aller viktigste er motivasjon og engasjement, både hos utøver og tilhører. Ingen web-plattform kan erstatte den engasjerte utøveren, en som virkelig brenner for noe. Størst utbytte har vi av den direkte, primære opplevelsen! Vi ønsker ikke bare smarte barn, men også glade og kreative barn!

Bærekraftig utvikling

Begrepet bærekraft i denne sammenhengen innebærer at alle økosystemer må opprettholde sin økologiske funksjon for å kunne tåle negative påvirkninger og opprettholde produktiviteten over tid.

I en naturfaglig sammenheng mener jeg et økosystems bærekraft med hensyn til forsynende og regulerende tjenester. De forsynende tjenestene går ut på at naturen gir oss tilgang på råvarer, mat og vann. De regulerende tjenestene går ut på at naturen regulerer miljøet slik at det er levelig for folk, dyr og planter, f.eks. grønne planters fotosyntese, insektenes pollinering av blomster osv.

De kulturelle sidene og de understøttende tjenestene ved bærekrafts begrepet får andre fag ta seg av!

Samfunnet står foran store miljøutfordringer; klimaendringer, forpliktelser om bærekraftig utvikling på alle områder i samfunnet.

Skolen er en veldig viktig arena for å kunne gjennomføre endringer. En veldig viktig bok kom i 2015 av Astrid T. Sinnes: «***Utdanning for bærekraftig utvikling***». Boken viser tydelig hvordan undervisning og læring kan legges opp for å fremme de kompetansene

Foto: Artikkelforfatteren. Eksperimentering med vann raketter.

elever vil trenge for kunne bidra til en bærekraftig utvikling. Her finnes mange nyttige henvisninger til litteratur og nettsteder hvor lærere kan finne oppdatert informasjon om problemstillinger knyttet til klima og miljø, og undervisningseksempler.

WWWF (Verdens Villmarks fond) rapporterte nylig at verdens dyrebestander i gjennomsnitt er halvert i de siste 40 årene. Den dramatiske nedgangen i bier verden over er en påminnelse om vår avhengighet av insekter. Uten biene til å pollinere planter, vil den vegetabilske maten vi trenger bli dramatisk redusert. Uten bier – intet liv!

Elizabeth Kolberts bok (2014): «***Den sjette utryddelsen***» oppsummerer og beskriver veldig grundig det som er i ferd med å skje. Vi mennesker er i ferd med å skape en ny masseutryddelse, som trolig er 1000 til 10.000 ganger høyere enn «normalt». Dette går fort! Dette er en irreversibel prosess! Utallige vitenskapelige forsøk dokumenterer effekten økt CO2 har på forsuring av havene. Innen 2050 finnes bare noen rudimentære

rester igjen av alle korallrevene, som er tilholdssted for utallige marine arter. Det er som å velte dominobrikker. Vi kjenner ikke slutt effekten!

Mye tyder på at antropocen, menneskets tidsalder, vil etterlate en verden som ser ganske annerledes ut både klimatisk og biologisk. Om mennesket som art bokstavelig talt vil klare å holde hodet over vann, er det ingen som kan svare på. Som med klimaendringene, er det ikke mangel på kunnskap som har hindret oss i å snu utviklingen, det er holdningene, og mangel på handling. Vi er vår egen verste fiende!

Vi kan ennå redusere takten på de endringer som skjer i naturen. Men dette overlater vi egentlig til våre barn, dersom vi ikke er i stand til å ta dette inn over oss. Sammen med skolen er vi forpliktet til å ta dette på alvor!

Personlig har jeg veldig god erfaring med å bruke fenomenologi som læringsform.

I et læringsperspektiv er det fenomenene i verden som danner det egentlige grunnlaget for læring, ikke læreboka eller læreplanene! Mens erfaringen fra fenomener er primær, er den vitenskapelige kunnskapen, slik den kommer til uttrykk i en lærebok, sekundær eller avledet. Sett i dette perspektivet er det nærliggende å si at fenomenologi er en induktiv læringsform, Dahlin (2009).

Den kunnskapsdannende prosessen som tar utgangspunkt i et fenomen kan inndeles i flere faser:

- Selve opplevelsen av fenomenet, erfaringen og bilde av fenomenet.
- Forklaring av fenomenet utfra elevens forutsetninger for å utvikle vitenskapelige begreper.
- Introdusere vitenskapelige begreper som en forlengelse av elevens egne begreper.
- Returnere til fenomenet med nye vitenskapelige begreper som gir en dypere forståelse av fenomenet.

Dersom fenomenet bare gjøres som en aktivitet, og ikke følges opp med en riktig forklaring, fremstår det kun som en opplevelse.

Dette samsvarer godt med den kognitive konstruktivismen, hvor det heter: «***læringen skjer gjennom samspill mellom barn og den fysiske omverden***». Det er noen forutsetninger som må være til stede for at fenomenet skal føre til læring:

- Utgangspunkt i virkeligheten.
- Utgangspunkt i elevenes levde erfaring.
- Fenomenologi må gjøres.

Med utgangspunkt i et fenomen vil barn (eller voksne), lettere få en bredere forståelse av sammenhengen mellom verden og naturfag. Utfordringen er å skape en slik sammenheng eller kopling, eller introdusere et fagområde eller emne gjennom opplevelsen av et fenomen.

Naturfaget i lærerutdanningen

Som det fremgår av alt som er nevnt over, er det utfordrende å kunne planlegge og gjennomføre en relevant utdanning av morgendagens naturfaglærere, basert på gjeldende planer og dokumenter. Spesielt i de tider vi opplever nå; med kontroversielle synspunkter på årsakene til klimaendringene, behov for nødvendige tiltak for å oppnå en bærekraftig utvikling i samfunnet.

Det sier seg selv at det er en nesten umulig oppgave å få med alt som studentene trenger for å bli dyktige naturfaglærere, basert på de tilgjengelige ressursene. Vi kan lære dem viktige faglig emner, relevante metoder de selv kan benytte for kontinuerlig å tilegne seg ny kunnskap, som de selv kan konvertere til egne undervisningsopplegg.

En veldig viktig komponent i lærerutdanningen er praksisfeltet! Studentene har obligatorisk praksis, hvor

de får prøvd seg som lærere. Etter mitt skjønn kunne den vært lenger enn de 2 – 3 ukene som de nå har. Det tar tross alt en stund å bli kjent med elevene, sette seg inn i de lokale skoleforholdene, og prøvd ut og evaluert egen praksis. Før siste revisjon av lærerutdanningen i differensiert utdanning til barne- og ungdomstrinnet, gjennomførte vi alternativ praksis i naturfag. Her fikk studentene prøvd seg som pedagoger på museer og vitensentre. Dette ga studentene en variert og nyttig pedagogisk erfaring. Tilbakemeldingen fra den perioden var veldig positiv.

Skolen vil alltid være en omdiskutert arbeidsplass. Alle har tross alt gått på skolen, har sine egne erfaringer og forestillinger om den perfekte læreren. Uttalelser basert kun på innsikten og erfaringen som elev, er som å diskutere forgasseren med en bilmekaniker, en kompetanse de færreste har, - for å avslutte med en metafor!

Uansett tilgjengelig undervisningsteknologi eller andre hjelpemidler, tidsriktige didaktiske forståelser, - den synlige, engasjerte og motiverte læreren, vil alltid være viktig i all undervisning!

Anbefalt litteratur

Dahlin, Bo, Edvin Østergaard & Aksel Hugo (2009). An Argument for Reversing the

Bases of Science Education – A Phenomenological Alternative to Cognitionism. Nordina 5, 2, 201–215

Jeffery Sachs: The end of poverty. http://jeffsachs.org/books/the-end-of-poverty/

Kolbert, Elizabeth: https://www.nrk.no/kultur/bok/bokanmeldelse_-_den-sjette-utryddelsen_-av-elizabeth-kolbert-1.12656321

Hva er viktig lærerkunnskap i kroppsøvingsfaget?

AV GRO NÆSHEIM -BJØRVIK

Faget kroppsøving er skolens tredje største fag målt i tidsbruk. Kun norsk og matematikk har flere timer. Slik sett er i alle fall kroppsøving et av skolens hovedfag. Da er det høyst relevant å spørre om det har legitimitet som et viktig allmenndannende fag i skolen. Hva skal elevene lære i faget? Og hva må lærerne kunne for å gi god undervisning i dette faget?

Hva er formålet med faget?

Kroppsøvingsfaget har gjennom tidene hatt ulike mål og ble innført som skolefag i 1848. Det hadde et militært formål og var stort sett reservert for gutter i byene. Først i 1936 ble faget obligatorisk for begge kjønn, både i byskolene og i skolene på landet (Brattenborg og Engebretsen 2001). Ved siden av forsvaret, hadde Centralforeningen for Utbredelse av idræt (som i dag heter Norges Idrettsforbund) stor betydning for utviklingen av gymnastikkfaget, som det het den gang. Elevene skulle lære hvordan de skulle ivareta egen helse og lære om ulike idretter. Det forebyggende helsearbeidet stod også sentralt i den etter hvert svært populære linjegymnastikken, utviklet av svensken Per Henrik Ling. Hans stillingsgymnastikk var spesielt tilrettelagt for gutter og fikk stor utbredelse både i Norge og internasjonalt. Øvelsene bestod av enkle styrkeøvelser med mange repetisjoner under felles kommando, der disiplin og konsentrasjon var viktig – egenskaper som er viktige med tanke på at guttene skulle forberedes til forsvaret (Crum 1993; Brattenborg og Engebretsen 2001). Jentene fikk etter hvert sin jentegymnastikk med rytmiske øvelser som skulle gjennomføres i takt og på kommando fra læreren (Brattenborg og Engebretsen 2001). Disse formene for linjegymnastikk slo så god rot i den praktiske undervisningen at de dominerte innholdet i kroppsøvingsfaget helt fram til midten av 1900-tallet.

Også i dag er det forebyggende helsearbeidet nært knyttet til kroppsøvingsfaget. Det er stor offentlig bekymring for barns helse. Tall fra Helsedirektoratet fra 2012 viser at 87 prosent av jenter og 96 prosent av gutter i seks års-alderen tilfredsstiller anbefalingene om en times daglig fysisk aktivitet. I ni års alderen gjelder dette 70 prosent av jentene, og 86 prosent av guttene. Blant 15-åringene har disse tallene sunket dramatisk, og gjelder bare 43 prosent av jentene og 58 prosent av guttene. En rekke forskningsartikler har dokumentert hvor mye tid barn og unge bruker foran TV og PC, og det er oppsiktsvekkende at mange norske gutter i alderen 11-16 års sitter hele 40 timer per uke foran TV eller PC (Helsedirektoratet 2012). Livsstilssykdommer som belastningslidelser, diabetes og fedme øker betraktelig i denne gruppen. På denne bakgrunn vil mange hevde at kroppsøvingsundervisningen vil være et viktig middel for å bedre folkehelsen. Men skal offentlig helsepolitikk være et sentralt mål i undervisningen?

Flere studier konstaterer at motorisk flinke barn utvikler god selvfølelse, og småskolebarn som er dyktige fysisk er de mest populære barna (SH rapport 2000). Likeledes er det vist en positiv sammenheng mellom fysisk aktivitet, motorikk og skoleprestasjoner (Trudeau & Shepard, 2005: Sibley & Etnier, 2003, Mjaavatn & Gundersen 2005; Fedewa & Ahn 2011). Forskerne har ikke klart å peke ut noen direkte årsakssammenhenger her, men funnene er likevel klare. Andre fremhever at faget er nødvendig som rekreasjon i en ellers så teoretisk skolehverdag (Fibæk Laursen, 2002).

Helsebegrunnelsen, sammen med argumenter som sosial læring og fysisk aktivitets betydning for akademiske skoleresultater, er vektige argumenter overfor politikere for å vinne gehør for faget. Noen år tilbake innførte norske skolemyndigheter to ekstra uketimer fysisk aktivitet på 5.-7. trinn, men uten å knytte det til kroppsøvingsfaget eller fagutdannede personer. Det blir opp til den enkelte skole å bestemme hvordan de vil organisere tilbudet (Utdanningsdirektoratet 2009 a). Med dette er det innført et helt nytt prinsipp i skolen, for i praksis kan hvem som helst inviteres inn for å drive fysisk aktivitet med elevene, under mottoet «all aktivitet er god aktivitet».

Er det noen grunn til å være kritisk overfor dette? Er det ikke bra at de inaktive elevene får flere muligheter til å være i fysisk aktivitet – i alle fall mens de er på skolen, og at dette også er viktig som rekreasjon i skolehverdagen? Tanken er at fysisk aktivitet og høy puls gir «helse i hver svettedråpe».

En slik nyttelegitimering av faget kan svekke fagets status i skolen. Fysisk aktivitet og fysisk form settes i fokus fremfor læring. I dagens læreplan for kroppsøvingsfaget står det at bevegelse er grunnleggende hos mennesket, og kroppsøving skal medvirke til at elevene kan sanse, oppleve, lære og skape med kroppen. Sentralt i faget står alle former for bevegelseslek, alternative bevegelsesaktiviteter, allsidig idrett, dans og friluftsliv. Skolen skal gi elevene erfaring i hvordan vi kan øve opp god motorikk, styrke og utholdenhet og gi kunnskap om trening og helse. Bevegelseslæring og aktivitetskompetanse gir faget egenverdi og er et viktig ledd i elevenes læring og allmenndanning. Det står videre at elevene ut fra egne forutsetninger skal kunne oppleve mestring og mestringsglede og få utfordringer slik at de får tøye egne grenser. Skolen skal legge til rette for at elevene får gode opplevelser i faget og på den måten være med å legge grunnlaget for en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil.

Dette gjør at kroppsøving står i en noe spesiell stilling som skolefag. Faget skal presenteres slik at elevene blir motiverte for et fysisk aktivt liv, også etter at den obligatoriske skolegangen er avsluttet. Vi vet at skolen i mange tilfeller mislykkes i arbeidet med livslang bevegelsesglede. Siden faget verken har eksamen eller nasjonale prøver, er det stor frihet for den enkelte lærer til å forme innholdet i faget. God kroppsøvingsundervisning krever fagkompetanse. Her har skolen en viktig jobb å gjøre. Undersøkelser viser at kun halvparten av de som underviser i kroppsøving i grunnskolen har fagutdannelse. Rektorene må bevisst hente inn lærere som har utdannelse i faget og samtidig gi de etablerte lærerne tilbud om etterutdanning.

Hva er viktig lærerkunnskap i kroppsøvingsfaget?

Det finnes mye internasjonal forskningslitteratur knyttet til kroppsøving og fysisk aktivitet, og gjennom denne forskningen har vi fått bedre innsikt i hvilken betydning aktivitetsvalg, arbeidsmetoder og læringsmiljø har for elevenes forhold til fysisk aktivitet, både

på kort og lang sikt. Dette er viktig lærerkunnskap i kroppsøving. Hvordan kan vi legge til rette for at alle elevene kan få reelle læringsmuligheter i faget?

Flere land har igangsatt ulike tiltak for å øke den fysisk formen hos elevene. Svært mange av prosjektene kan gå inn under kategorien «helse i hver svettedråpe» og har vist seg å gi god effekt mens tiltakene pågår. Men de positive helsegevinstene ser ut til å avta relativt kort tid etter prosjektene er avsluttet. Andre tiltak er knyttet til økt timetall og kvalitet i kroppsøvingsundervisning. Elever som har fått opplæring av velkvalifiserte kroppsøvingslærere som har arbeidet for å utvikle en allsidig motorisk grunnkompetanse tidlig på barnetrinnet, har en mer positiv opplevelse av faget enn andre elever. Det viser seg at de på sikt har en markert bedre oppfatning av egen helse og et mer bevisst forhold til å holde seg i fysisk aktivitet. Bevegelseslæring - utvikling av motorisk kompetanse og ferdigheter, ser altså ut til å gi en klar helsegevinst både på kort og lang sikt.

Elevene må få reelle læringsmuligheter i faget. Dersom læreren underviser etter prinsippet «all aktivitet er god aktivitet», kan det i praksis bety at læreren organiserer tradisjonelle leker og ballspill, uten teknikkinnlæring på forhånd og uten å gi elevene innsikt i spillet. Dette vil favorisere de prestasjonsflinke, kanskje stikk i strid med hva noen tror. De får med en slik organisering gode muligheter til å briljere og vise seg fram, mens de mindre prestasjonsflinke elevene antakelig vil komme lite med i spillet. Læringsutbytte kan bli svært begrenset.

Ommundsen (2013) argumenterer for motorisk læring som kjernen i kroppsøvingsfaget og sier at det er en glemt diskurs i faget - på bekostning av mer levedyktige diskurser som helsediskursen, rekreasjonsdiskursen, idrettsdiskursen (lære tekniske ferdigheter med konkurranseidretten som bakteppe) og sosial læringsdiskurs (fremme sosiale relasjoner og samarbeid). Systematisk motorisk læring gir bevegelsesmessig skolering, som har stor betydning for elevenes allmenndanning. Det gir også faget egenverdi. Han sier videre at motorisk kompetanse gir handlingskompetanse og at motorisk mestring gir inngangsbillett til en kultur der lek og idrett står sentralt. Derfor er det viktig at elevene får prøve ut et bredt utvalg av aktiviteter, slik at de får mulighet til å finne noe de trives med og kan tenke seg å fortsette med på fritiden og etter endt skolegang. For å utvikle god motorisk kompetanse og ferdigheter, må elevene både få gode læringsmuligheter, tilpassede utfordringer og tid nok til å øve. Mestring gir motivasjon. Dersom elevene legger ned god arbeidsinnsats, vil de oppleve å få fremgang. Som i alle andre fag i skolen. Mange av aktivitetene vil kreve samarbeid, disiplin, at en følger regler, har evnen til å stå på og ikke gi seg.

Selv om kroppsøvingsfaget har høy anseelse blant et flertall av elevene, vet vi at det er de generelt skoleflinke og de som er konkurranseaktive på fritiden som trives best (Imsen 1998, Fasting og Sisjord 2000). Vi vet også at jenter oppfatter seg som mindre flinke i faget enn gutter og mener at de i mindre grad får sine aktivitetsønsker ivaretatt i kroppsøvingstimene (Imsen 1996, 1998; Klomsten 2006). Den store utfordringen er å kunne motivere alle elevene, og kanskje i størst grad de som er lite aktive på fritiden. Dersom kroppsøvingsfaget bidrar til å forsterke interessen for fysisk aktivitet hos de allerede idrettsinteresserte, og i liten grad klarer å stimulere de mindre prestasjonsflinke elevene, bidrar dette til ytterligere å øke gapet mellom de fysisk aktive og de inaktive. Dermed kan kroppsøvingsfaget i praksis reprodusere de sosiale ulikhetene som allerede finnes i samfunnet.

Hvilke implikasjoner bør dette få dette for lærerutdanningene?

Det er svært viktig at problemstillinger som dette løftes fram og diskuteres i kroppsøvingslærerutdanningen. Mordal Moen (2011) har gjennomført en studie der hovedmålet var å få innsikt i hvordan de som utdanner kroppsøvingslærere definerer og uttrykker målet og hensikten med utdanningen. Dette kan være problematisk, fordi det finnes så mange ulike veier inn i kroppsøvingslæreryrket. Noen har gjort et bevisst valg og velger gjennom sin grunnskolelærerutdanning å fordype seg i kroppsøving. På universitetet i Stavanger har vi tilbud om 60 studiepoeng både for 1-7 og 5-10 utdanningen. De lærerstudentene som går på 1-7 utdanningen kan også velge å bare ta de første 30 studiepoengene. Disse studiene er styrt av en nasjonal rammeplan som kobler faglige emner med fagdidaktikk, og det legges vekt på at undervisningen skal utvikle studentenes kunnskap om sammenhengen mellom teoretisk grunnforståelse, praktiske ferdigheter og praktisk-metodisk anvendelse i undervisningen. De får også fagpraksis gjennom hele utdanningsforløpet. Kroppsøvingsstudentene på UiS kan også velge å fordype seg videre ved å ta kroppsøving som masterfag.

Andre studenter velger å ta en ren idrettsutdannelse, gjerne med spesialisering i en idrett de er spesielt opptatt av, eller de velger å fordype seg i fysiologi, anatomi eller idrettsadministrasjon. Her er det ingen felles nasjonal rammeplan, slik at hver utdanningsinstitusjon står fritt til å velge faginnholdet. Det er heller ikke noe krav om fagdidaktikk. Etter hvert kan studentene finne ut at det er begrenset antall trenerjobber eller idrettsadministrative stillinger, slik at de ønsker å videreutdanne seg til lærere. For å få godkjent undervisningskompetanse må de da ta et år med praktisk pedagogisk utdanning (PPU) i tillegg.

Foto fra «Skolebasert praksisplan» Håland skole.

Dette kan være to svært ulike veier inn i kroppsøvingsyrket, noen som kan føre til at kroppsøvingslærerne presenterer og praktiserer faget veldig forskjellig ute i skolen. Også på Universitetet i Stavanger har vi en alternativ vei inn i kroppsøvingslæreryrket. Det er tilbud om både årskurs, bachelor og masterutdanning i idrett, med påfølgende PPU utdannelse. På masterutdanningen ved UiS går grunnskolelærerne og idrettsstudentene sammen, noe som kan bidra til at studentene utvikler større grad av felles forståelse for hva faget skal bidra med i skolen.

Mordal Moen (2011) undersøkte også hvordan kroppsøvingsstudentene på utvalgte høgskoler opplever målet og hensikten med utdannelsen. Et viktig funn i studien er at utdanningen i liten grad påvirker kroppsøvingsstudenters relativt konservative syn på kroppsøvingsfaget, nemlig at kroppsøving først og fremst er forbundet med å lære ulike idretter og teknikker, og at fagets primære mål er å forebygge negativ helseutvikling i samfunnet. Studien avdekker også at

mange av de som utdanner kroppsøvingslærere påvirkes og sosialiseres gjennom blant annet egne positive erfaringer med kroppsøvingsfaget, konkurranseidrett og treneroppgaver. Dette samsvarer med internasjonal og nasjonal forskning på kroppsøvingslærerutdanning (Mordal Moen 2011). Studien avdekket også at studentene gjennom sin utdanning i mindre grad ble oppfordret til å reflektere praktisk omkring egen undervisning, og det var lite rom for refleksjon omkring teoretiske, verdibaserte og etiske problemstillinger knyttet til faget, undervisningen og lærerrollen, slik rammeplanen for lærerutdanningen i Norge legger opp til.

Kunnskapen fra denne studien bør føre til at faglærer som utdanner kroppsøvingslærere i mye større grad debatterer hva slags utdanning de tilbyr studentene, hvorfor de gjør det de gjør og om utdanningen kan eller bør utvikles. Vi må utdanne kroppsøvingslærere som kan begrunne de valg de gjør, slik det er forventet av nasjonale rammeplaner og innen akademiske teori. Vi må utdanne reflekterte kroppsøvingslærere som verdsetter fagets egenverdi, nemlig fysisk-motorisk ferdighet og bevegelseskompetanse.

Litteratur

Arnold, P, 1988: Education, movement and the curriculum. Lewes, East Sussex: Falmer Press.

Arnold, P, 1991: The pre-eminence of skill as an educational value in the movement curriculum. Quest, 43, 66-77.

Chen, A., 2001: A theoretical conceptualization for motivation research in physical education: An integrated perspective. I:

Crum, B. J. 1993: «Convential Thought and Practice in Physical Education: Problems of Theaching and Implications for Change.» I: QUEST 1993, 45, p. 339-356.

le, E. L., 1993: Den profesjonelle skole. Ad Notam Gyldendal AS, Oslo.

Fasting, K., og Sisjord, M.K.: Kjønn og Idrett. I: Imsen, G. (red.): kjønn og likestilling i grunnskolen. Oslo. Gyldendal.

Fedewa; A.L. & S. Ahn (2011): The Effects of Physical Activity and Physical Fitness on Children's Achievement and Cognitive Outcomes. Research Quarterly for Exercise and Sport, 82, 3, 521-535.

Fibæk Laursen, P., 2002: Man skal lære noget! Idræt, 3, 4-7.

Goodland, J.I. m.fl. 1979: Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice. New York. McGraw-Hill Book Company.

Helsedirektoratet, 2008: Fysisk aktivitet blant barn og ungdom. Resultater fra en kartlegging av 9- og 15- åringar. Oslo.

Helsedirektoratet, 2009: Fysisk aktivitet blant voksne og eldre. Resultater fra en kartleggingi 2008 og 2009. Oslo.

Imsen, G.1996: Mot økt likestilling? Evaluering av grunnskolens arbeid for likestilling utført av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1996. Trondheim, Norges Teknisk-naturvitenskapelige universitet. Pedagogiske rapporter. Skriftserie fra Pedagogisk institutt. Rapport nr. 11.

Imsen, G.1998: Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi. Oslo, Tano Aschehoug.

Imsen, G.,1999: Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk. Oslo, Tano Aschehoug.

KUF: «Læreplan for kroppsøving». I: Læreplanverket for den 10-årigegrunnskolenskolen. Nasjonalt læremiddelsenter, Oslo1996, s. 263-275.

Kunnskapsdepartementet, 2006: Læreplanverket for kunnskapsløftet, Oslo

Lagerstrøm, B.O, 2007: Kompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2005/2006. I: Rapporter 2007/21, s. 27-28. Statistisk Sentralbyrå, Oslo

Lortie, D., 1975: Schoolteacher: A sociological study. Chicago: University of Chicago Press.

Martinek, T.J., Crow, P. & Rejeski, W. 1982: Pygmalion in the gym: Causes and effects of expectations in teaching and coaching. NY, Leisure Press.

Mjaavatn P.E. og Skisland J.O., 2003. Fysisk aktivitet i skolehverdagen. Rapport, Forebyggings-divisjonen, Avdeling for fysisk aktivitet, Sosial- og helsedirektoratet, Oslo 2003.

Mjaavatn P.E og K.Aa. Gundersen, 2005: Barn-bevegelse-oppvekst: betydningen av fysisk aktivitet for småskolebarns fysiske, sosiale og kognitive utvikling. Oslo, Akilles.

NOU 2003: 16. I første rekke. Kapittel 12 (En god fortsettelse - grunnskolen). 12.4.4 Motivasjon og læringsmiljø

Nguyen K.N. & J. Helgeland, 2009: Norsk helsetjeneste sammenliknet med andre OECD-land. Notat 2009. ISBN 978-82-8121-308-1

Ommundsen, Y.,1993: «Mestring, motivasjon og læring hos barn og unge i kroppsøving og idrett – et sosial-kognitivt perspektiv». I: Barn, nytt fra forskning om barn i Norge. 1993,nr.3, s. 39-53.

Ommundsen, Y.,1994: «Helsefremmende arbeid i skole/kroppsøving – et pedagogisk sosiologisk perspektiv». I: Norsk Pedagogisk Tidsskrift 2/94, s. 128-140.

Ommundsen, Y., 2008: Hvorfor har vi et kroppsøvingsfag. I: Bedre skole 2, s.78-82.

Ordnett. no: http://www.ordnett.no/orbok.html?search=substansiell&searchtype=&publications=23

O'Sullivan, M: Possibilities and Pitfalls of a Public Health Agenda for Physical Education. Journal of Teaching in Physical Education, 2004, 23, 392-404

Postholm, M.B., 2004: Kvalitativ forskning på praksis. Fra opprinnelse til forskerfokus. I: Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 88, s. 3-18.

Riktor, M., 1993: Hvordan kom Lion Quest inn i norsk skole? I:

Om styring og læreplanutvikling. Rapport nr. 4 1993, s. 101-156. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

Romar, J., 1995: Case Studies of Finnish Physical Education Teachers. Espoused and Enacted Theories of Action. Åbo Akademis forlag, Åbo.

Satina, B.A. & F. Hultgren, 2001: The absent body of girls made visible: Embodiment as the focus in education. Studies inand Education, 20, 521-534

Sosial- og helsedirektoratet (SHrapport), 2000: Fysisk aktivitet og helse. Rapport 2/2000.

Shepard, R.J & F. Trudeau, 2000: The Legacy og Physical Education: Influences on Adult Lifestyle. Pediatric exercise science, 12, 34-50

Siedentop, D, 2002: Ecological Perspectives In Teaching Research in Journal of teaching in physical education 2002, 21, s. 427-440. Human Kinetics Publishers.

Sibley, B.A. & J.L. Etnier, 2003: The relationship between physical activity and cognition in children: A meta-analysis. Pediatric Exercise Science, 15, 243-256

Stavanger Aftenblad, 2009 http://www.aftenbladet.no/debatt/kommentar/1119690/Gymkarakter_som_i_andre_fag.html#posting512936

St. meld. nr. 11 (2008-2009): Læreren, Rollen og utdanningen. Kunnskapsdepartementet, Oslo

Trudeau, F & R.J. Shepard, 2005: Contribution of School Programmes to Physical Activity levels and Attitudes in Children and Adults. Sports Medicine; 35 (2) 89-105

Utdanningsdirektoratet 2009a: Opplæringsloven, §1-1a Rett til fysisk aktivitet

Utdanningsdirektoratet, 2009b: http://skoleporten.utdanningsdirektoratet.no/rapportvisning.aspx?enhetsid=00&vurderingsomrade=88e13531-a5b6-4c33-ad87-b0ceb59b26b1&skoletype=0&underomrade=8e93a5aa-d5c6-465a-bfe6-914f2389aa0f&fordeling=4#rapport

Wold, B. 2000: «Tiltak for å fremme ungdoms deltakelse i fysisk aktivitet og idrett». I: Klepp, K.I. og L.E. Aarø (red.) Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid. Oslo, Universitetsforlaget.

https://helsedirektoratet.no/Sider/Anbefalinger-om-å-redusere-stillesitting.aspx

1. Kunnskapsdepartementet: Barn i bevegelse lærer best http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rappo...

Drama som fag og læringsform i lærerutdanning

AV AUD BERGGRAF SÆBØ

Som leder av elevenes læringsarbeid skal det, også i ny 5-årig grunnskolelærerutdanning, være lærerens ansvar å jevnlig inkludere elevaktive, skapende og estetiske læreprosesser i det faglige arbeidet. Dette er ikke noe nytt. Tvert imot har rammeplaner for lærerutdanningen de siste tiår vektlagt at lærerstudenter etter endt utdanning, skal ha kunnskap om og ferdighet i elevaktive, varierte, skapende og estetiske arbeidsmåter for å skape kvalitet i opplæringen. Bakgrunnen er selvsagt de krav læreplaner for grunnskolen, fra og med Mønsterplanen av 1974, via Mønsterplanen av 1987, til dagens læreplan Kunnskapsløftet, har stilt til lærere om å realisere elevaktive, kreative og estetiske arbeidsmåter, inkludert drama, i de aller fleste av skolens fag. På denne bakgrunn blir drama som arbeidsmåte og metode omtalt, på mer eller mindre forpliktende måter og nivå, i rammeplaner og retningslinjer for allmennlærerutdanningen fra og med innføring av 4-årig lærerutdanning i 1992 og fram til innføring av trinndelt grunnskolelærerutdanning i 2010. Ved reformen i 2010 brukes uttrykket «estetisk utfoldelse, opplevelse og erkjennelse», og i rammeplanen for 5-årig lærerutdanning 2017 brukes begrepet «estetiske læringsprosesser» om kunstfagenes, inkludert dramafagets, læringsformer (NRLU 2016). Drama er både et eget fag (Sæbø 1998) og en elevaktiv, skapende og estetisk arbeidsmåte og læringsform med et stort potensial for å skape engasjement og kvalitet i elevenes læringsarbeid (Sæbø 2016). Dette skal vi se nærmere på i et historisk perspektiv.

Dramafagets status fram til 70-tallet i lærerutdanningen

Drama er et relativt ungt fag i både norsk og internasjonal sammenheng. Det kom til Norge i første halvdel av forrige århundre som del av progressivismens krav om utvikling hele personligheten i opplæringen. Progressive pedagoger benyttet dramatisering (creative dramatics) som en karakteristisk arbeidsform. Drama ble her sett som en aktivitetsform som lå naturlig til rette for barn og unge og som kunne kombinere pedagogikk, lek og drama/teater med det mål å gi menneskelig innsikt. Dramatisering som metode (særlig i norsk) blir introdusert i Normalplanen av 1939, og videreført i Forsøksplanen av 1959, men uten at dette får konsekvenser for lærerutdanningen. I lærerutdanningen var det derimot etablert en tradisjon for at lærerstudentene skulle lage underholdningsinnslag og revyer til sosiale fellesarrangement. Dette var også en del av min lærerutdanning:

> Det er fullt hus og «stormende» jubel. Klasse 2A ved lærerskolen i Stavanger synger avslutningsnummeret

«Reisen er slutt og vi kommer tilbake» for medstudenter og lærere. Året er 1967. Revyen Jorden rundt med MS Lystelig er, tradisjonen tro, egenprodusert og består av et utall sketsjer, sang- og dansenummer. Fotoalbumet mitt forteller at jeg var en av fire kineserinner, som ikledd silke kimono, stråhatt og håndvifte småtrippende sang «Ching Chang kinamann han er glad i ris» - en sanglig reise i den kinesiske kultur. Revyen, som ble skrevet og produsert av klassen i fellesskap, var en pålagt oppgave. Den var nok ikke obligatorisk i dagens forstand, men klassene fikk etter tur ansvar for underholdningen til hver sin sosiale kveld i løpet av studiet. Vi arbeidet meget selvstendig, hjalp og veiledet hverandre, fordi denne oppgaven ikke var knyttet til noen av våre fagstudier (Sæbø 2005a).

Den gang, i 1967, var drama verken et eget fag eller en del av noe fagstudium i lærerutdanningen. Men, det er i 1967 at Grete Nissen gir ut to hefter om Mime og dramatisering og Landslaget Teater i Skolen gir ut Drama – et moderne pedagogisk prinsipp, som metodisk hjelp til lærere som ønsker å integrere dramatisering i undervisningen.

Mønsterplan for grunnskolen 1974 og drama i lærerutdanningen

Utviklingen av drama som eget fagstudium i lærerutdanningen oppstår som del av arbeidet med utviklingen av ny mønsterplan for grunnskolen på begynnelsen av 70-tallet. Det aller første studietilbudet i drama starter opp i Bergen 1971 som et årskurs i Drama. Når den endelige mønsterplanen kommer, blir drama som emne og arbeidsmåte innført på tre måter i grunnskolen; drama som arbeidsmåte i fagene, drama som ikke-obligatorisk emne og drama som eget valgfag. Realisering av drama i tråd med M74, forutsetter lærere som har studert drama. Utover på 70-tallet etableres det derfor en del ¼ årskurs og fagdidaktiske kurs i drama ved noen utdanningsinstitusjoner, men ikke ved lærerutdanningen i Stavanger. M74 får på 70-tallet ingen konsekvenser for den obligatoriske delen av allmennlærernes grunnutdanning i Stavanger, den fortsetter som før. Lærerstudentene får ingen opplæring eller innføring i drama som metode, men har mulighet til å delta i frivillige revy- eller teateraktiviteter. Det er her på sin plass å nevne at det er ved lærerutdanningen i Stavanger at mange av de markante skikkelser i dagens revymiljø i Stavanger, så «dagens lys» og at lærerutdanningens teatergruppe satte opp årvisse forestillinger helt fram til 1981.

Lærerutdanningen i Stavanger får sitt første studietilbud i drama i 1980

Lov om lærerutdanning av 1980 gir heller ikke plass for drama som del av den obligatoriske undervisningen. Men i kapittelet som handler om arbeids- og undervisningsformer sies det klart at valg av arbeids- og undervisningsformer skal ha læreplanen for grunnskolen som utgangspunkt, og i fagplandelen omtales drama som arbeidsmåte i alle fag med unntak av matematikk og heimkunnskap. Dette samsvarer med omtalen av drama i fagene i M74. Og nå får også studenter og lærere i Rogaland et studietilbud i drama. Stavanger lærerskole tilbyr, som del av den nye treårige førskolelærerutdanningen, det første halvårskurs i drama i 1980, som et kombinert tilbud til førskolestudenter og interesserte allmennlærerstudenter og lærere. Interessen fra allmennlærerstudentene, som ville ta drama i den valgfrie delen av studiet, blir fort så stor, at det opprettes et eget halvårskurs i drama (30 studiepoeng), spesielt tilrettelagt for arbeid med drama i grunnskolen. Dette kurset fungerte også i mange år som videreutdanning for lærere i grunnskolen.

Lærerutdanningsrådets innstilling Lærerbehov og

utdanningstilbud i drama fra 1980 gir en fyldig dokumentasjon for at dramafagets brede plass i undervisningsplanene samsvarer lite med fagets stilling i skolens hverdag. Utvalget gikk derfor inn for at drama skulle få status som et praktisk-estetisk fag i lærerutdanningen. Dette ble støttet av Lærerutdanningsrådet som anbefalte at drama ble et praktisk-estetisk fag som kunne velges på lik linje med forming, musikk og kroppsøving. Men i brev fra KUD, datert 23.12.1981, sa departementet nei. Begrunnelsen var at det kun er de fagene som er obligatoriske i grunnskolen som har krav på fast plass i lærerutdanningen.

Drama som obligatorisk metode kurs ved lærerutdanningen i Stavanger fra 1987

Ved innføring av ny Mønsterplan for grunnskolen i 1987, vedtar høgskolerådet ved Stavanger Lærerhøgskole, som et av de første i landet, et 12 timers obligatorisk dramakurs i allmennlærerutdanningen. Bakgrunnen er M87 sin sterke vektlegging av drama som uttrykks- og læringsform i de fleste av grunnskolens fag, hvor drama fikk plass som obligatorisk emne i norsk, o-fag, musikk og kroppsøving. I tillegg skulle drama inngå som uttrykksform og metode i de fleste av skolens fag. Skulle lærerne ha mulighet til å realisere noen av de dramafaglige målene i M87, måtte de ha en minimumskompetanse i sentrale dramafaglige uttrykks- og arbeidsformer. Planen førte videre til at selv om drama ikke fikk status som et praktisk- estetisk fag, ble det utover på 80 og 90-tallet etablert halvårsenheter i drama ved de aller fleste lærerutdanninger i Norge.

Innføringskurset i drama utvides og tilbud om årskurs i drama etableres

Ved innføring av 4-årig allmennlærerutdanningen i 1992 blir et obligatorisk innføringskurs i drama, med et anbefalt omfang på ca. 25-30 timer, knyttet til norskfaget, men det er opp til den enkelte lærerutdanningsinstitusjon å bestemme omfanget. Stavanger Lærerhøgskole vedtar det anbefalte omfanget og utvider sitt eksisterende innføringskurs i drama fra 12 til 30 timer. I tillegg blir det valgfrie studietilbudet i drama utvidet, slik at det blir mulig å studere et grunnfag i drama ved Høgskolen i Stavanger. Dette fordi rammeplanen åpnet for å studere inntil 60 studiepoeng i skolerelaterte fag. Likevel, både i Rogaland og i landet for øvrig har det til alle tider vært et stort gap mellom den kompetanse som lærerstudentene utvikler i løpet av sin utdanning og den kompetanse som trengs for å realisere grunnskolens læreplaner til elevaktive, skapende og estetiske læringsprosesser. Derfor sørget dramaseksjoner ved høgskoler og universiteter i Norge for at det ble tatt nye grep ved neste lærerutdanningsreform.

Drama som metode kurset får egen studieplan og fast timetall

Det er en stor utfordring på 90-tallet at høyere utdanning i Norge, inkludert lærerutdanningen, fortsatt preges av tradisjonelle undervisningsmetoder. St.meld.nr. 48, 1996-1997, Om lærarutdanning understreker derfor igjen betydningen av skapende aktiviteter og egenutfoldelse som grunnlag for læring og utvikling. Det er stort skritt i riktig retning nåe rammeplanen for 4-årig allmennlærerutdanning i 1999, gjør innføringskurset i drama obligatorisk. Omfanget blir fastsatt til 30 timer og en egen fagplan for drama som metode – tverrfaglig kurs blir fastsatt (KUF 1999, s. 170-173). Bakgrunnen er Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, L97, som gir drama en forpliktende plassering som fagområde i norsk på alle klassetrinn. Videre er drama spesielt omtalt som arbeids- og uttrykksform i musikk, kropps-

øving og engelsk. Elevene skal lære om drama som utforsking og framføring, de skal bruke drama i tema og prosjektarbeid. Planen sier at: «Drama som fagområde og metode er ein del av innhaldet og arbeidsmåtane i fleire fag. Skapande verksemd, opplevingar og kreative uttrykksformer skal lyftas fram i opplæringa.» (KUF 1996, s. 75). Og, endelig kunne dramapedagoger ved landets lærerutdanninger sette seg ned og puste ut etter årelange kamper for å få etablert drama som metode og læringsform på et obligatorisk 30-timers nivå med egen studieplan for alle framtidige lærere. Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning sier:

Den obligatoriske delen omfatter også et tverrfaglig kurs i drama som metode. Kurset har et omfang på 30 timer og er knyttet til norsk, matematikk og kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering. Kurset skal arrangeres i løpet av de tre første semestrene (KUF 1999, s. 28).

I tillegg hadde allmennlærerstudentene mulighet til å velge drama som halvårsenhet (30 studiepoeng) ved alle lærerutdanningsinstitusjoner i Norge. Og ved noen, deriblant i Stavanger, kunne spesielt interesserte studenter fortsatt ta et årskurs i drama (60 studiepoeng) som et skolerelevant fag. Men utfordringen er at fortsatt preges høyere utdanning i Norge, inkludert lærerutdanningen, av tradisjonelle undervisningsmetoder. Stortingsmeldingen Om lærarutdanning understreker derfor igjen betydningen av skapende aktiviteter og egenutfoldelse som grunnlag for læring og utvikling.

Nye krav om studentaktive undervisnings- og læringsformer

St.meld.nr. 27 (2000-2001) Gjør din plikt – Krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning sier at det innenfor flere fagtradisjoner, inkludert lærerutdanning, fremdeles brukes et begrenset spekter av undervisningsmetoder og at det derfor er nødvendig å gjennomgå studienes undervisningsmetoder. Kvalitetsreformen Om ny lærerutdanningen (St.meld.nr. 16, 2001-2002) påpeker side åtte at kvalitetsreformens ambisjoner om aktive, kunnskapsrike, reflekterte og kritiske studenter er spesielt viktig i utdanninger som forbereder for andres læreprosesser. På denne bakgrunn er det som skjer med drama som metode kurset ved neste revisjon totalt uforståelig.

Foto fra «Skolebasert praksisplan» Håland skole.

Drama som metode kurs med egen fagplan og fast timetall forsvinner

I 2003 ble lærerutdanningen igjen revidert, samtidig som arbeidet med revisjon av L97 var startet opp. Det forunderlige er at det obligatoriske 30 timers kurset i drama som metode «forsvinner» fra planen, og reduseres til ett av syv tverrfaglig emne, fremdeles kalt Drama som metode, men omfang og innhold er ikke lenger spesifisert. Studieplanen i drama som metode er borte, borte vekk! Det nå er opp til den enkelte utdan-

ningsinstitusjon å bestemme dette, noe som resulterte i at tilbudet ble redusert ved enkelte utdanningssteder. Men ved lærerutdanningen i Stavanger fortsetter drama som metode kurset som før med 30 timer, og studentene kan i tillegg fortsatt velge å studere drama i inntil 60 studiepoeng som et skolerelatert fag.

I 2006 innføres læreplanen Kunnskapsløftet i grunnskolen. Lærerne skal fortsatt legge til rette for og fremme elevaktive, varierte, skapende og estetiske arbeidsmåter. Dette presiseres i Prinsipper for opplæringen:

Elevene skal møte kunst og kulturformer som uttrykker både menneskers individualitet og fellesskap, og som stimulerer deres kreativitet og nyskapende evner. De skal også få mulighet til å bruke sine skapende evner gjennom ulike aktiviteter og uttrykksformer. Dette kan gi grunnlag for refleksjon, følelser og spontanitet (KD 2006, s. 3).

Til tross for denne presiseringen gir politikerne lærerne full metodefrihet ved innføring av LK06. Dette begrunnes med at lærerne vet best når de ulike metodene passer til lærestoffet og i elevenes læreprosess, noe som ikke bekreftes gjennom forskning. Utfordringen er nemlig at både skoleforskning og elevenes egne vurderinger av opplæringen viser at grunnskolens teorifag fortsatt er dominert av en tradisjonell formidlingspedagogikk. Elevaktiviteten består i hovedsak av individuelt arbeid med lærestoffet (Haug 2008), det vil si en stillesittende og noe ensidig individuell kognitiv læringsaktivitet. Når St.meld.nr. 11 (2008-2009) Læreren. Rolle og utdanningen sier på side ti at ny kunnskap om læring og skoleutvikling tas lite systematisk i bruk i skolen, gjelder dette like mye for lærerutdanning og ikke minst for forskning omkring drama og estetiske læreprosesser for å skape kvalitet i læreprosessen og utdanningen.

Drama som metodekurset reduseres ytterligere i 2010, men holder stand i Stavanger

Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn har blant annet som felles læringsutbyttemål at studentene etter endt utdanning har kunnskap om et bredt repertoar av arbeidsmåter, og at de kan tilrettelegge for estetisk utfoldelse, opplevelse og erkjennelse i elevenes læringsprosess. Drama nevnes kort i rammeplanen for fremmedspråk, musikk og RLE, mens formuleringer knyttet til estetisk opplevelse, utfoldelse og erkjennelse forekommer i pedagogikk og elevkunnskap, norsk, kunst og håndverk, RLE, musikk og mat og helse. Verken forskrift eller rammeplaner sier noe om at studentene skal ha et drama som metode kurs eller kurs i estetiske læreprosesser. Dette har på landsbasis ført til at flere lærerutdanningsinstitusjoner har kraftig redusert (som for eksempel Universitetet i Agder og Høgskolen i Oslo og Akershus, eller helt kuttet ut (som Høyskolen i Hedmark), det vel etablerte drama som metode kurset på grunn av økonomiske innstramminger. Det som ikke er obligatorisk eller pålagt, står laglig til for kutt. Likevel, ved lærerutdanningen i Stavanger får alle studentene fortsatt et innføringskurs i drama og estetiske læreprosesser, knyttet til pedagogikk og elevkunnskap, norsk og matematikk, på rundt 30timer i løpet av de to første studieårene.

Studentenes valgmulighet i drama reduseres til 30 studiepoeng fra 2010

Ved innføring av trinndelt Grunnskolelærerutdanning i 2010 reduseres også studentenes valgfrihet når det gjelder det å studere skolerelevante fag til 30 studiepoeng. Dermed kan grunnskolelærerstudentene ikke lenger innpasse et grunnfag i drama som del av lærerutdanningen. De som ønsker utdanning i drama utover

30studiepoeng i drama, må ta dette på toppen av den 4-årige lærerutdanningen. Dette skaper også problemer for studenter som ønsker å ta en master i drama. Før 2010 kunne de fortsette på masterutdanning i Trondheim, Bergen eller Oslo, noe som en del av studentene faktisk gjorde.

Resultatet blir at gapet stadig øker mellom grunnskolens krav om elevaktive, skapende og estetiske læreprosesser og lærerstudentenes kompetanse i disse. Skolens fag er i hovedsak aktivitetsorientert i de praktiske og estetiske fagene og formidlingsorientert i teoretiske fagene, det vil si, teoretiske fag undervises for teoretisk og lite variert (Øia 2011). Elevene har også gjennom flere elevundersøkelser gitt uttrykk for at de opplever lite medvirkning i skolehverdagen. Skolens utfordring er blant annet teoritrøtte elever som trenger undervisning som gir mestring og trivsel. Elevene selv mener det er nødvendig med mer varierte undervisningsopplegg for å forbedre opplæringen. Dette finner vi god støtte for i Ungdomsskolemeldingen som sier: De praktiske og estetiske fagene bruker arbeidsmåter som er viktige for andre fag. Det er derfor viktig å se på hvordan metodikk og arbeidsmåter fra disse fagene kan brukes for å gjøre opplæringen mer relevant og motiverende også i andre fag» (NOU 2011: 22, s. 39).

I min forskning finner jeg at det er en gjennomgående manglende kunnskap om og forståelse for hva estetiske læreprosesser bidrar med i erkjennelsen (Sæbø 2009a, b, 2010). Derfor skal vi se nærmere på et eksempel fra min klasseromsforskning.

Lærer-i-rolle-spill for å lære om klassifisering av dyr

«Først av alt vil jeg takke læreren deres for at hun vil at dere skal være med i oppbyggingen av det nye Inn i dyrenes verden-senteret. Jeg vet også at dere har forberedt dere godt til dette møtet ved å lese om og studere bilder av dyr, og det er veldig bra! For å være sikre på at vi får med et utvalg av flest mulig dyreklasser allerede fra starten, skriver jeg like godt opp de forskjellige på tavla. Vil dere finne fram bøkene og hjelpe til å kontrollere at jeg får med alle?» sier læreren i rolle som prosjektleder for utviklingen av senteret Inn i dyrenes verden. Elevene lytter oppmerksomt, noen smiler og alle har oppmerksomheten sin rettet mot prosjektlederen. Læreren jeg samarbeidet med i denne fjerdeklassen, ønsket å lære mer om hvordan hun kunne integrere faglig arbeid i et prosessdrama, og vi ble enige om følgende problemstilling: Hvordan motivere og engasjere elevene til faglig innsats med drama som læringsform? Oppstarten og det at læreren arbeider i rolle, gir her spesielle muligheter. Det at læringsaktivitetene blir satt inn i en situert kontekst i tråd med et sosiokulturelt perspektiv på læring ved hjelp av dramafagets fiksjon, pirrer elevenes fantasi og hjelper dem til å konsentrere seg om å lytte til de informasjonene som blir gitt i spillet. Når skoleverdenen i tillegg blir snudd «på hodet» ved at elevene i denne fjerdeklassen blir bedt om å kontrollere det som skrives på tavla, engasjeres elevene til medvirkning fra første stund; de nikker ivrig med hodet og finner bøkene når lærer-i-rolle ber om denne kontrollhjelpen. Ved timens start, idet klassens lærer ble tildelt rollen som prosjektassistent, og forskeren tok på seg en grønn «villmarksvest» og presenterte seg som prosjektleder Dyrhaug, fulgte elevene intenst med og var tydelig spent på hva som skulle skje. Det uforutsigbare synes i særlig grad her å fenge elevenes oppmerksomhet og interesse, noe som også støttes av annen forskning (Sæbø, 2009a, s. 87). Prosjektleder Dyrhaug sier til elevene at de er meget godt kvalifisert på grunn av sin generelle interesse for dyr, og at hun vet at mange har meget god kunnskap og spesiell interesse

for utvalgte dyrearter og typer. Hun tildeler dem dermed en ekspertrolle, i dramalitteraturen kalt «mantle of the expert». Dette åpner for at læreren kan skryte av elevene i rolle på en måte som bygger opp om deres tro på at de kan lykkes i læringsarbeidet. Forskning viser at troen på at en kan lykkes i læringsprosessen særlig inspirerer elever med spesielle problemer til innsats, og det er liten grunn til å tro at dette ikke skulle gjelde også for resten av elevene. Prosessdramaet fortsetter gruppevis ved at hver elev tegner, leser og skriver om et valgt dyr innenfor gruppens valg av dyreart. Gruppene blir deretter enige om hvordan de vil presentere sin dyreart og sine dyr, på en for publikum interaktiv måte, i det framtidige Inn i dyreverden-senteret. Selve læringsaktivitetene består egentlig her av det vi kan kalle tradisjonelt gruppearbeid. Det særegne som drama her tilfører, er at dette gruppearbeidet settes inn i en situert fiksjonsramme, en som om-situasjon; det å skape et Inn i dyrenes verden-senter, og det at læreren arbeider i rolle. Selv om lærerens rolle som prosjektleder Dyrhaug ligger nær opp til en vanlig veiledende lærerrolle, er det nettopp det at det hele skjer i en fiksjon som skaper og åpner for elevenes engasjerte medvirkning i læreprosessen. Denne effekten av drama som læringsform dokumenteres også i internasjonal forskning (Baldwin 2009).

Estetiske læreprosesser forutsetter at våre kroppslige sanser (syn, lukt, hørsel, smak og berøring), det følelsesmessige (emosjonelle opplevelser og erfaringer) og det kroppslige (kroppskinestetiske opplevelser og erfaringer når kroppen brukes i aktiv handling) veves inn i det kognitive (våre forestillinger, fantasi og tanker) i en kunstfaglig erfarings- og læringsprosess. Hvis det er kunstfaget drama som bidrar med den estetiske dimensjonen, som i eksemplet over, skjer elevenes utforsking av lærestoffet gjennom de opplevelser, erfaringer og refleksjoner som skapes i arbeidet med dramafaglige uttrykks- og læringsformer. I tillegg har drama mye å bidra med fordi det å utvikle evne til kommunikasjon, samarbeid og samspill er innbakt i læringsprosessen når drama brukes som læringsform. Drama kan også bidra til et godt klasse- og læringsmiljø ved å skape positive relasjoner mellom elev og lærer og mellom elevene. Dette fordi drama som læringsform forutsetter og inkluderer en skapende interaksjon mellom lærer og elever og mellom elevene i utforskingen av et lærestoff. Fordi denne interaksjonen skjer i større eller mindre grupper gjennom forskjellige estetiske læringsformer og dramakonvensjoner.

Trenger vi drama som fag og metode i framtidens lærerutdanning?

Dramafaget har store muligheter til å være med å innfri de krav som utredningen Fremtidens skole (NOU 2015: 8, s. 74) setter som betingelser for et læringsmiljø og en undervisning som bidrar til læring for alle elever. Dette kommer blant annet fram ved at det store flertallet av elevene i eksemplet over viser forventning og interesse til det som skal skje ved at de lytter oppmerksomt til læreren, rekker ivrig opp hendene for å svare eller spørre om hjelp, kommer fort i gang med gruppearbeidet og viser i de improviserte dramaaktivitetene at de bearbeider og utforsker lærestoffets innhold. Mange gir i tillegg spontant uttrykk for at de har det kjekt og gøy i denne læringsprosessen. Elevene smiler og ler underveis; latter som vel å merke ikke forstyrrer læringsprosessen, men som gjør læringen gledefylt. Den gleden som oppstår ved at elevene gjør aktive læringserfaringer, knytter allerede Dewey til det skapende mennesket, til konstruktivismen: «The joy which children themselves experiences is the joy of intellectual constructiveness of creativeness» (Dewey 2008, s. 159).

Den strukturerte estetiske læreprosessen i et dramaforløp åpner for at læreren blir en aktiv samtalepartner og direkte medspiller i læreprosessen, som dermed kan gi elevene faglige og sosiale innspill, i eller ut av rolle, når det trengs. Det betyr at læreren forholder seg aktivt til elevenes nærmeste utviklingssone ut ifra at hun har større kompetanse og mer erfaring enn elevene. Samtidig åpnes det i den estetiske læreprosessen for å videreutvikle både elevenes og lærerens relasjonelle kompetanse gjennom den oppfølgende og veiledende måten læreren utøver lærerrollen på. For at elevene skal nå faglige, sosiale og personlige mål, sørger læreren for at det blir både arbeidsro og arbeidsglede gjennom at hun selv tar i bruk estetiske og performative virkemidler når hun arbeider i rolle, gir enkle og tydelige instruksjoner, og alle elevene arbeider inne i klasserommet, slik at hun kan følge med og følge opp alle elever og grupper når det trengs. Og ikke minst, læreren kan sørge for at alle har resultater å vise fram i de felles delerundene, og dermed at de opplever en faglig mestringsglede som inspirerer til fortsatt innsats i det faglige arbeidet.

Utredningen Fremtidens skole (NOU 2015: 8, s. 74) setter opp som første og grunnleggende forutsetning for undervisning som fremmer læring, at elevene engasjeres aktivt i egen læring og forstår egne læreprosesser. Utredningen sier at løsninger må knyttes til måten det undervises på i teorifagene. Det vil si at studentaktive, skapende og estetiske arbeidsmåter og læreprosesser, som vist i eksempelet over, må være en del av i lærerutdanningen for å realiseres i fremtidens skole. Utkast til Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning, trinn 1-7 og 5-10, sier derfor klart at studentene gjennom egen erfaring skal utvikle denne kompetansen: Estetiske læringsprosesser: Studenten må oppøve kreativitet, evne til å skape, samhandle, reflektere og kommunisere, ved hjelp av visuelle og fortellertekniske virkemidler og verktøy. Studenten skal kunne legge til rette for kreativ læring gjennom ulike uttrykk, formidling og framføringer som er med på å utvikle selvtillit og identitet hos elevene. (NRLU 2016, s. 10)

Konklusjon

På denne bakgrunn er det helt uforståelig at utkast til nye rammeplaner for 5-årig lærerutdanning ikke innfører et obligatorisk kurs i estetiske læringsprosesser. Bare på den måten kan en sikre at fremtidens lærere har en minimum av mulighet til å realisere grunnskolens læreplaner og elevenes krav om varierte, elevaktive og estetiske læreprosesser i opplæringen. Lærerstudenter som fikk en obligatorisk opplæring i drama i tråd med rammeplanen av 1999, sier at de gjerne vil bruke drama og skapende læringsformer i sitt framtidige arbeid, men erfarer at det er så vidt den kompetansen de har er nok for å lykkes (Sæbø 2005b). En kan virkelig lure på hvordan skolemyndigheter og politikere har tenkt at fremtidens lærere skal få den kompetanse som trengs for å realisere estetiske læreprosesser i tråd med Fremtidens skole (NOU 2015: 8).

Referanser

Baldwin, Patrice. 2009. School improvement trough drama. London: Network Continuum.

Dewey, John. 2008. Democracy and Education. Champaign Ill. : Book Jungle (først publisert New York : Macmillan, 1916).

Haug, Peder. 2008. Klasseromsforskning. Kunnskapsstatus og konsekvensar for lærarrolla og lærarutdanning. Oslo: Oppdragsnotat til Kunnskapsdepartementet. .

KD. 2006. Kunnskapsløftet. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

KUF. 1996. Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

KUF. 1999. Rammeplan og forskrift: Allmennlærerutdanningen. Oslo: Norgesnettrådet.

NOU. 2011: 22. Motivasjon - Mestring - Muligheter. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

NOU. 2015: 8. Fremtidens skole. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

NRLU. 2016. Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen trinn 1-7 og 5-10. Utkast. Oslo: Nasjonalt råd for lærerutdanning.

Sæbø, Aud Berggraf. 1998. Drama - et kunstfag. Den kunstfaglige dramaprosessen i undervisning, læring og erkjennelse. Oslo: Tano Aschehoug.

Sæbø, Aud Berggraf. 2005a. «Drama: en utforskende og engasjerende uttrykks- og arbeidsform i førskolelærerutdanningens fagstudier?» In Vekst og utvikling: Lærarutdanninga i Stavanger 50 år, edited by Martha Lea, 201-214. Stavanger: Universitetet i Stavanger.

Sæbø, Aud Berggraf. 2005b. Læringsformer i allmennlærerutdanningen. Elevaktig læring og drama. Rapport A. Stavanger: Universitetet i Stavanger.

Sæbø, Aud Berggraf. 2009a. «Drama og elevaktiv læring. En studie av hvordan drama svarer på undervisnings- og læringsprosessens didaktiske utfordringer.» PhD, Det historisk-filosofiske fakultet, NTNU.

Sæbø, Aud Berggraf. 2009b. Muligheter og utfordringer for kunstfagene i opplæringen. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.

Sæbø, Aud Berggraf. 2010. «Drama som estetisk læringsform for å utvikle leseforståelse/ Drama - an aesthetic learning form to improve reading comprehension.» PraksisFoU 94 (3):9-25.

Sæbø, Aud Berggraf. 2016. Drama som læringsform. Oslo: Universitetsforlaget.

Øia, T. 2011. Ungdomsskoleelever - motivasjon, mestring og resultater. HiOA, NOVA: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).

Pedagogikkfaget i lærarutdanningane

AV SISSEL ØSTREM

Det finst mange lærarutdanningar med ulike krav til opptak, av ulik lengde og med ulikt innhald. Alle lærarutdanningar har likevel pedagogikk som eit obligatorisk fag. I denne artikkelen er det mest pedagogikk i grunnskulelærarutdanninga eg refererer til. Det er denne utdanninga som kvalifiserer flest lærarar, og studentane spesialiserer seg nå for lærararbeidet for 1. – 6. trinn, eller for 5. – 10. trinn.

Pedagogikk var tidleg brukt i skriftlege tekstar om lærarutdanninga, men forsvann frå dei offisielle tekstane mellom 1837 og 1890. I staden kom uttrykk som «sjelelære, tenkelære, undervisningslære og oppdragelseslære» inn i tekstane. Seinare har faget blitt omtala som pedagogikk, pedagogisk teori og praksis, pedagogikk og elevkunnskap, og i høyringsutkastet til ny grunnskulelærarutdanning blei termen profesjonsfag foreslått. Etter motstand frå høyringsinstansane avgjorde Kunnskapsministeren at nemninga frå 2010: Pedagogikk og elevkunnskap skulle gjelda vidare. Kvifor politikarane har utstyrt akkurat pedagogikkfaget med etterslepet elevkunnskap, kan vi jo undra oss over. Alle disiplinfaga i lærarutdanningane er mynta på elevar, så kvifor ikkje norsk og elevkunnskap, matematikk og elevkunnskap, osb.?

Rett nok kan innhaldet i pedagogikkfaget opp gjennom tidene ha handla om mykje anna enn elevar. Ein yrkesfaglærar som tok pedagogisk seminar[1] tidleg på 70-tallet, fortalte at han huska at det berre hadde vore snakk om duer, rotter og hundar. Joda, hundane til Pavlov med klassisk- og opperant betinging fekk nok stor merksemd ein gong i tida. Nå har faget tatt opp i seg andre læringsteoriar enn behaviorismen, og pedagogisk forsking har også utvikla seg til å gjelda mangfaldige tema om skule, elevar, lærarar og læreplanar. Utdanningsvitskap er blitt ei nemning som famnar om slik forsking.

I mi lærarutdanning tidleg på 70-tallet var Piaget framstilt som den store teoretikaren, sikkert mykje på grunn av læraren vi hadde. Han greidde å overtyda oss studentar om at Piaget bøygde seg mot barna og forsøkte å forstå korleis verda såg ut frå deira ståstad. Dette er sikkert riktig, og først ein del år seinare forstod eg det også finst ei rekke andre læringsteoriar som forsøker på det same. Likevel kan vi ikkje seia at nokre teoriar er rettare eller meir sanne enn andre. Men nokre teoriar er betre argumenterte for og har meir evidens enn andre. Vitsen med pedagogisk teori er at dei skal gi oss nokre perspektiv på røyndomen som hjelper oss til å sjå og forstå fleire dimensjonar i arbeidet enn det vi ville greidd utan dei. Dessutan er teoriane eit fel-

1 Det som nå heiter praktisk pedagogisk utdanning (PPU).

les kunnskapsgrunnlag og ein reiskap for medlemmer av lærarprofesjonen som set dei i stand til å diskutera arbeidet på ein meir kvalifisert måte. Eitt av kjenneteikna ved ein profesjon er at medlemmene har tileigna seg og utvikla eit felles kunnskapsgrunnlag. Då treng medlemmene eit språk som kan bidra til å beskriva, analysera og vurdera arbeidet sitt.

Pedagogikk er også ein viktig del i andre profesjonsutdanningar der menneskekunnskap inngår, som for eksempel i barnevern-, sosionom-, sjukepleiar-, og presteutdanning. I denne artikkelen vil eg konsentrera meg om faget i lærarutdanningane, og som alt sagt vil eg i hovudsak referera til grunnskulelærarutdanningane.

Bakgrunnen for denne teksten er tidlegare erfaringar som student i allmennlærarutdanninga, lærar i skulen, praksislærar, og pedagogikklærar i PPU og i allmennlærar-/grunnskulelærarutdanning. I tillegg har eg deltatt som forskar i diverse prosjekt som har hatt lærararbeidet som forskingsområde[2]. Synspunkta på pedagogikkfaget i denne teksten er mi personlege oppfatning av faget, og eg har ikkje som ambisjon å setja søkelyset på faget frå alle mulige synsvinklar.

Kva slags fag er pedagogikk?

Pedagogikk skil seg frå dei andre faga i lærarutdanningane fordi det ikkje er eit undervisningsfag i skulen, medan det er eit obligatorisk undervisningsfag i alle lærarutdanningane. Det er omtala som limet i lærarutdanningane, og skal bidra til ein samanheng i utdanninga og fram mot yrkesutøvinga. Det er også kalla kontainarfaget fordi alt nytt som dukkar opp og som ikkje naturleg høyrer heime i andre av faga, blir lagt til pedagogikk. Det kan gjelda tema som mobbing, spesielt evnerike elevar, diverse syndrom, skulevegring, psykiske lidingar, nettvett osb. Slike forventningar er dei andre faga i lærarutdanninga til ein viss grad fritatt frå, sjølv om dei også skal være orienterte mot arbeidet i skulen og innehalda fagdidaktikk.

Ein kikk på programplanen for pedagogikk fortel at studentane skal innom eit mangfald av tema som rettar seg mot lærararbeidet på tvers av fag. Læringsutbytteformuleringane er tydeleggjort gjennom ferdigheit, kunnskap og kompetanse, slik alle fag og utdanningar er pålagte gjennom det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket for høgare utdanning. I tillegg skal lærarutdanningane nå vera forskingsbaserte, og bacheloroppgåva blir omtala som eit første forsøk på å bruka vitskapelege prinsipp der studentane får prøva seg på forskingsbaserte tilnærmingar. Hovudansvaret for vitskapsteori og metode i samband med oppgåva er lagt til faget pedagogikk og elevkunnskap.

Når lærarstudentar omtalar pedagogikk som profesjonsfaget (Østrem 2008), trur eg at dei ser faget som relevant for det arbeidet dei skal utdanna seg til å utføra, og at faget gir dei nokre grunnpilarar for framtidig yrkesutøving. Om faget står fram som eit samanbindande ledd (lim) mellom dei elementa grunnskulelærarutdanninga inneheld, er eg meir usikker på.

Til vanleg blir lærarutdanninga sett på som tredelt med disiplinfaga (som kan vera obligatoriske eller valfrie fag), pedagogikk og praksis. I nyare forsking er koherens framstilt som svaret på vellukka lærarutdanning. Det er enkelt sagt at dei ulike delane av lærarutdanninga må snakka same språk og vektleggja sentrale aspekt i lærararbeidet på måtar som er i samsvar med kvarandre. Når pedagogikk er oppfatta som limet mellom elementa, vil dette krevja utstrekt samarbeid med andre fag og praksisfeltet. Då faget heitte pedagogisk teori og praksis (innført i lærarutdanningslova

2 Nokre av desse prosjekta blir nemnt i andre artiklar i denne årboka

frå 1973), var det tydeleg at dette spesielle ansvaret for sambandet til praksisfeltet kravde ekstra ressursar. Nå har faget same ressursar som andre fag, og eg har inntrykk av at kontakten med praksisfeltet er redusert etter kvart. Dette spørsmålet blir også tatt opp i ei ny rapport om lærarrolla (Dahl m. fl. 2016). Praksis har nå sin eigen fagplan bygd opp rundt same lest som dei andre programplanane, og det er opp til fagmiljøa kor mykje dei vil involvera seg i praksisperiodane til studentane. Dette til trass for forventningar om partnarskap mellom lærarutdanningsinstitusjon og praksisskular.

Hybridfaget?

Dale (1993) omtalar pedagogikk som ein konstruksjon bygd opp gjennom bidrag frå filosofi, historie, psykologi og sosiologi, og han hevdar at det særeigne for faget er didaktikk. I Norden er det blitt vanleg å skilja mellom generell didaktikk og fagdidaktikk (Engelsen 2005, Gundem 2008)[3]. Og pedagogikk har den generelle didaktikken som sitt hovudansvar.

I tillegg til utgreiinga frå Dale, vil eg også føya til at område innan medisin og biologi har fått innpass i faget. Med nyare hjerneforsking og stadig fleire medisinske diagnosar på elevane, er dette kunnskap som faget blir nøydd til å ta inn over seg dersom det skal framstå som truverdig.

Eg lever godt med å vera representant for eit hybridfag, fordi lærararbeidet handlar om så mykje, og lærarrolla er vanskeleg å avgrensa. Men trass alt, framtidige lærarar skal undervisa i fag. Ja, heile organiseringa av skulen er orientert om fag når vi ser på timeplanane til elevane og lærarane. For å kunne bli eit lim, meiner eg derfor at pedagogikk i lærarutdanninga også må ta opp i seg utfordringane i ulike fag og kunne visa til praktiske døme på god undervisning. Klasseleiing er eit tema som ligg til pedagogikk, men å leia ein klasse i matematikk kan vera ganske annleis enn å leia ein klasse i kunst & handverk. Læraryrket er også eit handverk, og pedagogikken har vegra seg mot å bli instrumentell. Men å læra seg handverket kan frigjera kapasitet til dei meir intellektuelle oppgåvene som ligg i arbeidet til lærarane. Det gjeld mellom anna korleis sjå verda frå ståstaden til elevane som ein viktig dimensjon, men samtidig skal denne ståstaden utvikla seg i samsvar med samfunnsskapte normer og etablert kunnskap innan fagområda. Å låna kunnskap frå andre og meir avgrensa fagområde og felt ser eg derfor som ein styrke, og noko som kanskje nettopp gjer pedagogikk til profesjonsfaget for lærarstudentane. Dei oppdagar hurtig korleis arbeidet fortonar seg allereie i første praksisperiode. Der finn dei ut at det er mykje lærarar må kunne handtera utan at dei finn svara i disiplinfag. Men dei finn heller ikkje svara i pedagogikkfaget aleine. Eg siterer ein student frå boka mi (Østrem, 2010, s. 16) som set ord på noko av dette etter første praksisperiode tidleg på hausten i første studieår:

«Det første som slo meg var hvor mangfoldig lærerrollen er. Jeg var klar over at det var mer enn bare å møte opp i et klasserom og undervise, men ansvaret er ganske overveldende til tider. I et klasserom har du ansvaret for å framstå som en leder og kunnskapsformidler. Du skal vise en rett type autoritet foran elevene slik at de forstår hvem som er sjefen. Begrepet autoritet kan brukes i både negativ og positiv form …»

Aleksander held fram med å fundera over lærarrolla og arbeidet han skal utføra i denne teksten, og eg er ganske imponert over kor mykje studentar greier å fanga opp av kompleksiteten i arbeidet alt etter første

3 I engelskspråkleg litteratur er ofte Shulman (1986) vist til. Han brukar nemninga pedagogical content knowledge (PCK). Sjå elles artikkelen til Fauskanger & Mosvold når det gjeld PCK og artikkelen til Sunnanå når det gjeld didaktikk

Foto fra «Skolebasert praksisplan» Håland skole.

praksisperiode tidleg i det første året av utdanninga si. Det fortel meg at praksis er viktig for å forstå kva slags yrke studentane har valt, og korleis utdanninga kan hjelpa dei til å utføra lærarrolla med autoritet utan at dei blir autoritære.

Limet

Når pedagogikk er sett på som limet i lærarutdanninga, altså det som skal binda elementa i utdanninga saman til ein heilskap for studentane, kan det vera vanskeleg å få dette til dersom ikkje andre fag også ser seg sjølv som del av ein større heilskap der hensikta er å utdanna lærarar med både fagleg innsikt, elevkunnskap og forståing for det samfunnet skulen er bakt inn i. Ikkje kvar for seg, men i ein samanheng der yrkesetikk, spørjande og kritisk innstilling til arbeidet og læring i profesjonsfellesskap inngår. I mi tid som lærarutdannar i pedagogikk har eg alltid sakna eit betre samarbeid mellom dei fagmiljøa som lærarutdanninga inneheld, og også større nærleik til praksisfeltet og dei praksisskulane som skal bidra i utdanninga av studentane. Forsøk på felles didaktiske oppgåver i praksis mellom pedagogikk og undervisningsfaga har vore prøvd, utan at desse forsøka kan oppfattast som ein suksess. Som regel har det vore forsøk som er blitt forlatne utan systematisk evaluering, og resultatet har som regel vore tilbake til normalsituasjonen der faga får leva sine individuelle liv vidare utan innblanding frå andre.

Didaktikk, fagdidaktikk og koherens

Eg minner om Dale, som hevdar at didaktikk er det særeigne for pedagogikkfaget. Ordet viser til teori om undervisning, også omtala som undervisningslære. Medan pedagogikk formidlar generelle didaktiske spørsmål om undervisning, læring, læreplanar, klasserom- prosessar og elevar utan å knyta seg til dei faga studentane har velt som fordjupingsområde, ser disiplinfaga ut til å leva sine individuelle liv gjennom sine særlege utfordringar utan å relatera seg til det generelt pedagogiske, seier Engelsen (2005).

Det kan sjå ut til at identitet som lærarutdannar utviklar seg svært ulikt i fag og lærarutdanningskulturar, sjølv innan same institusjon. Dette gjeld også innan pedagogikkfaget. Pålagd samarbeid mellom representantar for ulike fag har aldri vore forsøkt, så vidt eg veit. I staden står den faglege fridommen i høgare utdanning sterkt.

Koherens i lærarutdanningane, er som tidlegare nemnt, framheva som eit viktig aspekt for profesjonaliseringa til studentane (Darling-Hammond, 2010, Hammersnes 2013), og koherens inneber mellom anna felles visjonar blant lærarutdannarane. Noko som igjen må innebera samarbeid og innsikt i fag og praksis på tvers av fag. I tillegg, utstrekt samarbeid med praksisfeltet både der studentane gjennomfører sine prak-

sisperiodar og i utviklingsprosjekt elles. Eg er overtydd om at pedagogikkfaget kan ha ein viktig funksjon for å bidra til samanheng, men då må også faget invitera andre fag inn for å bidra til heilskapen. Ikkje alle fagmiljø ser denne samanhengen som viktig, heller ikkje personar og miljø innan pedagogikkfaget.

Pedagogikkfaget i framtida

Disiplinfagleg fordjuping er styrka i grunnskulelærarutdanningane hos oss, og satsing på vidareutdanning av lærarar er konsentrert rundt undervisningsfaga. Krav om fagleg fordjuping er også uttrykt gjennom kompetanseforskrift for arbeid i skolen. Dette er ein internasjonal trend, og i USA har dette gått på kostnad av pedagogisk fordjuping i lærarutdanningane, hevdar Cochran-Smith (2005). Kva som vidare skjer med pedagogikkfaget hos oss, står att å sjå. I den nye femårige lærarutdanninga har pedagogikk og elevkunnskap framleis sine 60 studiepoeng, men 15 av desse skal overlatast til KRLE-lærarane. I tillegg foreslo departementet at tema i masteroppgåvene skulle knytast til undervisningsfaga, og ikkje til pedagogiske tema. Dette kan fortelja noko om statusen faget har hos politikare og byråkratar. Det blir ofte hevda at den gode lærar kan sitt fag, men den gode lærar kan også mykje meir, og mykje av den kunnskapen som lærarar treng på tvers av fag, finn dei i pedagogikken. Derfor er også forslaget om berre disiplinfaglege tema i masteroppgåvene endra i dei endelege planane, men først etter sterk motstand og argumentasjon frå høyringsinstansane.

Kjelder.

Cochran-Smith, M. (2005).The New Teacher Education: For Better or for Worse? Educational Researcher, Vol 34 (7), s. 3-17

Dahl, T. m. fl. (2016). Om lærerrollen. Bergen: Fagbokforlaget

Dale, E.L. (1993). Den profesjonelle skole: Med pedagogikken som grunnlag.

Oslo: AdNotam Gyldendal.

Darling-Hammond, L. (2010). Teacher Education and the American Future. Journal of Teacher Education. 1(35), s. 35-47

Engelsen, B.U. (2005). En fagdidaktikk for dagens og morgendagens skole. Norsk pedagogisk tidsskrift, 2, s. 89–101.

Gundem, B.B. (2008). Didaktikk – fagdidaktikk, anstrengte eller fruktbare forhold. ActaDidactica, 2 (1), s. 1-15.

Hammerness, K. (2013). Examining Features of Teacher Education in Norway. Scandinavian Journal of Educational Research. Vol. 57,(4), s.400-419

Østrem, S. (2010). Pedagogikk og elevkunnskap. En første innføring i yrket. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag

Østrem, S. (2008) En umulig utdanning for et umulig yrke. Thesis submitted for ph.d. Roskilde: University of Roskilde, DK

Utviklingstrekk i praksisopplæringen ved allmennlærerutdanningen

AV HERMANN SKOGSHOLM

Da «Statens lærarskoleklassar i Stavanger» startet høsten 1954, ble all undervisning lagt til Stavanger kommune. Det gjaldt også øvingsundervisningen. Seksten øvingslærere ble tilsatt det første året – alle på timebasis. Ole Olsen fikk ansvaret for å få i gang øvingsundervisningen og ble dermed den første øvingsskolestyreren ved lærerutdanningen. Siden ingen av de tilsatte øvingslærerne hadde noe erfaring med veiledning av lærerkandidater, ble det avholdt et tre dagers kurs i veiledning. Foreleser var Torgeir Bue, øvingsskolestyrer i Kristiansand. Han hadde god innsikt i pedagogisk veiledning og var svært systematisk i sitt arbeide. Hans lærebøker i metodikk ble brukt i en årrekke ved de fleste lærerskolene i landet (Skarstad 1979). Alt i 1955 ble det tilsatt ny øvingsskolestyrer, Kåre Dreyer Dybdahl. Også han fikk stillingen bare som timelærer. Året etter ble det gjennomført en nyordning med at en del av øvingslærerne ble tilsatt i full stilling. Slik det tidligere hadde vært kom øvingslærerfunksjonen i tillegg til at øvingslærerne hadde full stilling i folkeskolen. Nå ble en av de hele stillingene brukt til tilsetting av øvingsskolestyrer. Otto John Espedal, som nå kom inn i stillingen, fikk stor betydning for utviklingen av øvingsundervisningen ved allmennlærerutdanningen i Stavanger.

De første studentkullene fram til skoleåret 1958/59 hadde en spesiell ordning med delt opplæring. Kullene var ute i vanlig lærerarbeid ett år mellom først og andre studieår, men uten at de hadde noe organisert veiledning. Det til tross, fikk de verdifull erfaring som de tok med seg i det siste studieåret. Den veiledete praksisen var organisert som punktpraksis med tre timer øvingsundervisning fast to dager i uka. Årsaken til ordningen med et mellomår var den store lærermangelen på den tiden.

Etter hvert som øvingslærere ble tilsatt i full stilling, gikk lærerutdanningen over til periodepraksis. Studieåret 1962/63 fikk studentene i avgangsklassene praksis i 5 uker fordelt på to perioder. Studentene var til dels misfornøyd med nyordningen fordi de syntes praksisen ble for oppstykket og de korte praksisperiodene gjorde at de ikke ble skikkelig kjent med barna. Øvingslærerne mente at de korte praksisperiodene gjorde vurderingsarbeidet og karaktersettingen vanskelig. Tidligere hadde hver øvingslærer sett studentene over lengre tid, samtidig som de hadde hatt flere studenter som de kunne sammenligne. Ordningen med periodepraksis var også sårbar dersom øvingslærer ble syk. Fordelen med periodepraksis var at studentene kunne konsentrere seg om praksis uten å måtte haste tilbake

til lærerskolen for å få med seg forelesninger samme dag som de hadde vært ute i øvingsskolen. Faglærerne kunne heller ikke pålegge studentene fagoppgaver i praksisperiodene. En annen fordel var at faglærerne ble fri undervisningen den tiden studentene var i praksis, og de kunne derfor delta i observasjon og veiledning av studentene. Slik fikk faglærerne anledning til å bli kjent med skolehverdagen på en annen måte enn før (Skarstad 1979).

Fram til våren 1973 eksisterte 4-årig allmennlærerutdanning for studenter som ikke hadde studiekompetanse fra videregående opplæring, eller examen artium som det da het. Dette var studenter som kom til lærerutdanningen med svært forskjellig bakgrunn. Ved sankthans ble det hvert år avholdt opptaksprøve for disse studentene. De to første årene var ren fagutdanning i de fleste av grunnskolens fag. Først de to siste årene hadde studentene praksisopplæring. Denne var organisert og hadde samme innhold som praksisen i 2-årig allmennlærerutdanning (Skarstad 1979).

Innføringen av 3-årig allmennlærerutdanning høsten 1973 ble etter hvert den største omleggingen for allmennlærerutdanningen i Stavanger siden starten i 1954. Flere personer som var med i utvalgs- og planarbeidet på landsbasis ble etter hvert tilsatt ved lærerutdanningen i Stavanger. Den mest sentrale var Sigmund Sunnanå. Han var leder av Lærerutdanningsrådet og ble tilsatt som rektor høsten 1973. På grunn av arbeidet i Lærerutdanningsrådet hadde han mye permisjon fra rektorstillingen den første tiden, men han hadde alltid et våkent øye med hva som foregikk ved lærerutdanningen i Stavanger. Ved innføringen av 3-årig allmennlærerutdanning fikk institusjonene frihet til å organisere fagene noe ulikt, og studentene kunne velge fordypning i fag den enkelte høgskole ga tilbud om. Lærerutdanningsrådet ønsket et nærmere samarbeid mellom pedagogisk teori og praksis i øvingsskolen, og da de nye rammeplanene kom i 1974 var disse to arbeidsområdene slått sammen til ett fag med felles vurdering. For å få dette samarbeidet til å gå lettere, ble det opprettet en ordning med kontaktøvingslærer for hver klasse. Denne skulle ha som hovedoppgave å være bindeledd mellom øvingsskolen og pedagogisk teori, men samtidig skulle kontaktøvingslærer samarbeide med faglærerne i de andre fagene studentene hadde. Kontaktøvingslærer ble på en måte koordinator for øvingslærerne i klassen (Lea 2005).

Samarbeid

For å få samarbeidet mellom øvingsskole og høgskole til å fungere, var det viktig å sette av tid til møter, planlegging og oppsummering i forbindelse med praksis. En ordning hvor øvingslærerne avsluttet sin undervisning kl. 12.00 på onsdager ble etablert. Ordningen innebar også at studenter og faglærere ved høgskolen ikke hadde forelesninger mellom klokken 12.00 og 14.00 samme dag. Onsdagene ble nå brukt til forarbeidsmøter både på høgskolen og i øvingsskolen, til etterarbeidsmøter om formell avsluttende vurdering av praksisperioden og til kurs, forelesninger, diskusjoner og gruppearbeid av forskjellig slag. Kursaktiviteten ble etter hvert så omfattende at departementet godkjente det som tilsvarende en halvårsenhet i pedagogisk veiledning (Lea 2005).

Etter å ha arbeidet etter de nye planene i fire år, kom Kirke- og utdanningsdepartementet med to rundskriv som presiserte hvordan karaktersettingen skulle være i allmennlærerutdanningen. Her het det i rundskriv av 28. juni 1978:

Det er fortsatt den 5 delte karakterskalaen som til vanlig skal brukes ved de pedagogiske høgskolene. Antallet karakterer er imidlertid redusert. Det gis bare

en sammenfattende karakter i hver studieenhet, unntatt norsk som får to karakterer.

En sammenfattende karakter gjelder også for pedagogisk teori og praksis.....

Og i rundskriv fra august 1978 het det:

> I pedagogisk teori og praksis skal praktisk arbeid med barn telje med i den samanfattande 5-graderte karakteren. Det vil her vere rimelig å leggje vekt på skriftleg arbeid studenten har gjort i samband med praktisk arbeid, men også på korleis studenten har planlagt, gjennomført og følgt opp arbeidsoppgåver som ein lærar i skolen. Studentane sine personlege eigenskapar i høve til arbeidet som lærar kan haldast utanfor den graderte vurderinga i pedagogisk teori og praksis.

Disse klargjøringene fra departementets side viste at det var en del forvirring både når det gjaldt bruken av bare en karakter i pedagogisk teori og praksis og hvilke kriterier som skulle ligge til grunn. Ved Stavanger lærerskole ble karakter i pedagogisk teori og praksis våren 1978 gitt ved slutten av andre studieår på grunnlag av 5 delkarakterer:

Standpunktkarakter i pedagogisk teori
Eksamen i pedagogisk teori
Semesteroppgave: eksamensarbeid
Arbeid i praksisperioden høstsemesteret
(2. studieår)
Arbeid i praksisperioden vårsemesteret
(2. studieår)

Hver av de fem delkomponentene som gikk inn den sammenfattende karakteren talte 1/5. For å få helhetlig vurdering av studentene, deltok både pedagogikklærer og øvingslærer i vurderingen av både arbeidet i praksisperiodene og de skriftlige arbeidene i pedagogisk teori (Lea 2005).

Skoler og praksisformer

Etter hvert som behovet for øvingsundervisning økte, ble det tilsatt øvingslærere i noen av nabokommunene til Stavanger. Øvingsskolene var for det meste store fulldelte skoler sentralt i kommunene. Etter nye rammeplaner i 1974, begynte lærerutdanningen å la studentene få prøve seg i praksis i små og fådelte skoler i distriktet. I 1975 overtok studenter i andre studieår undervisningen i hele Finnøy kommune en uke. Studentene fikk her et tilbud som det var stort behov for, i og med at det var nettopp slike skoler en god del av studentene ville komme til når de ble ferdig med utdanningen. Kommunen så på tilbudet som et viktig ledd i rekrutteringen av nye lærere, samtidig som etablerte lærere fikk et etterlengtet tilbud om etterutdanning den uken studentene overtok undervisningen. Studentene mente at overtakelsespraksisen var svært realistisk fordi det var ingen som kunne overta problemene når de dukket opp, og de måtte løse dem selv. Utfordringer var det å skaffe studentene sted å bo i praksisuken. Et lignende opplegg ble gjennomført i Suldal samme år.

I 1980 kom det ny rammeplan for allmennlærerutdanningen. Retningslinjene for praksis var her i grove trekk de samme som i den gamle planen, og praksisordningene som var etablert ble videreført.

Stillingsstruktur

Forandringer i stillingsstruktur og tilsetting av ny administrativ ledelse for praksisopplæringen ble viktige faktorer i videreutviklingen av praksis. Da Otto John Espedal gikk av som øvingsskolestyrer, ble denne stillingskategorien inndratt. Undervisningsleder skulle nå ha ansvar for hele utdanningen inklusiv praksis. Når pedagogisk teori og praksis var slått sammen til ett fag, økte behovet for samordning. Det ble derfor også tilsatt praksiskoordinator som hadde det daglige arbeidet

med praksisgjennomføringen. Svein Helgesen ble første undervisningsleder ved allmennlærerutdanningen i Stavanger. Han kom fra det akademiske miljøet ved høgskolen med pedagogikk som fag og var derfor den første med ansvaret for praksisopplæringen som ikke var rekruttert fra grunnskolen. En gjennomgang av de årlige praksisplanene fra denne perioden viser at noen justeringer ble gjort. For første gang blir den pedagogiske relasjonsmodellen til Handal og Lauvås (1983) presentert i forbindelse med praksisopplæringen. Dette er en modell for pedagogisk veiledning som kom til å bli dominerende i lang tid. Planene legger med dette noe større vekt på det teoretiske grunnlaget for praksis enn før. Samtidig ble det presisert at vurderingen av studentene i praksis skulle ta utgangspunkt i 4 faktorer; planlegging, gjennomføring, arbeid med barn og yrkesetisk holdning. Parallelt pågikk arbeidet med å kvalifisere øvingslærerne for den jobben de skulle gjøre som lærerutdannere. Mange gjennomførte kurs i pedagogisk veiledning tilsvarende en 1-årig utdanning.

I 1985 ble Egil Gabrielsen tilsatt som undervisningsleder for allmennlærerutdanningen, og han satt i stillingen i ca. 10 år. Da ble praksis utvidet til 12 uker de to første studieårene, og alt studieåret 1988/89 ble den økt til 14 uker. Studentene fikk prøve ut forskjellige former for praksis og behovet for en klargjøring av hva de forskjellige praksisformene omfattet vokste fram. Praksisplanen for studieåret 1985/86 inneholdt en oversikt over «særskilt praksis»:

Egenpraksis
er aktuelt for studenter som har arbeidet i egen gruppe/klasse samtidig som de tar videreutdanning, du kan søke om å få for eksempel et undervisningsopplegg som går gjennom det meste av skoleåret godkjent som praksis. Det forutsettes at det utarbeides plan for egen-

Foto fra «Skolebasert praksisplan» Håland skole.

praksisen og at studenten i tillegg deltar i veiledningsgruppe. En veiledningsgruppe dannes av studenter som har egenpraksis og ledes av en praksisveileder. Gruppen avtaler møtetid og -sted gjennom studieåret.

Individuell praksis
Denne praksisformen gir studentene anledning til å gjennomføre praksis alene. Den er bare aktuell i tilfeller hvor studenten har sterke faglige og pedagogiske grunner for spesiell praksis og kan presentere en tilfredsstillende skisse for praksisopplegget. Et element av veiledning må være med i individuell praksis (veiledningsgruppe eller egen praksisveileder).

Alternativ praksis
er praksis som er lagt til institusjoner utenfor det ordinære skoleverket. Denne type praksis er aktuell når opplegget kan grunngis som relevant for det kurset studenten følger ved høgskolen.

Klargjøringen var også ment som presisering av at

det ble stilt krav til denne praksisen, og at den måtte bestås/godkjennes. Rapporteringen ble en viktig del ved disse praksisformene.

1992 ble et merkeår i allmennlærerutdanningen i og med at Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet da vedtok innføring av 4-årig allmennlærerutdanning. Den nye rammeplanen la vekt på praksis som et sentralt element i kvalifiseringen for læreryrket. Pedagogisk teori og praksis ble beholdt som ett fag samtidig som praksis skulle være en del av de fagstudiene utdanningen inneholdt. Omfanget på praksisen skulle være 16 – 18 uker. I modellen som ble valgt for det 4-årige studiet i Stavanger, var praksis fordelt med 5 uker i første studieår, 4 uker i andre studieår, 6 uker i tredje studieår og 2 – 4 uker i fjerde studieår. Lokalt ble det utarbeidet praksisplan som sa noe om mål, innhold, metode, vurdering og ansvar for gjennomføringen av hver enkelt praksisperiode. Vurderingen skulle ta utgangspunkt i tre kompetanseområder; yrkesetisk kompetanse, didaktisk kompetanse og sosial kompetanse, og avsluttende vurdering i pedagogisk teori og praksis skulle gjennomføres ved at pedagogikklærere og praksislærere sammen gav en særskilt praksisvurdering som gikk inn i den endelige karakteren for faget.

Et økende antall øvingslærere ble etter hvert tilsatt. Våren 1992 var hele 53 øvingslærere i hel øvingslærerstilling knyttet til de to første årene i utdanningen og 110 øvingslærere var engasjert på timebasis knyttet til fordypnings- og videreutdanningstilbudene. Den geografiske spredningen ble også større med øvingslærere fra kommunene Hå, Rennesøy, Klepp og Gjesdal. Dalanerådet tok initiativ til å sette i gang allmennlærerutdanning med Egersund som undervisningssted. I forbindelse med praksisopplæringen for dette studietilbudet, ble det gjennomført kurs i pedagogisk veiledning i denne regionen.

Øvingslæreravtalen

Øvingslærerne hadde lenge en arbeidsavtale med staten med stor reduksjon i timer på årsbasis. Når lesetiden etter hvert ble redusert for lærerne totalt og kompensasjonen for øvingslærerfunksjonen var fast, utgjorde funksjonen som øvingslærer en økende del av den totale lærerstillingen. Staten mente nok at øvingsundervisningen ble for dyr, og det ble forhandlet fram ny arbeidsavtale for øvingslærere studieåret 1996/97. Dette var en rammeavtale som skulle presiseres lokalt ved den enkelte høgskole gjennom drøftinger mellom høgskolen og arbeidstakernes organisasjoner. I Rogaland ble det ikke enighet om de lokale tilpasningen mellom Rogaland lærerlag og Høgskolen i Stavanger. Saken ble anket til departementet og høgskolen fikk medhold i det foreslåtte uketallet.

Styringsordninger

Da Høgskolen i Stavanger ble opprettet, ble ny styringsordning med valgte ledere innført. For allmennlærerutdanningen medførte det at stillingen som undervisningsleder falt bort og det ble valgt studieleder i stedet. Reglementet for valg av studieleder var slik at bare kandidater fra Avdeling for lærerutdanning kunne velges. Siden viktige fagområder i lærerutdanningen som norsk, samfunnsfag og kristendom var lagt til Avdeling for humanistiske fag, var det betydelig redusert rekruttering til studeilederfunksjonen.

Studieleder fikk omtrent de samme ansvars- og arbeidsoppgaver som undervisningsleder hadde hatt. Tone Roaldsøy ble den første valget studieleder for allmennlærerutdanningen. Hun hadde fram til da vært praksiskoordinator, og høgskolen fikk en ledelse for allmennlærerutdanningen som hadde inngående kjennskap til praksisfeltet (Lea 2005).

Rammeplanene av 1999 og 2003

Departementet fastsatte ny rammeplan for lærerutdanningen i 1999. Nå ble praksis og pedagogisk teori skilt. Praksis skulle ha et omfang på 18 uker de tre første studieårene og 2 – 4 uker fjerde studieår, den nye planen medførte ikke omfattende omlegging av praksisopplæringen selv om den definerte nye målområder med krev om hva studentene skulle kunne for hvert år i utdanningen. Denne planen fikk uvanlig kort funksjonstid. Alt i 2003 kom det ny rammeplan.

Planen fra 2003 sier lite om praksis, men hver enkelt høyskole skulle utarbeide en praksisplan for hvordan opplæringen skulle organiseres og hvordan progresjonen skulle sikres gjennom utdanningen. Praksisen skulle ha et omfang på 20 – 22 uker.

En faktor som fikk ganske stor betydning for utviklingen innen praksisopplæringen var den nye arbeidsavtalen for øvingslærere som kom i 2001. Den gjorde slutt på at øvingslærerne både skulle være tilsatt ved høgskolen og i den kommunen skolen de jobbet ved hørte til. Høgskolen fikk nå mulighet til å inngå avtale om praksisopplæring med skoleeier og den enkelte skole, slik at praksisopplæringen kunne bli et ansvarsområde for alle ansatte ved praksisskolen og ikke bare for den enkelte øvingslærer. I første omgang ble det inngått avtaler om praksisopplæring med 16 praksisskoler i 6 kommuner.

Utviklingen av praksisopplæringen endret seg ved at framfor å se øvingslærer som modell, ble læring i fellesskap med mer likeverdige deltakere idealet. Praksisplanen skulle fungere som et rammeverk for praksisskoler, studenter og faglærere, slik at hver praksisskole kunne utarbeide sin lokale, skolebaserte praksisplan. Her var fleksibilitet vesentlig både i forhold til den enkelte skole og i forhold til den enkelte student. Helt grunnleggende var det at alle faser av praksis skulle inneholde didaktisk refleksjon hvor teoristoffet ble sett i perspektiv av den konkrete praksissituasjonen studentene sto overfor.

I hvilken grad høgskolen lyktes i å få til en praksisopplæring som kvalifiserte studentene for arbeid i skolen, vil det alltid være delte meninger om.

Kilder

Lea, Martha red. 2005: Vekst og utvikling, Stavanger, Universitet i Stavanger

KUF, 1999: Rammeplan og forskrift for 4-årig allmennlærerutdanning. Oslo: Norgesnettet

KUF, 1994: Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning. Oslo: Lærerutdanningsrådet

Handal, G og Lauvås, P. 1983: På egne vilkår, Oslo, Cappelens pedagogikkbøker

Skarstad, Torleiv red. 1979: Stavanger lærarskole 25 år 1945 – 1979. Eget forlag, Stavanger

Stavanger lærarshøgkole: Årlige praksisplaner for allmennlærerutdanningen fra 1978/79 til 1993/94.

Høgskolen i Stavanger: Årlige praksisplaner for allmennlærerutdanningen fra 1994/95 til 2003/2004.

Utdanning av øvingslærere 1964-1965

AV KJELL A. JENSEN

Lærerstudenter i praksis på Leirvik folkeskole 1955

Ettårig videreutdanning

I årene 1964-1965 arrangerte Kristiansand off. lærerskole ettårig videreutdanning i veiledningspedagogikk.

Dette var det første ettårige tilbudet i videreutdanning for øvingslærere her i landet. Så vidt jeg har erfart var det på denne tiden heller ingen andre lærerutdanningsinstitusjoner utenfor landets grenser som kunne tilby en så omfattende utdanning både med hensyn til teori og praktisk gjennomføring. På denne tiden ble øvingslærere ofte engasjert ut fra omdømme uten at de hadde særlig utdanning i veiledning av lærerstudenter.

De fleste øvingslærerne hentet hjelp fra kolleger og veiledet studentene ut fra egne erfaringer fra læreryrket.

Undervisningen foregikk i lokalene til den gamle lærerskolen i Kristiansand, ved Statsøvingsskolen og ute ved grunnskoler i Kristiansand. I forbindelse med utdanningen var studentene også på en studietur til Hjørring seminar der vi fikk innføring i dansk øvingsundervisning. Tidligere hadde Lærerhøgskolen ved Lade i Trondheim hatt et par hatt tilbud om to-sommer kurs for øvingslærere.

Videreutdanningen i Kristiansand var meget mer omfattende og på mange måter banebrytende i forhold til tidligere kurs for øvingslærere.

Torgeir Bue.

Øvingsskolestyrer Torgeir Bue kom til å spille en sentral rolle ved utdanningen av øvingslærere rundt i landet i årene omkring 1970-80. Gjennom Statens Lærerkurs fikk han ansvaret for å arrangere kurs for øvingslærere ved de fleste lærerskolene landet.

Bue hentet særlig inspirasjon fra de to amerikanske psykologene Abraham Maslow og Carl Rogers. Det var særlig den store avstanden mellom praktisk og teoretisk utdanning Bue var opptatt av. Han mente at studentene måtte få mer hjelp til å vurdere sin egen praksis fremfor at øvingslærerne ensidig skulle peke på hva studen-

tene kunne forbedre når de underviste. Selvinnsikt ville være bedre hjelp når de utdannede lærerne senere ble alene med elevene i undervisningen.

Veilederstudentene tok over rollene til øvingslærerne og veiledet lærerstudenter ved Kristiansand off. lærerskole i praktiske klassesituasjoner med barn og erfarne øvingslærere til stede.

Lærestoffet i veiledningspedagogikk var i all hovedsak utviklet ut fra erfaringer og studier som øvingsskolestyrer Torgeir Bue og hans medarbeidere hadde gjort ved veiledning av lærerstudenter ved Statsøvingsskolen gjennom mange år. Bue hadde også gjort studier, særlig i amerikansk litteratur i veiledningspedagogikk.

Nå ble erfaringene løftet opp til et nivå tilpasset 9 voksne lærere med øvingslærererfaring fra andre lærerskoler i landet.

Det første møtet med studentene er å skape trygghet

Det er viktig at studentene får møte veileder før de får møte elevene. Veileders oppgave er å gjøre studentene trygge på de oppgavene de vil møte i praksis. Til dette hører at studentene får grundig informasjon om klassens sosiale liv, den enkelte elev og det elevene skal lære. Det er også viktig at studentene får informasjon om hvordan de kan mestre vanskelige situasjoner som de kan møte. Øvingslærer vil gjerne peke på at elevene vil kunne få problemer med å forstå enkelte av studentenes dialekter. Noen ganger kan de utbryte:

«Lerar, me forstår ikkje ka studenten seie.»

Øvingslærers demonstrasjonsundervisning

Det har ofte vært drøftet om hvor vidt øvingslærerne binder lærerstudentene for mye når de holder såkalte demonstrasjonstimer. Litt fleipet er slike demonstrasjonstimer gjerne kalt for «mønstertimer.» Noen har ment at studentene blir alt for mye styrt i sin utvikling. Erfaring peker imidlertid på at det er ikke rett mot barna å «slippe studentene helt fri» til å eksperimentere med undervisningen. Her er flere momenter en må ta hensyn til: Det har ofte hendt at elevene har blitt forvirret av for mye studentundervisning slik at øvingslærerne har måttet sette inn egne tiltak for å få klassen tilbake til trygge arbeidsrutiner etter en øvingsperiode.

Av hensyn til øvingsklassen bør derfor studentene få demonstrert hvordan øvingslærer legger opp sin undervisning. Når studentene får erfare hvordan forskjellige øvingslærere praktiserer, så vil dette gi verdifull innsikt for studentene.

Det har imidlertid hendt at øvingslærere har overlatt til studenter som tidligere har undervist i klassen å holde demonstrasjonsundervisning for nye studenter. En slik ordning har lite for seg.

Studenter vil alltid ha noe å lære av erfarne øvingslærere. I praksis viser det seg at det gjerne er rom for den enkelte student å få vist sine pedagogiske evner etter en tid med øvingsundervisning.

En tidligere lærerstudent fortalte en gang: «Da jeg begynte som lærer, var det så mye å sette seg inn i og planlegge at jeg søkte hjelp i mine gamle arbeidsbøker fra jeg selv gikk i grunnskolen.»

Studentoppgaver i praksis.

Lærerstudenter har ofte hevdet at de har brukt alt for mye tid til å forberede en enkelt undervisningstime. De tviler på at øvingslærerne selv bruker så mye tid til å forberede undervisningstimene. Til det er å innvende at erfarne lærere gjerne forbereder seg over lang tid. De kjenner klassen og vet hva som må forberedes grundig og hva en kan ta mer lett på enkelte dager.

Unge, uerfarne lærerstudenter må nødvendigvis bruke mye tid på å forberede en enkelt undervisnings-

Lærerstudentene har ofte hevdet at de bruker alt for mye tid på å forberede en enkelt praksistime. Tegning: Eli Fj. Tonheim

time. Mange av dem har gjerne aldri tidligere stått foran en skoleklasse og undervist.

I forbindelse med såkalt periodepraksis der lærerstudentene er i samme klasse over lengre perioder, forbereder de seg gjerne annerledes enn til en enkelt undervisningstime.

Da vil de også få anledning til å vise mer av sine pedagogiske evner. Øvingslærere har erfart at det kan være stor forskjell på hvor flinke lærerstudentene er til å «se for seg» undervisningssituasjoner som de vil møte i klasserommet. Det kan bl.a. være krevende å forberede seg på eventuelle uventede situasjoner som kan oppstå i en klasse. Gjennom samtaler med øvingslærer får studentene lære hvilke tanker de må gjøre seg om klassen og undervisningen før det får møte elevene

Samtaletimen etter praksis

Under veilederutdanningen ble det lagt stor vekt på den betydningen samtaletimen har etter at studentene har praktisert. Det handler om evaluering av egen praksis og det handler om evaluering av medstudenter.

Noen har hevdet at ideelt sett burde hver student ha fått veiledningssamtaler med øvingslærer på tomannshånd. Da ville studentene fått mer tid til egne refleksjoner. Men på den annen side er det viktig læring i at medstudentene deltar i vurderingen.

Det hender i blant at øvingslærere prater for mye selv og hindrer at studentene får slippe til med sine vurderinger. Mye kommer an på hvor flink øvingslærer er til å engasjere studentene.

Det kan i blant oppleves at studentene er lite villige til å si hva de mener for ikke å såre en medstudent og få ham eller henne til å tvile på om de er egnet til å være lærere. Dessuten kan visse meninger påvirke øvingslærer til å trekke praksiskarakteren ned.

Ja, i noen tilfeller har det hendt at medstudenters utsagn har skapt splid mellom praktikantene.

Vi kjenner til at studenter har plaget studenter når de gjorde seg flid på de laveste klassetrinnene fordi «de selv ikke var interessert i å undervise i småskolen når de var ferdig utdannet.»

Teori og praksis

Kritikken mot vanlig øvingsundervisning har gjerne vært at studentene selv har måttet finne ut av sammenhengen mellom teori og praksis i det øvingslærerne ikke har tilstrekkelig kjennskap til hva som blir undervist av andre lærere i pedagogikk og psykologi.

Under videreutdanningen ved Kristiansand lærerskole ble det lagt vekt på at innholdet i samtaletimen på mange måter var et av de viktigste temaene i hele studiet. Her skulle nemlig teori og praksis flettes sammen til en helhet. Gjennom samtalene skulle den enkelte student hjelpe sine medstudenter til å få bedre innsikt i egen praksis og hjelp av andre til å få nye ideer.

Mange ser det slik at det burde vært de samme lærerne som underviser i pedagogikk som også er øvingslærere. Men så langt er en visst ikke kommet i vår tid heller.

Vurdering av praksis

Med vurdering av praksis tenker jeg her på øvingslærers evner til å sette karakterer. Problemet ble grundig drøftet under studiet i Kristiansand. Det ble imidlertid lagt stor vekt på å understreke at praksiskarakteren ga et samlet uttrykk for øvingslærernes inntrykk av sitt møte med studentene i en viss praksisperiode.

Praksiskarakterene forteller ikke noe om hvordan en student vil bli som lærer. Dette ble sterkt understreket av Torgeir Bue:

> «Praksiskarakteren har ingen prognostisk verdi.»
> Praksiskarakterene for den enkelte ble den gang gjerne satt i samlet forum av alle øvingslærerne. Ofte kunne det være store sprik mellom karakterene som de enkelte øvingslærerne foreslo.

Pedagogikk og psykologi.

Det teoretiske innholdet i studiet tilsvarte omtrent tilbudet som ble gitt grunnfagstudentene i pedagogikk ved Universitetet i Oslo.

Den teoretiske utdanningen omfattet: Utviklingspsykologi, personlighetspsykologi, læringspsykologi, spesialpsykologi, grunnprinsipper i oppdragelse og undervisning, pedagogiske grunnlagsproblemer, målsettingsproblemer, didaktikk, metodikk og veiledning og evaluering av praktikanter.

Dessuten ble det gitt egne kurs i testmetodikk og pedagogisk statistikk. Undervisningen i pedagogikk og psykologi bygget for det meste på engelskspråklig litteratur.

Didaktikk og metodikk

Undervisningen i didaktikk og metodikk bygget delvis på svenske og norske lærebøker og norske læreplaner. Et lite hefte, You and your student-teacher, viste hvor totalt fjern amerikansk veiledningspedagogikk er fra måten norske lærerstudenter får sin innføring i praktisk lærergjerning på. Heftet viste at den praktiske lærerveiledningen ved amerikanske skoler stort sett blir organisert som et forhold mellom en veileder og en student. Det er grunn til å tro praksis er forskjellig ved studiestedene for lærere i USA.

Det ble gitt metodisk innføring i de fleste av grunnskolens fag. I 1981 ga Torgeir Bue ut ei lærebok i pedagogisk veiledning i samarbeid med Forsøksrådet for skoleverket og NKS forlaget. Denne bygget på Bues forelesninger i forbindelse med veilederutdanningen i 1964-1965.

Kleskoder

Da jeg selv var i praksis rundt på skolene på Stord, i årene 1952 – 1956, husker jeg at vi alltid kledte oss i finklær når vi skulle møte elevene i øvingsskolen. Slik var det også da jeg ble øvingslærer i Stavanger. Fra et møte med øvingslærerne husker jeg at noen kvinnelige kolleger en gang kritiserte at enkelte kvinnelig studenter opptrådte i bukser når de stod foran klassene. Det tok seg ikke ut, mente de. Etter hvert viste det seg imidlertid at noen av de kvinnelige studentene stilte

Rektor Jon Auklend uttalte en gang: I våre dagar skal borna ha det så heimsleg i skulen. Dei skal sitja ved runde bord med lærarinna i midten, nett som ei klukkhøna som breider vengjene over englane sine. Tegning: Eli Fj. Tonheim

opp i klassene med stadig kortere skjørt. Da forandret kritikerne mening. De godtok at det var mer sømmelig at de kvinnelige studentene stilte opp i bukser når de skulle ha praksis.

Kurs for øvingslærere i Stavanger

Etter at jeg fullførte øvingslærerutdanningen i Kristiansand, ba Øvingslærerlaget ved lærerskolen i Stavanger meg om å holde kurs for medlemmene med utgangspunkt i øvingslærerutdanningen i Kristiansand. Skoleåret 1965-66 ble et 40 timers kurs i Pedagogisk veiledning gjennomført for de fleste øvingslærerne i Stavanger.

Kilder

Egne notater fra Utdanning av øvingslærere i Kristiansand 1964-65

Erfaringer som øvingslærer i Stavanger.

Historiefaget og lektorutdanningen i lys av NOU 2015:8 «Fremtidens skole»

AV KETIL KNUTSEN

«Fremtidens skole» er den siste av mange NOUer over tid som har gjort vurderinger av skolens undervisning og læring og kommet med forslag til videreutvikling. NOUen ser fremover de neste 30 årene og gjør vurderinger av skolefagene i dag i forhold til hva de bør være for at de skal være i samsvar med kravene som vil stilles til elevenes kompetanse i fremtidens samfunn.

Det kan synes merkelig å skrive en artikkel om historiefaget og lektorutdanningen i lys av NOUen siden den sier svært lite om begge. Når jeg likevel gjør det er det fordi NOUen er viktig for historiefagets og lektorutdanningens utvikling siden den legger premisser for alle fag, inkludert historie, i skolen, og derfor også lektorutdanning for årene fremover.

Jeg vil argumentere for at NOUen innebærer en performativ vending i skolefagene og vise hvorfor en slik vending er viktig, samt hva dette kan innebære for skolefaget historie og lektorutdanningen. Jeg vil argumentere for at NOUen er mer instrumentalistisk enn danningsorientert og at en svak humaniora- og historiefokus kombinert med en sterk vektlegging av matematikk innebærer en tverrfaglighet på matematikkfagets premisser. Dette kan gjøre det vanskelig å oppfylle NOUens målsetning om skolefag for det 21. århundre.

Mindre å lese, mer å gjøre - performativ vending i utdanningen

Hva elevene skal lære i skolen og hva lektorutdanningen skal forberede lærerne på er konkretisert i fire kompetanseområder, «fagspesifikk kompetanse» (begreper, prinsipper, metoder og tenkemåter i vitenskapsfaget)[4], «kompetanse i å lære», «kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta» og «kompetanse i å utforske og skape».

NOUen beskriver skolens stofftrengsel og understreker at noe må ut for at det skal bli tilstrekkelig tid og rom for elevene til å utvikle dybde- istedenfor overfla-

4 Metoder og tenkemåter i vitenskapsfaget er i konstant endring. Vitenskapsfaget historie kjennetegnes i dag ikke bare av gransking av arkivmateriale for å bedre forstå hva som hendte i fortiden. Det er også gransking av en mengde ulike digitale og ikke-digitale historietekster, både i og utenfor skolen, ikke bare for å bedre forstå hva som har hendt, men for å bedre forstå hvordan historie skapes, brukes, tenkes og formidles. NOUen fremhever flere ganger at teknologiutviklingen har endret faget og at man må ta hensyn til dette når man skal utvikle fagspesifikk kompetanse hos elevene. En historiker kan like gjerne forske på hva reality-serien *Anno* gjør med historiebevissthet som hva en oldtidsgjenstand forteller om oldtiden eller et amerikabrev forteller om menneskene som utvandret. Felles for alle utøvere av historievitenskap er at man ønsker å bedre forstå det å leve i og med tid, men det kan like gjerne være i vår samtid som i fortiden, og like gjerne være mennesker som lever nå som tidligere generasjoner.

disk kompetanse i betydningen å lære å anvende kunnskapen. NOUen tar dermed videre det jeg kaller den performative vendingen i utdanningen som startet med oppgjøret med kanontenkningen i L97 og innføringen av kompetansetenkningen i K06. Fag og kunnskap skal ikke bare være noe eksternt elevene skal reprodusere, konstruere, fortolke eller dekonstruere, men heller transformere gjennom å anvende, gjøre og leve fag og kunnskap basert på en hensikt.[5]

I historiefaget kommer dette for eksempel til utrykk når vi gransker arkiv for å bygge felleskap og bedre forstå oss selv, identifiserer oss med deltagerne i et historisk reality-program som prøver ut nye måter forstå oss selv og samtiden i lys av erfaringer med fortiden, håndterer en vanskelig historie ved å minnes 22. juli på et nettsted, mobiliserer til støtte for syriske flykninger etter å ha lest historiske memes som sammenligner dem med norske flyktninger under andre verdenskrig, eller deltar i minnemarkeringer, museumsbesøk eller ekskursjoner.

Et illustrerende eksempel fra skolefaget historie er Clemitshaw sin studie fra 2002. Elever fra Sheffield undersøkte en gravplass fra 1800- tallet som ikke lenger var i bruk. De spurte seg hvorfor det var behov for gravplassen da den ble bygget og om det er behov i dag. De diskutere med «Gravplassens venner» på deres hjemmeside, og gjennomførte rollespill hvor de spilte ut ulike meninger om hva som kunne gjøres med plassen. Elevene lærte slik å stille kritiske spørsmål og utviklet innsikt i politiske prosesser både lokalt og globalt.

Et slikt performativt syn på historiefaget gjør skillet mellom «fagspesifikk kompetanse» og de andre kompetansene kunstig. «Kompetanse i å lære», «kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta» og «kompetanse i å utforske og skape» er også fagspesifikke i den forstand at det er produsert kunnskaper og ferdigheter om disse kompetansene for faget. Samtidig finnes fagspesifikk kompetanse også på arenaer utenfor faget som jo gjør at elevene kan kvalifisere sin kompetanse med faget gjennom andre tekster enn kanon.

Begrunnelser for det performative historiefaget

Selv om NOUen er lite opptatt av historiefaget som sådan er den performative vendingen NOUen legger opp til viktig for at skolefaget historie skal være relevant for det 21. århundre, som jo NOUen er opptatt av i sitt 30 - års - perspektiv. Grunnene til dette er mange.

At de nasjonale fellesskapene historie tradisjonelt har blitt brukt for å skape og videreutvikle er i endring betyr ikke at det ikke lengre er behov for faget. De siste årene har det kommet forskning, som viser hvordan vi bruker ulike historietekster som film, musikk, sosiale medier, minnesmerker, politiske taler og debatter osv. til å skape andre typer lærdommer og felleskaper på tvers av gamle kulturelle og geografiske skillelinjer (se for eksempel Landsberg, 2004; Staley, 2003). Eksempelvis viser jeg i et eget forskningsprosjekt publisert i år hvordan NRK programserien – Anno lar seerne utvikle ulike former for samtidskritisk historiebevissthet og fellesskap basert på identifikasjon med deltagerne som prøver ut livet på 1700- tallet på ulike måter. Det handler ikke om å prøve å rekonstruere fortiden, men å eksperimentere med ulike måter å leve i og med tid på (Knutsen, 2016).

Denne digitale virkeligheten kjennetegnes med NOUen av at «informasjonstilgangen er svært omfattende», og «ofte sammensatt». Med Manuel Castells (1996) kan vi forstå samfunnet som et nettverkssamfunn hvor vi kan samle sammen og sende historie på

5 For mer om ulike måter å skape mening på, også etter den digitale utviklingen, se for eksempel Roger Saljø (2010).

tvers av geografiske og kulturelle grenser og hvor skillet mellom sender og mottaker kan være uklart.

For at skolefaget historie skal være relevant i denne virkeligheten er det nødvendig at det og lektorutdanningen er opptatt av å utvikle kompetanse i å orientere seg i mangfoldet av historietekster, lese de ulike tekstene kritisk og kreativt produsere og transformere historie basert på kilder og kunnskap. Slik innebærer en performativ vending at historiekompetanse ikke bare er mental, men også språklig og kroppslig i interaksjon med samfunn og mennesker på tvers av tid og sted. Det handler om å leve i og med tid.

Performativ historiekompetanse

Flere forskere som Jörn Rüsen (2004) vektlegger historiebevissthetens praktiske funksjon gjennom å spille en rolle i individets orientering i verden. Det betyr ikke at elevene i historiefaget bare skal gjøre det de ellers gjør eller kan gjøre utenfor skolen. For å kvalifisere sin historiske tenkning må de møte fagets innsikter når det gjelder begreper, tenkemåter, kommunikasjon, kunnskapssøking og produksjon. Dette innebærer også en metabevissthet om at historie er ikke det samme som fortid, men samspillet mellom fortid, nåtid og fremtid som skjer når vi vi selv, som alle andre mennesker, skaper historie gjennom våre handlinger samtidig som vi er skapt av historiene vi fødes inn i og lever med. Dette i motsetning til at faget blir noe atskilt og annerledes enn historie som livsverden (se også Lee, 2005).

Lektorutdanningen og den performative vendingen

Dette får også konsekvenser for lektorutdanningen. Selv om NOUen sier lite om lærer- og lektorutdanning peker den på viktigheten av at det er samsvar mellom skolefaget slik det for eksempel kommer til utrykk i læreplaner og historiefaget i lektorutdanningen. Det kan bety en lektorutdanning som sørger for at studentene må utvikle de ulike performative kompetansene og lære hvordan de skal utvikle dem hos elevene (profesjonsrettet kompetanse). Dette vil ha konsekvenser for innhold og form i fag, fagdidaktikk, pedagogikk og praksis.

Foto fra «Skolebasert praksisplan» Håland skole.

En performativ lektorutdanning vil for eksempel endre hvordan studentene arbeider ved å innebære en sterkere integrering av praksis i emnene i lektorutdanningen, som også pekes på i gjeldende rammeplan for lektorutdanning, men må videreutvikles. Eksempelvis kan lektorstudentene få utvikle målsetninger med et undervisningsopplegg som de prøver å realisere med elevene sine, for så å reflektere over hvordan det gikk og gjøre endringer i lys av kunnskap. Dette betyr ikke at det alltid må være en direkte kobling til virkelighetens praksis. Flere, som Abbie H Brown (2000), har argumentert for simulert lærerutdanning, for eksempel ved bruk av undervisningssituasjoner i virtual reality - settinger.

Transformere kunnskap, men ikke på elevenes premisser

I en del utdanningsforskning brukes begrepet performance om mål-middel tenkning (se for eksempel Ball J., Stephen 2000 og 2003). Utgangspunktet for undervisningen er målet, så finner man midler for å nå det og sørger for et strengt vurderingsregime for å sikre at målet realiseres. Læringen kan lett bli instrumentalistisk hvis dens nytteverdi, ikke eleven, er styrende.

NOUen kan leses både i et instrumentalistisk og et danningsperspektiv, men mest førstnevnte. Den peker riktignok på aktivisering av elevene, tilpasset undervisning, lærerens handlingsrom når det gjelder innhold og metoder i undervisningen og at fag ikke er noe statisk, men utvikles hele tiden. Det mangler imidlertid en anerkjennelse av at elevene kan lære og utvikle egne og andre typer fagspesifikk læring, kommunikativ- og utforskningskompetanse (jmf. kompetansemålene) enn det faget og læreren kjenner til, men som springer ut i møte med både fag og livsverden, og som også kan karakteriseres som demokratisk dannende. NOUens vektlegging av myndige og demokratiske mennesker kommer i bakgrunnen for vektlegging av utdanning for arbeidslivet. Temaer som «Bærekraftig utvikling», «det flerkulturelle samfunnet» og «folkehelse og livsmestring» er viktig, men snevrer inn mer enn det åpner opp.

Utvalget kunne ha styrket danningsperspektivet til alle fag om det hadde betont viktigheten av at elevene får nok handlingsrom til å transformere fag og kunnskap i lys av egne interesser. Dette betyr ikke at eleven selv skal bestemme undervisningen. Elevene både begrenses av og gis muligheter av de faglige, sosiale og politiske kontekster de er deler av. For at historisk danning skal utvikles må imidlertid eleven oppleve et reelt handlingsrom, som for eksempel skjer i undervisningsopplegget fra Sheffield hvor elevene må mene noe og lage kreative ideer basert på det de finner ut om gravstedet fra 1800- tallet (Clemitshaw, 2002, 20-27.

Tverrfaglighet på matematikkfagets premisser

Sammen med andre fag som geografi, samfunnskunnskap, religion og etikkfag tenkes historie som en del av fagområdet «samfunnsfag og etikkfag». Samfunnsfag og KRLE som var to seperate fag blir med NOUen slått sammen til ett fagområde. De andre fagområdene er; «matematikk, naturfag og teknologi», «språkfag» og «praktiske og estetiske fag». Dette tverrfaglige perspektivet i rapporten styrkes også av fagovergripende tema på tvers av fagområdene; «bærekraftig utvikling», «det flerkulturelle samfunnet» og «folkehelse og livsmestring».

Konsekvensene av dette kan selvsagt bli at enkelte fag, som for eksempel historie, reduseres og forsvinner. NOUen peker på at ikke alle fag trenger å ha en like stor rolle i kompetansemålene. Marginalisering av skolefaget historie trenger imidlertid ikke å bli resultatet så lenge faget lykkes med den performative vendingen. Da vil faget være relevant for samtlige kompetansemål. Tverrfagligheten det legges opp til kan også være en fordel for fagene. Mye kompetanse finnes i spenningsfeltet og/eller møtet mellom flere fag. Slik vil historiefaget i likhet med andre fag kunne bli mer relevant og viktig sammen med andre fag.

Tverrfagligheten NOUen legger opp til er imidlertid kvalitativt utilstrekkelig for å bidra til at elevene skal kunne møte det 21. århundrets utfordringer. I NOUen er ikke realfagene og humaniora likeverdige. Humaniora fremstår mer som en hjelpedisiplin. NOUen bruker rett og slett mer plass på «Matematikk, naturfag og teknologi», og operasjonaliserer det mer enn de andre fagområdene. I tillegg anbefaler utvalget «at matematikk styrkes i skolen og synliggjøres bedre i fag der mate-

matisk kompetanse er en viktig del av kompetansen, spesielt samfunnsfag og naturfag» (s. 9-10). Humaniora derimot er neddempet. Kulturarv og historie nevnes noen få ganger, men i hovedsak er NOUen opptatt av nåtiden og fremtiden.

Det 21. århundrets utfordringer, enten de handler om klima, teknologi, demokrati, terrorisme eller økonomi, kjennetegnes imidlertid av å være realfaglige og humanistiske samtidig. Realfagene gjør det for eksempel mulig å utvikle ulike typer teknologi. Humaniora spør hvordan den kan utformes for å tilfredsstille menneskelige behov og hvorfor/hvorfor ikke det er lurt å utvikle teknologi. Historiefagets potensial er for eksempel å bedre løse utfordringer i dag ved å se på hvordan man lyktes eller mislyktes før. Eksempelvis viser Jo Guldi og David Armitage (2014) hvordan å tenke på samtiden i et langt historisk perspektiv hindrer dårlige kortsiktige løsninger og gjør det mulig å bedre forstå og spå for fremtiden ved å lære av tidligere feil og suksesser. I vår tid, som jo er kjennetegnet av at naturvitenskapelig og matematisk arbeid tas over stadig mer av maskiner, blir menneskets evne til å stille spørsmål og definere behov som teknologi skal tilfredsstille, og integrere ulik teknologi i jobb og fritid, enda viktigere.

Nye faggrupper i lektorutdanningen?

Tverrfagligheten i NOUen betyr at vi muligens kan gå mot nye faggrupper i lektorutdanningen ved at for eksempel historie slås sammen med samfunnsfagene og KRLE, noe som også vil få konsekvenser for emnebeskrivelsene. Hvilken betydning dette i så fall vil få for det enkelte faget kommer an på hvor godt fagene klarer å posisjonere seg i lys av kompetansebehovet i det 21. århundre som jo NOUen er laget for. Men det spørs hvor reell og relevant denne tverrfagligheten vil bli når humaniora, som historie, er så neddempet.

Avslutning

Den performative vendingen som NOUen innebærer for historie som skolefag er en konstruktiv respons på endringer i hvordan vi samhandler, også demokratisk, særlig endringer som global kommunikasjonsteknologi har medført. Den svake historie- og humaniora-tilnærmingen og den instrumentelle tendensen i NOUen svekker imidlertid mulighetene for å skape skolefag, læreplaner og lærer- og lektorutdanning som svarer på samfunnsendringene.

Men dette trenger ikke å bety at historie som fag forsvinner ut av skolen og lektorutdanningen. De humanistiske fagene, herunder historie, sin plass i skolen skal tydeliggjøres i den nye stortingsmeldingen om humaniora som kommer (Kunnskapsdepartementet, 2016, 53-54).

For at den performative vendingen skal fungere i praksis er det imidlertid behov for ytterligere forskningsbasert kunnskap på historisk danning som har et performativt teoretisk og metodisk perspektiv både inni og utenfor skolen og lektorutdanningen. Altså, forskning som sier noe om drivkrefter og motivasjoner i lære- og dannelsesprosesser i historiefaget og historiefaglige kunnskapsområder og kritiske punkt for utvikling av historisk danning. Hvis vi ikke lykkes med dette lider ikke bare skolen og lærer- og lektorutdanningen, men også vitenskapsfaget, som kan miste sin legitimitet som danningsfag.

Kilde

NOU 2015:8 Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser. Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=1&q=

Litteratur

Ball, Stephen. J. (2000). Performativities and fabrications in the education economy: towards
the performative society, Australian Educational Researcher, 17(3), 1^24.

Ball, Stephen J. (2003). The teacher›s soul and the terrors of performativity,
Journal of Education Policy, 18:2, 215-228, DOI: 10.1080/0268093022000043065

Brown, Abbie Howard. (1999). Simulated Classrooms and Artificial Students. In Journal of
Research on Computing in Education. Vol. 32 , Iss. 2, 1999.

Castells, Manuel (1996). The Rise of the Network Society: The Information Age: Economy,
Society, and Culture Volume I (2nd Edition). Wiley-Blackwell

Clemitshaw, G. (2002). Have we got the question right? Engaging future
citizens in local history enquiry. Teaching History 106, 20–27.

Guldi, Jo and Armitage, David (2014). The History Manifesto. Cambridge University Press.

Knutsen, Ketil. (2014) «Historiefaget og utvikling av demokratisk kompetanse. Tre strategier
for historieundervisningen.» I Bedre skole - Tidsskrift for lærere og skoleledere 2014 (1). 44-48.

Knutsen, Ketil. (2016). A history didactic experiment: the TV
series Anno in a dramatist perspective, Rethinking History, 20:3, 454-468, DOI:
10.1080/13642529.2016.1192258

Kunnskapsdepartement. (2016). Fag – Fordypning – Forståelse
En fornyelse av Kunnskapsløftet (St. meld. 28, 2015-2016). Hentet fra: https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf

Landsberg, Alison. (2004). Prosthetic Memory: The Transformation of American
Remembrance in the Age of Mass Culture. New York: Columbia University Press.

Lee, Peter. (2005). Historical Literacy: Theory and Research. International Journal of
Historical Learning, Teaching and Research, vol. 5, nr. 1. Hentet fra
https://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal9/papers/lee.pdf

Rüsen, Jörn. (2004). Berättande och förnuft : historieteoretiska texter. Göteborg: Bokförlaget
Daidalos.

Staley, David J. (2003). Computers, Visualization and History. How New Technology Will
Transform Our Understanding of the Past. New York. London: M.E Sharpe.

Säljö, R. (2010). Digital tools and challenges to institutional traditions of learning:
technologies, social memory and the performative nature of learning. Journal of Computer Assisted Learning, 26: 53–64. doi:10.1111/j.1365-2729.2009.00341.x

Whelchel, Aaron. (2007). «Using Civilizaiton Simulation Video Games in the World History
Classroom,» World History Connected. <http://worldhistoryconnected.press.illinois.edu/4.2/whelchel.html> (12 Sep. 2016).

Zakaria, Fareed. (2015). We Need The Liberal Arts More Than Ever In Today's Digital
World, Fareed Zakaria Says. Huffington Post, 20. April. Hentet fra: http://www.huffingtonpost.com/2015/04/20/digital-liberal-arts-zakaria_n_7048496.html

Fra allmennlærer til grunnskolelærer til master for grunnskolelærere

AV ELIN THUEN OG ELAINE MUNTHE

Evalueringen av allmennlærerutdanning fra 2006 er en del av bakteppet for lærerutdanningsreformen av 2010. Et annet særdeles viktig dokument er Stortingsmelding 11 (2008-2009) Læreren – Rollen og utdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2009). Stortingsmeldingen skisserer noen radikale grep, og det mest radikale var å dele allmennlærerutdanning i to, slik at vi nå skulle ha en grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7 (GLU1-7) og en for trinn 5-10 (GLU5-10). Dette skulle gi mer rom for spesialisering mot ulike aldersgrupper og ulikt faglig innhold som var tilpasset trinnene man skulle undervise i. At lærerutdanninger er forskningsbaserte presiseres tydelig i denne meldingen:

Fagpersonalet må utvikle både forskningsbasert og erfaringsbasert kompetanse, her under kunnskap om skolen. Utdanningen må også i større grad rette sin forskning og sitt utviklingsarbeid mot grunnskolen, gjøre studentene og yrkesfeltet kjent med FoU-virksomheten og involvere studentene og skolene i FoU-prosjekter (s. 24).

Pedagogikk utvides til 60 studiepoeng, men det får et nytt navn; pedagogikk og elevkunnskap (PEL), og i Stortingsmeldingen blir det også beskrevet hva som forventes av faget og de som underviser i det:

Faget pedagogikk og elevkunnskap skal gi studentene den lærerfaglige plattformen gjennom undervisning i en pedagogikk som har god sammenheng med virkeligheten i skolen. Den lærerfaglige plattformen må skapes i samarbeid med de andre fagene og praksisopplæringen om grunnleggende og felles utfordringer, som verdier, formål, arbeids- og vurderingsformer. Pedagogikklærerne må samarbeide med fag- og praksislærere om undervisning, praktiske oppgaver og FoU prosjekter der teori og praksis kan møtes. Faget må både være praksisnært og forskningsbasert. Forskningsmessig må faget pedagogikk og elevkunnskap utvikles, slik at det kan være et redskap for utvikling av evne til kritisk refleksjon over og fornying av egen praksis for lærerstudenter, lærere og lærerutdannere. Faget må bidra til at studentene i sin lærergjerning blir aktive brukere av fagkunnskap (s.20).

Koblingen mellom teori og praksis, og koblinger mellom fag i lærerutdanningene vektlegges. At lærerutdanninger skal bidra til at lærere anvender forskning og

er i stand til å utvikle egen praksis gjennom forskning og erfaring, er tydelige krav.

Følgegruppen for grunnskolelærerutdanningsreformen 2010-2015

Samtidig med at vedtak om ny forskrift om to nye utdanninger ble gjort, oppnevnte Kunnskapsdepartementet en gruppe som skulle følge implementeringen av den nye reformen på nasjonalt nivå. Gruppen fikk betegnelse «følgegruppe». Funksjonsperioden for Følgegruppen var fem år (2010-2015), og sekretariatet ble lagt til Universitetet i Stavanger. Oppdraget var tredelt[6]:

- følgegruppen skal samle, analysere og gjøre kjent data om reformen
- gi råd til departementet og eventuelt foreslå justeringer
- gi råd til institusjonene i reformarbeidet

Følgegruppen var ledet av Elaine Munthe (UiS) og hadde 8 andre medlemmer som representerte ulike deler av landet, arbeidsgivere og ett medlem fra Danmark. Sekretariatsleder ved UiS var Magne Rogne, og medarbeider i hele perioden var Kari-Anne Svensen Malmo. I tillegg var det en 50% ressurs som ble besatt av Mona Østerhus, etterfulgt av Audny Molnes og til slutt Joachim Kolnes Andersen.

Følgegruppen leverte fem rapporter, en hvert år fra 2011 til 2015. Følgegruppen tok et standpunkt tidlig i arbeidet om at vi ønsket å være de som kunne bidra til utvikling gjennom konstruktiv-kritisk oppmerksomhet. Gjennom arbeidet ble det for eksempel pekt på utfordringene som lærestedene hadde med differensiering. Det var noen som nesten ikke hadde undervisningsoverlapp mellom studenter på GLU 1-7 og GLU 5-10, mens andre hadde stor grad av samkjøring. Flere stilte spørsmål ved faglige begrunnelser for differensiering, økonomiske begrunnelser og samfunnsmessige konsekvenser. Det vi fortsatt mangler er innsikt i konsekvenser av differensiering eller samkjøring for studentenes læring.

Følgegruppen rapporterer om stort engasjement knyttet til profesjonsretting av utdanningene (Følgegruppen, 2015a). Arbeidet med bachelor-oppgavene bidro både til økt forskningsbasering i utdanningene, men også til tettere kobling til profesjonen. Det ble gjort en egen studie av de første bachelor-oppgavene i grunnskolelærerutdanningene (Følgegruppen, 2015b). Totalt 171 oppgaver fra 19 av de 20 lærerutdanningsinstitusjonene[7] i Norge ble samlet inn og gitt til gruppen som gjorde analysene. 80 oppgaver var skrevet av studenter på GLU 1-7 og 91 oppgaver av studenter på GLU 5-10. Kort oppsummert mener gruppen som analyserte oppgavene, at det å innføre bacheloroppgaver i grunnskolelærerutdanning var et godt grep. Det er en del variasjon mellom læresteder når det gjelder vektlegging, men alle studenter har fått en innføring i hva et FoU arbeid er, og i mange tilfeller er det en grundig innføring (hele rapporten er tilgjengelig på nett – se referanse).

I NOKUT sin evaluering av allmennlærerutdanning (NOKUT, 2006), påpeker de at rekruttering av studenter til Universitetet i Stavanger er god, og de kan ikke se at det er noen grunn til bekymring. Dette er nok et eksempel på at det er vanskelig å spå om framtiden. Lærerutdanningen opplevde en nedgang i antall kvalifiserte søkere da et krav på minimum 3 i norsk og matematikk pluss minimum 35 skolepoeng, ble innført fra 2004.

6 Se: www.uis.no/ffl

7 Det var ikke mulig å samle inn fra Samisk høgskole fordi det ville kreve oversettelse av oppgavene.

I 2008 kom det et nytt «crack» i søkertall til lærerutdanningene. Det begynte å bli ganske faretruende, og Statistisk Sentralbyrå varslet en lærermangel vi ikke hadde opplevd maken til. Departementet satte i gang med store og kostbare kampanjer (« Har du det i deg?» / GNIST-kampanjen). Følgegruppen skrev hvert år et kapittel om søkermassen, opptak, kjønns- og aldersfordeling, osv. De fem rapportene inneholder dermed svært mye interessant kunnskap om nettopp denne utfordringen og viser tydelig at selve reformen i seg selv ikke var et rekrutteringsgrep.

5-årig integrert masterutdanning

Departementet tok ikke stilling til innføring av 5-årig master for grunnskolelærerstudenter i Stortingsmelding 11 (2008-2009), men varslet at man ville se nærmere på dette. I løpet av Følgegruppens periode, ble dette diskutert, og det var mange som mente at dette måtte være veien å gå. Både NRLU og Utdanningsforbundet var for en slik utvikling, men andre fryktet at innføring av master kunne føre til ytterligere nedgang i antall søkere, og at det heller ikke var nødvendig eller ønskelig at alle skulle ha mastergrad.

Det er den endringen vi nå står overfor. En ny regjering har vedtatt at fra 2017 skal alle som blir tatt opp til GLU1-7 eller GLU5-10 bli tatt opp på et 5-årig integrert masterprogram. Opptakskravene er blitt ytterligere skjerpet: fra 2016 må alle ha minimum 4 i matematikk, minimum 3 i norsk, og minimum 35 skolepoeng. Det er innført et forkurs i matematikk som går over fire uker på sommeren for å gjøre det mulig for flere å kvalifisere seg til opptak. Sommeren 2016 var første gang vi gjennomførte et slikt kurs, og resultatet på nasjonalt nivå er at 75% av elevene ikke klarte å høyne karakteren til et 4-nivå.

Det var stor mobilisering under høringsrunden til den nye forskriften for to femårige mastergradsutdanninger. Det som vekket størst engasjement, var forslaget om at lærerstudentene ikke kunne ha pedagogikk eller spesialpedagogikk som masterfag[8], de måtte velge et skolefag. I GLU 1-7 kunne studentene også velge «begynneropplæring» som masterfag. Et annet stridsspørsmål var 15 studiepoeng som skulle være en del av PEL-faget, men vies til RLE-tema som skulle styrke lærerstudentene sin kompetanse til å arbeide i flerkulturelle klasserom. Dette viste også klart hvordan politikere kan påvirke innholdet og organisering i lærerutdanning. Det var aldri motstand mot styrking av flerkulturell kompetanse i lærerutdanningene, tvert imot er det mye forskning som nettopp påpeker behovet for denne kompetansen. Motstanden handlet om hvordan dette ble gjort, og at det ble fremmet så eksplisitt fra politisk hold at det nærmest var gitt hvilken faggruppe som skulle undervise. Dette ble ansett som en innblanding i institusjonenes faglige autonomi. Vedtaket ble at master i profesjonsrettet pedagogikk / spesialpedagogikk likevel er mulig. I punkt 8, får vi vite at for «å styrke lærerkompetansen i et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn, skal kunnskap om religion, livssyn og etikk utgjøre en modul tilsvarende 15 studiepoeng integrert i pedagogikk og elevkunnskapsfaget.»

Grunnskolelærerutdanningene ved UiS

I det pågående arbeidet med innføring av femårig GLU har det vært til stor hjelp at Styret ved UiS allerede i

8 1770 underskrev et opprop mot dette forslaget som ble initiert av Jordet, Faldet, Nordahl, Afdal, Haug, Nes, Herberg Gloppen og Knudsmoen, og det var mye lobbyvirksomhet fra mange andre sentrale aktører og organisasjoner som f.eks. Nasjonalt Råd for Lærerutdanning og Utdanningsforbundet.

2011 vedtok å satse på masterutdanning for grunnskolelærerstudenter. Med dette som bakgrunn gikk instituttet inn for å utvikle master i utdanningsvitenskap med fem fagprofiler; spesialpedagogikk, matematikkdidaktikk (disse to var allerede etablert), norsk didaktikk og idrett/kroppsøving. Disse startet opp høsten 2013, og fra 2015 fikk vi også en profil i pedagogikk. GLU-studenter kunne etter tre år i utdanningen velge å gå over til en av masterprofilene gitt at de oppfylte opptakskravene, som var 60 studiepoeng i faget med minimum karakteren C og C i snitt fra de fem første semestrene. Hvert år har omtrent 20% av GLU-studentene valgt å ta masterutdanning. Når grunnskolelærerutdanningene fra 2017 skal bli masterutdanninger, er det en stor fordel for instituttet at vi allerede har mye på plass. Vi har masterprofilene av god kvalitet, stor variasjon i undervisningsopplegg og engasjerte studenter og lærere, og vi har svært gode administrative rutiner og oppfølging av programmet og studentene.

Når studentene fra 2017 blir tatt opp på et integrert masterløp, har vi ikke lenger muligheten til å sette karakterkrav til masterdelen, som er de to siste årene. Vi ser at det kan bli en utfordring når studenter med svake karakterer også skal ta master med de krav det innebærer, og det blir viktig at standarden ikke senkes. Signalene fra myndighetene er tvert imot at dette skal være masterutdanninger av høy standard og kvalitet. Det blir derfor svært viktig at studentene allerede fra første dag møter en utdanning som stiller store krav og som er godt tilrettelagt og forberedt med tanke på å gi studentene den helhetlige, integrerte og forskningsbaserte profesjonsutdanningen som masterutdanningene skal være kjennetegnet av.

Profesjonsretting og forskningsforankring

Ved instituttet er vi i full gang med å utvikle og forberede den nye femårige GLU. I arbeidet har vi særlig hatt fokus på profesjonsrettingen i utdanningene, praksisopplæring og progresjon og FoU-styrking og progresjon, samt å få en modell for utdanningene som fremmer god faglig utvikling og progresjon, og som samtidig er «enkel» for studentene å sette seg inn i. Det er et spennende og tidkrevende arbeid, og implementering og videre utvikling vil ikke bli mindre krevende.

Det økte fokuset på forskningsbasering og involvering av studentene i forskningsaktiviteter er tydelig i den nye femårige GLU. I en slik sammenheng er selvsagt også de ansattes forskning og forskningskompetanse viktig, og her har vi mye å vise til. Det er etablert to programområder for forskning med ledere fra GLU-utdanningene, og i tillegg er flere ansatte i GLU-utdanningene sentrale i andre forskningsprogrammer/grupper på fakultetet. Antall stipendiater har økt betraktelig, og ansatte i GLU-utdanninger utvikler forskningsprosjekter, veileder stipendiater, underviser på PhD nivå, publiserer internasjonalt og deltar aktivt i internasjonale forskningsorganisasjoner og konferanser. I de siste årene har vi sett en stor økning i antall publikasjonspoeng og en større bredde i antall forskningsaktive.

Rekruttering til de nye utdanningene

Grunnskolelærerutdanningen i Stavanger har i flere år hatt problemer med å rekruttere nok studenter, det gjelder særlig 1-7, hvor vi ett år hadde under 50 studenter til 80 studieplasser. Både universitet og kommunene rundt var bekymret for at vi ikke klarte å utdanne nok lærere til regionen. Dette var grunnen til at vi høsten 2015 startet opp deltidsutdanning for GLU 1-7. Det ble avsatt vel 30 studieplasser, og disse ble fylt. Tilbudet er samlingsbasert med et stort fokus på hvordan vi gjennom ulike digitale hjelpemidler og materiell kan styrke undervisningen og studentenes læring, og retter seg

mot en litt annet segment enn de som går på heltidsutdanningen.

Rekrutteringsarbeid i GLU har vært omfattende med opprettelse av en egen rekrutteringsgruppe som har resultert i ulike typer tiltak, som filmer, facebookgruppe, informasjon på Åpen dag og ved videregående skoler. Nytt av i fjor var ringeprosjektet. Alle som hadde fått tilbud om studieplass på GLU ble oppringt av studenter som informerte og snakket med de potensielle studentene. Samtidig fikk de tilsendt et hyggelig velkomstbrev med en brosjyre med grunnleggende og viktig informasjon om studiet. Tilbakemeldingene fra studentene som ble oppringt og ønsket velkommen på denne måten, har unisont vært positive, og flere sa at dette hadde gjort at de valgte å takke ja til studieplassen.

Det gode rekrutteringsarbeidet over tid, sannsynligvis godt hjulpet av oljekrisen og konsekvenser i regionen, gjorde at UiS hadde svært god søkning til GLU-utdanningene i 2015 og 2016. Mange tilbud ble sendt ut, og da flere enn «normalt» tok imot studieplassen, ble resultatet at vi startet opp med svært store kull både på 1-7 og på 5-10 med matematikk, og noe mindre på 5-10 med norsk. Det er spesielt gledelig at på tross av en nasjonal nedgang i antall søkere til GLU 1-7, har UiS opplevd en økning. Vi har siden GLU startet i 2010, sett en klar tendens til at flere studenter på 5-10 velger matematikk enn norsk, en utvikling som skal bli spennende å følge.

Samarbeidet med praksis

Høst 2016 har instituttet over 50 praksisskoler, eller partnerskapsskoler. Skolene er fordelt over hele fylket, med de fleste på Jæren, samt med noen praksisskoler i andre land, blant annet i Malawi. Instituttet har et utstrakt samarbeid med praksisskolene og praksislærerne, hvor det er fokus på hvordan praksisskolene og undervisningen på campus i fellesskap kan bidra til høy kvalitet i grunnskolelærerutdanningene. Profesjonsdager i forkant av praksis, hvor studenter, praksislærere og faglærere møtes over et felles tema (gjerne de tverrgående tema i utdanningene), med diskusjoner om hvordan dette kan tas videre både i praksisperioden og på campus, er ett av tiltakene vi har innført for å styrke helhet og sammenheng i utdanningene. Dette er erfaringer vi nå tar med oss inn i den nye femårige GLU, hvor det helhetlige og overgripende er enda tydeligere enn i dagens GLU, og vi vil videreutvikle profesjonsrettingen i utdanningene. Et konkret utslag av dette er at vi i studiemodellen for GLU ikke bare vil legge inn fagene og praksis, men også tid/tema for sammenbindende elementer.

Grunnskolelærerutdanninger inn i framtiden

Grunnskolelærerutdanningene ved UiS har en stolt fortid å se tilbake på, og store utfordringer å møte i framtiden. Kombinasjonen sterk forskningsforankring og sterk profesjonsretting er det vi arbeider for og vil styrke videre i et godt samarbeid mellom våre partnere, studenter og ansatte. I dette arbeidet står både samarbeid om praksis- nær forskning og om etter- og videreutdanning sentralt.

Referanser

Følgegruppen (2015a). Grunnskolelærarutdanningane etter fem år, Rapport nr. 5 til Kunnskapsdepartementet. Stavanger: Universitetet i Stavanger. Nedlastet fra www.uis.no/ffl

Følgegruppen (2015b). Delrapport 1, Første steg som forsker – en gjennomgang av bacheloroppgaver i grunnskoleutdanningene, Stavanger: Universitetet i Stavanger. Se: www.uis.no/ffl

Kunnskapsdepartementet (2009). Stortingsmelding 11 (2008-2009), Læreren – Rollen og utdanningen, Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lastet ned 02.07.2016 fra: https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf

Kunnskapsdepartementet (2010). Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for trinn 1-7 og 5-10. Vedtatt 3. mars 2010. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelar/id594357/

NOKUT (2006). Evaluering av norsk allmennlærerutdanning, Hovedrapport. Oslo: NOKUT. Lastet ned 02.07.2016 fra http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/Evaluering/alueva/ALUEVA_Hovedrapport.pdf

Praksisskoler og praksislærere

AV BJARTE HOPE, ANNE KATRINE BØ HVEDING OG HILDE RIIS KVALVÅG

At lærerstudenter verdsetter praksisperiodene sine, er velkjent i både norsk og internasjonal sammenheng. Hvordan praksis skal organiseres og hva innholdet i praksisperiodene skal være, er imidlertid gjenstand for diskusjon.

Etter 2. verdenskrig og fram til 1973 foregikk praksis i statsøvingsskoler, en slags demonstrasjonsskoler. Seinere foregikk den i ordinære grunnskoler der øvingslærere hadde individuelle avtaler med lærerutdanningsinstitusjonen, og med betydelig nedsatt lesetid for å ta seg av studentene (Munthe & Ohna, 2005). Bakgrunnen for ordningen med praksisskoler var et ønske om at studenter skulle erfare hele skolens virksomhet og bli en del av et større kollegium, altså ikke bare overlatt til individuelle øvingslærere (Kunnskapsdepartementet, 2005). Alle som arbeider i skolen, vet at lærerarbeidet består av mer enn å formidle faglig kunnskap til elever, så å gi lærerstudenter innblikk i «alt det andre» som lærerarbeidet omfatter, er ingen dum ide.

På Universitetet i Stavanger blir praksisskolene engasjert etter søknad. Det vil si at skolene selv ønsker å være praksisskoler og derved være en del av lærerutdanningen. Hvordan praksisskolene og lærerne som blir utpekt til å være praksislærere tenker om denne delen av oppgaven sin, kan nok variere stort. Variasjon skal det være rom for, for det er ingen enighet om hvordan den beste praksisopplæringen ser ut. Artikkelen under gir et eksempel fra Håland skole i Sola kommune.

Ilustrasjon fra «Skolebasert praksisplan» Håland skole.

Oppdraget som praksisskole

Håland skole er i skrivende stund inne i sin andre firearsperiode som praksisskole. Ut fra skolens visjon, «Me spelar på LAG», kan det enkelt la seg gjøre å forsvare å inngå i slikt oppdrag. Intensjonen om å spille på lag med våre kommende kolleger har hele tiden vært vår kollektive tilnærming til å bli og være en praksisskole. Håland skole har hatt et ønske om å bidra i formingen av kommende dyktige kolleger. Vi ser imidlertid også at vi selv er tjent med å være en praksisskole. Dette kan eksempelvis gi oss et positivt rykte som skole og bidra til god rekruttering. I tillegg hjelper det oss å holde tritt med strømninger fra pedagogiske miljøer, og mer rutinerte lærere kan også ha noe å lære fra kommende unge og friske pedagogstudenter.

Vi er en praksisskole. Dette betyr at alle ansatte

Foto fra «Skolebasert praksisplan» Håland skole.

både bidrar og er behjelpelige med tanke på planlegging og gjennomføring av praksis. Alle skal ha en positiv og imøtekommende holdning til praksisstudenter, samt være fleksible i forhold til eventuelle tilretteleggingsbehov. Samtidig skaper det også ryddighet og forutsigbarhet at enkelte står med et hovedansvar for koordinering av praksisperiodene. Hos oss samarbeider to praksislærere og rektor om dette. For å synliggjøre at det ikke bare er praksislærer som er ansvarlig for praksisen, viser skolens praksisplan til flere andre ansatte ved skolen som skal være involvert i arbeidet. (Se vedlegg)

Skolen arbeider systematisk i planleggingsarbeidet og tilrettelegging av praksis. Vi har til enhver tid en gjeldende praksisplan som justeres kontinuerlig. Denne er også tilgjengelig for alle på skolens hjemmeside. Studenter får sammen med praksislærer operasjonalisere denne læreplanen, og det blir laget en lokal praksisplan til hvert praksisparti, som blir brukt i praksisperiodene. Studentene som kommer til skolen vår har ulik bakgrunn og ulike erfaringer. Noen kommer rett fra videregående skole, mens andre har erfaringer med arbeid i skole eller på andre arenaer med barn. Noen er mer komfortable i rollen, mens andre er mer usikre. Som et resultat av dette forventer vi at læring og progresjon vil variere. Noen studenter vil dermed også få større utfordringer enn andre, men målet er å tilpasse praksisen til studentgruppen og den enkelte. Studentene vil derfor så godt det lar seg gjøre bli vurdert og veiledet ut fra sitt nivå.

Vi ønsker å vise våre studenter at lærerarbeidet er mer enn bare klasseromsundervisning. Vi har derfor valgt å gi studenten et møte med rektor den første dagen på vår skole, der han legger fram rammene for skolen vår, inkludert skolens satsingsområder. Studentene deltar også på personalmøter, teammøter og trinnmøter. På disse arenaene er det også ønskelig at studentene skal komme med innspill eller bidra på annen måte. I friminutt får studentene mulighet til å utvikle sin observasjonskompetanse, og se elevene i en ny «setting». Dersom det kan la seg gjøre, forsøker vi å få studentene med på foreldremøter eller konferanser.

Vi ser at mange studenter forventer at de skal få utfolde seg på egen hånd i klasserommet; planlegge undervisning alene, og selv gjennomføre timene de planlegger. Vår erfaring er at dette fort kan oppleves som en sårbar situasjon for studentene, og de føler seg vurdert av praksislærer og medstudenter. Undervisningen blir derfor opplevd som kunstig, og de ønsker å prøve å være alene i klasserommet uten observatører. Derfor synes vi det er viktig å poengtere overfor studentene at dette er en læresituasjon. Undervisningen skal planlegges sammen, og alle studentene og praksislærere skal jobbe sammen i utformingen av et undervisningsopplegg. På denne måten er det tryggere å vur-

dere undervisningen i etterkant. Det er ikke en student sin plan og gjennomføring som blir vurdert, men en ser på hvordan undervisningen har fungert overfor gruppen. Vår erfaring er at fokuset på den måten blir flyttet fra person og over på metode og elever, noe som også gir større grad av ro og trygghet blant studentene. Vi synes det er viktig at det arbeides med forståelse for at praksis skal bygge på samarbeid. Vi skal bli gode sammen.

Samarbeid mellom UiS og skolen/ kommunen er satt i system. Det innkalles til flere samlinger for rektorer og ansvarlige ved skolekontoret. I tillegg er det også et årlig møte hvor kun Sola kommune har møte med UiS sin representant. Da er det gjerne fokus på perioden som har vært, og på eventuelle justeringer for tiden som kommer. Også skolens praksisveiledere innkalles til jevnlige møter ved UiS. De møtene vi opplever som viktigst av disse, er nok møtene i forkant av praksisperiodene, der også studentene selv er med på deler av samlingene. Etter endt praksisperiode gjennomfører studentene en evaluering av praksisperioden, som også skolen får tilgang til. Denne er av verdi med tanke på justeringer til kommende praksisperioder.

UIS arrangerer fagsamlinger i forkant av et trepartsmøte. Det er ikke lett å treffe både studenter og praksislærer med ett felles tema, der alle parter i etterkant opplever dette som nyttig. Fagsamlingene gir studenter og praksislærere en felles plattform som vi opplever er god å ta med seg i veiledning og inn i klasserommet.

Håland skole er godt fornøyd med å være en praksisskole, og ser fram til veien videre i samarbeid med studenter og universitet. Vi ønsker og håper at vårt bidrag i lærerutdanningen vil være med på å heve kvaliteten på arbeidet studentene etter hvert skal utføre i eget yrkesaktive liv. Klarer vi å legge til rette for at studentene får gode mestringsopplevelser i praksis hos oss, tror vi at dette kan bidra til at de kan få mange gode år i et spennende og utfordrende yrke.

Håland skole har laget en Skolebasert praksisplan. Denne får studentene utlevert når de kommer for å ha praksis ved skolen. Planen inneholder blant annet en nærmere orientering om opplegget for praksisopplæringen.

Barnehagelærerutdanning i endring og utvikling

AV RUDY GARRED

Ved omorganiseringen av lærerutdanningen ved Høgskolen i Stavanger 2004, ble førskolelærerutdanningen samlet i ett institutt. Før det var all lærerutdanning samlet i Avdeling for lærerutdanning i en matriseorganisering av de ulike fag som inngikk i de ulike lærerutdanningene. Men nå ble det altså ved den nye organiseringen slik at instituttet ble den organisatoriske grunnenheten, med studieprogrammet som inndelingsprinsipp, og med faggruppene da delt opp slik at de som underviste på barnehagelærerutdanningen tilhørte dette instituttet, heller enn i et større faglig definert institutt, slik som tidligere .

Denne organiseringen har preget instituttets virke siden den gang, og da Universitetet i Stavanger ble etablert i 2005 var altså ett av instituttene betegnet Institutt for førskolelærerutdanning. Elisabeth Ianke Mørkeseth, som hadde vært dekan ved Avdeling for lærerutdanning, ble første instituttleder for dette instituttet.

Det vil alltid være en avveining av hensyn mellom en programorganisering og en matriseorganisering av institutter ved en utdanningsinstitusjon. En fordel i denne sammenheng for førskolelærerutdanningen var at den ble synliggjort på lik linje med de andre lærerutdanningene ved fakultetet. Det har nok motvirket at vi havnet i «skyggen» av andre lærerutdanninger. Instituttet har vært representert i ledergruppen ved fakultetet og slik sett hatt en plass rundt bordet, på lik linje med de andre enhetene.

Barnehage har fått økt oppmerksomhet i samfunnet, ikke minst ved den store utbyggingen som har kommet som følge av retten til barnehageplass for alle. Ettersom behovet er blitt dekket når det gjelder tilstrekkelig antall plasser, er kvalitet blitt stadig mer fokusert. Dette gjelder også utdanningen av pedagoger til barnehagene.

I 2008 fikk NOKUT i oppdrag fra Kunnskapsdepartementet å evaluere førskolelærerutdanningene ved alle 20 institusjoner i landet som gav tilbud om en slik utdanning. Dette var den tredje av slike evalueringer. De to første gjaldt allmennlærerutdanningen, og ingeniørutdanningen. En sakkyndig komite ble oppnevnt, og to delrapporter ble publisert i 2010. Den ene var en Hovedrapport, og den andre en Institusjonsrapport, hvor hver studieinstitusjon fikk en egen evaluering med anbefalinger og råd. Det var ikke gitt mandat til å gi pålegg eller foreta sanksjoner (NOKUT 2010 a og b).

Hver institusjon utarbeidet i forkant en grundig selvevaluering, som ble etterfølgt bl.a. av intervjuer både med studenter og fagpersonale i regi av den sakkyndige komite. Alt i alt lå utdanningen ved UiS nær landsgjennomsnittet når det gjaldt målbare data, som

studentenes alder, inntakskvalitet, resultater samt fullføring på normert tid. Utdanningen skilte seg positivt ut på internasjonalisering, ved at det ble mottatt mange utenlandske studenter. Det har vært et særtrekk ved utdanningen at den har hatt ansvar for kurset Comparative Education, over en rekke år med internasjonale studenter, både fra både barnehage- og grunnskolelærerutdanninger. Det har også vært gitt et studietilbud på grunnutdanningen hvor studenter fra UiS reiser ut på et internasjonalt semester. Dette har førstelektor Monika Rõthle vært en primus motor for, og med godt resultat. NOKUT-rapporten framhevet for øvrig også at førstestillingskompetansen ved UiS lå godt over landsgjennomsnittet.

Ellers ble det påpekt at en obligatorisk 5 studiepoengs enhet i spesialpedagogikk som ble gitt utgjorde et avvik i forhold til rammeplanen. Her ble pedagogikkfaget styrket med 5 studiepoeng på bekostning av de faglig-pedagogiske emnene. Dette ble det da gjort en endring på i programplanen for studiet ved at et tverrfaglig prosjektarbeid ble lagt inn i stedet.

Det ble snart mer å følge opp når det gjaldt programplan for studiet, for etter NOKUT-evalueringen oppnevnte Kunnskapsdepartementet et Rammeplan-utvalg som skulle legge fram forslag til ny rammeplan for førskolelærerutdanningen på bakgrunn av hva som var kommet fram gjennom NOKUT-evalueringen generelt og de rådene som var gitt. Et av forslagene fra evalueringen var at utdanningen skulle gjøres 5-åring, men dette var departementet klar på at ikke ville bli aktuelt.

Etter en del diskusjoner, tilbakekallinger høringer og etter hvert merknader som ble lagt til fra departementet, ble den nye rammeplanen fastsatt i juni 2012, med implementering fra høstsemesteret 2013. Utdanningen skiftet navn til barnehagelærerutdanning. Dermed ble det også en endring i betegnelse av profesjonen, som nå ble hetende barnehagelærer. Dette var et av temaene som hadde vært oppe til diskusjon, og som med dette ble endelig avgjort.

Et annet tema som hadde vakt stort engasjement i løpet av prosessen med utarbeidelsen av den nye rammeplanen var omorganiseringen av studiet i såkalte «kunnskapsområder» heller enn i fag, som det tidligere hadde vært. Dette var et radikalt grep som gjorde om på hele strukturen i utdanningen. Hensikten var å gjøre studiet mer profesjonsrettet og praksisnært. Ved å bli satt inn i slike kunnskapsområder skulle fokuset i mindre grad være på disiplinfaget som sådan. En ville at undervisning skulle gis i form av «praktiske synteser», heller enn «teoretiske synteser», etter Harald Grimens terminologi, som en henviste til (Grimen 2008). En teoretisk syntese er en mer eller mindre konsentrert sammenfattet framstilling av et fag eller et emne. En praktisk syntese er hva en samlet sett vil trekke ut av fra et fagfelt som er relevant i forbindelse med en gitt profesjonsutdanning. Det kan dreie seg om profesjonsstudiet medisin hvor en kan få bruk for kunnskap fra flere disipliner, uten at en nødvendigvis gir en full innføring i hver av disiplinene som denne praktisk syntetiserte kunnskapen er hentet fra, om det er biokjemi eller nevrofysiologi betraktet som rene fagdisipliner.

Med utgangpunkt i Grimens begrep foreslo altså rammeplanutvalget å strukturere utdanningen i såkalte kunnskapsområder hvor flere fag var satt sammen. Intensjonen var på denne måten å bryte med en disiplinorientering i undervisningen i de enkelte fag i utdanningen. Dette skapte mye debatt via en nasjonal webside som var opprettet, og det ble bl.a. stilt spørsmål om undervisningen i fagene i barnehagelærerutdanningen faktisk var så disiplinorientert som utvalget la som premiss for nødvendigheten av denne omstruktureringen.

Rammeplanutvalget valgte likevel å holde på for-

Foto fra «Skolebasert praksisplan» Håland skole.

slaget, og i juni 2012 ble forskrift om ny rammeplan for barnehagelærerutdanning fastsatt av departementet (KD 2014). Den nye organiseringen i kunnskapsområder ble møtt med en del kritikk, bl.a. av pedagogikkprofessor Peder Haug, som framholdt at en hadde valgt revolusjon framfor evolusjon i denne sammenheng, og at det var «et eksperiment man ikke vet resultatet av» (Greve et al. 2014).

For barnehagelærerutdanningen var det likevel ikke annet å gjøre enn å gjennomføre denne radikale omstruktureringen av programplanen for studiet som den nye rammeplanforskriften innebar. Et intensivt arbeid ble satt i gang, og fra høsten 2013 startet første kull i utdanningen. Så fikk en da gjort seg erfaringer, med implementeringen av den nye programplanen.

Et av momentene som i økende grad vakte bekymring var pedagogikkfagets plass og rolle i studiet. Pedagogikk som emne skulle ifølge rammeplanforskriften og merknadene angående dette som kom i etterkant fra departementet, inngå i alle kunnskapsområdene, samtidig som det i utgangspunktet ikke var klart definert som et eget fag gjennom betegnelsene for kunnskapsområdene i seg selv. Dette var noe som også andre utdanningsinstitusjoner fant var krevende å finne gode løsninger på. Og følgegruppen for barnehagelærerutdanningen, som departementet oppnevnte i 2013, tok opp temaet i sin første rapport (BLU 2014). Her ble det bl.a. pekt på at NOKUT-evalueringen hadde framholdt betydningen av pedagogikk som gjennomgående fag i studiet, og at utdanningsinstitusjonene burde se til å få det gjennomført i sine programplaner.

Med utgangpunkt både i egne erfaringer med hensyn til hvordan pedagogikk skulle finne sin plass i studiet og oppfordringen som var kommet i rapporten fra følgegruppen, ble det gjort en revisjon av den nye programplanen ved Institutt for barnehagelærerutdanning (IBU), som instituttet ved UiS nå var omdøpt til. Pedagogikk som fag ble nå plassert primært under kunnskapsområdet Barns utvikling, ledelse og læring (BULL), samtidig som dette emnet gjennom en viss omfordeling mellom kunnskapsområdene ble gitt forsterkende studiepoeng. Kunnskapsområdet ble samtidig lagt over de to første studieår. Tredje året ble kunnskapsområdet Læring, samarbeid, utvikling definert som et primært pedagogikkfaglig emne.

På denne måten ble faget pedagogikk gjenkjennelig også for studentene, som gav klare tilbakemeldinger på at de anså dette som en forbedring av programplanen. Også fagpersonalet befant seg mer vel med denne endringen. Og selv om følgegruppen nok stilte spørsmåltegn ved om en egentlig med dette var å regne som «revisjonister» i forhold til rammeplanforskriftens («revolusjonære») intensjon, ble tolkningen som var gjort av denne og konsekvensene som ble trukket etterhvert likevel tatt til etterretning og akseptert av følgegruppen, som også konfererte med departementet om dette. Andre studiesteder har nå også vist interesse for denne modellen.

NOKUT-evalueringen foreslo, som nevnt, at utdanningen skulle gjøres 5-årig, og selv om det ikke ble gjennomslag for dette fra politisk hold, har det vært sett som viktig at barnehagelærerstudenter etter å ha tatt en bachelorgrad, skulle kunne ha mulighet for å gå videre på masterstudier. Det var også en del av mandatet for rammeplanutvalget for studiet at bachelorutdanningen skulle kunne gi grunnlag til opptak på masterstudier.

Ved UiS satte en allerede i 2008 i gang en masterutdanning i barnehagevitenskap, først som heltidsutdanning. Fra 2010 ble studiet omgjort til deltidsstudium over fire år med opptak annet hvert år. Dette for også å kunne rekruttere folk som er i arbeid ute i feltet. Etableringen av studiet ble muliggjort ved tilsettingen av Eva Johannson som professor og faglig ansvarlig. Professor Marit Alvestad har i stor grad hatt hånd om koordinering og faglig ledelse av et studium som har vært utpreget tverrfaglig, med bidrag fra flere fra faggruppene som ellers er inne i barnehagelærerutdanningen.

Et annet moment som NOKUT-evalueringen trakk fram i sin generelle vurdering var behovet for forskningsbasert undervisning i utdanningene. Ved Institutt for barnehagelærerutdanning ved UiS har det vært et stort fokus på forsknings- og utviklingsarbeid de senere år. Dette har ikke minst vært drevet fram gjennom etableringen av et programområde for forskning, Læringskulturer i barnehage. Dette startet opp i 2009, med Eva Johannson som leder. Dette programområdet består av flere forskergrupper; Verdier i barnehagen, Estetiske og emosjonelle læreprosesser, Kvalitet, profesjon og læring, Barns språklige og litterære praksiser, , og nå sist en ny forskergruppe som etablerer seg med tilknytning til fagområdet Bærekraftig utvikling.

Ett resultat av arbeidet i dette tverrfaglige programområdet har vært utviklingen av et eget doktorgradskurs: Læringskulturer i en barnehagekontekst, som har vært gitt en rekke år som et tilbud både internt for stipendiater, andre ved UiS og eksternt. IBU har ellers etter hvert fått flere stipendiater som er tilsatt ved enheten og som også bidrar til forskningsvirksomheten. Dette betyr at det nå blir gitt utdanning rettet mot barnehagefeltet fra bachelor via master og helt til doktorgradsnivå. Slik er det etter hvert dannet et solid faglig grunnlag for å kunne gi forskningsbasert undervisning, på alle nivå av studier ved instituttet.

Det har vært et stort behov for utdanning av barnehagelærere. Rogaland og Akershus har vært de regionene i landet hvor det har vært størst utdekket behov for barnehagelærere, ifølge en rapport fra IRIS: Førskolelærermangel i Rogaland (2009). Ved UiS har det har det imidlertid fra 2009 blitt gjort årlig opptak av en deltidsklasse bachelor, som tidligere bare ble gjort hvert fjerde år, i tillegg til det ordinære årlige opptaket til heltidsstudiet. Siden 2006 er det også blitt gitt videreutdanning i barnehagepedagogikk/småbarnspedagogikk som et tilbud til pedagoger med annen utdanning som ønsker kompetanse for å arbeide som pedagogiske ledere i barnehage. Dette gjør at det over tid nå er blitt en større grad av dekning enn det som IRIS-rapporten i sin tid sa. På landsbasis er det nå signaler om at behovet for barnehagelærere er i ferd med å bli dekket. Det er imidlertid ikke kommet riktig til dette punkt i Rogaland. En registrerer ellers en merkbar økning i antall søkere til studiene ved instituttet de siste par årene. Noe som formodentlig henger sammen med strammere forhold på arbeidsmarkedet, og at barnehagelæreutdanning blir ansett som et relativt trygt og sikkert valg med hensyn til å kunne få seg varig arbeid etter endt utdanning.

I Stortingsmelding 19 (2015-16) Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen er det beredd en grunn for arbeidet med innføring av en ny rammeplan for barnehagene. Meldingen har skapt mye debatt, sær-

lig omkring spørsmålet om hva læring skal innebære i barnehagene, samt lekens rolle for barns utvikling. Noen framholder at det nå kommer i bakgrunnen med økt fokus på det skoleforberedende aspektet. Forslag til ny rammeplan for barnehagene skal sendes ut på høring i løpet av høsten 2016 med sikte på å få fastsatt en ny plan som skal implementeres i 2017. Dette vil gi nye utfordringer til utdanningen, som vil måtte justere både læringsmål, innhold og arbeidsmåter etter nye vilkår for profesjonen som studentene kvalifiserer seg til, gjennom studiene, og ikke minst praksisperiodene tilknyttet disse.

Det er vel slik det skal være. Et profesjonsstudium må stadig oppdatere seg til den nyeste kunnskapen og utviklingen i feltet og til nye samfunnsmessige endringer og utfordringer. Dette er en prosess som en alltid står i, uten at en nødvendigvis kommer fram til noe endelig bestemmelsessted. En utdanning til barns beste er det som kontinuerlig må stå i fokus gjennom alle skiftninger og som er det som i siste instans gir mening til virksomheten.

Rereranser

Blomgren, A.; Nødland, S.I.; Bjelland, A. (2009) Førskolelærermangel i Rogaland. Rapport IRIS – 2009/191.

BLU Følgegruppe for barnehagelærerutdanning (2014). Frå førskulelærar til barnehagelærar: den nye barnehagelærarutdanninga, muligheiter og utfordringar. Rapport frå Følgjegruppa til Kunnskapsdepartementet nr.1, 2014.

Greve, A.; Jansen, T.T.; Solheim, M. (2014). Kritisk og begeistret. Barnehagelærernes fagpolitiske historie. Bergen: Fagbokforlaget.

Grimen, H. (2008) Profesjon og kunnskap. Oslo: Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2012). Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rundskriv-f-04-12/id706946/?id=706946. [Lastet ned 14.09.16]

NOKUT (2010 a). Evaluering av førskolelærerutdanning i Norge 2010. Del 1: Hovedrapport Oslo: NOKUT, Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.

NOKUT (2010 b). Evaluering av førskolelærerutdanning i Norge 2010. Del 2: Institusjonsrapporter. Oslo: NOKUT, Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.

Stortingsmelding 19 (2015-2016): Tid for lek og læring, bedre innhold i barnehagen. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Mine erfaringer som lærerstudent ved UiS

AV LOUISE D. JOHANNESSEN

I Norge finnes det mange universiteter og høyskoler som tilbyr lærerutdanning - fra Alta i nord, til Kristiansand i sør. Det kan derfor være vanskelig å velge hvor man skal studere. I denne artikkelen skal jeg skrive om hvorfor jeg valgte å bli lærer, og hvorfor UiS var mitt første og eneste valg.

Det er ofte vanskelig å finne ut hva man skal studere. For noen kommer dette veldig enkelt, de har gjerne drømt om å bli lege eller brannmann hele livet, mens for andre er det enda en stor gåte når de er 19 år. Jeg skulle ønske jeg kunne sagt at jeg var en av dem som visste akkurat hva jeg ville bli når jeg gikk ut fra videregående, men det var jeg dessverre ikke. Etter videregående hadde jeg et friår der jeg skulle finne ut av dette, prøve å løse den store gåten: Hva vil jeg jobbe med resten av livet? Etter å ha tenkt en stund fant jeg ut at jeg likte fisk, og startet på fiskehelse ved UiB. Jeg studerte fiskehelse i to år helt til jeg fikk en åpenbaring: Jeg ville jobbe med mennesker, fisk ble for lite personlig. Mange prøvde å fortelle meg at jeg burde fullføre det jeg startet, og at jeg kanskje ville like jobben når jeg ble ferdig med studiet. Men jeg visste at det var feil for meg, og derfor valgte jeg å slutte. En erfaring er alltid positiv, så lenge ingen blir skadet.

Det å gå tilbake i tenkeboksen etter å ha trodd at man har valgt rett studieretning er ikke lett. Å «bomme» på valget en gang er ok, men alle vil helst finne det rette studiet andre gangen. Lærer var et yrke jeg hadde tenkt på, men jeg hadde alltid skjøvet tanken til side på grunn av den dårlige lønnen. Dette var et helt latterlig argument, for trivsel er vel verdt mer enn penger? Og sånn kom jeg fram til valget mitt: Jeg vil bli lærer.

Da jeg skulle søke meg inn på lærerutdanningen, var jeg veldig klar for å dra tilbake til Stavanger og teste ut UiS. Ikke bare fordi Stavanger er hjembyen min, men jeg hadde hørt veldig mye positivt om lærerutdanningen ved UiS. Høsten 2013 startet jeg på grunnskolelærerutdanningen. Alle har mange forventninger når de starter på et nytt universitet eller en ny linje, og man er spent på hvordan den nye studiehverdagen kommer til å bli. På UiB var jeg vant til at vi satt i store forelesningssaler med opp til 300 studenter i hver time, og å ha mange ulike forelesninger hver dag. Dermed forventet jeg at det skulle være ganske likt på UiS, men kanskje litt færre studenter. Da tok jeg veldig feil. På lærerutdanningen ved UiS kan alle foreleserne navnet ditt. Vi er klasser på ca 50 studenter, og har opprop hver morgen. Det føles noen ganger som vi er på ungdomsskolen igjen, men det er også noe sjarmerende ved det. Jeg føler meg veldig ivaretatt på studiet, og terskelen er lav for å spørre om hjelp eller å snakke om problemer

med en hvilken som helst foreleser. Det er heller ikke lang vei opp til administrasjonen eller dekanen om det skulle være større saker man må snakke om.

Mange advarer deg mot å studere i hjembyen din. Det er så lett å bare beholde de gamle vennene fra videregående og ikke bygge noe nytt nettverk på universitetet. Siden jeg har en søster som gikk i denne fellen, innstilte jeg meg på at dette ikke skulle skje med meg. Etter to år på UiS har jeg hørt utallige ganger at studentmiljøet i Stavanger er veldig dårlig, og at det skjer lite her. Selv føler jeg at det er opp til hver enkelt student å ta initiativ. Jeg opplever studentmiljøet i Stavanger og på campus som ganske bra. Hvis du forventer at noen andre skal ta initiativ for at du skal være aktiv og få nye venner, kan en hvilken som helst by oppleves som en dårlig studentby. Det handler om å gjøre en innsats og gi litt av deg selv. Siden jeg startet på UiS har jeg vært med i mange utvalg for grunnskolelærerutdanningen, jeg har jobbet som studentambassadør, jeg har vært med å arrangere fester, karrieredager, quiz og spillkvelder, jeg går jevnlig på engasjertmøter og sitter nå som leder for Pedagogstudentenes lokallag ved UiS. Jeg har det veldig sosialt på universitet, og har blitt kjent med mange på tvers av linjene.

Lærerutdanningen ved UiS er ikke feilfri. Det er mye jeg skulle ønske at hadde blitt gjort annerledes, men også mye instituttet faktisk har forandret på. I løpet av min tid som student her har jeg sett mange forandringer instituttet har gjort i forhold til forelesere, emner og timeplaner. Det er ikke alle forandringene jeg har vært enig i, men det er hvert fall forandringer. Det at et institutt viser at de er åpne for forandring, og ikke minst at de hører på innspill fra studenter, er noe jeg setter stor pris på.

Etter at jeg startet på lærerutdanningen har det kommet nye karakterkrav i matte for opptak til grunnskolelærerutdanningene, og utdanningen har gått fra å være 4-årig til å bli 5-årig master. Karakterkravet om 4 i matte fra videregående stiller jeg meg ganske nøytral til. Hvis det er dette politikerne tror de kommer til å få bedre lærere av - kjør på. Å få karakter 4 i P-matte, eller 2 i S- eller R-matte, synes jeg ikke er et høyt krav å stille, men mer et unødvendig krav å stille. Jeg vet at det er flere gode norsk- og engelsklærere som ikke vil komme inn på studiet på grunn av dette kravet. Å gå fra et 4-årig til 5-årig løp er en prosess som har vært i arbeid over lang tid. Det 4-årige løpet var vel bare en mellomlanding mellom det 3-årige og 5-årige løpet. Det å kunne velge om jeg vil ta master eller ikke er en frihet jeg er glad jeg har. Det som bekymrer meg litt er om den 4-årige utdanningen min kommer til å være god nok, eller om jeg må tilbake på skolebenken og ta en master om noen år.

Det å velge hva man vil studere, og jobbe med er en vanskelig avgjørelse, og det blir ikke lettere med tiden. Det oppstår stadig nye studier, og nye emner man kan studere. I år var det rekordmange som søkte seg inn på lærerutdanningen ved UiS, noe som tyder på at læreryrket blir bare mer og mer populært. Om denne trenden vil fortsette når utdanningen blir 5-årig og karakterkravet 4 i matte forblir får vi bare vente å se. Personlig håper jeg at søkertallet vil fortsette å øke slik at vi får mange gode og dyktige lærer studenter, og fremtidige kollegaer. Selv om ikke lønnen gjenspeiler det, så er lærer et av det viktigste yrkene i samfunnet. Vi er med på å forme morgendagens leger, tømrer, elektrikere og sykepleiere. Jeg gikk to år på «feil» studie, men føler nå endelig at jeg har funnet det rette yrke for meg.

Lærarutdanninga ved Høgskolen i Stavanger 1994-2005

Frå Stavanger lærarhøgskole (SLH) til Høgskolen i Stavanger (HIS)

Lærarutdanninga delt på to avdelingar

AV SIGMUND SUNNANÅ

Innleiing

På 1960- og 1970-talet blei det stort behov for folk med postgymnasial utdanning. I 1965 fekk den såkalla Ottosen-komiteen til oppgåve å greia ut ei rekkje spørsmål som galdt vidareutdanning for artianarar og andre med tilsvarande utdanning. Komiteen kom med mange forslag, mellom anna om ei kraftig opptrapping av talet på studieplassar, nye studietilbod, oppbygging og oraganisering av eit distriktshøgskolesystem og opprettinga av distriktshøgskolar. Ein av dei første distrikshøgskolane kom i Stavanger i 1969.

Eit resultat av det vidare arbeidet i departementet og Stortinget med utgreiingane frå komiteen var mellom anna at utdanningsinstitusjonar som hadde utdanna for ulike profesjonar, til dømes lærarskolar, sosialskolar, sjukepleiarskolar, fekk status som høgskolar. I kvart fylke skulle det opprettast eit regionalt høgskolestyre med eit fleirtal av eksterne representanar + representantar for høgskolane som styret fekk ansvaret for. Distriktshøgskolane, lærarhøgskolane, ingeniørhøgskolane og sosialhøgskolane blei i 1977 underlagt dei regionale høgskolestyra. Seinare kom også andre institusjonar med, til dømes sjukepleiarhøgskolane og musikkkonservatoria. Høgskolestyra skulle i hovudsak vera rådgivande og koordinerande i forhold til departementet. Dei fekk dessutan ulike forvaltingsoppgåver, til dømes godkjenning av interne styringsordningar ved høgskolane, tilsetjing av personale (med unntak av leiarstillingar), tildeling av midlar til vikarstipend og til opplysningsorganisasjonane som dreiv vaksenopplæring. Den enkelte høgskole hadde ansvaret for den faglege og administrative verksemda ved institusjonen, og fekk tildelt eigne midlar over statsbudsjettet.

På byrjinga av 1990-talet var det i alt 98 høgskolar i landet. Stortinget vedtok i mai 1991 at talet på høgskolar skulle reduserast til 26 (jf. Frøysnes, s, 37-38). Høgskolesektoren skulle organiserast slik at høgskolane skulle inngå i større einingar som skulle styrast av departementsopnemnte eksterne representantar + interne representantantar valt av institusjonane. For Rogaland betydde dette at dei sju høgskolane i Stavanger skulle inngå i ein ny institusjon, *Høgskolen i*

Stavanger. Sjukepleiarhøgskolen i Haugesind blei ein del av Høgskolen Stord/Haugesund. Høgskolen i Stavanger blei etablert 1. august 1994.

Organiseringa av Høgskolen i Stavanger.

Dei sju høgskolane som skulle utgjera den nye høgskolen var: Høgskolesenteret i Rogaland, Stavanger lærarhøgskole, Den norske kirkes menighetshøgskole, Norsk hotellhøgskole, Stavanger sykepleierhøgskole, Rogaland musikkonservatorium og Sosialhøgskolen (jf. Eriksen s. 76). Det regionale høgskolestyret fekk til oppgåve å stå for arbeidet med samanslåinga av høgskolane, og senda tilråding til departementet om korleis den nye høgskolen skulle organiserast. For høgskolestyret var dette inga lett oppgåve. Høgskolane hadde ulik historie, kultur, storleik, føremål og studietilbod, og utdanna for ulike yrke og yrkesfunksjonar. I tillegg til eit breitt spekter av studietilbod som likna tilboda ved universiteta, hadde Høgskolesenteret sivilingeniørutdanning og eit ambisiøst mål om å bli universitet. For denne institusjonen var det ikkje utan vidare lett å bli fusjonert med høgskolar som hadde som formål å utdanna for bestemte profesjonar.

Høgskolestyret gjorde framlegg om at den nye høgskolen skulle ha sju avdelinga: Avdeling for humanistiske fag, kunstfag, lærarutdanning, økonomiske fag, kultur- og samfunnsfag, helse- og sosialfag og teknisk-naturvitskaplege fag. Norsk hotellhøgskole og Rogaland musikkonservatorium skulle halda fram som eigne avdelingar. Det store problemet for høgskolestyret blei korleis avdeling for humanistiske fag (HUM) og lærarutdanning skulle organiserast. Lærarutdanninga hadde over1000 studentar og 54 fagleg tilsette. Det som kunne bli ei humanistisk avdeling, hadde i utgangspunktet litt over 400 studentar og eit fagpersonale på ca. 40 (jf. Eriksen, s. 79). Høgskoletyret fekk derfor den glupe ideen at det kunne styrkja humanistisk avdeling ved å overføra studentar og fagpersonale i humanistiske fag frå avdeling for lærarutdanning til avdeling for humanistiske fag. Høgskolestyret fatta vedtak om dette, og fagpersonale i kristendomskunnskap, norsk, engelsk og samfunnsfag skulle bli overførte frå lærarutdanninga til HUM. Senter for leseforsking og Senter for adferdsforsking som var blitt oppretta og utvikla ved SLH, blei direkte underlagt styret for den nye høgskolen. Vedtaket blei sendt til departementet som slutta seg til tilrådinga.

Kampen om lærarutdanninga

Med dette vedtaket stod lærarutdanninga nokså ribba tilbake. Vedtaket om overføring av fagpersonalet i kristendomskunnskap, norsk, engelsk og samfunnsfag blei gjort med sterk motstand frå eit mindretal i styret. Mindretalet leverte ein protokolltilførsel etter styrevedtaket 28. Januar 1994. Mindretalet la til grunn at avdelingsinndelinga skulle sikre profesjonsutdanningar ved å styrke deira heilskaplege og tverrfaglege profil. Det heiter mellom anna i protokolltilførselen at «For disse medlemmene er det en konsekvens av slik tenking at fagmiljø som representeres som basisfag i en profesjonsutdanning, skal ha sin organisatoriske forankring i de avdelinger som har hovedansvar for vedkommende utdanning.»(jf. Eriksen,s.79). Ein delegasjon med Svein Helgesen i spissen reiste til Oslo for å leggja saka fram for Jon Lilletun. Han var leiar for Kyrkje- og undervisningskomiteen på Stortinget, og delegasjonen ønskte å få han til å få Stortinget til å oppheva vedtaket. Jon Lilletun engasjerte seg ikkje i saka. Vedtaket i høgskolestyret blei derfor gjeldande.

Mange som hadde greie på skole og lærarutdanning og visste korleis organisasjonar fungerte, var samd med mindretalet.Vedtaket var meiningslaust og basert

på politisk uforstand. Det førte til store administrative problem og var til stor skade for ei lærarutdanning som hadde vore blant dei beste i landssamanheng.

Lærarutdanninga delt på to avdelingar

I skrivet frå departementet om vedtaket står det at avdeling for lærarutdanning skal ha hovudansvaret for lærarutdanninga både for grunnskolen og barnehagen. Avdelinga hadde ikkje lenger dei fire humanistiske faga, men pedagogisk teori og praksis, matematikk, naturfag, forming, musikk, kroppsøving, drama, og arbeidslivskunnskap høyrde framleis til i avdelinga. Når lærarar i kristendomskunnskap, norsk, engelsk og samfunnsfag skulle brukast i lærarutdanninga, måtte det forhandlast med HUM om dette. Mange av fagpersonane i HUM (særleg dei som kom frå HSR) hadde mindre interesse for lærarutdanning. Deira interesse gjekk meir på å sjå faga i forhold til utdanninga ved universiteteta enn mot arbeid i barnehage og skole.

Samarbeidet og samhandlinga mellom dei to avdelingane blei frå første stund vanskeleg. Kvar avdeling hadde fagleg og økonomisk ansvar for styring og drift av avdelinga, til dømes når det galdt prioritering av økonomiske ressursar og bruk av det faglege personalet. For HUM var det naturleg å prioritera oppgåver innanfor eiga avdeling framfor lærarutdanning som trass alt høyrde til i ei anna avdeling.

Alle avdelingane i HIS skulle leiast av ein dekan som var valt av fagleg og administrativt personale og studentane for ein viss periode. Ein tilsett direktør hadde ansvaret for økonomi og administrasjon. Dette var ein styringsmodell som var nokså ukjent for personalet, og det kunne lett oppstå ulik rolleforståing og personlege motsetnader mellom dekan og direktør og mellom ulike interessegrupper i avdelingane (Sjå Arne Nesets artikkel). Sett i historisk perspektiv, var perioden då lærarutdanninga høyrde til HiS, den vanskelegaste tida for lærarutdanninga i Stavanger.

Lærarutdanninga samla på nytt

Ved omorganiseringa av den faglege verksemda i tre store institutt frå 1. Januar 2004, blei fagpersonalet som arbeidde med lærarutdanning igjen ført saman i ei organisatorisk eining. Då HiS blei universtet i 2005, blei lærarutdanninga ein del av Humanistisk fakultet. Ein fekk eit institutt for lærarutdanning for barnehage og eit for grunnskole og spesialpedagogikk. Innanfor UiS har lærarutdanninga hatt ei positiv utvikling og framstår i dag som ei utdanning med godt renomme og god tilgang av godt kvalifiserte studentar.

Kjelder

Erik Leif Eriksen: Fra høgskole til universitet. Universitetet i Stavanger blir til. Vigestrand forlag i samarbeid med UiS. 2006.

Åsulv Frøysnes: Høgre utdanning 1970 – 1994 med vekt på høgskolevirksomheten i Oslo og Akershus. ABM-media as 2013.

Grunnleggende lese-, skrive- og matematikkferdigheter (GLSM) i lærerutdanningen

AV EGIL GABRIELSEN

Innledning

Grunnleggende lese-, skrive- og matematikkferdigheter (GLSM) har alltid hatt en sentral plass i det vi gjerne omtaler som den norske fellesskolen. Av mange har dette vært oppfattet som skolens fundament og selve grunnlaget for skoletilbudets øvrige fag og aktiviteter. Disse grunnleggende ferdighetene ble kanskje etter hvert regnet som så selvsagte, at det kan være noe av grunnen til at de fikk mindre omtale i de læreplanene som ble vedtatt mot slutten av forrige århundre (M87 og L97) sammenliknet med det de hadde hatt i tidligere læreplaner (N39 og M74) (Dahle 2000).

Da vi rundt årtusenskiftet fikk presentert norske skoleelevers resultater i internasjonale undersøkelser som PISA (2000), PIRLS (2001) og TIMSS (2003) ble skole-Norge klar over at mange av våre elever ikke behersket de grunnleggende ferdighetene i lesing og regning på ønsket nivå. De norske resultatene i disse undersøkelsene var overraskende svake sett i forhold til de landene vi vanligvis liker å sammenligne oss med. Hva hadde vi gjort med det som kirke- og undervisningsministeren i 1975, Bjartmar Gjerde, hadde omtalt som verdens beste skole?

Det er liten tvil om at resultatene fra de forannevnte internasjonale undersøkelsene var et sjokk for skole-Norge. Uroen ble ikke mindre da Forskningsrådets evaluering av L97 ble lagt fram og bekreftet at tilstanden var bekymringsfull for store grupper av elever. Dette resulterte i ulike tiltak, hvorav mange i tilknytning til temaet grunnleggende ferdigheter. Blant annet ble det gitt nye signaler fra departementet vedrørende når leseopplæringen skulle starte, og et landsomfattende 5-årig prosjekt, Gi rom for lesing, ble igangsatt. Videre ble arbeidet med å lage en ny læreplan (LK06) startet opp allerede i 2003. Her fikk som kjent grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving og regning forsterket status, og skulle sammen med digitale ferdigheter og ferdigheter i muntlig framstilling inkluderes i alle skolens fag.

Dette er bakteppet for det som skal være hovedtemaet i denne artikkelen, allmennlærerutdanningens behandling av grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving og matematikk. Vi skal kort se på hvordan temaene har vært ivaretatt i lærerutdanningen opp gjennom historien, før vi mer detaljert omtaler planen for GLSM, som ble et nytt obligatorisk emne i allmennlærerutdanningen i perioden 2003 – 2010.

Et lite historisk tilbakeblikk

Å lære barn å lese var hovedbegrunnelsen for å etablere allmueskolen i Danmark-Norge i 1739. Foranledningen var innføringen av konfirmasjonen i 1736, som gjorde det nødvendig å lære allmuen å lese pensum:

Pontoppidans Sanhed til Gudfrygtighed. Denne måtte man kunne for å bli konfirmert. Den som ikke ble konfirmert, kunne for eksempel ikke overta eiendom og heller ikke gifte seg.

Det var bare lesing og kristendomskunnskap som var skolefagene i omgangsskolen for de fleste elevene til langt ut på 1800-tallet. Dersom skolene unntaksvis tilbød opplæring i de to andre ferdighetene som er i fokus i denne artikkelen, skriving og regning, så måtte foreldrene de fleste steder betale ekstra for dette. Samtidig må det minnes om at lesekyndighet og skrivekyndighet lenge ble ansett som to atskilte prosesser, og at leseferdigheten var allmenn om lag 100 år før skriveferdigheten (Mediås, 2004).

Rekrutteringen av lærere var relativt tilfeldig i allmueskolens første hundre år. Det var prestene som valgte ut hvem som skulle være lærere i de 8 til 12 skoleukene som elevene ble tilbudt i året. Ofte var dette ungdom som hadde utmerket seg positivt i konfirmasjonsforberedelsene, eller det kunne være ungdom som av ulike årsaker ikke egnet seg for militærtjeneste. Ettersom bare ytterst få av skoleholderne hadde noen formell utdanning, må vi anta at opplæringen var av svært varierende kvalitet rundt om i landet.

Utover på 1800-tallet ble det opprettet lærerseminarer rundt om i landet, og skoleloven av 1827 anga at hvert stift skulle opprette et stiftsseminar for utdanning av lærere. Dette var på plass i 1839, nøyaktig 100 år etter innføringen av allmueskolen. Undervisningsfagene på seminarene var lesing med forstandsøvelser, religion og bibelhistorie, skriving og regning, med andre ord de samme fagene som elevene skulle introduseres for på skolen. Stadig flere av lærerne fikk etterhvert utdanning ved disse seminarene. I 1860 hadde over 60 prosent av lærerne 2-årig seminarutdanning og lærerstanden opplevde sin første storhetstid fram mot århundreskiftet. I mange bygder «konkurrerte» læreren med presten når det gjaldt anseelse og troverdighet (Telhaug og Mediås, 2003).

Hvor mye vekt det ble lagt på grunnleggende ferdigheter på lærerskolene (seminarene fikk dette navnet i 1902), vet vi ikke så mye om. Den norske lærerstanden har nok utvilsomt gjennom årene bidratt i betydelig grad både når det gjelder den viktige grunnleggende leseopplæringen og innføringen i det å mestre regnekunsten. Likevel var ikke individualisering og tilpasset undervisning det dominerende i det som etter hvert ble hetende Folkeskolen. Elever som har strevd med lesing, skriving og regning må utvilsomt ha hatt svært dårlige kår i de to første århundrene av fellesskolen. I Norge var det først etter innføringen av folkeskolelovene i 1936 at det kunne iverksettes det som der ble omtalt som særundervisning for elever som ikke kunne følge med i den vanlige undervisningen. Det var fortsatt opp til kommunene å vurdere om slike tiltak skulle innføres, og det var stort sett bare de større byene som gjennomførte dette. I slutten av 1940-årene var det ennå bare en halv prosent av elevene som ble omfattet av slike tiltak. Fram til da hadde dysleksi og matematikkvansker vært lite fokusert i Norden, så det var lite hjelp å få for elever som slet med grunnleggende ferdigheter. For noen ble løsningen gjerne å gå om igjen på et klassetrinn.

I vår tid

Det er i dag ikke mange lærere igjen i norsk skole som er utdannet i tråd med den planen for lærerutdanning som var gjeldende fra 1938 til 1975. Egne minner fra lærerutdanningen rundt 1970, er at begynneropplæring, som det het den gangen, var helt fraværende i fagene norsk og praktisk regning. Det firetimerskurset i leseopplæring med en øvingslærer, som jeg opplevde, var

interessant, men neppe tilstrekkelig som grunnlag for å få ansvaret for leseopplæringen i en 1. klasse. Litt erfaring med temaet kunne de få som fikk en praksisperiode på 1. klassetrinn, men det var ikke et tilbud som var sikret for alle studentene.

Fra 1975 ble allmennlærerutdanningen gjort 3-årig og baserte seg på fullført examen artium. I studieplanen for den nye 3-årige allmennlærerutdanningen (ALU) som ble endelig ferdigstilt i 1980, var det fagområdet pedagogisk teori og praksis (PTP) som fikk ansvaret for temaområdene Grunnleggende lese- og skriveopplæring og Lese- og skrivevansker. Matematikk var ikke obligatorisk for lærerstudentene, men alle måtte gjennomføre et fagdidaktisk kurs i faget. PTP hadde et omfang på ett år. De nevnte temaområdene utgjorde to av i alt 157 delemner som studieplanen listet opp. Det sier seg selv at alle disse ikke kunne behandles like grundig. Høgskolen og den enkelte faglærer valgte og prioriterte mellom de 157 emnene, noe som nok har ført til at ikke alle lærere har fått den ønskete kompetansen til å drive lese- og skriveopplæring.

Ved innføringen av 4-årig allmennlærerutdanning i 1992 ble de to temaområdene (Grunnleggende lese- og skriveopplæring og Lese- og skrivevansker) flyttet fra pedagogikkfaget til det obligatoriske faget Norsk 1 (30 studiepoeng - et halvt år). En kartlegging gjennomført ved årtusenskiftet viste at temaområdene var tilgodesett med svært varierende undervisningsomfang på de 18 høgskolene som da utdannet allmennlærere. Det var også tilfeldig om studentene ville møte temaene i løpet av praksisperiodene. Spesielt temaet Lese- og skrivevansker syntes å komme dårlig ut; under halvparten av høgskolene hadde temaet med i fagplanen for Norsk 1 og bare 4 utdanningssteder hadde pensumlitteratur om dette emnet (Dahle og Gabrielsen, 2001).

De norske resultatene fra de tidligere omtalte internasjonale undersøkelsene av 9- og 15- åringenes grunnleggende ferdigheter (PIRLS, PISA og TIMSS), fikk utvilsomt konsekvenser for allmennlærerutdanningen. De svake resultatene i lesing og regning kombinert med den urovekkende store spredningen i ferdighet blant norske elever, harmonerte dårlig med det som gjennom flere ti-år hadde vært målsetningen for norsk skole. Bare 3 år etter den siste revisjonen av rammeplanen for den 4-årige ALU var iverksatt i 1999, og før en eneste lærerstudent hadde blitt uteksaminert etter nevnte plan, ble nytt planarbeid initiert av departementet. Det resulterte blant annet i etableringen av studieenheten Grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring (GLSM) som ble gjort obligatorisk for alle lærerstudenter.

GLSM utgjorde 10 studiepoeng (1/6 av et studieår) og det var opp til den enkelte høgskole å bestemme når i studieløpet enheten skulle ligge. Gjennomføring og organisering av dette tilbudet varierte nok også denne gangen i kvalitet rundt om på utdanningsinstitusjonene. Dette gjaldt blant annet grad og omfang av samarbeid mellom de involverte fagseksjonene, og det var heller ikke alle som ivaretok rammeplanens krav om at GLSM skulle *bygge på studiene i de obligatoriske fagene matematikk, norsk/samisk og pedagogikk* ved at de la studietilbudet tidlig i første studieår. Til tross for dette er det liten tvil om at endringen bidro til økt oppmerksomhet omkring temaet begynneropplæring ved mange lærerhøgskoler; blant annet ble det gitt en egen karakter for GLSM-studiet på lærervitnemålet.

Ved allmennlærerutdanningen i Stavanger ble GLSM gitt konsentrert over 3 måneder i studentenes 4. semester. Fagpersoner fra Nasjonalt Senter for leseopplæring og leseforskning og Institutt for allmennlærerutdanning samarbeidet om undervisning og veiledning. Studentene fikk også punktpraksis i 6 dager i 1. eller

2. klasse på en øvingsskole som de hadde vært på tidligere i studiet (se utdrag av fagplanen). Studietilbudet fikk gjennomgående meget positiv vurdering i de gjennomførte studentevalueringene.

Utdrag fra fagplan for GLSM ved allmennlærerutdanningen i Stavanger fra 2007

Grunnleggende lese-, skrive og matematikkopplæring (GLSM)

ALU 120

Fakultet: Det humanistiske fakultet.

Institutt: Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk i samarbeid med Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.

Fagperson(er): xxxxxxxxxxxxx

Introduksjon:

Grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring er et obligatorisk studieemne i allmennlærerutdanningen (Rammeplan for lærerutdanningen –03). Emnet bygger på de obligatoriske studiene i norsk, matematikk og pedagogikk i allmennlærerutdanningen.

Formål: GLSM skal styrke studentenes faglige og didaktiske grunnlag for å planlegge, gjennomføre og vurdere grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring i grunnskolens første og andre klasse.

Innhold

Grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring består av tre målområder:

1. Arbeid med begreper og ordforråd
2. Arbeidmed lesing, skriving og matematikk i og på tvers av fag
3. Organisering og samarbeid

Arbeidet med disse målområdene skal sikre et vekselspill mellom teori, praksiserfaring, faglig utvikling og didaktisk refleksjon.

Forkunnskapskrav: Generell studiekompetanse og gjennomførte obligatoriske emner i norsk og matematikk i lærerutdanningen.

Eksamen/prøve Vekting Varighet: Individuell muntlig eksamen på ca 30 minutt. **Hjelpemiddel:** Studiemappen.

Obligatorisk(e) undervisningsaktivitet(er) som må være bestått:

Gjennom studiet skal studentene opparbeide en studiemappe. Mappen skal reflektere studentenes utvikling faglig og didaktisk og dokumentere deres arbeid med den grunnleggende opplæringen. Arbeidet med mappen knyttes i stor grad til både undervisning på GLSM og til praksis. Mappen vil bestå av tre arbeider, som må være godkjent før studentene kan framstille seg til eksamen.

Arbeidsformer:

Undervisningen foregår i grupper av ulik størrelse og består av diskusjoner, oppgaver, gruppearbeid og forelesninger. Bruk av IKT inngår som en naturlig del av studiet. I tillegg til undervisningsøktene forventes det egenstudier både individuelt og i kollokviegrupper. Seks dager er satt av til praksis. Her blir det lagt vekt på observasjon, samtidig som møtet med øvingsskolen vil konkretisere det fagstoffet som er vektlagt i studiet.

Praksis: 6 dager praksis i 1. og/eller 2. klasse. Praksis skal fortrinnsvis gjennomføres som punktpraksis på en barneskole hvor studentene tidligere har hatt praksis.

Litteratur: 600-700 sider. Litteraturliste vil foreligge ved studiestart.

Rammeplanen av 2003 fikk heller ingen lang levetid. Allmennlærerutdanningen ble fra 2010 erstattet av to Grunnskolelærerutdanninger (1. – 7. trinn og 5.- 10. trinn). Ansvaret for lese- og matematikkopplæringen er nå lagt til de obligatoriske fagene norsk og matematikk i 1- 7-utdanningen samtidig som det i planene for de nye utdanningene er understreket at alle fag nå har et ansvar for lesing og skriving, i samsvar med LK06.

Oppsummert tyder denne gjennomgangen på at temaene leseopplæring og lese- og skrivevansker har fått varierende oppmerksomhet i kvalifiseringen av norske lærere opp gjennom årene. Lærerskolelærernes interesse for og kompetanse på området, og studentenes forutsetninger, interesser og deltakelse har vært noen av de variablene som har vært bestemmende for hvor godt nyutdannede lærere har vært forberedt på de utfordringer de vil møte på dette sentrale området. Dette har utvilsomt vært et usikkert grunnlag med tanke på å hindre lærerskapt tilkortkomming på lese-, skrive og regnefeltet for elevene. Det representerer også en hindring for skolens muligheter for å ivareta det nye budskapet om at alle lærere har ansvar for grunnleggende ferdigheter.

Avslutning

Det har vært brukt store ressurser på å hjelpe elever som strever i norsk skole i løpet av de siste 50 årene. Problemet har vært at en «vente og se- holdning» lenge har fått dominere, med den følge at tiltakene er satt inn for sent. Ikke minst har dette vært gjeldende for de temaene som har vært omtalt i denne artikkelen. I de senere årene har slagordet «Tidlig innsats» fått mer gjennomslag, og i skrivende stund konkurrerer de politiske partiene med hensyn til hvilke økonomiske midler og etterutdanningstiltak som skal bevilges for å kunne følge opp dette slagordet.

Det er uansett et problem at mange lærere her i landet bare har sin lærerutdanning som «garanti» for at de er kvalifisert for å drive grunnleggende opplæring i lesing, skriving og matematikk. Med få unntak, så har denne ikke vært god nok. Ett tiltak for å bøte på denne situasjonen kunne være å forlange at alle lærere som skal ha ansvar for slik grunnleggende opplæring må dokumentere reell og oppdatert kompetanse på området i form av et eget lærersertifikat som må fornyes med jevne mellomrom. Parallellen finnes i andre yrker; skyteprøven i politiet og flysertifikat er eksempler på godkjenninger som ikke varer yrkeslivet ut. Også i skoleverket har vi en liknende ordning i livredningsprøven. Ingen får som kjent ha ansvaret for svømmeundervisning uten en årlig oppdatert prøve i livredning. Ordningen har sikkert reddet liv og hindret skader til noen skoleelever opp gjennom årene. La oss her minne om at én prosents reduksjon i antallet elever som kommer ut av grunnskolen uten funksjonelle lese- og regneferdigheter, tilsvarer i Norge rundt 600 barn pr. årskull. Svikt i slike ferdigheter har utvilsomt bidratt til mange negative skoleopplevelser. Det er også grunn til å anta at det bekymringsfulle høye frafallet i videregående skole, kan trekkes inn i denne sammenhengen.

Rettleiing med nyutdanna lærarar i Rogaland – eit problemløysande tiltak?

SISSEL ØSTREM OG BRIT HANSSEN

Innleiing

Då Stortingsmelding 11 (2008 – 2009) slo fast at alle nyutdanna lærararar skulle få tilbod om rettleiing det første året i yrket frå år 2010 (barnehagelærarar frå 2011), var dette noko som allereie var vanleg i ein del andre land. For det eine var det grunngjeve med at mange nyutdanna lærarar slutta i yrket, for det andre knytt til kvaliteten på lærarane som ikkje var god nok, og for det tredje ei gryande aksept for at starten i lærarryrket er strevsam og at nyutdanna lærarar hadde behov for oppfølging i ei eller anna form etter utdanninga si. Det snakkast nå om eit kontinuum i den profesjonelle utviklinga til lærarar, der grunnutdanninga blir sett på som det første steget i ein livslang læringsprosess. Slik sett inneber ikkje stortingsmelding 11 noko nytt i internasjonal samanheng. Ho berre stadfesta det internasjonale trendar allereie hadde fortalt oss var viktig. Ordninga med rettleiing var heller ikkje ny i nasjonal samanheng sidan fleire høgskulemiljø hadde drive forsøk med rettleiing for nye lærarar sidan 1999.

Denne artikkelen gir først eit kort tilbakeblikk på korleis rettleiing med nyutdanna lærarar i Norge og på Universitetet i Stavanger (UiS) utvikla seg før tiltaket endeleg blei ei normalordning. Deretter gir vi eit innblikk i korleis rettleiinga med nyutdanna lærarar blei arbeidd med og utvikla seg på UiS frå 2003 til i dag, og i denne delen inkluderer vi og korleis utdanninga av rettleiarar har gått føre seg. Samstundes som vi skriv om det norske og det som er særprega for UiS, vil vi retta blikket utover mot internasjonale trendar og tenkemåtar som har prega feltet som rettleiing med nyutdanna lærarar skriv seg inn i. Til sist i artikkelen vil vi koma med nokre synspunkt på verdien av rettleiing og kva vi ser som utfordringar for rettleiing i framtida.

Kvifor rettleiing?

Rettleiing har ein lang tradisjon gjennom praksisperiodane i lærarutdanninga, og i 1973 ga Torgeir Bue ut den første norske boka om rettleiing i praksis. Seinare kom Handal & Lauvås med boka si (1983/1999), og dei følgde opp med opplæring av rettleiarar gjennom samlingar, artiklar og fleire bøker. Seinare bidrog Skagen (2000/2014) til synspunkt og litteratur om rettleiing i praksisperiodane. Når rettleiing i praksis har fått så stor merksemd i lærarutdanninga, er det truleg fordi vi meiner at studentane kan læra seg betre yrkesutøving gjennom å delta i rettleiing. Men korleis rettleiinga skal gå føre seg og kva ho skal leggja vekt på, er det inga semje om. Bue, Handal & Lauvås og Skagen, til dømes, legg vekt på ganske ulike tilnærmingar og argumenterer for

ulike modellar. Same tendensar finn vi og i internasjonal litteratur. Det er heller ikkje semje om framgangsmåtar når det gjeld rettleiing med nyutdanna lærarar, noko nyare litteratur ber bod om.

Semje er heller ikkje eit mål i utdanningsspørsmål. Som Gert Biesta seier (2010), er nettopp diskusjonar om utdanningsspørsmål og praksisar eit kjenneteikn ved demokratiet. Og som andre har sagt: det er i motsetningane at kjelda til utvikling finst. Viss det ikkje lenger er rom for motsetningane, ville feltet ha tapt utviklingspotensial, og rettleiingsfeltet vil aldri bli ferdig forma håpar vi.

Tilbakeblikk

Då rettleiing med nyutdanna lærarar blei ei formell ordning i 2010, var allereie fleire lærarutdanningsinstitusjonar i Norge i gang med slik rettleiing, og også med utdanning av rettleiarar for nyutdanna lærarar. Eit nasjonalt nettverk (http://www.nyutdannede.no/universitet-hogskole/nettverket) bidrog til at interesserte aktørar kunne halda miljøet samla og dela erfaringar, samstundes som viktige spørsmål, kritikk og alternative ordningar fekk rom i diskusjonane. Representantar for Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet var alltid til stades på nettverkssamlingane og bidrog med informasjon om tenking og strategiar i styringsorgana, samstundes som dei lytta til aktøranes erfaringar og argument.

Då ordninga blei formalisert gjennom Stortingsmeldinga som er nemnt over, var det samstundes uttrykt ei forventning til at alle dei 20 lærarutdanningsinstitusjonane i landet skulle gi tilbod om rettleiarutdanning, mens KS i samarbeid med kommunane skulle ha ansvar for organisering og innhald i rettleiinga med dei nyutdanna lærarane. Ein intensjonsavtale mellom KS og staten blei inngått, og ordninga blir evaluert årleg etter oppdrag frå Kunnskapsdepartementet.

Ordninga ved UiS

På UiS starta vi med rettleiing av nyutdanna lærarar i 2003, og ordninga var då finansiert av staten etter søknad til Utdanningsdirektoratet. Frå først av var det berre fem institusjonar som fekk midlar. Med åra kom stadig fleire til.

Den første fasen på UiS innebar mange skriftlege henvendingar til skuleigarane i heile fylket for å få eigarane interesserte i tiltaket. Mykje tid gjekk med til å gjera ordninga kjent og kva ho innebar for kommunane og Fylkeskommunen. Ein av dei store kommunane hadde tidleg ein intensjon om at kvar nyutdanna lærar skulle få tilbod om rettleiing, og at kvar skule skulle ha minimum to utdanna rettleiarar. Ein av dei små kommunane gjorde rettleiinga obligatorisk for dei nytilsette og var medvitne om at dei som skulle vera rettleiarane deira måtte ha utdanning. Andre kommunar høyrde vi aldri frå anten dei var store eller små til trass for gjentekne e-brev og telefonar til skuleansvarlege.

Likevel hadde vi nok å gjera med rettleiing og utdanning av rettleiarar. Denne fasen skreiv vi om i antologien då lærarutdanninga i Stavanger var 50 år (Hanssen & Østrem 2005), og meir detaljerte opplysningar kan de finna der.

Eksterne og interne rettleiarar

I denne første fasen fram til 2011 deltok vi alltid i rettleiinga sjølve som eksterne rettleiarar saman med ein intern rettleiar som kommunen eller skulen hadde peikt ut. Dette opplevde vi som ei viktig etterutdanning for oss som lærarutdannarar. Ordninga ga oss innblikk i kva dei nyutdanna lærarane kava med, korleis skulane arbeidde og kva slags støttesystem skuleeigarane hadde etablerte for skulane og dei tilsette der. Slik sett fekk vi nok av døme til bruk i vår eiga undervisning med lærarstudentar og meinte at vi med dette grunn-

laget førebudde dei betre for det som skulle møta dei etter lærarutdanninga. Den første artikkelen vår om dei nyutdanna lærarane og deira behov blei publisert i Norsk pedagogisk tidsskrift i 2007. Dei nyutdanna læraranes synspunkt og behov blir framstilte i artikkelen, og utan deltaking som eksterne rettleiarar, kunne vi aldri ha skrive han. I denne perioden hadde vi og samlingar med dei nyutdanna lærarane, og framfor alt kom Sola-seminaret i stand (seminaret blei alltid halde på Sola strandhotell). Dette var eit to dagars seminar for dei nyutdanna lærarane, dei interne rettleiarane, skuleleiarane deira og representantar for skuleeigar. I tillegg var Utdanningsdirektør, KS og Utdanningsforbundet alltid invitert.

Frå prosjektperiode til normalordning

Då normalordninga blei ein realitet i 2010, var det ikkje lenger midlar til å vera ekstern rettleiar, og som i andre prosjekt, merka også vi at midlane til å utføra det vi meinte var det optimale blei innskrenka. I staden fekk vi ansvaret for rettleiarutdanninga og fekk formidla situasjonen til dei nyutdanna lærarane gjennom dei. Dessutan fekk vi framleis koma ut på skulane ved at rettleiarane skulle godkjennast gjennom observasjon i praksis. For å delta i utdanninga på UiS, må framtidige rettleiarar ha ein nyutdanna lærar å rettleia, og slik rettleiing er definert som praksis i studiet. Som observatørar av rettleiingsdugleik for kvar rettleiar, kjem vi ut til dei nyutdanna lærarane tre gonger og ser og høyrer korleis dei potensielle rettleiarane utfører arbeide sitt før dei blir godkjende. Samstundes får vi innblikk i dei nyutdanna læraranes behov og kva dei er opptekne av. Dette får vi gjennom å vera til stades i situasjonane der viktige saker blir tatt opp, men også gjennom skriftleg førebuing til rettleiingssamtalane der nyutdanna må senda ein tekst til rettleiaren sin om kva hun/han ser for seg vil vera mest relevant å snakka. Deretter skriv rettleiaren ein koreografi for den planlagde samtalen. Ordet koreografi viser til struktur for deltaking, samspel og dialog. Ordet er brukt om komposisjon og rekkefølge av rørslene i dans. I vidaste tyding brukast koreografi også for andre sekvensar der rørsler inngår. Eit døme på korleis førebuingane kan vera er gitt under, først med e-brevet frå den nyutdanna læraren:

> *Jeg vil gjerne diskutere hvordan vi kan integrere ulike elever på klassetrinnet.*
> *Hilsen Silje*

Her får ikkje rettleiaren mykje informasjon, noko koreografien også ber preg av gjennom mange spørsmåla i koreografien.

> *Å integrere alle elevene i fellesskapet er et omfattende og viktig tema. Har du forresten tenkt på at det kan være forskjeller mellom å integrere og inkludere? Dette kan jeg si litt mer om når vi møtes. Jeg regner med at når du melder dette temaet, er det fordi du har sett og opplevd noe du ser som lite ønskelig og som du ønsker å forandre på? Gjelder det din gruppe, eller snakker du om hele 4. klassetrinnet? Tenker du på bestemte elever?*
> *Jeg foreslår at vi starter veiledningen med at du forteller litt mer om bakgrunnen for ditt ønske for å diskutere dette temaet. Tenk også gjennom hva du har sett og hørt som kan være tegn på integrering, eventuelt ekskludering. Når jeg forstår mer av hva som ligger bak ønsket ditt, kan jeg i større grad være i stand til å veilede på temaet.*
> *Hvis det er slik at du ønsker råd om hvordan du kan gå fram for bygge et godt læringsmiljø i klassen din, foreslår jeg også at du tenker gjennom hvordan du ønsker at det skal bli.*
> *Jeg tar med meg noe litteratur til veiledningen. Det er mulig at den kan hjelpe oss i samtalen.*

Førebuingane skjer skriftleg på e-post, sjølv om partane arbeider på same skule og kanskje snakkar med kvarandre dagleg. Teoriar om korleis skriftspråket

bidrar til utvikling av medvitet er bakgrunn for dette kravet. Nærmare om utdanninga av rettleiarar kan de lesa i Hanssen & Østrem (2013).

Fadder eller rettleiar?

Før rettleiarordninga blei ein realitet, hadde fleire skular innført fadderordningar for å lette den første tida på ein ny arbeidsplass både for nyutdanna og ny tilsette lærarar. Oppgåvene til fadder og rettleiar kan vera flytande, men den store skilnaden kan vi finna gjennom å bruka omgrepet praktiske informasjon om oppgåva til fadrane og omgrepet yrkesfagleg refleksjon om oppgåva til rettleiarane.

Evalueringsrapportane til Rambøll (2015), som årleg gir ei oversikt om utviklinga av rettleiingsordninga for Kunnskapsdepartementet, fortel at stadig fleire kommunar har ordningar med rettleiing i skule og barnehage. Men rapportane skil ikkje mellom fadder og rettleiar. Og kva grad tiltak med rettleiing er til stades, veit vi derfor lite om.

Vår erfaring er at når nyutdanna og rettleiar arbeider på same arbeidsplass, blir oppgåvene prega av både praktisk informasjon og dei yrkesfaglege refleksjonane. Dei nyutdanna lærarane er framfor alt takksame for å ha ein person på arbeidsplassen som dei veit har avsett tid til å svara på alle spørsmåla dei har av praktisk karakter, for dei ser jo kor travle kollegaene er.

Somme kommunar har vald å tilsetja rettleiarar på kommunalt nivå, og då drar rettleiarane rundt til arbeidsplassar der dei ikkje kjenner rutinane og kulturen. Då kan dei heller ikkje fungera som fadrar. Det kan ha fleire føremon enn ulemper. Til dømes når det gjeld interne konfliktar på arbeidsplassen, som ikkje så lett kan koma fram når rettleiar er ein del av miljøet.

Kvifor rettleiarutdanning?

I Norge er rettleiarutdanning formulert som ei forventning frå statleg hald. Og hos oss har vi også formulert eit nasjonal rammeverk for slik utdanning med 15 + 15 studiepoeng som krav. I dei nasjonale føringane er det forslag til tematikk/ innhald, læringsutbytteformuleringar og korleis arbeidskrav praksis skal gå føre seg. Det trur vi er spesielt og grunn til å vera stolt av dersom vi meiner at rettleiing er eit felt der spesifikk kunnskap er naudsynt. I mange land som har innført obligatorisk rettleiing for nyutdanna lærarar, får ikkje rettleiarane noko tilbod om utdanning, og i staden ser det ut for erfaring som lærar tel meir enn innsikt i rettleiing og kunnskap om dei nyutdanna læraranes behov. I dei fleste av desse landa er også rettleiarane pålagde å godkjenna dei nyutdanna lærarane ut frå nasjonale standardar, og dei er dermed pålagde ei oppgåve som vi førebels ikkje har innført i Norge. Her har vi fortsatt tru på at grunnutdanninga er i stand til å sila ut dei som ikkje bør bli lærarar.

Rettleiing som problemløysing – i tilfelle for kven og kva?

Overskrifta vår spør om rettleiing kan løysa problem med fråfall i yrket, kvaliteten på lærarane og samstundes ta tak i læraranes profesjonelle utvikling som eit kontinuum gjennom heile yrkeskarrieren. Frå USA veit vi at fråfallet var på meir enn 50 % i nokre statar og at introduksjonsprogram med rettleiing har bidrege til å halda på dei nye lærarane. Her til lands kan vi ikkje peika på slike problem. I staden ser det ut for at dei nyutdanna lærarane trivst i yrket uavhengig av rettleiing. Men vi har og døme på lærarar som seier at utan rettleiinga ville dei ikkje ha halde fram i skulen (Østrem 2015).

Om yrkesutøvinga blir betre gjennom å delta i rettleiing, er vanskeleg å dokumentera empirisk. Men rettleiarane rapporterer at dei er blitt meir medvitne om kvaliteten på arbeidet og at dei stiller fleire spørsmål til seg sjølve enn før (Hanssen & Østrem 2013). Praksis inneber problematiske situasjonar meir enn at det er nye lærarar som har problem. I dette lyset blir det interessant å stilla spørsmål om kva nye lærarar treng av støtte og kva slag rettleiing som bidrar til profesjonell utvikling meir enn problemløysing. Dette er eit spørsmål som vi spår vil prega diskusjonane framover og dermed også kva rettleiarutdanningane skal handla om. I Rogaland har 19 kommunar nå rettleiarar med utdanning.

Frå å vera rettleiing 'på eigne vilkår' konsentrert om individuelle behov, ser vi nå at rettleiinga blir knytt til utviklingstiltaka og satsingsområda på skulen, altså ei dreiing mot kollektive vilkår der alle tilsette er involvert. Dei nyutdanna lærarane har i ny arbeidsavtale fått ein reduksjon på 6 % i leseplikta. Dette er utrykk for aksept om at starten i yrket er strevsamt. Om dei nyutdanna lærarane vil bruka tida til rettleiing, er opp til dei.

Litteratur

Biesta, G. (2010). Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy. Boulder, Colo: Paradigm Publishers

Bue, T. (1973). Pedagogisk veiledning. Oslo: NKS Forlaget.

G. og Lauvås, P. (1983/1999). På egne vilkår. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Hanssen & Østrem (2005).

Hanssen & Østrem (2007).

Hanssen og Østrem (2013). Rutinemessig plikt eller produktiv læring? En studie av praksis og arbeidskrav i en veilederutdanning knyttet til veiledning for nyutdannede lærere. Rapporter fra Universitetet i Stavanger No. 41

Rambøll (2015). Kartlegging av veiledningsordningen for lærere og barnehagelærere. www.regjeringen.no

Skagen, K. (2000). Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning. Bergen: Fagbokforlaget.

St.meld. 11 (2008 – 2009) Læreren. Rollen og utdanningen. Kunnskapsdepartementet

Østrem, S. (2015).

Førskolelærerutdanninga med vekt på HiS-tida

AV DAN DYRLI DAATLAND

Innledning

Førskolelærerutdanningen i Stavanger blir omtalt flere steder i dette årsskriftet. Her skal hovedsiktet være perioden frå slutten av 1980-tallet fram til Universitetet i Stavanger blir etablert (2005). Altså gode femten år. Disse årene lar seg dele inn på ulike vis. Én måte å forstå perioden på er tre fem-årige løp med hver sin overordnete problemstilling. Først fem år som fortsatt del av virksomheten ved Stavanger lærarhøgskole, og fortsettelse av en nesten tjue årig tradisjon. Så fem år som som del av den nye Høgskolen i Stavanger (HiS) fra 1994 med omorganisering og oppløsning av gamle faglige og administrative fellesskap. Så de neste fem årene med HiS, men nå med stadig mer diskusjon om det framtidige Universitetet i Stavanger (UiS) og nye krav og ikke minst nye muligheter for igjen å få til en mer samordnet førskolelærerutdanning, nå også med sterk forsking på barnehagefeltet i bunn.

Årene før (1970- og 1980-tallet) blir dekket av Sigmund Sunnanås samlede omtale av Stavanger lærarhøgskole. Det vil være naturlig å kaste noen blikk bakover til nettopp disse årene, og likeledes noen blikk framover og inn i UiS-perioden for å få den fulle sammenhengen.

Slutten av 1980-tallet innebærer slutten på en lengre periode preget av stabilitet i utdanningen. Etter at studenttallet hadde strevd seg oppover de første par årene som nystartet førskolelærerutdanning høsten 1971, ble studenttallet i hvert kull liggende på 150 – 180 helt fram til nettopp slutten av 1980-tallet. Da blir 10 – 15 års stabile studenttall (og klassetall) avløst av stigende inntak av studenter til nærpå en tredobling i løpet av små fem-seks-sju år.

Bak denne dramatiske endringen ligger selvsagt viktige forhold i samfunnet som gjorde at behovet for førskolelærerstudenter var blitt større, og at interessen for nettopp å bli førskolelærer hadde blitt en ganske annen. Noe av dette skal vi forsøke å sammenfatte på de neste sidene.

Tilsvarende ser vi at den tidligere så enestående stabiliteten i antall ansatte, og like mye hvem disse ansatte var, også blir forandret. I de årvisse meldingene som ble forfattet av den iherdige Martha Lea (avdelingsleder i nær på tretti år) nevnes de samme fag og de samme

trofaste lærere år etter år. Men noen få innslag av nytt innimellom. Og selv om det er utfordringer og vanskeligheter, er det gjerne de samme utfordringer og vanskeligheter som nevnes i årsmelding etter årsmelding.

Kjernen i faggruppen er hele tiden pedagogikk- og metodikkfolkene. De listes også opp først i årsmeldingene. Deretter følger øvrige fag i alfabetisk orden. Slik er det helt fram til studieåret 1997-1998. Da finner også pedagogikk/metodikk sin plass.

Gruppen av metodikklærere er særlig interessant i den ellers så gjentagende listen av fagfolk. Det er i denne gruppen av unge kvinner man vil finne de viktigste endringene i årene som kommer. Fra denne gruppen førskolelærere (i utgangspunktet uten formell pedagogisk kompetanse på høyt nivå) skulle i stor grad komme det nye sjiktet av administrative ledere og forskere som kom til å utgjøre kjernen i det stadig mer kvalifiserte miljøet som preger dagens førskolelærerutdanning ved Universitetet Stavanger (UiS). Det skjedde gjennom års tålmodig og møysommelig oppgradering av egen utdanning og kompetanse. Samtidig kom et tilsig av nye og yngre fagpedagoger utenfra som hadde barnehageforsking som sitt primære utgangspunkt, ikke som et sideordnet perspektiv til mer tradisjonell pedagogikk, som det gjerne hadde vært tidligere. Det er disse to gruppene som sammen skal komme til å etablere et dynamisk miljø av høyskolelektorer og 1. amanuenser via nye hovedfag og doktorgrader. Hele tiden med trygg forankring i barnehagefeltet. Det er grunn til å tro at denne utviklingen medvirket til at man ikke fikk noe økt gap mellom barnehagens tarv på den ene siden og akademisk utvikling på den andre i de årene vi tar for oss.

Selvsagt foregikk faglig utvikling også i andre faggrupper, og etter hvert utliknet man stor forskjell i faglig kompetanse mellom teorifag som sosialfag og naturfag med hovedfag og førstestillingskompetanse som det vanlige, og praktisk-estetiske fag med et flertall av ansatte med utelukkende tre-årig lærerkompetanse.

Den viktigste endringen vil jeg som allerede antydet ovenfor mene ligger i pedagogikk/metodikk, for det var fra dette miljøet av unge kvinner nye ledere skulle komme, både administrativt (Monika Röthle, Elisabeth Ianke Mørkeseth, Anita Berge) og faglig (med doktorgrads- og førstekompetanse hos Marit Alvestad, Kari Søndenaa som de første av flere).

Det nye bilde som etter hvert avtegner seg er av en mer kollektiv ledelse mot slutten av 1990-tallet og inn på 2000-tallet enn man hadde hatt tidligere. Da Martha Lea avsluttet sitt nesten tredve år lange virke som administrativ og faglig leder, sto altså en solid gruppe fram til å overta. Det var også viktig fordi det nye høgskolesystemet og en ny statlig rammeplan for førskolelærerutdanningen omkring 1994/1995 ga enkeltfag større autonomi enn tidligere, og satte idealet om samordning og helhet i førskolelærerutdanningen under sterkt press. Den nye (unge) ledelsen merket man seg også i den eksterne gruppen som på oppdrag fra Norgesnettrådet evaluerte den lokale førskolelærerutdanningen i 2001: Inntrykket er videre at utdanningen preges av engasjerte kvinner. Ledelsen, da spesielt dekan og studieleder, får mye positiv tilbakemelding fra ulike grupper. Et spørsmål evalueringsgruppen sitter igjen med etter besøket er, hvor går veien videre hvis de sterkt, dypt engasjerte kvinnene forsvinner?»

Bekymringen skulle vise seg å være ubegrunnet. Den samme unge ledelsen (noen år eldre blitt) sitter fortsatt ved rattet når utdanningen etter usikre og år finner ny stabilitet gjennom revisjon av rammeplan og studieplan fra 2003 og framover, og særlig gjennom samlingen av fagmiljøene i eget institutt for førskole-

lærerutdanningen etter innføring av mer tjenlig organisering i det nye universitetet. Men vegen dit fram er lang.

Bakgrunn

Når man blar i årsmeldinger på hele 1980-tallet er det stabilitet som man blir slått av. Antall lærere i de ulike fagene er gjennomgående det samme:

Pedagogikk	4-5
Metodikk	3-4
Religion	1-2
Norsk	2-3
Sosialfag	2
Naturfag	2
Musikk	4-5
Fysisk fostring	2-3
Drama	2-3
Forming	4-5

Stort sett er det de samme personene som går igjen også. F.eks. har både naturfag og sosialfag de samme to lærerne i hele tiåret (og faktisk flere år tidligere også). For ledelsen har det iallfall ikke gitt særlige utfordringene i å måtte handskes med stadig nye folk, ei heller for faglige kolleger som skulle samarbeide med nyankomne. Fagmiljøene ser ut til å ha sin faste, vante gjøremål det ene året etter det andre, er inntrykket årsmeldingene gir.

Faginnhold og arbeidsmåter blir løpende samtalt om, men ikke i nye og utfordrende føringer fra departementet. Etter at fagplanen for ny treårig utdannet var kommet på plass ved inngangen til 1980-tallet lå utfordringen mer i å bli kjent med det nye treårige regimet. I bunn lå allerede kjente arbeidsmåter og prinsipper for samarbeid mellom fag og praksis fra godt kjent rammeplan helt fra 1971. Den ble faktisk stående til 1995!

I statistikk over studenttall og klassetall er stabilitet like slående. De ca. 180 studentene i hvert studieløp fra den toårige utdanningen blir stående, men nå fordelt på to klasser i tre år mot tidligere tre klasser på to år. Totalen altså den samme. Og slik blir det hele 1980-tallet ut!

For fagmiljøene er derfor de ytre rammene forutsigbare i hele tiåret.

Utfordringer

Så er det at alt hurtig forandrer seg ved inngangen til 1990-tallet. I løpet av noen få år blir studenttallet doblet og deretter tredoblet fra hva det hadde vært i det rolige tiåret før:

De årviss opptakene på to klasser, som over tre år ga 180 studenter i hvert kull, tar slutt.

I 1989/90 og 1990/91stiger tallet til 210; deretter til 240; i 1992/93 til 250; så passeres 300 i 1993/94, og 400 i 1995/96 og 500 året etter!. Toppen ligger så på 562 og 540 i henholdsvis 1997/98 og 1998/99. Mens man tidligere forhold seg til A eller B-klassen hvert år, viser nå årsplanene til klasser C, D og E i tillegg.

Tallet på øvingslærere lyktes man i å holde på et rimelig nivå ved at den enkelte øvingslærer tok på seg større oppgaver en tidligere. Antall faglærere ble heller ikke økt proposjonalt med studenttilgangen, som igjen innebar større undervisningsoppgaver og smarte løsninger av ulike slag.

Selv om den gamle og kjente rammeplanen ble stående helt fram til 1995, er det åpenbart at den sterke økningen i studenttallet ville presse fram ønsker om tilpassinger og endringer for å kunne takle situasjonen. Det ble altså flere klasser per årskull, men i tillegg ble en del av løsningen etablering av egen desentralisert førskolelærerutdanning med opptil to paralleller. Det

betydde undervisning organisert på en annen og mer fleksibel måte enn tidligere.

Medvirkende til økt press på grunnutdanningen var politisk vilje om å øke antall barnehager vesentlig hvert år fram til tilnærmet full dekking. Her er det nok å nevne St.meld. 27 (1987/88) Barnehagene fram mot år 2000 og politisk enighet om å full dekking av barnehager i overskuelig framtid.

I tillegg kom betydelig økning i tilbud til løpende oppgradering av kunnskaper til det eksisterende personalet ute i barnehagene: listen over oppdrag ute (foredrag og etterutdanning) blir lengre og lengre. Ved siden av pedagogikkfaget tar særlig drama og forming et krafttak i disse årene. Her spiller egen avdelingen for etterutdanningsvirksomhet en rolle. Presset på lærerpersonale og administrasjon økte i tillegg ved at store deler av undervisningen for noen av klassene måtte legges utenfor høgskolen vanlige lokaler.

Antallet ansatte økte selvsagt noe i denne vekstperioden, og sikkert også temperaturen i de ulike faggruppene om hvorledes man skulle takle situasjonen. Men midt i et hele er det inntrykket man sitter igjen med (årsmeldinger) at førskolelærerutdanningen likevel hadde en tydelig identitet som ga den styrke til å møte press og utfordringer i første halvdel av 1990-tallet. Administrasjonen virker robust, og avdelingsleder Martha Lea beholder sitt pågangsmot. Man merker lite til motstand eller motvilje fra fagmiljøene. Antall øvingslærere var særlig sårbart siden det til vanlig var en utskifting av opptil 40% i gruppen hvert år. For å mestre dette var det nødvendig med et stort apparat for å skolere nye øvingslærere, samt å gi andre øvingslærere faglig påfyll i form av egnede kurs. Omfanget av arbeidet og strevet med å få det hele til å gå opp kan leses ut av årsmeldingene: kapitlet om øvingsarbeidet er alltid lengst og mest detaljert, og diskusjonen tas opp til og med før man drøfter studentenes undervisning og evaluering.

På toppen kommer engstelsen i forkant av den kommende høgskolereformen. Den fusjonerte Høgskolen i Stavanger (HiS) ble formelt etablert i 1994, og dermed forsvant noe av grunnlaget for det stabile miljøet man hadde hatt ved Stavanger Lærarhøgskole (SLH). Og hva kom i stedet? En splitting av faglærermiljøet i to atskilte avdelinger med ulike profiler, og iallfall én av disse to med en identitet i store deler av staben ganske fremmed for hva en barnehage var. Og kanskje heller ikke nok respekt for førskolelærerutdanningen som akademisk utfordring. Fagmiljøenes identitet blir nå knyttet sterkere til egne separate fagbaserte institutter enn til de tidligere åpnere faggruppene i en samlet og sterk avdeling for lærerutdanning, og hvor førskolelærerutdanningen hadde hatt en trygg og solid plass. De tidligere så stabile faglærergruppene ble nå mer endret fra det ene året til det andre. Og i den robuste administrasjonsgruppen som til nå hadde hatt oversiktlige rammer og en trygghet i å vite hvem man hadde over seg eller under seg, spredte det seg usikkerhet. I tillegg fikk man i 1995 ny rammeplan for utdanningen. Den var på mange måter etterlengtet siden forrige plan lå helt tilbake til 1971. Samtidig ligger det utfordringer i den nye rammeplanen for den helhetlige førskolelærerutdanningen som Martha Lea og andre hadde trofast arbeidet for siden oppstart i 1971. Enkeltfag fikk flere timer, og fagene fikk egne eksamensordninger i stedet for samordnet sensur for flere fag sammen. Ved siden av økt timetall til samfunnsfag, norsk og naturfag kom også matematikk til som eget fag. Pedagogikk/metodikk ble redusert i timetall og mistet noe av sin sammenbindende styrke for en helhetlig førskolelærerutdanning. Praksisopplegget ble merkbart svekket gjennom reduksjon av forarbeid og etterarbeid på høgskolen.

Noen nyvinninger i 1990-årene og framover: internasjonalisering og fjernundervisning

I avdelingens årsmelding 1995/1996 kommer internasjonalisering med for første gang som eget tema. «Internasjonalisering er et av de begrepene som er kommet oftere fram de siste årene», heter det i den første setningen.

Det blir trukket fram intensjonsavtaler med nordiske høgskoler og innvilget støtte fra Nordpluss til studentutveksling. Enkeltlæreres initiativ blir nevnt, og godt mulig kan tidlige kontakter ha blitt gjort under årlige studieturer som klasser hadde på store deler av 1970- og 1980-tallet (skjønt det hele tiden diskuteres hensikt og utbytte med disse turene). I tillegg hadde noen enkeltlærere tidlig egne internasjonale nettverk og registrert deltagelse i konferanser, men det hørte til unntakene (Ingrid Bø).

Seriøse institusjonelle grep er det nye nå. Det blir understreket ved at årsmeldingen året etter har hele halvannen side med opplisting av aktiviteter. Det har altså skjedd noe nytt som har pushet fram internasjonalisering som et villet og viktig område.

Det ene ligger nok i høgskolefusjonen og den nye institusjonens erklærte ønske om et sterkere internasjonalt fokus. I tillegg kommer ønsker fra statlige myndigheter om mer av det samme. Men det sterke skiftet lokalt, og den retning det fikk, skyldes nok andre forhold enn setninger i strategiplaner.

For det ene har vi et sterkt press fra avdelingsleder Martha Lea. Hun holdt ennå i tømmene, faktisk fram til studieåret 1997/98 (hennes siste årsmelding). Hun var ikke akkurat kjent for å snakke stille om nødvendige satsinger, slik hun oppfattet det. Men på dette området (internasjonalisering) er hun særlig pågående og lar ingen i fred før resultater er oppnådd.

I tillegg til lederens personlige engasjement ble det internasjonale engasjementet styrket av utviklingen på et annet felt: desentralisert førskolelærerutdanning. Man hadde erfaring fra slik utdanning tidligere. En vesentlig del av den sterke veksten i studenttall fra slutten av 1980-årene og utover et lite tiår skyldes igangsatt desentralisert utdanning i fylket (i tillegg økte man som tidligere nevnt også ordinær utdanning parallelt). Mens ordinær utdanning i det store og hele gikk nettopp sitt ordinære løp, for å si det noe banalt, ble den desentraliserte utdanningen raskt gjenstand for organisatoriske endringer i form av mer fleksibel undervisning (varierte grupper, større studentansvar) og etter hvert rask innføring av datastøttet læring. Her spilte også mulighetene for økonomisk støtte fra ivrige kommuner inn til kjøp av utstyr og programvare og tilrettelegging i egne lokaler. Inspirert av erfaringer gjort ved Høgskolen i Bergen, og bruk av nye statlige støtteordninger (SOFF), ble den nye studieordningen organisert som et system av regionale samlinger med støtte i studierom og IKT samt undervisning organisert som fleksibel veksling fra små lokale grupper via regionale samlinger (studierom med IKT og lærerkontakt) til storsamlinger med mer tradisjonell forelesning. I dag kjenner man dette igjen som vanlige grep i ordinær undervisning, men på slutten av 1990-tallet var det ikke slik. Dette var nytt og uprøvd.

Det heldige var altså sammenfallet mellom eget ønsker om å styrke desentralisert utdanning, og de muligheter som eksterne støtteordninger (også internasjonale) åpnet for å teste ut og forske på mer fleksible undervisningsformer og bruk av IKT. Med andre ord: et heldig sammenfall i tid mellom to satsinger (lokalt orientert fjernundervisning og internasjonalt orientert testing/forsking på ODL: Open Distance Learning).

Med utgangspunkt i allerede etablerte nordiske kontakter ble en internasjonal gruppe dannet som fikk

betydelige midler til aktiviteter i perioden 1997 – 1999. Dette samarbeidet skulle så bli arena også for andre prosjektsøknader med særlig vekt på IKT og fleksible undervisningsformer de neste par årene. Utover 2000-tallet ble grunnlaget fastere for varige internasjonale prosjekter. Førskolelærerutdanningen ved HiS ble en viktig aktør på dette området.

Erfaringene internasjonalt virket også fruktbart tilbake på muligheten for å gjøre egne studiemoduler mer fleksible, slik det raskt skjedde med videreutdanningskurs i småbarnpedagogikk og barnehagepedagogikk. Lokale ønsker om å tilby faglig spissede kurs til nye brukere (f.eks småbarnpedagogikk som særlig Gerd Abrahamsen hadde forsket på) lot seg realisere på rimelig og praktisk vis med basis i erfaringer gjort i internasjonalt samarbeid. Andre som June Junge, Marit Alvestad, Elisabeth Ianke Mørkeseth, Åse Dagmar Knaben fikk også tilsvarende erfaringer på området. Da kravene etter hvert kom med økt tyngde om mer fleksibel og studentorientert undervisning og bruk av internett gjennom den såkalte kvalitetsreformen (Mjøsutvalget), var det med andre ord gjort nyttige praktiske erfaringer allerede.

Det er likevel et annet intiativ som i avgjørende grad har båret internasjonalisering som satsingsfelt, og som har hatt sitt utgangspunkt i førskolelærerutdanningen. Utveksling av studenter (og i en viss grad også faglærere) var ved siden av forsøk, utvikling og forsking en særlig viktig side av internasjonaliseringen. Dette hadde man en stund hatt tilgang på støtteordninger til. Samtidig var det administrative arbeidet ved å sende ut eller motta smågrupper av studenter til/fra enkeltinstitusjoner betydelig. I de større prosjektene nevnt ovenfor hadde man i det minste større tilskott utenfra å nytte seg av. Skulle studentutveksling få særlig omfang, måtte det andre grep til.

Endringen kom også her via enkeltpersoners innsats. Rent konkret skjedde det ved at Monika Röthle inviterte seg selv inn i et eksisterende europeisk nettverk for slik utveksling, og med dette grepet hadde man i praksis tilgang til 20-30 innkomne studenter til et fullt semester ved høgskolen.

Derved var grunnlaget lagt for en varig systematisk utveksling av såvel studenter som faglærere via et nettverk av samarbeidende institusjoner som var i stand til å vedlikeholde et robust tilbud av moduler. Bak etableringen av studietilbudet Comparative Education lå et stort arbeid med varig press på administrasjon og iherdig masing på kolleger. Avdelingsstyret gjorde så sitt vedtak og med det var på plass en omfattende plan for utprøving og etablering av fast ordning i årene framover. Denne ordningen gjelder fortsatt, og med Monika Röthle som hovedansvarlig.

Forskning

Forskning som begrep nevnes ikke i noen årsmelding før i 1992, og da noe omtrentlig.

I årene før og etter er det en noe løs og upresis forståelse hva man skal legge i terminologien FoU. I årsmeldinger på hele 1980-tallet har man latt overskriften «Forsøk og utviklingsarbeid» innbefatte ansattes reiser og kurser, virksomhet i øvingsbarnehagen Krabat, relevante aktiviteter i fylket, og lang opplisting av studentens spesialoppgaver. Et mangfoldig bilde av ulikeartet virksomhet i forlengelse av ordinær undervisning og praksis. Men et godt stykke fra dagens forståelse av forskning. Innimellom tar den iherdige Martha Lea flere initiativ på dette området. Men det er ikke før mot slutten av 1990-årene, og i økende grad fram mot ny organisering og nytt universitet, at endringene lar seg lese mer tydelig ut av rapportering.

En iøynefallende årsak til lav forskningsaktivitet

ligger selvsagt i manglende faglig krav om forskning i egen utdanning hos de ansatte. Med unntak av enkelte teori-fag er det store flertallet av ansatte selv lærerutdannet med to eller treårig grunnutdanning. Dette endrer seg, og i økende grad fram mot 2000.

Viktigere i forskningsarbeidet var likevel økningen i antall førstestillinger og doktorgrader, og derved også kontakt til større forskningsmiljøer nasjonalt og internasjonalt. Ved opprettelsen av HiS var antallet med doktorgrad to. Bare fem-seks år seinere kunne årsmeldingen 1999/2000 melde: «Per i dag har fem av lærerne doktorgrad og ytterligere åtte deltar i ulike dr.gradsprogrammer. Det er bermerkelseserdig at det kan foregå en så markant kompetanseheving i løpet av seks år, samtidig som det har vært innstramminger på ressurssiden. Økt brukt av vikarstipend og etablering av forskerakdademi har virket stimulerende, det samme har fagmiløene i kraft av egne ambisjoner. Det er en utfordring å få knyttet forskningstemaene til barnehagefeltet og førskolelærerutdanningen, som bare i liten grad har fått spesifikke forskningsmidler tidligere.»

Likevel er det flere forhold som virker hemmende på førskolerelatert forskning. Den ene er at lenge var forskningen nettopp hos det lille antall personer med førstekompetanse rettet mot ganske andre forhold enn barnehagefeltet. Det er først med framveksten av doktorgradsarbeidene til Marit Alvestad (2001) og Kari Søndenaa (2002) og den parallelle vekst i antall hovedfag hos ansatte lærere med kun lærerutdanning i bunn, at dette endrer seg avgjørende.

Dessuten hadde den kraftige veksten i studenttall fra slutten av 1980-tallet og utover (og med topp i 1998/1999) lenge virket hemmende ved at så mye energi måtte legges i å takle dette presset. Hvert år i denne perioden ansettes en rekke personer som er helt nye i systemet. Enkelte år kan det dreie som opp til ti personer som skal fases inn, altså nærpå en fjerdedel av undervisningsstaben. Belastningen er betydelig særlig i pedagogikk-metodikk med sykefravær og permisjoner (også grunnet i egen ønsket videreutdanning!) Det store studenttallet gjør også at undervisningen blir spredt til bygg utenfor Ullandhaugområdet med økende omkostninger i tid og arbeid som resultat. Det topper seg med undervisning i telt (!) i årene 1997-1999. Først i 2001 er all undervisning nok en gang samlet på Ullandhaug. Poenget er altså at mye energi legges i å overleve som undervisningsinstitusjon i disse årene, og at forskningen må bli sterkt hemmet som et resultat av dette.

Enda et moment i denne sammenheng er selvsagt etableringen av HiS i 1994 og den følgende splittingen av fagmiljøet knyttet til førskolelærerutdanningen i to ulike avdelinger og en rekke mindre institutter. Fagsamarbeidet ble selvsagt skadelidende, og barnehagefeltet makter ikke å slå igjennom i faggruppene og på de nye instituttene. Når man i møteprotokoller studerer behandlingen av ulike framlegg og planer om strategi for forsking i disse årene, er temaet førskole/barnehage påtagelig lite nevnt. Det lyktes heller ikke i å arbeide seg inn i videreutviklingen av hovedfaget i spesialpedagogikk med relevante nye temaer da universitetsstrategien lanserte spesialpedagogikk som et viktig element i satsingen på flere doktorgradsområder. Forskingsfelt som småbarnpedagogikk (Abrahamsen), barnehageplanlegging og praksisutvikling (Alvestad, Röthle), refleksjon (Søndenaa) må alle vente helt til planer for egen MA i barnehagedidaktikk lanseres flere år seinere. Først da får denne forskningen større armslag. I stedet er det fagpedagoger knyttet til allmennlærerutdanningen som prioriteres.

Likevel ble situasjonen (gradvis) endret til det bedre. Ved åpningen av UiS (2005) er det faglig nivået på linje med kravet man hadde satt seg om hovedfag/MA som

minste grunnlag for så å si alle ansatte. I tillegg øker antall doktorgrader, ferdige eller under arbeid, betydelig. Også viktig i denne sammenheng er den positive langsiktige virkningen av det internasjonale samarbeidet og adgang til forskergrupper. I mai 2004 etablerte man Forum for førskolepedagogisk forskning med 14 personer listet opp med definerte forskningstemaer, mer enn halvparten allerede med doktorgrad eller førstestillingskompetanse. Året etter etableres det nasjonale forskernettverket Barnehageliv.»Faglærarane si aktive deltaking i det nyoppretta forskingsnettverket Barnehageliv kan etter vårt syn sjåast som ei form for spegling av denne interessa for barnehageretta forsking», heter det i sluttrapporten av et treårig forskingsprosjekt høsten 2005.

Ved siden av profesjonaliseringen av den fagpedagogiske forskingen, skjedde tilsvarende i andre fagmiljøer (drama, musikk, forming, musikk, norsk – for å nevne noe). Det er ikke minst spredningen av forskningen til flere fagmiljøer som gjorde det naturlig å fremme forslag om eget masterstudium som nettopp flerfaglig og fagdidaktisk rettet da man et par år etter kunne lansere studiet.

Ny utdanning – ny organisering

2003 fremstår som et viktig år i den framtidige organiseringen av førskolelærerutdanningen. Selv om vi har fortsatt Høgskolen i Stavanger ytterligere halvannet år, så skyter overgangen til et nytt regime mer og mer fart, og med det en mulighet for de mest utålmodige til å endre det man var lite fornøyd med. Selv om det var usikkerhet med hvordan det nye bildet ville komme til å se ut, var det en oppmagasinert utålmodighet og misnøye med eksisterende ordninger både når det gjaldt undervisning og forsking. At man endelig så for seg en ny statlig rammeplan for utdanningen var også av

Foto fra «Skolebasert praksisplan» Håland skole.

betydning, og arbeidet med denne og vedtak av ny studiemodell for utdanningen kom til å løpe parallelt med overgangen til det nye universitetet. Et ytterligere skyv i samme retning var arbeidet med Kvalitetsreformen, og særlig kravene om helhet, tverrfaglighet, og fleksible og mer studentrettede undervisningsformer.

I mai 2001 gjorde man en grundig intern evaluering av førskolelærerutdanningen. Samme året hadde man også hatt besøk av en ekstern evalueringsgruppe (Norgesnettrådet). Vi er nå midt i tiårsperioden for Høgskolen i Stavanger. Lenge nok til å trekke lærdom av omorganiseringen man gjorde i 1994, og lenge nok til å reflektere over erfaringer med den siste statlige rammeplanen (1995).

La oss se nærmere på hva den interne evalueringen sier, og hvilke råd den gir for retningen framover. I de siste årsmeldinger (2001, 2002) skinner tydelig igjennom misnøye med flere forhold. Man bør også ha i mente at diskusjonen om det framtidige universitet i Stavanger har startet opp for alvor, og med den også tanker om nok en omorganisering med konsekvenser for inndeling i fakulteter og institutter.

I innledningskapitelet heter det: «På lengre sikt

ønsker vi å gjennomføre en større revisjon av studiemodellen i utdanningen. Vi mener å erfare at studiemodellen, slik den er i dag, gjør det vanskelig å skape helhetlig utdanning. Studiemodellen låser fagene til gitte årstrinn, og det kan oppleves som et hinder for tverrfaglig samarbeid og prosjektarbeid. Vi ønsker en mer fleksible studiemodell som er bedre tilrettelagt for tverrfaglig arbeid, og som i større grad muliggjør et tettere samarbeid mellom øvingsopplæringen og undervisningen i utdanningen.»

I oppsummeringen av den omfattende rapporten er synspunktene av samme art:»Studentene påpeker at det er mer behov for helhet i utdanningsprogrammet. Faglærere erfarer at vår nåværende studiemodell i for stor grad låser fagene til gitte studietrinn og hindrer tverrfraglig samarbeid og prosjektarbeid. Avdelingen vil arbeide for å utvikle en fleksibel studiemodell som åpner for mer tverrfaglig arbeid. Studiemodellen må også tilrettelegge for fleksible praksisformer.»

Den nye rammeplanen for førskolelærerutdanningen var endelig på plass i 2003, og meget raskt startet man opp arbeid med ny studiemodell og deretter nye fagplaner. Innholdet er sterkt preget av diskusjonen i forlengelsen av Kvalitetsreformen (Mjøs-utvalget) med krav om mer studentrettede arbeidsformer og større fleksibilitet i studiet, og mer internasjonalisering (f.eks. krav om eget utvekslingssemester). Forskningsrettet undervisning og bedre tilpasset praksis er andre elementer.

Når disse (positive) endringene så raskt kommer på plass, skyldes det ikke minst stor utålmodighet og allerede igangsatte endringsprosesser. Allerede i annet halvår 1999 hadde man startet arbeidet med å løse opp de faste klassestørrelsene til fordel for variable grupper (seminargrupper, arbeidsgrupper osv). Misnøyen med rigide ordningene i HiS-systemet hadde vokst og modnet slik at ny modell for utdanningen falt på plass meget hurtig.

Denne studiemodellen gjorde bruk av flerfaglige temaer i undervisningen med forpliktende bruk av mer regisserende fag og andre mer støttende i semesterplanen. På det viset sikret man seg et klart organisatorisk grunnlag for flerfaglighet og mer helhet i studiet. I tålmodige møter lyktes det studieleder Anita Berge å få med seg fagmiljøene inn i en endringsprosess som i praksis bidro sterkt til et varig samarbeid.

I den endelige studieplanen (2005) som ble skrevet basert på ny studiemodell ser man flerfaglighet og helhet uttrykt flere steder: «Natur er et temaområde på 5 studiepoeng i førskolelærerutdanningen der naturfag, forming og fysisk fostring skal ha lik vekting. (...) Opplevelse, utforsking, oppdaging, utfordring, mestring og samhandling med naturen står sentralt i disse ukene -«Kultur er et temaområde på 5 studiepoeng i førskolelærerutdanninga der vi med utgangspunkt i estetiske fag (drama og musikk), samfunnsfag og kristendoms-, religions- og livssynskunnskap (KRL) i to to-ukersperioder i henholdsvis 2 og 4 semester skal arbeide med kultur generelt og forholdet mellom barnehage og kultur spesielt. Vekten er lagt på innføring i kulturarbeid og kulturpolitikk, og barns møte med ulike kulturuttrykk og kulturinstitusjoner. Spørsmål som gjelder flerkultur, kultur som livsform og barns møte med den kommersielle mediekulturen er også inkludert.»

Også på praksisfeltet er endringene klare. Her hadde man anbefalinger fra et tre-årig forskingsprosjekt å bygge på (Alvestad/Röthle) med langt klarere fordeling av ansvar (praksisbarnehager, øvingslærere, faglærere) og etablering av FDR (Form for didaktisk refleksjon) som nykonstruksjon for seriøs refleksjon om forholdet mellom teori og praksis.

Tidlig høst 2003 la en intern arbeidsgruppe fram

plan for omorganisering av Humanistisk Fakultet. I forslaget foreslo man å forlate de fagdelte små-instituttene og legge til grunn større institutter med ansvar for hele studieprogram. I praksis ville det bety å gjenetablere et mer samlet fagmiljø for førskolelærerutdanningen, ti år etter at det var blitt stykket opp gjennom etableringen av Høgskolen i Stavanger i 1994.

«Studieprogramenhetene gis betegnelsen institutter og studielederne gis betegnelsen instituttledere», sies det i første punkt i anbefalingen. Viktig er også følgende: »Det opprettes (...) institutter med utgangspunkt i studieprogrammer, men der instituttet også representerer et faglig hjem for de ansatte.»

I dette lå en dreining i retning av å etablere sterk instituttledelse, og sterk og samlet identitet omkring et studieprogram som førskolelærerutdanningen. Dette var på mange måter et svar på kritikk om oppsplitting og mangel på sammenheng siden 1994. I formuleringen « et faglig hjem for de ansatte» la man inn et forslag om å fordele hele fagmiljøer (som norsk, realfag, fysisk fostring osv.) til et bestemt nytt institutt, og slik gi fagpersonene et «hjem». For det nye Institutt for førskolelærerutdanning (IFU) foreslo man likevel bare å «flytte hjem» halve pedagogikk-miljøet (såkalte barnehage-pedagoger) og estetiske fag, og således etablere et relativt lite institutt. Debatten ble hard hele året om dette. Da så instituttet formelt var blitt etablert, og programutvalget for førskolelærerutdanningen hadde sitt første møte, så realitetene annerledes ut:

Pedagogikk/metodikk	13
Naturfag	3
Praktisk estetiske fag	9
Idrett/fysisk fostring	5
Norsk	2
Samfunnsfag	1
Kristendom	2

Med forbehold om det reduserte antallet (ca. 30 i stedet for 40-50) er dette nesten et speilbilde av det tidligere helhetlige fagmiljøet før etablering av HiS i 1994 (se s. 2 foran). I årene som fulgte ble antallet gradvis økt i takt med flere arbeidsoppgaver.

Administrativt kom nyordningen til å skape til dels store utfordringer. Hva presist skulle instituttleder, studiekoordinator og praksiskoordinator gjøre? Og det nye programutvalget? Fra før hadde man en viss bruk av fagkoordinatorer, men slettest ikke i alle fag. Disse utfordringene medførte en stor (arbeids)belastning, og nødvendig avklaring også til den sentrale studieadministrasjoen ble diskutert i lang tid hel fram til 2005-2006.

Men det store bildet er likevel rimelig tilfredshet med etablering av et samlet og etter hvert stadig sterkere fagmiljø i et eget institutt for førskolelærerutdanningen. Og ledet av et godt samarbeidende kollektiv nettopp av de samme yngre kvinner, som ekstern evaluator i 2001 hadde sagt så mye fint om, men også uttrykt frykt for ikke skulle holde ut arbeidet med å endre forholdene til det bedre i høgskolen!

Kildegrunnlag

- årsmeldinger for førskolelærerutdanningen fram til 2002
- møtereferater for utvalgte år: Avdelingsstyret; Programutvalget; Instituttstyret
- intern evaluering av førskolelærerutdanningen (rapport 2001)
- forslag til omorganisering av Humanistisk avdeling (arbeidsgruppe) + debatt
- forslag til ny studiemodell og studieplan (2003-2005)
- forskningsrapport om kvalitetsutvikling i praksis (2003-05)
- årsrapport for kvalitet 2004-2005
- diverse rapporter om internasjonaliseringsarbeid

Desentralisert allmennlærerutdanning i Dalane-regionen 1989 – 1993

EGIL GABRIELSEN

Dalane-rådet tok i 1988 initiativet til å få i gang en fullverdig desentralisert allmennlærerutdanning i sin region. Begrunnelsen var problemer med å skaffe nok kvalifiserte lærere til kommunene. Det ble etablert et eget interimstyre, hvor skolesjefene i Dalane-kommunene deltok sammen med representanter fra politiske ledelse. Daværende ordfører i Bjerkreim, Olaf Gjedrem, som var leder av Dalanerådet, var også leder av interimstyret.

Stavanger lærerhøgskole (SLH) var i utgangspunktet ikke særlig interessert i dette prosjektet. Initiativet fra Dalane-rådet kom i en periode med stor søkning til lærerhøgskolene, og SLH hadde ikke ressurser å avsette til et slik tilbud. Høgskolen hadde heller ingen erfaring med å desentralisere en fullverdig grunnutdanning, men sa seg likevel villig til å påta seg det faglige ansvaret, forutsatt at Dalanerådet sikret full ekstern finansiering.

Og til alles store overraskelse så klarte Dalanerådet å få en egen bevilgning til en lærerutdanning forbeholdt studenter fra Dalane-regionen. Flere møter i departementet, hvor også stortingspolitikere fra Vest-Agder og Rogaland deltok, ble gjennomført før departementet i brev av 07.06.89 bekreftet at de ville fullfinansiere en allmennlærerutdanning for Dalane-regionen. Grunnlaget skulle være den studiemodellen som SLH hadde fått utarbeidet, hvor den daværende 3-årige utdanningen ble lagt over 4 år. SLH fikk det faglige og administrative ansvaret for utdanningen og artikkelforfatteren fikk oppgaven som studieleder.

I løpet av sommeren ble det inngått avtale om å benytte lokaler i den da nye Dalane videregående skole på Lagård i Egersund. Vi ble tilbudt et rom som skolen definerte som tilfluktsrom, uten vinduer, men med nærhet til vestibyle og kantine. Dette ble basen for studentene som i september 1989 begynte på det 4-årige allmennlærerstudiet i Dalane.

Hvem var studentene?

Det hastet med å komme i gang med studiet, og bare en uke etter departementets godkjenning ble det holdt et orienteringsmøte på Vikeså med nærmere 60 deltakere. Det ble gitt en kort søknadsfrist, og 74 søkere meldte sin interesse for å få en av de 40 studieplassene. 14 søkere tilfredsstilte ikke de gjeldende opptakskravene til allmennlærerutdanning. Noen av søkerne var bosatt i kommuner utenfor Dalaneregionen, og fikk heller ikke studieplass.

Eigersund hadde naturlig nok flest studenter, hele 26 var fra denne kommunen. Videre var Sokndal og Bjerkreim kommune representert med 4 hver, mens Lund hadde 3 studenter. Det ble også åpnet for deltakelse fra Flekkefjord og Hå kommune; hver representert med 3 studenter.

Av de 43 studentene som startet studiet, var det inkludert 6 allerede utdannete førskolelærere som ønsket å ta eksamener i enkeltfag for å kunne få tilsetting i grunnskolen.

Ved studiestart var snittalderen i studentgruppen 29,8, og varierte mellom 19 og 54 år. Kjønnsforskjellen var heller skjev, med 36 kvinner og 7 menn. I 1989 var som nevnt stor søkning til allmennlærerutdanningen, og opptakskravet til studiet i Stavanger var dette året minimum 48 poeng. Rundt en tredjedel av Dalanestudentene hadde poengsum under dette kravet.

Fagtilbudet

Det var viktig for Stavanger lærerhøgskole å gjennomføre et studietilbud som i kvantitet og kvalitet kunne sammenliknes med et ordinært allmennlærerstudium. Forskjellen var at det treårige løpet var lagt over 4 år. Av ressursmessige hensyn ble ikke Dalane-studentene gitt muligheter for individuelle fagvalg med unntak av et valg mellom kvartårskurs i musikk og kvartårskurset i samfunnskunnskap. De to halvårsenhetene som inngikk i studiemodellen, norsk og forming, var obligatorisk for alle.

Fagtilbudet var organisert slik:

Pedagogikk i de tre første studieårene

Kvartårskurs i musikk (1. år) **eller** Kvartårskurs i samfunnsfag (1. og 2. år),

Kvartårskurs i Kristendom (3. og 4. år) og Kvartårskurs i matematikk (4. år)

Halvårsenhetene var norsk (2. og 3. år) og Forming (3. og 4. år)

De obligatoriske fagdidaktiske kursene i O-fag og kroppsøving lagt inn i 1. og 2. år.

Dalanestudentene gjennomførte også de obligatoriske kursene i Bibliotekkunnskap, AV-midler og Leirskole som var en del av den treårige allmennlærerutdanningen på slutten av 1980-tallet. Disse tilbudene var lagt til 3. studieår.

Det var undervisningspersonalet fra Stavanger lærerhøgskole som, i all hovedsak, var ansvarlige for gjennomføringen av undervisningen i Dalane. Over 50 personer var innom studiet, for kortere eller lengre perioder. Til tross for reisevei og det at en del av undervisningen var lagt til ettermiddagstid og på lørdager, så var det populært å reise til Egersund. Positive studenter og litt annerledes rammer rundt studiet medvirket sannsynligvis til dette.

Gjennomføringen av praksis

Rammene for praksis på studiet i Dalane var også lik det som gjaldt for ordinær allmennlærerutdanning på den tiden, men ble justert i forhold til at utdanningen var lagt over 4 år. I utgangspunktet tok en sikte på at første del av praksis kunne gjennomføres som veiledet praksis i egen klasse for de av studentene som hadde deltidspost i skolen. Det viste seg imidlertid at langt færre av studentene hadde deltidsstilling i skolen sammenlignet med det som på forhånd var antydet av initiativtakerne til utdanningen. Og av disse igjen, var det bare tre studenter som ønsket å gjennomføre slik praksis. Dette ble gjennomført med jevnlig veiledning og oppfølging av en av høgskolens pedagogikklærere.

Grunnpraksisen i 1. og 2. studieår for det store flertallet av studenter, ble gjennomført i løpet av andre og

tredje semester. Hver periode besto av tre praksisuker hos øvingslærere i Dalane-regionen. Engasjement som øvingslærer ble lyst ut via rektorene ved de ulike barneskolene i distriktet. Studieleder engasjerte i alt 10 øvingslærere etter samtaler med de mange som hadde meldt sin interesse. Hensynet til klassetrinn, fagkrets og skolens plassering i kommunen lå også til grunn for valget av øvingslærere.

Grunnpraksisen i det tredje studieåret (2x3 uker) ble knyttet til det faste øvingslærerkorpset på Nord-Jæren. Det medførte at studentene måtte pendle til Stavanger-området i de til sammen 6 ukene som praksisen varte.

I tillegg til grunnpraksisen gjennomførte studentene to ukers fagpraksis i de to obligatoriske halvårsenhetene, forming og norsk i henholdsvis 4. og 7. semester. I tillegg til allmennlærerstudentene, gjennomførte 11 lærere fra Dalane-regionen halvårsenheten i forming som videreutdanning. De fleste av disse hadde egenpraksis på egen skole, supplert med obligatorisk deltakelse i veiledningsgrupper.

Studentenes vurdering av studietilbudet

28 av de 35 studentene som fullførte det desentraliserte allmennlærerstudiet i Dalane i 1993, svarte på et vurderingsskjema etter avsluttet utdanning. Svarene ble gitt anonymt. Den samlede vurderingen var positiv; 26 studenter var meget godt eller godt fornøyd med den lærerutdanningen de hadde gjennomført og bare 2 uttrykte at de var middels fornøyd. I kommentarfeltet finner vi utfyllende kommentarer som:

Egentlig hadde jeg ikke gjort meg de helt store forventningene på forhånd, men i ettertid må jeg si at jeg er kjempegodt fornøyd med utdannelsen

Var på forhånd redd for at det kunne bli en «B-utdannelse». Gode planer for studiet og dyktige forelesere har gjort studiet topp.

Forskjellen på realitet og utdanning er for stor

Vi stilte også spørsmålet: Hvis du skulle velge på nytt; ville du da valgt en desentralisert lærerutdanning? 21 av studentene svarte her ja, mens 2 svarte nei og 5 var i tvil. I kommentarfeltet finner vi blant annet dette:

> *Selv om jeg har fått mange venner for livet, så savnet jeg studiemiljøet som finnes på de «vanlige» høgskolene.*
>
> *Savner studiemiljøet, men økonomisk er det jo ideelt.*
>
> *En fantastisk mulighet til å få tatt utdannelsen uten å reise fra familien*

På spørsmålet om hvor stor sannsynlighet det var for at studentene hadde utdannet seg til allmennlærer uten tilbudet om desentralisert lærerutdanning, svarte litt under halvparten at sjansen var Meget stor (6) eller Stor (7), mens de resterende krysset av for svaralternativene Middels (5), Liten (8) eller Meget liten (2).

Avslutning

Bekymringen var stor blant studentene ett år før studiet ble avsluttet; ville de få jobb i Dalane-distriktet? Ryktene sa nemlig at det hadde vært mange søkere til lærerjobb i regionen i skoleåret 1992-93. Uroen var ubegrunnet; allerede en måned etter at det desentraliserte allmennlærerstudiet var avsluttet, måtte Eigersund kommune tilsette ufaglærte for skoleåret 1993-94. Det skyldtes blant annet at rundt en tredjedel av de nyutdannete studentene satset på å fortsette med videreutdanning.

Allmennlærerutdanningen i Dalane i årene 1989 – 1993 var en utfordring og en interessant erfaring for Stavanger lærerhøgskole. Det hører med til historien at en senere har gjennomført både allmennlærer- og førskolelærerutdanning i regionen.

Å bygge Babels tårn

Erfaringer som leder av Senter for fremmedspråk, SLH (1991-94) og kontorsjef ved Humanistisk avdeling, HiS (1994-95)

AV ARNE NESET

I slutten av 1980-årene kom jeg til å engasjere meg i debatten om sammenslåingen av høgskolene i Stavanger. Som ansatt i engelsk ved Stavanger lærerhøgskole (SLH) var jeg sterkt for sammenslåing da dette ville gjøre det lettere å samle fremmedspråkmiljøet på Ullandhaug. Dette førte videre til at jeg kom til å få mye av ansvaret for opprettelsen av et Senter for fremmedspråk på Ullandhaug fra 1991. Arbeidet med senteret ledet deretter til en administrativ stilling for ett år på *Avdeling for humanistiske fag* i 1994 ved den nye Høgskolen i Stavanger. Det var en tid med store forhåpninger – og rikelig krydret med skuffelser - da jeg kom midt opp i konfliktene omkring sammenslåing av høgskolene på Ullandhaug i denne tiden.

Sammenslåing av høgskoler i Stavanger 1988-94

I slutten av 80-årene begynte varslene om sammenslåing av høgskoler å spøke i korridorene på *Stavanger Lærerhøgskole* (SLH) og *Høgskolesenteret i Rogaland* (HSR). I 1988 kom utredningen *NOU Med viten og vilje* i det meste forfattet av Gudmund Hernes som ble undervisningsminister i 1990-95. Her var sammenslåing av mindre høgskoler for å bygge større undervisningsmiljøer og oppmuntre til forskning et hovedmål i utredningen.

Med viten og vilje avfødte et stort engasjement både på *HSR* og *SLH* med interne utredninger som stort sett gikk ut på at sammenslåing verken var ønskelig eller aktuelt. Som en tredje aktør i disse prosessene kom Det regionale høgskolestyret for Rogaland til å spille en viktig rolle fram til 1994, spesielt under styreleder Kjell Arholm og direktør Suzanne Moog Begnum. Høgskolestyret ble en kraftig lokal pådriver i prosessen fram mot høgskolefusjonen i 1994. Også Stavanger kommune og Rogaland fylkeskommune gikk inn for en fusjon som ville føre det lokale engasjementet for et universitet i Stavanger mange skritt framover.

De institusjonene i Stavanger som var aktuelle for sammenslåing var sju høgskoler, hvor HSR og SLH på Ullandhaug var de viktigste. Dette skapte store konflikter både i, og mellom, disse høgskolene. Etter HSRs oppfatning, ville enhver sammenslåing svekke høgskolens målsetting om å få stilling og status som teknisk høgskole/universitet. HSR mente at de andre høgskolene ikke hadde nødvendig vitenskapelig nivå, og forskning var ikke utbygd i noen særlig grad. SLH, som

nok hadde satset på både prosjekter i FoU og leseforskning, ville på sin side ikke ha noen fusjon fordi skolen mente at dette ville svekke lærerutdanningens særpreg som var å gi kunnskap og ferdigheter til lærerarbeid i den norske grunnskolen.

SLH og sammenslåing

I slutten av 1991 ble det laget en utredning på SLH som konkluderte med at sammenslåing kunne ha noen fordeler, men var likevel ikke aktuelt eller ønskelig.

Jeg tilhørte et mindretall av de ansatte ved SLH som var for en sammenslåing. I en uttalelse til SLH skrev jeg at «institusjonens selvbevarings- og revir-instinkter er så klart meget sterke og av og til legitime, men det er ikke sikkert at de er konstruktive hverken for lærerutdanningen eller den lokale situasjon vi befinner oss i. Grunntanken i planen burde kanskje heller være å ta utgangspunkt i hva som er til beste for lærerutdanning, kunnskapsformidling, forskning, og institusjonsbygging både nasjonalt og lokalt, og når myndigheter gir signaler om organisatorisk samordning av høgskoler, så kan en slik praktisk organisering være et middel i realiseringen av utdanningens formål. Skolen burde derfor invitere til et praktisk samarbeid med departement og Høgskolestyret og begynne å forandre strukturen til en mer åpen modell både organisatorisk og faglig. Dette er nødvendig fordi lærerutdanningen har en tradisjon å slite med som mange oppfatter som innadvendt og «seminaristisk» (se analysen av høgskolekulturene i Volda). En slik omlegging og forandring vil på sikt styrke lærerutdanningen.»

Sammen med en del kolleger kom jeg nok til å forarge flertallet av kollegiet ved SLH ved at jeg engasjerte meg sterkt i debatten omkring en fusjon. En annen viktig motivasjon for meg var at en sammenslåing ville gjøre det lettere å etablere et senter for fremmedspråk felles for SLH og HSR. Forslaget om et slikt senter hadde fått solid støtte av Høgskolestyret og fylkeskommunen som et eksempel på hvordan samordning av ressurser, tilbud, undervisning og FoU kunne tilrettelegges. Skolene mente at dette ville rokke ved ansettelsesforholdet til institusjonene, og det måtte ikke skje.

Samarbeid mellom engelskseksjonene

Etter *Med viten og vilje* ble SLH skeptisk til fortsettelse av eksisterende samarbeid med HSR om norsk og engelsk grunnfag. Engelskseksjonene ved SLH og RDH/HSR hadde hatt felles undervisning helt siden 1971 med stort sett felles studieplan og undervisning for alle studenter på engelsk grunnfag ved RDH og daværende Lærerskolen. Dette samarbeidet var ikke minst rektor Kjølv Egelands fortjeneste, men ble også støttet av rektor Hagbard Line. Egeland sørget for at vi kunne ha felles kontorplasser i Engelsminnegata 38 i to år fra 1972.

Nå mente SLH at årsstudiene, spesielt engelsk, var for akademiske og ikke nok innsiktet på praksis i skolen.

En del av oss måtte kjempe hardt overfor Lærerhøgskolen for å bevare fellesundervisningen med HSR i engelsk årseining, spesielt gjennom 1980-årene. I 1986 foreslo fremmedspråklærerne ved HSR og SLH, på ny samlokalisering av engelskseksjonene. Ikke lenge etter begynte imidlertid varslene om en kommende fusjonering å spøke i institusjonene, og utspillet om samlokalisering ble nå bestemt avvist av begge høgskolene fordi dette kunne få konsekvenser for sammenslåing. Det gjaldt da å demonstrere at skolene var så grunnforskjellige at samarbeid bare kunne skje på noen meget begrensede områder.

Felles fremmedspråkseksjon og Senter for fremmedspråk

Høgskolestyret nedsatte i 1987 et utvalg til å utrede fremmedspråkundervisning ved høgskolene i regionen. En innstilling ble lagt fram i mai 1988 som gikk ut på at «det bør tas sikte på å samle fremmedspråkresursene ved høgskolene i en felles seksjon på Ullandhaug. Denne fellesseksjonen bør danne ett kompetansesenter som alle høgskolene i regionen kan dra nytte av.» Siden ledelsen både ved SLH og HSR var sterkt imot en slik felles seksjon, arbeidet noen av oss i engelskseksjonen for at det kunne opprettes en stiftelse for fremmedspråk utenfor høgskolene hvor både Høgskolestyret, Rogaland fylkeskommune og Stavanger kommune gikk inn med ressurser. Dette kunne kanskje overtale høgskolene til å støtte et slikt senter. Her ville det bli «gratis» ressurser å hente.

Stiftelsen Fremmedspråk

Jeg – og seksjonen – jobbet iherdig overfor høgskolestyret og fylkespolitikere for å realisere samlokaliseringen. Det er heller ingen hemmelighet at både Kjell Arholm (styreleder i Høgskolestyret) og fylkesordfører Arne Rettedal spilte en viktig rolle her. Beskjeden deres var: Sett i gang!

I april 1990 nedsatte Høgskolestyret en «fremmedspråkgruppe» som la fram en innstilling ang. etablering av ressursgruppe for fremmedspråk i Rogaland» i juli samme år. Denne gikk ut på at

- fremmedspråkmiljøet bør etableres i det planlagte servicebygget som skal være klar til innflytting i god tid før sommeren 1991. Dette bygget
- er i planleggingsfasen, og nye aktiviteter som eventuelt innebærer arealøkning må presenteres snarest.
- En samlokalisering i servicebygget må betraktes som en midlertidig løsning inntil en fremtidig fusjon mellom HSR og SLH er en realitet og språkfagene kan samlokaliseres med avdeling med humaniora.
- Dette er det langsiktige målet med lokaler for undervisning og forskning med tilgang på bibliotek.

Denne innstillingen ble vedtatt i Høgskolestyret 30. august, og 10. september oppløste fremmespråkgruppen seg selv og Stiftelsen Fremmedspråk ble dannet med formålet: *Stiftelsen skal arbeide for undervisning og forskning i europeiske og nordamerikanske språk og kulturer, spesielt i relasjon til andre studieretninger, i samarbeid med næringslivet i Rogaland.* (§ 1 i vedtektene.) og fikk et styre på sju medlemmer som var

Peder Østgård, overlege - leder,
Kjersti Fløttum, førsteamanuensis, HSR, Rosemary Jakobsen, opplæringsleder, A/S Norske Shell - Jan Erik Karlsen, Rogalandsforskning - Kari Oftedal Lima, fylkespolitiker (SV) - Tore Nordtun, ordfører - Roar Norås Pettersen, personaldirektør, Kværner-Rosenberg.

I løpet av 1991 ble Servicebygget (nå: Kitty Kiellands hus) oppført og det ble innredet kontor og undervisningsrom for et senter for fremmedspråk i underetasjen i bygget (hvor IT nå holder til). Nå gikk også rektor Torleiv Skarstad ved SLH inn for å støtte senteret, og i desember 1991 kom det til en avtale mellom Stiftelsen Fremmedspråk og rektorene ved SLH (Skarstad) og HSR (Tresselt) om bruk av kontorplass i et senter for fremmedspråk i Servicebygget på Ullandhaug. I desember 1991 kunne stiftelsen tilby kontorplass i Servicebygget for fremmedspråkmiljøet - engelsk, tysk og fransk. Bruk av kontorplass skulle være en frivillig sak, og det institusjonelle ansettelsesforholdet skulle ligge fast.

Denne enigheten varte ikke lenge. Avtalen ble avvist allerede i januar 1992 av påtroppende rektor ved HSR, professor Skjæveland, som i tillegg la ned forbud mot at HSR-ansatte, også de som ønsket samlokalisering, fikk flytte inn i senteret. Engelskseksjonen ved SLH fikk lov til å ta arbeidsplassene i senteret i bruk. Senteret ble formelt åpnet av Gunnar Berge (1. feb. 1993) og besøkt av Gudmund Hernes. Alt dette var til liten nytte. HSR var fast bestemt på at dette senteret ikke skulle bli noe av og fortsatte sin ufruktbare og meningsløse motstand mot sammenslåing av høgskolene helt til institusjonen ble satt under administrasjon av departementet. I denne striden kom fremmedspråksenteret til å bli en bondebrikke i sjakkspillet på Ullandhaug.

Senter for fremmedspråk – sprekker i Babels tårn

Senteret var en torn i øyet, spesielt for HSR, men også SLH hadde anstrengt seg for at det ikke skulle bli opprettet. Tautrekkingen og uenigheten mellom institusjonene forplantet seg etter hvert nedover i fremmedspråkseksjonene, og førte snart til splittelser i miljøene også. Noen av de ansatte ved HSR ville ikke trosse sin institusjon ved å flytte inn i senteret, slik de ansatte ved SLH allerede hadde gjort.

Frontene var i den grad så steile mellom institusjonene at dette uvegerlig måtte forsure fagmiljøet - hvilket det også gjorde. Det ble en lang intern krangel som fulgte, og i tillegg kom olje på ilden av saker som f. eks. engasjementet av Otto Lorenz, professor i tysk med stillingshjemmel på SLH. Han var etter min oppfatning en dyktig fagperson, men hans ansettelse førte til stor ståhei i tyskseksjonen Dette tok masse tid og energi og drepte arbeidet for faglig utvikling. Engasjementet ble dessverre et tap for alle involverte parter.

Men det som også gikk tapt, var en nesten unik mulighet til å bygge opp et forskningsmiljø omkring fremmedspråk, noe jeg brant for i den tiden. Vi hadde meget god støtte fra politikere, et fond på over fem millioner, og to midlertidig vitenskapelig ansatte i tillegg til Ullandhaugs egne. Vi hadde også fine kontorer og undervisningsrom betalt av stiftelsen som vi, engelskseksjonen på SLH, hadde innredet og utstyrt over mange timer med frivillig kvelds- og helgearbeid. Jeg hadde Senter for leseforskning som forbilde, og med en helt annen situasjon og støtte fra institusjonene den gang kunne det i dag ha vært ett senter til ved UiS ved siden av Leseforskning og Adferdsforskning. Denne anledningen kom til å gå tapt. Dette var status i 1994:

> Stiftelsens fond er nå (1.7.1994) på 5,4 mill. kroner. Rogaland fylke og Stavanger kommune yter hver driftstilskudd til Senter for fremmedspråk på 500.000.
>
> Styret for Stiftelsen velges av fylkesutvalget for Rogaland fylkeskommune som også velger leder og nestleder. Styret 1992 - 95 består av:
>
> Leder: Magnhild Meltveit Kleppa, nestleder: Lisbeth Vikse.
>
> Styremedlemmer: Bent Hognestad, Reidun Korsvoll, Marianne Sletvold, Rolf Skretting, Peder Østgård.
>
> Stiftelsen har lokaler i «Servicebygget» på Ullandhaug med tilbud om kontor-plasser for de ansatte i fremmedspråk ved SLH og HSR. Stiftelsen og Stavanger lærerhøgskole samarbeider nå om Senter for fremmedspråk.

Det var mange utenfor høgskolene som gjorde et stort arbeid for å få bedre tilbud i fremmedspråk i Rogaland. Jeg vil spesielt nevne overlege Peder Østgård som brukte overmåte mye tid og krefter på å få dette i gang. Han ringte meg til og med på julaften for å snakke om

hva vi burde gjøre. Deretter gjorde Magnhild Meltveit Kleppa en stor innsats som styreleder i stiftelsen sammen med de andre medlemmene. Jeg var imponert over hvor mye tid og ressurser høgskolestyret, fylket og kommunen var villige til å legge i denne stiftelsen.

Det ble dessverre brukt overmåte mye tid og krefter på å spenne revekrok for hverandre i disse årene. Det skjedde nok ikke utav ren vrangvilje, men fordi mange hadde altfor sterke overbevisninger om at deres syn på organiseringen av Ullandhaug var det riktige. Denne kampen ble ført på mange plan, noe som Erik Leif Eriksen gir en god framstilling av i boka Fra høgskole til universitet. Imidlertid nevner han verken stiftelsen eller senteret med et eneste ord i sin bok. Noe jeg finner påfallende da disse spilte en stor rolle i HSRs lokale kamp mot sammenslåing.

Sammenslåingen av høgskolene i Stavanger i 1994 førte til at Senter for fremmedspråk ikke kom til å få noen plass i den nye institusjonen. «Noen» hadde «snakket sammen» ett eller annet sentralt sted og kommet fram til det. Nå var fusjonen et faktum, og en ekstern stiftelse med et senter hadde utspilt sin rolle i denne striden. Etterpåklokskap og ettertanke har vist meg at dette dessverre var en tapt sak i utgangspunktet. Senteret og jeg hadde kanskje vært nyttige idioter i denne prosessen? Vi vet jo hvordan det gikk med Babels tårn!

Kontorsjef ved Avdeling for humanistiske fag ved HiS 1994-95

Utgangspunktet mitt for å søke stillingen som kontorsjef (nå: fakultetsdirektør) ved den nye Avdeling for humanistiske fag (nå: fakultet) sommeren 1994 var både en følelse av ansvar for den del av fusjonsprosessen jeg hadde deltatt i med å kjempe fram Senter for fremmedspråk. I tillegg var det et håp om å kunne vise at det var mulig å forene både akademia og profesjonsfaget på universitetsnivå. Men jeg var blitt en nokså kontroversiell figur i fusjonskampen, og burde vel ha hatt vett til å gå tilbake til min gamle dont som ansatt i engelsk. Men jeg ønsket altså å prøve likevel. Det ble ingen lett oppgave.

Avdeling for humanistiske fag (HUM) og Avdeling for lærerutdanning (LU)

Høgskolen i Stavanger ble organisert i åtte avdelinger, og i to av dem, Humanistiske fag og Lærerutdanning, ble det stor organisatorisk forandring. De faglig ansatte på det «gamle» SLH og HSR skulle nå utgjøre samlede faginstitutter (nordisk, fremmedspråk, historie og religion) organisert på HUM. Oppgavene var som før, nemlig å levere undervisning i sine fag i lærerutdanningen og i andre studier innen humaniora. Men fagmiljøene ble ikke fysisk samlet på grunn av mangel på ledig kontorplass. Tidligere SLH-ansatte ble på LU og HSR-ansatte i HRSs gamle kontorer. Det var derfor svært vanskelig å utvikle det faglige fellesskapet som ville ha vært så viktig rett etter en stor omorganisering. Her var det duket for rikelig med konflikter og de startet med en gang:

Bare se på begynnelsen av dette brevet fra HUM til rektor på LU allerede 29. juni 1994:

> Vi viser til rektors brev til seksjonslederne for engelsk, kristendomskunnskap, samfunnsfag og norsk av 27.06.94, hvor seksjonene anklages for å bryte spillereglene når det gjelder oppsett og fordeling av arbeidsoppgavene for kommende studieår.

Brevet fortsetter slik:

> Dette utspillet fra det «gamle» SLH er særs uheldig i en situasjon der omtrent to like store faggrupper fra to «gamle» institusjoner skal gå sammen og danne en ny likeverdig avdeling. Det er klart at undervisningsarbeid, FOU, og andre oppgaver bør fordeles etter en samlet plan i denne avdelingen etter felles retningslinjer fra HiS. Hvis en nå legger opp til en situasjon hvor «SLH-delen» i den nye avdelingen skulle bli bundet opp i en arbeidssituasjon som den andre halvparten i den nye avdelingen dermed ikke føler noe ansvar for, har en allerede lagt en alvorlig splittelse inn i en ny og sårbar avdeling før den har kommet i arbeid. Vi må ikke bli bundet opp i en situasjon som kan innebære et «B-lagsstempel» for en gruppe med hensyn til adgang til FOU. Dette vil heller ikke Avdeling for lærerutdanning være tjent med.

Dette illustrerte problemene i et nøtteskall. Selv om jeg hadde ivret sterkt for sammenslåing, hadde jeg også en solid bakgrunn fra arbeid i 25 år på SLH i lærerutdanning og hadde alltid ment at der var ingen grunn til konflikter og at samarbeid ville gagne utdanningene. Dette var ikke min avdelingsrådsleder (nå: dekan) alltid enig i. Han kom med utspill både verbalt og skriftlig som fikk konfliktene med LU til å flamme opp. Jeg forsøkte etter beste evne å drive brannslukking og dempe uenighetene. Jeg skal ikke her gå inn i masse detaljer om alle møter og skriv som vandret mellom LU og HUM dette året. Heldigvis, min motspiller på LU, John Møst, var en fornuftig og pragmatisk leder som det gikk godt an å snakke med. Vi fant som regel veier ut av problemene.

Fellesadministrasjonen av det nye HiS var under oppbygging. Flere lederstillinger var enten ikke besatt eller det var nye personer som måtte få oversikt og utvikle nye rutiner. Aggresjonen og frustrasjonen fra det «gamle» HSR svevde også tykt over vannene og gjorde ikke klimaet noe bedre. Det var derfor begrenset hva den nye høgskoledirektøren kunne finne av tid til å løse problemer mellom nye og uferdige avdelinger. På min avdeling gikk mye tid med til å få budsjett og utgifter til å balansere og håndtere «såra og vonbrotne» kolleger som kom på døra.

The Fulbright Commission ga et professorat i amerikanske studier for 1994-95. Jeg var både stolt og glad for denne tildelingen som jeg, etter søknad året før, fikk til Ullandhaug fordi jeg kjente Fulbright Office og hadde selv vært Fulbright scholar på 1970-tallet. Stillingen var betalt av Fulbright. Her var gratis ressurs og kompetanse til den nye høgskolen. Dessverre ble denne stillingen og fagressursen snudd til et problem.

Nå ble senteret brått lagt ned, en ny avdeling oppstod og den nye professoren måtte føle seg temmelig forvirret i kaoset. Han ble tatt vare på i engelskseksjonen og jeg hadde personlig, uten særlig hjelp av det nye HiS, fått skaffet leilighet og boforhold til professor Burduck og ellers hjalp han så mye jeg kunne. Men dette ble enda et eksempel på hvordan en ressurs ble skuslet bort fordi fremmedspråksenteret forsvant og den nye HiS ikke var i stand til å følge opp. Mot all forventning ble professoratet fornyet for 1995-96 (Professor Vardamis), men da var det også slutt. Fulbrightkontoret hadde da skjønt at HiS ikke hadde kapasitet til å forvalte engasjementet.

Farvel til administrering

Fra min tale til kollegene ved semesteravslutningen 16 juni 1995:

Jeg vet godt at da jeg fikk jobben som kontorsjef var det en omstridt tilsetting, og det var nok en del som helst ikke ville ha sett meg i denne jobben. Jeg må likevel understreke at jeg ble mottatt med åpent sinn, og jeg har følt at jeg har fått mye støtte og forståelse.

Jeg har hele tiden vært klar over konstellasjonene etter fusjonen, og jeg har forsøkt så godt jeg har evnet å ikke virke splittende, men samlende. Det har gjort at jeg nok ikke har snakket så høgt som jeg av og til kunne ha vært sterkt fristet til.

Det har vært mange hensyn å ta: Sårede følelser etter fusjonen, konflikter innen fremmedspråk etter Senter for fremmedspråk, en voldsomt opphisset stemning ved SLH etter amputasjonen, og noen uheldige utspill fra oss.

Jeg er nå glad for at en god del av disse problemene begynner å bli historie, og at vi har oppnådd den grad av fellesskap og samhandling som er nødvendig for at avdelingen skal ha noen tyngde og innflytelse ved HiS.

Jeg tror vi nå er enige om at fusjonen har vært en styrke for oss humanister. Spredt er vi lite synlige. Samlet kan vi ikke oversees og vi kan tilrettelegge og presentere våre fag og vår forskning på en måte som det blir lagt merke til.

Etter Babel: Personlig epilog 1995 -2006

Fra begynnelsen av høstsemesteret 1995 var jeg tilbake i faglig stilling. De siste ti årene jeg fikk ved HiS - og til slutt UiS – fram til pensjon ble for meg den beste tiden i hele min karriere. Jeg fikk nå anledning til å utforme emne og pensum i «Amerikanske studier» slik jeg mente det ville fungere best for engelsk grunn- og mellomfag og som del av lærerutdanningen. Videre fulgte langt bedre anledninger til å skrive artikler som ble publisert og som jeg nå fikk legge fram på en rekke internasjonale Amerika-konferanser mange steder i Europa. Nå fikk jeg også full reisestøtte, noe som var nytt! Og jeg fikk forskerstipend til å fullføre den boka om amerikansk kunst på 1800-tallet jeg hadde hatt i tankene i mange år. All denne aktiviteten førte til at jeg også i en periode ble president i American Studies Association of Norway og kunne møte på de europeiske konferansene. Mye av dette kan jeg takke HiS/UiS og Institutt for kultur og språk for.

Den babelske forvirring var tilbakelagt!

Veien fram til 4-årig allmennlærerutdanning

Omlegging av allmennlærerutdanning ved SLH i 1992

AV EGIL GABRIELSEN

Innledning

Denne artikkelen skal ha fokus på innføringen av 4-årig allmennlærerutdanning for 25 år siden. Vi skal omtale det politiske spillet bak reformen, før vi ser nærmere på hvordan Stavanger lærerhøgskole effektuerte de politiske signalene som ble gitt for denne utvidelsen av lærere for grunnskolen. Men først skal vi ta et kort historisk tilbakeblikk på hvordan utdanningen av lærere har vært ivaretatt opp gjennom historien.

Når dette skrives, har Stortinget igjen vedtatt en ny lærerutdanningsreform. Grunnskolelærerutdanningen vil bli utvidet til en 5-årig masterutdanning fra 2017. Dette er den sjette reformen siden 4-årig allmennlærerutdanning ble innført i 1992. 6 større og mindre reformer på 25 år bekrefter stor politisk interesse for nettopp lærerutdanning; ingen andre utdanningsløp på universitets- og høgskolenivå har vært utsatt for tilsvarende oppmerksomhet fra Stortingets side.

Noen glimt fra lærerutdanningshistorien

Den viktigste forløperen for det som etter hvert fikk betegnelsen den norske enhetsskolen, var utvilsomt allmueskolene, som ble innført i Danmark-Norge i 1739 (Forordning om Skolerne på Landet i Norge). Foranledningen var som kjent innføringen av konfirmasjonen i 1736, som gjorde det nødvendig å lære allmuen å lese pensum; Pontoppidans Sandhed til Gudfrygtighed.

Fra starten i 1739 var det prestenes oppgave å finne lærere til omgangsskolene, som utgjorde det årlige skoletilbudet med et omfang fra åtte til to uker for de fleste elever. Omgangsskolelærerne var gjerne fattige, begavete gutter som presten hadde valgt ut på sesjon, og som gjerne ikke hadde … eksteriør til at blive soldater. Men det ble understreket at Legemets Mangel ikke maa være saa stor at den gjør Skoleholderen foragtelig for Ungdommen (Eidsvåg 2005:37).

Etter hvert ble det opprettet private lærerseminar rundt om i landet, og ikke før i skoleloven av 1827 ble hvert stift pålagt å opprette et stiftsseminar for utdanning av lærere. Disse var på plass i 1839, nøyaktig 100 år etter opprettelsen av allmueskolen. Fortsatt var mange lærere uten slik to-årig seminarutdanning, og først i 1860 tilfredsstilte over 60 prosent av lærerstaben dette kravet (Telhaug og Mediås, 2003).

Utdanningen av lærere fikk sin første særlov med seminarloven av 1890, som la opp til et 2-årig løp. Allerede i 1902 ble loven revidert; institusjonene fikk endret navn til lærerskoler og ble gjort 3-årige. De neste store endringene i lærerutdanningen fikk vi ikke før i 1938, da utvidelsen til et 4-årig utdanningsløp og

innføring av engelsklinje var det mest sentrale. For første gang stiltes det nå krav om at de som underviste på lærerskolene, måtte ha embetseksamen i de lærerskolefagene det ble gitt universitetsutdannelse i. Opptak til lærerskolene ble fortsatt foretatt gjennom egne opptaksprøver. Bare få søkere hadde examen artium, og disse gjennomførte et avkortet studium på 2 år.

Nå gikk det hele 35 år til neste lærerutdanningsreform. Innføringen av niårig skole i 1960-årene, med deling i barnetrinn og ungdomstrinn, stilte nye krav og forventninger også til utdanningen av lærere. Lærerutdanningsloven av 1973 forutsatte nå gymnasutdanning for å bli lærerstudent, samtidig som utdanningen ble utvidet til tre år. De fireårige linjene, som ikke hadde krevd examen artium, ble avviklet. Først i 1980 forelå de endelige studieplanene for den 3-årige lærerutdanningen. Dette står i kontrast til den utviklingen som er skissert innledningsvis i denne artikkelen; etter 1990 har enkelte nye planer for lærerutdanningen blitt lansert før ett eneste kull har fullført sin utdanning i henhold til gjeldende plan.

Kampen om 4-årig lærerutdanning

Behovet for å revidere lærerutdanningsplanen av 1980 hadde sin bakgrunn i endringer i den norske grunnskolen. Innføringen av ny mønsterplan (M-87) aktualiserte blant annet spørsmålet om endringer også i allmennlærerutdanningen.

To sentrale offentlige utredninger fra slutten av 1980-tallet la grunnlaget for viktige politiske debatter om lærerutdanningen. Begge var initiert av Brundtland II regjeringen. NOU-28/1988 Med viten og vilje omhandlet all høyere utdanning. Gudmund Hernes ledet det omfattende utvalgsarbeidet. Innstillingen gikk inn for at allmennlærerutdanningen fortsatt skulle være 3-årig, samtidig som den rådde til å styrke de sentrale skolefagene i utdanningen. I tråd med dette endret Stortinget allerede i 1989 lærerutdanningsloven av 1973, slik at fagstudium i matematikk ble gjort obligatorisk for alle allmennlærerstudenter på minst ¼-årsnivå. Fram til da var minstekravet bare at studentene gjennomførte et fagdidaktisk kurs i matematikkfaget.

NOU-32/1988 For et lærerrikt samfunn (Johannesen-utvalgets innstilling) inkluderte alle typer av lærerutdanning i sin utredning og foreslo blant annet å utvide allmennlærerutdanningen til 4 år og å gjøre de pedagogiske seminarene ettårige.

Etter Stortingsvalget i 1989 ledet Jan P. Syse (H) en borgerlig mindretallsregjering, hvor Einar Stensnæs (KrF) ble Kirke- og utdanningsminister. Han satte raskt i gang arbeidet med å reformere de ulike lærerutdanningene, i tråd med forslagene fra Johannesen-utvalget. Stortingsmelding 53 (1989-90) Om lærerutdanning ble vedtatt i Stortinget i juni 1990, og innebar en utvidelse av pedagogisk seminar fra et halvt til ett år og ga grønt lys for å gjøre allmennlærerutdanningen 4-årig. Landslaget for norske lærerstudenter, Norsk lærerhøgskolelag og Norsk lærerlag jublet.

Lærerutdanningsrådet fikk oppdraget med å koordinere det omfattende revisjonsarbeidet som var nødvendig for å utvide pedagogisk seminar og allmennlærerutdanningen. En egen styringsgruppe fikk hovedansvaret for arbeidet med den generelle delen, mens det ble oppnevnt egne fagutvalg på 3-6 personer for å utarbeide forslag til nye rammeplaner i de ulike fagene.

Arbeidet var kommet godt i gang da vi fikk et nytt regjeringsskifte i november 1990. Regjeringen Brundtland III erstattet Syse-regjeringen, og Gudmund Hernes overtok Kirke og Undervisningsdepartementet. Det gikk bare få dager før den nye regjeringen trakk tilbake Stortingsmelding 53 Om lærerutdanning. Begrunnelsen var at en ville innarbeide forslagene knyttet til

lærerutdanning i en egen melding som skulle omfatte all høyere utdanning.

Denne meldingen, Stortingsmelding 40 1990-91, ble lagt fram i april 1991 og la opp til at allmennlærerutdanningen fortsatt skulle være 3-årig, i tråd med Hernes-utvalgets innstilling fra 1988. Det eneste endringsforslaget til gjeldende plan, var at norskfaget skulle utvides til 10 vekttall (1/2 års studium) for alle studenter.

Men føljetongen var ikke slutt. Da Stortingsmelding 40 ble behandlet i Stortinget 18. juni 1991, gikk et flertall likevel inn for å gjøre allmennlærerutdanningen 4-årig. Bakgrunnen var et forlik om skattejusteringer i revidert nasjonalbudsjett, hvor Arbeiderpartiet fikk støtte for regjeringens forslag mot at 4-årig allmennlærerutdanning skulle etableres fra august 1992. Statsråd Hernes hadde tydeligvis tapt den interne kampen i Arbeiderpartiet.

Dermed fikk Lærerutdanningsrådet tilbake oppdraget med å utarbeide rammeplan og fagplaner for det nye studiet. Disse skulle i hovedsak bygge på de forslagene som Syse-regjeringen la fram i 1990. Det innebar at norskfaget skulle utvides til minst et ½ årsstudium for alle lærerstudenter, i tillegg til at en innførte en ny obligatorisk tverrfaglig enhet, Natur, samfunn og miljø (NSM) av samme omfang. Forslaget om en obligatorisk halvårsenhet i engelsk ble imidlertid droppet, blant annet etter press fra engelskseksjonene ved flere av lærerhøgskolene. Engelskseksjonen ved Stavanger lærerhøgskole var en av disse.

Korte frister

Nå hastet det dersom en skulle få i gang 4-årig lærerutdanning allerede fra august 1992, i tråd med Stortingets vedtak. Departementet godkjente den generelle delen av ny studieplan først i februar 1992, noe som innebar at lærerhøyskolene måtte starte sin planlegging på et noe usikkert grunnlag. Forslaget til rammeplaner for de ulike fagene ble sendt på høring, med frist 20.03, men de endelige fagplanene ble ikke fastsatt av KUF før i slutten av mai 1992.

I kapittel 2.8 i den generelle delen av studieplanen, fant man disse retningslinjene for omfang og innhold i den nye 4-årige allmennlærerutdanningen:

- Allmennlærerutdanningen må omfatte minst 6 av de obligatoriske fagene i grunnskolen
- Utdanningen må organiseres slik at studentene på en enkel måte kan ta minst ett år av utdanningen ved en annen institusjon enn der de påbegynte utdanningen.
- I studieenheten pedagogisk teori og praksis kan teoridelen organiseres over to eller tre studieår. Praksisdelen skal imidlertid til vanlig strekke seg over alle de tre første årene i utdanningen
- Den obligatoriske delen av utdanninga skulle omfatte:
  - Pedagogisk teori og praksis; 10 vekttall teori og 16 – 18 uker praksis
  - Kristendomskunnskap med livssynsorientering 5 vekttall
  - Matematikk 5 vekttall
  - Natur, samfunn og miljø (NSM) 10 vekttall
  - Norsk 10 vekttall
  - Praktiske og estetiske fag (forming, heimkunnskap, kroppsøving og musikk) 10 vekttall. Studenten kunne velge 5 vekttall i to fag eller 10 vekttall i ett fag.
  - Valgfri del 30 vekttall. Denne kunne omfatte nye fag eller fagområder, eller påbygning av fagenheter fra den obligatoriske delen. Studier i spesialpedagogikk, sosialpedagogikk, migrasjonspedagogikk, drama, mediekunnskap, informatikk eller andre fag, fagområder eller arbeidsområder som er relevante for arbeid i grunnskolen.

Nå var det bare for de ulike lærerhøgskolene å starte planleggingsarbeidet ved sin institusjon.

Valgt studiemodell ved Stavanger lærerhøgskole

Høgskolerådet ved SLH oppnevnte 11.09.91 et utvalg som fikk ansvaret for å utrede overgangen til 4-årig allmennlærerutdanning ved Stavanger lærerhøgskole. De 6 utvalgsmedlemmene var valgt av studentrådet (1), av øvingslærerrådet (1) og lærerrådet (3), mens rektor hadde utpekt undervisningsleder for pedagogisk teori og praksis til å lede utvalget.

Høgskolerådet ga utvalget dette mandatet:

… å utarbeida framlegg til struktur, organisering og innhald i framtidig 4-årig allmennlærerutdanning på bakgrunn av KUF's rammer for denne utdanninga.

… vurdera overgangsmodellar for dei år då SLH har både 3-årig og 4-årig utdanning.

… vurdera ressursmessige konsekvensar av ny struktur og studiemodell for allmennlærarutdanninga

… står fritt til å greia ut andre spørsmål som gjeld allmennlærarutdanninga

Utvalget la fram sin enstemmige innstilling i mars 1992 etter en omfattende prosess som blant annet ble forsinket av forsinkelser i departementets arbeid med den generelle delen av studieplanen.

Utvalget la følgende prinsipper til grunn for den nye studiemodellen ved SLH:

- Pedagogisk teori og praksis legges over de tre første årene
- Studentene skal kunne gjøre seg ferdige med de obligatoriske fagstudiene så tidlig som mulig, for å kunne stå mest mulig fritt med hensyn til fagvalg og fordypningsgrad i tredje og fjerde studieår.

Disse to sentrale prinsippene ble vedtatt i Høgskolerådet i januar 1992, og var en viktig forutsetning for den videre utformingen av studiemodellen.

- Den nye halvårsenheten i Natur, samfunn og miljø (NSM) ble lagt til de tre første semestrene i studiet.
- Det skulle være muligheter for fordypninger i studiet ved å la kvartårsenheter bygge på hverandre, og ved å gi tilbud om mange halvårs- og årsenheter. De fleste halvårsenhetene kunne velges både i tredje og fjerde året.
- Påbygningsenheter ble lagt nær hverandre i tid slik at de kan oppleves som et sammenhengende studium.
- Studentene skulle knyttes til en klasseenhet i flest mulig fag i de tre første studieårene.

Organisering av praksis

Den generelle delen av studieplanen for 4-årig allmennlærerutdanning la sterk vekt på at pedagogisk praksis skulle ha en sentral plass og være en integrert del av alle fagene i større grad enn det som til da hadde vært gjeldende for utdanningen.

Dette kravet fikk konsekvenser for organiseringen av praksisdelen av studiet også ved SLH.

Praksisperiodene ble organisert slik:

1. studieår: 2 ukers introduksjonspraksis i september/oktober + 3 uker praksis i mars/april i samme klasse.
2. studieår: 4 uker praksis i januar/februar.
3. studieår: 4 uker praksis i oktober/november + 2 ukers skoleovertaking i februar.
4. studieår: I årsenhetene inngikk en 3 ukers praksisperiode i januar.

Halvårsenhetene hadde en praksisperiode på to uker hver; en seint på høsten og en i februar/mars.

Skoleovertaking var etablert som ordning ved SLH på 1980-tallet, men i forbindelse med utvidelsen av allmennlærerutdanningen i 1992, ble ordningen mer formalisert. Alle skolene på Nord-Jæren ble invitert til å melde sin interesse for å inngå en treårig avtale for skoleovertaking med SLH. Rammen var at 3. års-studentene skulle arbeide sammen med det faste undervis-

ningspersonalet i en uke, før studentene overtok hele ansvaret for undervisningen i uke 2. Med unntak av en representant fra skoleledelsen, var det øvrige personalet ikke til stede på skolen i denne uken. Det ble gjennomført oppsummeringsmøter i etterkant av denne praksisperioden. Det var stor interesse for ordningen blant skolene, en ordning som vel kan sies å være en forløper for dagens partnerskapsskoler.

Ved SLH ble det også vedtatt nye rammer for praksis som tok sikte på å styrke praksiselementet i utdanningen. For det første ble det bestemt at alle studentene i løpet av de tre første årene av studiet skulle ha en praksisperiode i 0. – 3. klasse, en i 4. – 6. klasse og en praksisperiode på ungdomsskolen (den siste skulle legges til 2. eller 3. studieår). Videre skulle studentene, så langt det var praktisk mulig, gjennomføre praksisperiodene hos en øvingslærer som hadde fag i sin klasse tilsvarende de fagstudiene studentene fulgte i det aktuelle studieåret, eller allerede hadde gjennomført.

Disse nye rammene fikk konsekvenser for øvingslærerne. Da avtalen mellom tidligere Norsk lærerlag og Staten ble inngått på 1960- tallet hadde en lærer i full post 36 undervisningstimer i uken. En lærer i full øvingslærerstilling fikk da en reduksjon på 9 timer i leseplikten gjennom hele skoleåret for arbeidet som øvingslærer. Fortsatt var det dermed 27 timer i uken i ulike fag til disposisjon for studentene i praksisperioden.

Betydelige reduksjoner i leseplikten for lærere framover mot 1992 medførte at det timetallet og den fagvariasjonen som ble tilbudt studenter i praksis var blitt redusert. En øvingslærer på barnetrinnet hadde nå bare 17 undervisningstimer i uken, mens timetallet på ungdomstrinnet bare var 12 – 13 timer hos en øvingslærer i full post på ungdomstrinnet. Når så øvingslærerne i stor grad selv hadde kunnet velge sin fagkombinasjon, var det ofte stor misnøye blant studentene fordi de gjerne fikk få timer til praksisundervisning og i tillegg ofte i fag som ikke samsvarte med deres fagstudier.

Denne situasjonen samsvarte dårlig med studieplanens intensjon om at Pedagogisk praksis skal være en integrert del av alle fag (s. 18). Endring var nødvendig og dette fikk konsekvenser både for de fast tilsatte øvingslærerne og ved nytilsettinger til øvingslærerstaben. Alle øvingslærere måtte akseptere at SLH skulle godkjenne fagkretsen deres foran hvert studieår, slik at en kunne ivareta ønsket om samsvar mellom studentenes fagstudier og de fagene de skulle undervise i praksisklassen. En del øvingslærere fant dette problematisk og valgte heller å redusere øvingslærerbrøken sin til 2/3 stilling.

Avslutning

Allmennlærerutdanning er nå historie. Fra 2010 har utdanningen av lærere til grunnskolen i Norge endret navn til Grunnskolelærerutdanning med to separate løp som studentene må velge blant når de søker utdanningen; ett løp rettet mot undervisning på 1. til 7. trinn og ett med sikte på 5. – 10. trinn i grunnskolen. Erfaringen så langt har vært at bekymringsfullt få søker seg til det førstnevnte alternativet.

Når nå Grunnskolelærerutdanningen blir en femårig masterutdanning og opptakskravene skjerpes, er det knyttet stor spenning til om denne trenden vil fortsette.

Lærarutdanninga ved Stavanger lærarhøgskole (SLH) 1975-1992

Gullalderen i norsk lærarutdanning.

Lærarutdanninga ved Stavanger lærarhøgskole 1975 – 1989

AV SIGMUND SUNNANÅ

Innleiing

Tida 1975–1989 var min periode som rektor ved Stavanger lærarhøgskole. Framstillinga i denne artikkelen vil vera prega av dette. Som bakgrunn for rektorjobben hadde eg lærarutdanning og magistergrad i pedagogikk. Eg hadde vore lærar i folke- og framhaldsskolen i Hetland kommune.(Av førsteklassingane på Jåtten skole lærte eg mykje praktisk pedagogikk!) Eg hadde vore lektor i pedagogikk ved Stord lærarskole, og dessutan hatt timar med øvingsundervisning ved statsøvingsskolen der. Dette var ein fin kombinasjon med tanke på samordning av teori og praksis. Som konsulent og dagleg leiar i Lærarutdanningsrådet (LR) på slutten av 1960- og byrjinga av 1970-talet, hadde eg fått omfattande innsikt og kunnskap om lærarutdanning. Lærarutdanningsrådet hadde ansvaret for opptak og eksamen ved lærarskolane og stod sentralt i den faglege og pedagogiske utviklinga av lærarutdanninga i landet vårt.

1960- og 1970-talet var ein stor omformingsperiode i vårt land både politisk, økonomisk, kulturelt og sosialt. Det var heftige politiske kampar mellom anna om vårt forhold til Europa og medlemskap i EU. Den såkalla M-rørsla gjorde seg sterkt gjeldande i den offentlege debatten. Kvinnene ville ikkje lenger berre vera heime og ta seg av hus og heim, mann og barn. Dei ville ut i arbeidslivet, kravde likestilling og rett til arbeid og utdanning, sjølvbestemt abort med meir. I samfunns- og næringslivet gjekk ein over frå industri- til det ein kalla utdanningssamfunnet. Arbeidslivet endra seg, og ein fekk stort behov for folk med utdanning på alle nivå. Dette førte til ei rivande utvikling på skole- og utdanningsområdet med mellom anna overgang til 9-årig obligatorisk grunnskole, utbygging av gymnas og yrkesskolar mange stader i landet og høgre utdanningsinstitusjonar, til dømes distriktshøgskolar og lærarhøgskolar. Liknande utviklingstendensar skjedde i dei andre nordiske landa og internasjonalt.

I utviklinga av skole- og utdanningssystemet fekk vi ei forsøksverksemd leia av Forsøksrådet som var utan

sidestykke i vår skolehistorie. Forsøksverksemda galdt i særleg grad innføringa av 9-årig obligatorisk grunnskole og å tilpassa lærarutdanninga til den nye grunnskolen, men omfatta også vidaregåande opplæring og andre skoleslag. Forsøka i lærarutdanninga skjedde i nært samarbeid mellom Forsøksrådet og Lærarutdanningsrådet. I samband med stillinga mi i LR blei eg på ulike måtar trekt inn i dette arbeidet. Eg blei mellom anna med på arbeidet som førte fram til den nye lova for lærarutdanning som blei vedteken i Stortinget i 1973. Eit eige studieplan- og reglementsutval, der eg var sekretær, fekk til oppgåve å laga framlegg til nye studieplanar for allmennlærarutdanning for grunnskolen, førskolelærarutdanning og faglærarutdanning i forming og husstell/heimkunnskap, og dessutan reglement for korleis lærarhøgskolane skulle styrast og organiserast. Framlegga frå utvalet blei trykte i tre NOU-ar, 1974, 1975 og 1976.

Den nye lova og planane representerte eit paradigmeskifte i norsk lærarutdanning. Vi gjekk over frå ei encyklopedisk utdanning til ei utdanning på høgskolenivå med mellom anna større valfridom for studentane og meir sjølvstende for lærarutdanningsinstitusjonane. Lova og studieplanane la stor vekt på at lærarutdanninga skulle vera yrkesretta. All lærarutdanning skulle byggja på examen artium eller tilsvarande utdanning, ha eit omfang på minst tre år og kunna byggjast på vidare til adjunkt- og lektornivå som hadde eit omfang på fire eller seks år. Allmennlærarutdanninga skulle ha ein obligatorisk kjerne som bestod av pedagogisk teori og praksis og kristendomskunnskap, norsk og eit praktisk estetisk fag og dessutan andre skolefag som studentane kunne velja. Utdanninga kvalifiserte for tilsetjing i heile grunnskolen.

Slutten av 1960-, 1970- og byrjinga av 1980-talet blir i lærarhøgskolekrinsar gjerne kalla gullalderen i norsk lærarutdanning (jf. Norsk lærarutdanning i etterkrigstida s. 26). Lærarutdanninga hadde høg status. Forsøks- og utviklingsarbeidet var omfattande. Då den nye lova blei sett i verk 1. august 1975, gjekk ca. 70 % av studentane på ulike forsøksopplegg. Tilgangen av godt kvalifiserte studentar var svært god. Ein måtte ha toppkarakterar frå examen artium, og berre ein av tre søkjarar fekk studieplass. Økonomien var relativ god, talet på nye godt kvalifiserte medarbeidarar ved lærarhøgskolane auka sterkt, og debatten og det faglege og pedagogiske engasjementet som følgde forsøks- og utviklingsarbeidet og gjennomføringa av lova og dei nye planane, involverte både studentar, personale og administrasjonen. Lærarhøgskolane fekk større fridom i faglege og administrative spørsmål. Det å vera rektor ved ein lærarhøgskole i den tida, var ein spanande jobb.

Rektor Hagbart Line ved Stavanger lærarskole døydde våren 1973. Line hadde vore ein dugande og populær rektor med mange gode faglege, administrative og sosiale eigenskapar. Eg søkte stillinga etter han, og vart tilsett som rektor frå 1. august 1973. På grunn av arbeidet mitt i Oslo med dei nye planane for lærarutdanninga, begynte eg ikkje i stillinga før 1. januar 1975. Inspektør Torleiv Skarstad fungerte i stillinga medan eg hadde permisjon. Lærarskolen var kjent for å ha mange fagleg sterke lærarar og eit godt studentmiljø. Det var derfor med ei viss spaning eg gjekk til oppgåva som leiar for denne institusjonen.

Gjennomføring av ny lov og nye planar ved Stavanger lærarhøgskole (SLH)

Frå arbeidet mitt i LR kjende eg mange i personalet. Eg blei godt motteken, og følte at eg glei fort inn i miljøet. Det blei både ein fordel og ei ulempe både for meg og institusjonen at eg alt frå august 1975 blei oppnemnt som formann i Lærarutdanningsrådet. Den viktigaste

oppgåva for rådet var å stå for gjennomføringa av den nye lova og dei nye planane og hjelpa lærarhøgskolane med dette. Arbeidet i rådet var svært omfattande og arbeidskrevjande og førte med seg mykje reiseverksemd. Dei fem åra eg var formann i rådet, blei eg derfor mykje borte både frå høgskolen og familien min.

Sidan eg var både formann i LR og rektor på SLH, kom denne høgskolen i sentrum for gjennomføringa av lova og dei nye planane. Folk ved dei andre høgskolane såg på kva vi gjorde og lærte av våre positive og negative erfaringar. Dette stilte store krav og utfordringar både til leiinga og personalet. Det blei viktig for høgskolen å visa korleis ein kunne få til ei god lærarutdanning innanfor dei nye rammene som lova og studieplanane sette.

Då eg byrja som rektor, hadde høgskolen toårig vanleg studentlinje, toårig engelsklinje, toårig førskolelærarutdanning og årseiningar(grunnfag) i engelsk, kristendomskunnskap, musikk, norsk og spesialpedagogikk. Det var dessutan laga planar og sett i gang eit forsøksopplegg med treårig lærarutdanning for grunnskolen. I tillegg til allmenn- og førskolelærarutdanning blei studietilbodet i 1976 utvida med praktisk pedagogisk utdanning, først for lærarar i allmenne fag i grunnskole og vidaregåande opplæring, seinare også for lærarar i yrkesfag. I 1983 fekk høgskolen 2. avdeling og i 1985 hovudfag i spesialpedagogikk. Dette var det første hovudfagstilbodet i Rogaland.

Skolen hadde i 1972 flytta inn i eit nytt bygg på Ullandhaug. På same måten som nybygga i Bodø og Halden var dette bygt for 360 studentar etter retningslinjer fastsette av departementet på grunnlag av lærarutdanningslova frå 1938. Bygget var såleis ikkje tilpassa det nye studieopplegget som kom i samband med den nye lova frå 1973. Høgskolen kom derfor i åra framover til å ha stor mangel på rom. Studenttalet auka raskt til 6-700, og problema med gruppe- og undervisningsrom måtte mellom anna løysast med organiserte studieopplegg både på dag- og ettermiddagstid.

I 1985 blei det gamle skolehuset på Sør Fogn (bygt i 1870 – åra) flytta med helikopter til lærarhøgskoleområdet. Dette skolebygget skulle først og fremst vera eit levande museum som gav lærarstudentar, skoleelevar og andre eit konkret inntrykk av korleis skoletilhøva var tidlegare, men det kunne også nyttast til undervisning og arbeid i mindre studentgrupper. Det gamle skolehuset frå Sør Fogn har framleis sin plass på universitetsområdet.

Den nye lova – med unntak av styringsparagrafen - blei gjort gjeldande frå 1. august 1975. Departementet arbeidde med utviklinga av distriktshøgskolesystemet, og ønskte å sjå styringsskipnaden ved lærarhøgskolane i samanheng med dette. Tilrådinga frå studieplan og reglementsutvalet (NOU1974:58) blei med visse presiseringar frå departementet gjort gjeldande som mellombels studieplan for allmennlærarutdanninga frå 1. august 1976 (jf. skriv frå KUD datert 20.07.76). På same vis blei tilrådinga om førskolelærarutdanning (NOU 1975: 65) gjort gjeldande for førskolelærarutdanninga frå 1.august 1977.

Iverksetjinga av lova og dei nye planane sette fart i den faglege og pedagogiske utviklinga ved høgskolen. Det blei stor auke både i talet på studentar og tilsette. Dei nasjonale planane gav rammer og retningslinjer for utarbeidinga av meir detaljerte fagplanar for allmenn- og førskolelærarutdanninga.

Allmennlærarutdanninga

Den treårige allmennlærarutdanninga skulle vera innretta mot lærararbeid i grunnskolen. Utdanninga bestod av **pedagogisk teori og praksis** med eit studieomfang på eitt år, **fagleg didaktisk innføring** i minst åtte av

dei ti faga i grunnskolen med eit samla studieomfang på ca. eit halvt år og **fagstudium** med eit studieomfang på eitt og eit halvt år. Pedagogisk teori og praksis kunne leggjast opp som ei studium over to eller tre år. Den fagleg didaktiske innføringa kunne anten inngå i fagstudia eller organiserast som eigne kurs. Fagstudia skulle omfatta fire til seks av dei obligatoriske faga i grunnskolen. Alle studentar skulle til vanleg ha fagstudium på kvartårs-, halvårs- eller eittårs nivå i kristendomskunnskap, norsk og eit praktisk estetisk fag. I tillegg skulle dei velja andre fag slik at dei kom ut med frå fire til seks fag i fagkrinsen sin. Studentane kunne såleis velja mellom ein smal fagkrins med større fagleg fordjuping eller fleire fag med mindre fordjuping. Den smale utdanninga kunne høva best for undervisning på ungdomssteget, den breie for barnesteget, men begge gav høve til tilsetjing både på barne- og ungdomssteget alt etter kva for lærarbehov som skulle dekkjast ved skolane i kommunane.

Pedagogisk teori og praksis

I framlegget frå studieplan- og reglementsutvalet utgjorde pedagogisk teori og praksis ei studieeining. Studiet av pedagogisk teori og praksis skulle i særleg grad vera eit samanbindande element og skapa samanheng og heilskap i utdanninga. Det var første gongen det blei laga ein slik plan. Føremålet var at studentane skulle få forståing for samanhengen mellom teori og praksis. Dette var eit ambisiøst mål, og den praktisk gjennomføringa skapte utfordringar både av fagleg, organisatorisk og kulturell karakter. I øvingslærargruppa var mange urolege for at dette ville medføra akademisering og teoretisering av det praktiske lararbeidet. Faglærarane på høgskolen var usikre på kva dei kunne bidra med i den praktiske skolesituasjonen. Samtidig var det krevjande å leggja ein organisatorisk «kabal» som på ein smidig måte fekk samarbeidet mellom lærargruppene til å fungera i praksis. Særleg var vurdering og karaktersetjing vanskeleg (jf. Norsk lararutdanning s 76).

For at studentane skulle få innføring i ein skoles liv og arbeid, gjorde høgskolen avtalar med rektorar på praksisskolar om at dei skulle informera studentane om verksemda ved skolen, invitera dei til foreldremøte med meir. Dette liknar litt på den ordninga for praksisopplæringa som ein har i dag.

Eit anna tiltak var såkalla overtakingspraksis. For å kunne frigjera heile personale ved ein grunnskole, til dømes i samband med ein studietur, kunne studentar få som oppgåve å driva heile skolen. Dei fekk jamvel prøva seg som rektorar og inspektørar. Ordninga var populær hos studentane, og skolar stod i kø for å få vera med på ordninga. (jf. H. Skogsholms artikkel)..

Nesten alle opptekne studentar fullførte lærarstudiet på normert studietid. Nokre få studentar slutta fordi dei fann ut at lararbeid ikkje var noko for dei, eller fordi dei fekk råd om dette av administrasjonen. I lararutdanningslova var det også krav om at studentane skulle vurderast om dei var skikka for lærargjerninga(Lov om lærarutdanning § 24). Undervisningsleiar Egil Gabrielsen laga retningslinjer for slik vurdering. Arbeidet hans blei utgangspunkt for nasjonale retningslinjer ikkje berre for lærarutdanning, men også for andre, til dømes sjukepleiarutdanning.(Jf. Egil Gabrielsens artikkel).

Fagleg didaktisk innføring

På 1960-talet dukka omgrepet fagdidaktikk opp på den pedagogiske stjernehimmelen. Fagdidaktikk handlar om den fagspesifikke delen av allmenn didaktikken. Didaktikk betyr undervisningskunst, undervisningslære. I fagmetodikken tek ein for seg den praktiske tilrettelegginga av undervisninga i faga. I fagdidaktik-

ken er kvifor, kva og korleis sentrale spørsmål. Kvifor har ein dette faget i læreplanen for grunnskolen, kva er føremålet med dette, faget sin eigenart og verdi i opplæring og oppseding. Kva spørsmålet gjeld innhaldet i faget. Kva er sentrale omgrep og strukturar i faget, utval av lærestoff, oppbygging og organisering. Korleis spørsmålet går på spesifikke arbeidsmåtar i faget og korleis faget kan bidra til å nå den overordna målsetjinga for skolen. Forholdet mellom skolefag, studiefag og vitskapsfag er også sentrale spørsmål.

Studieplanutvalet henta kunnskap, idear og inspirasjon frå Danmark til innarbeidinga av fagdidaktikk i dei nye studieplanane.(Jf. Sveindal: Fagdidaktikk.) Fagdidaktikk var noko nytt i lærarutdanninga. Fagpersonalet hadde heller ikkje vore borti fagdidaktikk i samband med fagstudia ved universiteta. I første omgang blei derfor fagdidaktikken møtt med stor skepsis både i Stavanger og ved andre lærarhøgskolar. For å informera og skolera fagpersonalet ved lærarhøgskolane om føremålet, innhaldet og arbeidsmåtane i fagdidaktikken, arrangerte LR ei rekkje landskurs der både fagdidaktiske spørsmål av generell karakter og for einskilde fag blei drøfta.

Innslaget av fagdidaktikk som kom inn i planane på 1970-talet, var eit viktig grep. Fagdidaktikk er i dag ein naturleg del av alle fagstudium i lærarutdanninga. Jan Bjarne Bøe, som blei tilsett som lektor ved SLH i 1975, har forska og skrive bøker om fagdidaktiske spørsmål, og såleis gjort mykje for å utvikla fagdidaktikken i lærarutdanninga både lokalt og nasjonalt.

Den mellombels studieplanen føresette at fagdidaktikken anten kunne knytast til fag som studentane tok som del av fagstudiet eller som eigne kurs i fag som dei ikkje hadde som studiefag. Det var særleg utfordrande å få til fagleg-didaktiske kurs med eit skikkeleg meiningsinnhald. Somme faglærarar fann det vanskeleg å bruka Mønsterplanen for grunnskolen i ein slik samanheng. Dette blei for mykje pedagogikk! Mange av desse kursa blei derfor amputerte fagkurs som verken lærarane eller studentane opplevde som særleg meiningsfulle. I Stavanger var det særleg i dei praktisk-estetiske faga ein fekk til opplegg som både fagleg og pedagogisk var best med tanke på førebuing for lararbeid. I ettertid ser ein nok at leiinga kunne ha vore flinkare til å informera og skolera fagpersonalet om korleis dei kunne handtera utfordringane innføringa av fagdidaktikken stilte.

Fagstudia

I den mellombels studieplanen var det rammeplanar for fagstudium i dei obligatoriske faga i grunnskolen. Med utgangspunkt i desse rammeplanane skulle kvar høgskole laga fagplanar for kvartårs-, halvårs- og årseiningar. Årseiningane skulle byggjast opp av ei første og andre årseining. Dei lokale planane skulle innehalde ei nærare konkretisering og presisering av mål, innhald, organisering av studiet, arbeidsformer og vurdering. Fagplanane skulle mellom anna innehalda studieemne, timetal, fagkrav, obligatorisk arbeid, krav til frammøte og for avsluttande vurdering.

For faglærarane/fagseksjonane var det å laga desse planane eit krevjande arbeid. Internt i fagseksjonane kunne det vera intense debattar om kva for emne som skulle vera med, om timetal og vekting av dei ulike emna m.m. Det letta arbeidet at Lærarutdanningsrådet arrangerte ei rekkje fagplankonferansar der fagpersonale frå fleire høgskolar kunne samarbeida om å laga planar.

Den enkelte høgskole skulle avgjera korleis studiet skulle byggjast opp og organiserast. Dette var vanskeleg fordi ein skulle ha ein praktisk og timeplanteknisk fornuftig struktur, samtidig som ein skulle gi studen-

tane høve til å velja både fag og fagleg nivå.. I Stavanger organiserte ein studiet slik at pedagogisk teori og praksis blei lagt til dei to første åra saman med kvartårseiningar og den fagleg-didaktiske innføringa i fag som studentar ikkje hadde valt som fagstudium. Det siste året skulle nyttast til å ta ei årseining eller to halvårs einingar i ulike fag. Det var også høve for studentar å ta to kvartårseiningar i staden for ei halvårseining. Til års- og halvårseiningane var det knytt metodikk og praksis til faga.

Års- og halvårseiningane blei lagde opp slik at dei kunne veljast både av studentar som del av grunnutdanninga og som vidareutdanning for lærarar. Mange grunnskolelærarar kombinerte vidareutdanninga med lærarjobben. For dei høvde det godt at ein del av undervisninga blei lagd til ettermiddag/kveldstid. Pedagogisk og sosialt var det ein fordel å ha studentar under utdanning og erfarne og praktiserande lærarar på same kurset. Studentane kunne bidra med fersk teori. Lærarane med erfaring frå praksis. Dette kunne skape meiningsfulle og engasjerande diskusjonar som førte til læring for begge partar.

I ettertid kan ein sjå at det hadde vore ein fordel om det nasjonalt hadde blitt lagt opp ein fastare struktur. Valfridomen til studentane var vanskeleg å administrera, ikkje minst timeplanteknisk. Han kunne også gjera det vanskeleg å skapa heilskap i utdanninga og få til tverrfaglege opplegg.

Nye planar for førskolelærarutdanninga

Den treårige førskolelærarutdanninga skulle vera innretta mot lærararbeid i barnehagen. Innhaldet i utdanninga bestod av **pedagogisk teori og praksis** med eit omfang på mist eitt år, **fagleg pedagogiske studium** på ca. eitt og eit halvt år og **fordjupingsstudium** på ca. eit halvt år. Pedagogisk teori og praksis skulle gå over alle tre åra. Det same skulle dei fagleg pedagogiske studia, men i det siste året skulle studentane velja ei halvårseining (30 poeng) i eit fag, fagområde eller arbeidsområde.

På grunnlag av tilrådinga frå Studieplan og reglementsutvalet (NOU1975:65) skulle det utarbeidast meir detaljerte planar for opplegg og gjennomføring av studiet ved SLH. I samarbeid med faglærarar og metodikklærarar gjorde avdelingsleiar Martha Lea ein stor innsats for å få dette til. Lærarutdanningsrådets konferansar og samlingar der ulike spørsmål som galdt utdanninga blei drøfta, var også her til god hjelp.

Pedagogisk teori og praksis

På same måte som for allmennlærarutdanninga skulle dette studiet vera eit samanbindande element som kunne skapa heilskap og samanheng i utdanninga. Ved SLH var det ei spesiell utfordring at lærarane i pedagogikk, med unntak av avdelingsleiaren, i byrjinga hadde lite kunnskap om barnehagens eigenart. Dette kom seg då ein utetter på 1970-talet fekk pedagogikklærarar som blei tilsette med særleg plikt til å undervisa i denne utdanninga. Høgskolen hadde dugande metodikklærarar som forutan undervisning i metodikk tok seg av den praktiske delen av studiet. Dei organiserte praksis, gav råd og rettleiing til øvingslærarane og barnehagane, organiserte besøk i praksisbarnehagar for pedagogikklærarar og faglærarar m.m.

I samarbeid med Stavanger kommune fekk høgskolen i stand ein eigen øvingsbarnehage på lærarhøgskoleområdet. Den skulle vere i front når det galdt utvikling av barnehagefeltet og den praktiske delen av førskolelærarutdanninga. Barnehagen er framleis i full aktivitet, og har høg kvalitet på barnehagetilbodet og øvingsopplæringa for studentane

Fagleg pedagogiske studium
Det fagleg-pedagogiske studiet hadde til føremål å gi fagleg innsikt, kunnskap og erfaring innanfor ulike område som var relevante for arbeidet i barnehagen. Studiet skulle femna om arbeid i drama, forming, fysisk fostring, musikk, naturfag, norsk, religion/etikk og sosialfag. Fagleg sett ville det vera lite tenleg å organisera eigne studium i kvart av desse faga. Det ville gi eit altfor sterkt kurspreg. Ei slik organisering ville heller ikkje vera i samsvar med førskolelærarens praktiske arbeid. Førskolelærarane står dagleg overfor eit mangfald av forventningar og krav som ikkje kan relaterast til enkeltfag åleine. For å skapa heilskap i studiet og gjera det relevant i høve til førskolelærarens arbeid, blei det ved SLH laga temaorganiserte fagplanar som også inkluderte pedagogisk teori og praksis.

Studentane skulle også, anten individuelt eller i gruppe, gjennomføra eit større praktisk metodisk arbeid/prosjekt som inkluderte minst tre av faga. Dette arbeidet skulle presenterast for barn i barnehagen. Arbeidet og presentasjonen skulle vurderast av dei aktuelle faglærarane i fellesskap og vera ein del av karaktergrunnlaget for den enkelte student.

Fordjupingsstudium
Dette var studium som skulle gi studentane høve til å fordjupe seg i fag, fagområde eller arbeidsområde som var aktuelle med tanke på arbeidet i barnehagen. Det var eit omfattande arbeid å lage fagplanar for slike einingar. I alt blei det laga planar for 10 einingar, mellom anna sosialfag med administrasjon, forming, drama, naturfag/fysisk fostring, overgang barnehage/skole og sosialfag. Kva for tilbod som blei gitt kvart år, var avhengig av om ein fekk høvelege studenttal på studietilbodet. På same måten som i allmennlærarutdanninga var desse studia lagde opp slik at dei kunne takast både av studentar og av førskolelærarar som ønskte å ta vidareutdanning. Å ha både studentar og erfarne førskolelærarar på same studiet var ei positiv ordning for begge gruppene.

Lærarutdanning for vidaregåande skole – Praktisk-pedagogisk utdanning.

Ny lov om vidaregåande opplæring i 1974 førte til stor auke i tilboda innanfor yrkesfaga – særleg i studieretningane for handverk- og industrifag og handels- og kontorfag. Dette gjorde at behovet for praktisk pedagogisk utdanning auka. Ved den praktisk pedagogiske utdanninga ved SLH måtte ein derfor utvida kapasiteten og ta opp studentar som skulle bli yrkeslærarar. Den praktisk pedagogiske utdanninga hadde vore retta mot ungdomssteget i grunnskolen og allmenne fag i vidaregåande skole. Her kunne ein byggje på tidlegare erfaringar og tradisjonar i skoleslag som var relativt einsarta. Å få til ei tilsvarande utdanning retta mot yrkesfag i vidaregåande skole var ei større utfordring. Her var få erfaringar og lite tradisjon og forsking å støtta seg til. Dessutan hadde studentane ulik bakgrunn – frå akademiske studium til praktisk erfaring frå yrkeslivet. I skolen skulle nokre undervisa i teorifag, til dømes matematikk og elektrofag. Andre skulle gi rettleiing i tradisjonelle handverk. Somme skulle føra unge inn i kunstnarleg verksemd eller utdanna dei til å kunne bli godt rusta til å stå for offentleg omsorgsarbeid av ulikt slag. Det var såleis mange utfordringar og dilemma undervisningsleiar Bård Harboe og medarbeidarane hans stod overfor når dei på eit halvt år skulle gi ei relevant praktisk pedagogisk utdanning for alle desse studentkategoriane.

Opplegg og gjennomføring av den praktisk pedagogiske utdanninga skjedde i nær kontakt og samarbeid med fylkesskolesjefen i Rogaland. Samarbeidet med

fylkesskolesjefen omfatta også andre sider av verksemda i dette skoleslaget. SLH gjennomførte såleis vidareutdanning og etterutdanning i EDB og spesialpedagogikk for lærarar i vidaregåande opplæring. Sidan lova frå 1974 gav funksjonshemma fortrinnsrett ved opptak til, var behovet stort for spesialpedagogisk utdanning og praktisk rettleiing. Dette var område som høgskolen hadde kompetanse på og kunne hjelpa til med praktiske tiltak. Likeeins informasjon og rettleiing som galdt forsøks- og utviklingsarbeid, utdanning av skoleleiarar m.m. SLH fekk såleis det faglege ansvaret for å gjennomføre det obligatoriske leiarutviklingsprogrammet LEVIS for rektorar og inspektørar i vidaregåande skolar i Rogaland (jf. Pedagogen, s 25 og 26).

SLH som ressurs i etterutdanning og utviklingsarbeid i Rogaland

Primæroppgåva for lærarhøgskolane var å utdanna gode lærarar. I samband med den nye lærarutdanningslova fekk dei også til oppgåve å gi etterutdanning og driva forsøks- og utviklingsarbeid med sikte på å fremja den pedagogiske og faglege utviklinga i skoleslag som dei utdanna lærarar for (jf. lov om lærarutdanning § 31). Dette var ei ny og utfordrande oppgåve for. SLH etablerte ei eiga avdeling, FEI-avdelinga, som skulle ta seg av dette feltet. F – står for forsking/utviklingsarbeid (FOU), E – for etterutdanning og I – for informasjon. Særleg på 1980-talet kom denne avdelinga til å bli eit fyrtårn for høgskolen.

Til å byggja opp denne nye avdelinga fekk høgskolen tilført statsmidlar til å kjøpa brakker som både kunne gi plass til medarbeidarar i avdelinga, og dessutan kontorrom for undervisningspersonalet. Det følgde elles ikkje med eigne budsjettmidlar til drift av den nye avdelinga. Ressursar og arbeidsoppgåver måtte omdisponerast internt eller skaffast ved sal av tenester.

Ved hjelp av tilsette med stort engasjement, blei det raskt stor aktivitet ved denne avdelinga. Ein kvartett delte hovudoppgåvene mellom seg: Torleiv Høien var leiar av FEI-avdelinga og hadde hovudansvaret for FoU – området. Arne Løkken og Edel Guttormsen administrerte ein stadig meir omfattande etterutdanningsaktivitet. Ingolv Austad var ansvarleg for informasjonsverksemda og stod mellom anna for redigering og utgjeving av høgskolens informasjonsblad. I tillegg kom ein kontorassistent i halv stilling.

Medarbeidarane i avdelinga kombinerte arbeidet med ordinær undervisning. Stillingsomfanget varierte, og fleire andre medarbeidarar fekk etter kvart oppgåver i tilknyting til avdelinga. Mange av faglærarane elles fekk dessutan i sine arbeidsavtalar ca. 25 arbeidstimar i studieåret som dei skulle nytta til utoverretta etterutdannings- og utviklingsaktivitet. Dette var ein ressurs som kunne nyttast til tiltak i regi av FEI-avdelinga.

Resultatet synte seg snart i auka interesse og engasjement frå personalet si side i forsking og utviklingsarbeid. Somme søkte og fekk midlar til større forskingsprosjekt. Andre la opp og gjennomførte utviklingsarbeid i samarbeid med studentar. Etterutdannings- og konferanseverksemda kom på kort tid opp i 3 – 4000 deltakarar pr. år (jf. Pedagogen, s. 29). Gjennom eit eige meldingsblad sende høgskolen ut eit informasjonsblad 4-5 gonger i året til kommunane og til barnehagar/skolar i Rogaland. I dette meldingsbladet blei det informert om aktuelle spørsmål/tiltak som ein arbeidde med på høgskolen. I ein eigen skriftserie publiserte høgskolen både rapportar om forsking og utviklingsarbeid og konferanserapportar. Gode studentarbeid, til dømes semesterarbeid, blei også gitt ut i skriftserien. Både for personalet og studentane var det stimulerande å få trykt slike rapportar/arbeid. For personalet i barnehagane og skolane kunne desse

publikasjonane vera til nytte i deira praktiske arbeid.

Den utoverretta verksemda blei organisert på ulike måtar. Lærarar ved høgskolen var til dømes med på planleggingsdagar i kommunar eller på enkelte skolar. Saman med skoledirektøren, fylkesskolesjefen og lærarorganisasjonane blei det skipa ein felles planleggingsdag for grunnskolane og dei vidaregåande skolane i fylket. Studentane hadde då studiedag, og høgskolens lokale og lærarkrefter blei nytta til etterutdanningstiltak. Det blei nær samanheng mellom etterutdanning og utviklingsarbeid når somme lærarar eller fagseksjonar ved høgskolen samarbeidde med lærarar på ein skole gjennom heile eller delar av eit skoleår om eit fag, eit undervisningsopplegg eller gjennomføring av eit prosjekt.

For å kunne hjelpa til med initiativ, råd og praktisk gjennomføring av regionale og lokale tiltak, blei det oppretta eit kontaktutval der skoledirektøren, barnehagekonsulenten hos fylkesmannen, fylkeskolesjefen og representantar for lærarorganisasjonane var med.

Den utoverretta aktiviteten var ein positiv stimulans for høgskolen som institusjon. Men heilt problemfritt var ikkje dette. Høgskolens primære oppgåve var å utdanna lærarar for barnehage og skole og å gi vidareutdanning til ulike lærargrupper. Undervisningspersonale som tok seg av dette, hadde trass alt den viktigaste oppgåva. Balansen mellom dei meir tradisjonelle oppgåvene og dei nye kunne lett koma i ulage. Dei nye oppgåvene la press på den enkelte til å omstilla og fornya seg. Dette kunne føra til konfliktar i personalet. Det var heller ikkje alltid så lett å skulle representera dei tradisjonelle faga når nye fag og arbeidsområde fekk stor merksemd (jf. Pedagogen, s. 29). Dei nye oppgåvene var særleg utfordrande og engasjerande for rektor og leiinga. Desse oppgåvene fekk derfor kanskje større merksemd enn dei meir tradisjonelle.

Konklusjonen var likevel at dei nye oppgåvene alt i alt var positive for SLH. Aktiviteten gav høgskolen eit godt omdømme både lokalt, regionalt og nasjonalt. Medarbeidarar som besøkte andre lærarhøgskolar, til dømes i samband med sensoroppdrag, blei stolte av å høyra at SLH hadde eit godt rykte i det nasjonale lærarutdanningsmiljøet. Delegasjonar frå andre lærarhøgskolar og frå universitet kom for å sjå korleis SLH fekk til denne nye verksemda. Tilbakemeldingar frå studentar som hadde fått lærarutdanninga si ved SLH, og frå barnehagestyrarar, rektorar og skolesjefar gav også uttrykk for at dei meir tradisjonelle oppgåvene som galdt grunn- og vidareutdanning, låg på eit høgt nivå og gav god kvalifisering for lærararbeidet.

Aktiviteten i FEI –avdelinga var med på å løfta fram forsking og utviklingsarbeid på ein heilt annan måte enn tidlegare. Det faglege personalet tok opp FoU-arbeid både som grunnlag for undervisninga og som aktivitet i sjølve undervisninga som oppgåver for studentane. I første omgang var det helst tale om mindre fagutviklingsprosjekt, men somme tok fatt på større og meir ambisiøse forskingsarbeid.

Mykje av forskingsaktiviteten kom etter kvart til å konsentrera seg om det spesialpedagogiske fagfeltet med fokus på lese- og skrivevanskar, mobbing og åtferdsvanskar. Torleiv Høien og Erling Roland var pådrivarar innan desse områda. Dei kom til å stå for utviklinga av kvar sitt spesialpedagogiske forskingssenter: Senter for leseforsking og Senter for adferdsforsking. Desse to sentra kom etter kvart til å bli nasjonale spesialpedagogiske kompetansesenter som kombinerte forsking på høgt nivå med nære band til praksisfeltet i barnehage og skole. Dei blei også viktige faglege fundament for det nye Universitetet i Stavanger (jf. Vandring mot varden, s. 118).

Desentralisert utdanning – nye studietilbod

Desentralisert utdanning

I tillegg til den omfattande etterutdannings- og utviklingsaktiviteten som FEI-avdelinga dreiv, la også høgskolen opp desentralisert vidareutdanning på halvårs- og årsnivå fleire stader i fylket. For mange lærarar i utkantane i fylket var det langt og tungvint å reise til SLH i Stavanger for å ta vidareutdanning. Lærarar frå fleire kommunar som ønskte å ta slik utdanning, blei derfor samla på høvelege stader der lærarar frå høgskolen kunne koma for å gi undervisning. Tanken bak var at det var betre at ein reiste ut frå høgskolen enn tjue/tretti inn! Dette var eit populært tiltak. Lærarar ved SLH gav undervisning på kveldstid mange stader i Rogaland, frå Dalane i sør til Ryfylke og Haugalandet i nord. For mange av personalet var nok slik reiseverksemd slitsamt, men samtidig var det motiverande å møta mange flinke og motiverte studentar som på denne måten fekk høve til å ta utdanning som dei elles ville hatt vanskeleg for å skaffa seg.

Dette tiltaket blei etter kvart utvida slik at også allmenn- og førskolelærarutdanning blei gitt som desentraliserte tilbod. Søkjargrupper som av ulike årsaker ikkje hadde høve til å ta slik utdanning i Stavanger, kunne med dette få lærarutdanning nær heimstaden sin. Samtidig var dette ei ordning som sikra kommunar stabile lærarkrefter. (Sjå artikkelen til Egil Gabrielsen i denne årboka)

Nye studietilbod

På 1980-talet kom ei stortingsmelding der det blei tilrådd å styrkje praktisk arbeid både i skolen og i lærarutdanninga. SLH hadde ein entusiastisk høgskolelektor, Håkon B. Landråk, som tente på denne ideen. Saman med NHO og LO i Rogaland utvikla høgskolen eit halvårsstudium i arbeidslivskunnskap. Minst halve studietida skulle nyttast til prosjektarbeid i bedrifter eller andre verksemder. Også studentar utan lærarutdanning kunne få plass så sant dei hadde anna relevant utdanning eller praksis. I neste omgang følgde påbygging gjennom halvårseining nummer to.

I samband med dette studietilbodet blei det å etablera og driva ei bedrift som valfag i skolen eit aktuelt prosjektarbeid. Elevbedrifter kom i stand ved mange ungdomsskolar. Eit konkret døme var læraren ved Årdal skule i Ryfylke som nytta valfag i ungdomsskolen til å etablere ei elevbedrift med både direktør, økonomiansvarleg, produktutviklar osv. Produktideen var å laga troll av små steinar som det var mykje av i Årdal. Etter kvart kom ungdomsskoleelevane sine steintroll til å bli etterspurde som suvenirar. Skolen tente faktisk pengar på dette. Trolla blei spreidde vidt. I 1989 blei dei til dømes utstilte i Bergen under 250 års-jubileet for innføring av obligatorisk skole i landet vårt (jf. Vegen til varden, s 123).

Entrepenørskap, som etter kvart kom til å bli det mest brukte og omtala omgrepet innanfor dette aktivitetsområdet, fekk plass i læreplanar både for grunnskolen og vidaregåande opplæring. Innanfor vidaregåande opplæring finst det nå eit sentralt organ som mellom anna skipar til konkurransar mellom skolar om entrepenørskapsinitiativ og etablering av elevbedrifter. Universitetet i Stavanger har eit eige senter for entrepenørskap.

Kontakten utover mot samfunnet i regionen førte til at SLH blei engasjert i ymse tiltak og kom i kontakt med nye brukargrupper. Det kom mellom anna i stand samarbeidstiltak mellom SLH og Vaksenopplæringsforbundet i Rogaland, til dømes når det galdt opplæring av leiarar og personale i studieforbunda (jf. Pedagogen, s. 64-71).

Studentane – sosialt og kulturelt miljø

I lærarutdanningslova frå 1973 står det at «dei pedagogiske høgskolane skal leggje vekt på å fremje yrkesetisk haldning og allsidig samtids- og kulturorientering, og stimulere studentane til å ta del i sosiale aktivitetar i skole- og lokalsamfunn» (jf. Lov om lærarutdanning § 10). Lova vidareførte her ein lang og god tradisjon som alltid hadde stått sterkt ved lærarskolane. Sosiale- og kulturelle aktivitetar var ein viktig del av lærarutdanninga, og førebudde dessutan for mange av dei oppgåvene det var forventa at ein lærar skulle ta seg av i lokalsamfunna.

Stavanger lærarskole var kjent for å ha eit godt og aktivt studentmiljø. Særleg då lærarskolen heldt til på Nylund skole som låg relativt sentralt i sjølve byen, var det sosiale og kulturelle livet aktivt. Ved skolen var det fleire lag og foreiningar, mellom anna kristengruppe, songkor, idrettslag, fotogruppe med fleire.

Engasjementet hos studentane i lag og foreiningar gjekk noko tilbake då skolen flytta ut av byen og til Ullandhaug i 1972. Dette var også i tråd med generelle tendensar i tida. Dei fleste laga heldt likevel fram med aktiviteten sin. Tradisjonen med årlege festar som studentane arrangerte for seg sjølve og for lærarane, og lærarane for studentane, heldt også fram. I personalet var Tor Stornes, Aud Berggraf Sæbø og Anna Songe Møller gode miljøskaparar.

På slutten av 1970- talet blei studentrevyar merkevare. Det var mange studentar som hadde talent i denne retninga og som seinare blei kjende revystjerner både lokalt og nasjonalt. Det kjende revyensemblet «Løgnaslaget» hadde sitt opphav i desse revyane.(Sjå artikkelen til Steinar Lyse i denne årboka).

SLH hadde mange flinke studentar. Mange viste stor interesse og engasjement for reformarbeidet. Faglærarar og studentar skulle ved slutten av eit studium gjennomføra ei vurdering av innhald, opplegg og gjennomføring av studiet. Gjennom denne ordninga kunne studentane gi lærarane tilbakemeldingar som kunne påverka den vidare utviklinga av studieopplegga.

1970-talet var eit tiår for studentopprør. Ved mange av lærarhøgskolane gjorde m-l rørsla seg sterkt gjeldande. Mange av studentane som tok del i denne rørsla, stod fram på ein ny og provoserande måte både når det galdt haldningar, aksjonsformer og klesdrakt. Dei gjorde seg sterkt gjeldande i «det offentlege rommet», og åtferda deira kunne ta former som verka uvante og skremmande på mange. Folk venta ikkje slik åtferd av ungdom som skulle bli lærarar!

På lærarhøgskolen i Stavanger var det relativt langt mellom dei mest pågåande og opposisjonelle studentane, men dei fanst også her. Andre studentar reagerte på deira utfordrande åtferd. Dei stod imot og hadde strategi for å «kuppa» eventuelle aksjonar som «opprørske» studentar la opp til. Dette skapte spenningar i studentmiljøet og førte til debatt og engasjement som hadde mange positive sider. Mange studentar fekk her praktisk øving i demokrati og samfunnsengasjement som dei kunne ha nytte av seinare.

For leiinga ved SLH kunne den «opprørske» studentgruppa - endå om ho var lita – vera ei utfordring. Desse studentane hadde som eitt av sine mål å bryta ned offentleg autoritet. Dette kunne føra til konfrontasjonar. Samtidig var slike spenningar med på å skjerpa tanken og skapa kreativitet og utvikling både hos leiinga og i personalet elles.

Styring og administrasjon

Stavanger lærarskole hadde i utgangspunktet ein enkel styringsstruktur og beskjeden administrasjon. På 1960- og 1970 – talet blei administrasjonen styrkt med inspektør, avdelingsleiarar for førskolelærarutdanninga

og praktisk – pedagogisk utdanning. Ein eigen øvingsskolestyrar tok seg av administrasjonen av øvingsopplæringa. Skolen fekk også meir kontorhjelp – to- tre stillingar. På den tida var det «kontordamene» som måtte reinskrive på maskin alle handskrivne brev og manus, stå for studentopptak og studentregistrering, eksamensopplegg, utskriving av vitnemål, ha ansvaret for arkivet m.m. Saman med etter kvart også andre kontormedarbeidarar tok Tone Knudsen, Marthe Ledaal og Åse Eriksen seg av desse oppgåvene på ein utmerka måte. Aggie Larsen, som hadde tittelen kasserar, stod for utrekning og utbetaling av lønn til eit personale på 60 – 70 personar pluss ei mengd timelærarar og refusjonar for øvingsopplæring. På slutten av 1970-talet overtok Skattefuten i Rogaland sjølve rekneskapsførsla, men Aggie Larsen måtte leggje til rette inn- og utbetalingane som etter kvart også omfatta store beløp i samband med verksemda i FEI-avdelinga.

Torleiv Skarstad var den sentrale medarbeidaren i administrasjonen. Sidan rektor var mykje borte på nasjonale oppdrag, mellom anna som formann i LR, måtte Skarstad ta seg av den daglege leiinga av høgskolen. Han fungerte også som rektor i fleire periodar.

I 1976 vedtok Stortinget ny styringsordning for høgskolesystemet som også lærarhøgskolane skulle vera ein del av. Eit regionalt høgsolestyre, samansett av oppnemnde politikarar og representantar for høgskolane, skulle samordna verksemda ved høgskolane i eit fylke. Kvar høgskole skulle ha eit partsamansett høgskoleråd på ni medlemmer som øvste interne styringsorgan. I dette skulle lærarane, andre tilsette, øvingslærarane og studentane vera representerte. Ingen av gruppene skulle ha fleirtalet i styret. Rektor var sekretær og saksførebuar utan røysterett (jf. brev frå KUD 22.08.1977).

Studentane skulle velja representantar til eit eige råd, stundentrådet, som hadde til oppgåve å ta seg av studentane sine interesser. I Stavanger blei studentrådet eit positivt element i styringa og utviklinga av høgskolen. Samarbeidet med leiinga fungerte godt, og rektor hadde mange meiningsfulle samtalar med leiarane av studentrådet, mellom andre Bjørg Tørresdal, seinare rektor og stortingsrepresentant, Tor Ytre Arne, seinare lokalpolitikar og fagforeiningsmann, Svein Jacob Mathisen, seinare NRK-journalist. Halgeir Langeland, som også blei stortingsrepresentant, var også ofte på rektors kontor for å lansera gode idear og diskutera aktuelle saker.

Den nye styringsskipnaden representerte ein overgang frå mindre departemental og rektorstyring til meir institusjons- og regionalstyring. For rektorane var det mellom anna ei utfordring å handtere den nye interne styringsmodellen med eit høgskoleråd der leiaren skulle veljast blant representantane i rådet (jf. Norsk lærarutdanning s. 53).

I Stavanger fungerte samarbeidet i høgskolerådet bra. Usemja kunne helst gå på vurderingsordningar. Studentrepresentantane møtte godt førebudde og engasjerte seg i sakene som var til behandling. For både leiinga og representantane for dei tilsette var synspunkta frå studentane viktige. Å vera med i høgskolerådet var også ei fin opplæring for studentane som dei kunne ha god nytte av seinare i livet.

For leiinga av høgskolen medførte den nye styringsordninga til auka arbeidsmengd. Saksdokument skulle skrivast, møte skulle planleggjast og haldast, meir tid gjekk til møteverksemd og informasjon. Det å bli underlagt Det regionale høgskolestyret for Rogaland var også ein stor overgang med mellom anna ein meir tungvint saksgang enn ein hadde hatt tidlegare då ein hadde direkte kontakt med departement og Lærarutdanningsråd. Også for dette styret måtte det skrivast saks-

utgreiingar, vera med på møte o.s.v. Auka byråkratisering er vel kanskje demokratiets pris? Ordninga med eit regionalt høgskolestyre fall bort med høgskolereforma i 1994.(jf. Eriksen: Fra høgskole til universitet.)

Etterord

På slutten av 1980-talet syntest dei politiske vindane å blåsa mot store endringar i høgskolesystemet. Utgreiinga frå Hernes utvalet som kom i 1988, skisserte nye ordningar som også ville omfatta lærarutdanninga. Etter 16 år i rektorstillinga fann eg tida inne til å overlata jobben til ein annan. Då eg var lærar i folke- og framhaldsskolen i Hetland og lektor på lærarskolen på Stord, hadde eg sett på skoledirektørembetet som ei attraktiv stilling. Denne stillinga i Rogaland blei ledig frå 1. januar 1989. Eg søkte, blei tilsett som skoledirektør og heldt fram som utdanningsdirektør ved omlegginga i 1992. Denne stillinga hadde eg til eg blei pensjonist i 2002.Eg hadde då hatt sentrale leiarstillingar i skole- og utdanningssystemet i 34 år.

Stillingane hadde vore på «bølgjetoppane» i utviklinga av skole- og utdanningssystemet i landet vårt i siste halvdel av 1900-talet. Dei hadde vore interessante, utfordrande og arbeidskrevjande. Eg hadde fått lært mykje, hadde fått eit stort nettverk og fått gode venner innanfor eit vidt felt innanfor skole- og utdanningsverksemda både i Rogaland og landet elles. Ikkje minst hadde eg i dei ulike stillingane hatt mange kjekke, dugande, kreative, engasjerte, arbeidsame og kritiske medarbeidarar. Eg hadde sett fram til kvar dag med glede, og kunne sjå tilbake på ei reise som for meg hadde vore eventyrleg. Saman med familien og ein stor vennekrins hadde denne reisa gitt mål og meining med livet mitt. «Nog finns det mål og mening i vår ferd – men det er vegen som er mødan verd» (Karin Boye).

Kjelder

Lov om lærarutdanning med føresegner, KUD 1975.

NOU 1974:58. 1. Dei pedagogiske høgskolane, verksemd og skipnad. 2. Studieplan for allmennlærarutdanning, KUD – Universitetsforlaget 1974.

NOU 1975: 65. Førskolelærarutdanning, KUD – Universitetsforlaget 1975.

Skriv frå KUD til dei pedagogiske høgskolane datert 20.07.76. Studieplan for 3-årig allmennlærarutdanning.

Studieplan for allmennlærarutdanning, KUD, 1980.

Studieplan for førskolelærerutdanning,, Kud, 1980.

NOU 1988 28. Med viten og vilje (Hernesutvalet).

Martha Lea, red: Vekst og utvikling. Lærarutdanninga i Stavanger 50 år. Universitetet i Stavanger.

Svein Helgesen: Vandring mot varden. Sigmund Sunnanåliv og virke. Forlaget Horisont 2012.

Norsk lærarhøgskolelag: Pedagogen, nr. 2 1986. Tidsskrift for lærarutdanning og pedagogisk utvikling. Oslo.

Erik Leif Eriksen: Fra høgskole til universitet. Universitetet i Stavanger blir til. Wigestrand forlag i samarbeid med Universitetet i Stavanger.

Per Østerud, Sigmund Sunnanå, Åsulv Frøysnes: Norsk lærarutdanning i etterkrigstida. Ei utvikling i spenning mellom tradisjon og fornying. ABM –media as. 2015.

Studentdemokrati i lærerutdanninga – glimt fra 70-åra

AV TOR YTRE-ARNE

Da jeg startet som student ved Stavanger Lærerhøgskole høsten 1977, ble jeg raskt trukket inn i tillitsvalgtarbeid på vegne av studentene. Gjerne ikke så rart; litt erfaring hadde jeg fra årene før da jeg studerte ved Universitetet i Bergen. Her hadde jeg fått impulser og engasjement for både samfunnsutviklingen hjemme og ute og hvordan studiene var oppbygd. Fra midt i 60-åra var det her hjemme en demokratisering og politisering av studentmiljøene ved norske høgskoler og universiteter. «68-generasjonen» fikk stor innflytelse på studieretninger og fag ved alle læreinstitusjonene, og det ble dannet en rekke politiske studentorganisasjoner fra konservative via «grønne» til radikale på den politiske venstresida. Både utenrikspolitikk og fagkritikk ved det enkelte faginstitutt var på agendaen blant studentene som brukte mye tid og energi også på dette. Mange studenter ble sterkt påvirket og politisk bevisste i en slik tid. Også jeg ble positivt engasjert, bl.a. ved å være aktiv i Studentvenstrelaget i Bergen, der jeg ble kjent med mange andre engasjerte ungdommer som seinere har gjort en markert innsats i norsk samfunnsliv.

Dette skulle få betydning for min måte å oppleve studiene ved Stavanger Lærerhøgskole. Jeg ble raskt fanget opp av aktivitetene i LNL -Landslaget for norske lærerstudenter, og jeg ble som nevnt tillitsvalgt i klassen min og dermed med i skolens studentråd.

Det studentpolitiske arbeidet jeg ble opptatt av, gikk i to retninger som var dels sammen-fallende. Først var det å få delta på vegne av studentene i lærerhøgskolens styringsorgan høgskolerådet. Dette var en nyordning i demokratiseringen av høgskolene fra 1976, der både lærere, andre tilsatte, øvingslærerne og studentene var representert. For oss studenter i studentråd var dette en spennende tid, der vi oppfattet at vi kunne føre fram våre synspunkt på styring av skolen og bli lyttet til. Tema som studiestruktur., faginnhold og utviklingsarbeid i lærerutdanninga var viktige for oss studenter som var kommet inn på den nye 3-årige lærerutdanninga. Denne var fremdeles ny og under stadig faglig debatt. Vurderingsordninger var bl.a. et tema som engasjerte sterkt, og selv om meningene var delte, så fungerte samarbeidet i skolens organ og med skolens ledelse godt. Andre tema var innholdet i de fagdidaktiske kursene, utforming av kvartårs- og halvårsenheter og selvfølgelig tema innenfor hovedfaget pedagogikk. Praksisfeltet ble også heftig diskutert, og vi ble invitert inn til samarbeid om FOU-arbeidet ved skolen. Jeg hadde gleden av å være leder i studentråd i perioden 1978-1979 og opplevde rollen som veldig lærerik og engasjerende. Jeg ble godt kjent med skolens ledelse og også kjent med representanter for det regionale høgskolestyret som var det samordnede styringsorgan for høgskolene i et fylke.

Hvert år samlet studentrådene seg til felles student-

rådskonferanse der ulike tema både innen faginnhold i lærerutdanningen og velferd for elever og studenter var tema. Her ble det knyttet fellesskapsbånd på tvers av læresteder, noe som jeg syntes var svært nyttig i arbeidet mitt lokalt. Som en kuriositet kan jeg nevne at det ene året var tre av oss studentrådsledere sønner av tidligere studenter fra samme kull ved Stord lærerskole på slutten av førtitallet! Dette førte til flere gemyttlige samtaler oss imellom og besøk hos seniorene.

Den andre delen av engasjementet som studentpolitiker ved lærerhøgskolen var å være tillitsvalgt i Landslaget for Norske Lærerstudenter. LNL var blitt kraftig radikalisert i begynnelsen av 70-tallet, slik mange studentorganisasjoner var den gang. AKP-sympatisører utgjorde tyngden av sentralstyret i LNL, men etter hvert stilte flere og flere seg kritisk til den politiske linja LNL framsto med. Det førte til at sentrumsorienterte og uavhengige sosialister blant studentene til slutt fikk flertallet i organisasjonen ved landsmøtet på Gjøvik i 1978. Et annet studentpolitisk program ble vedtatt, og arbeidet i LNL kom over i en mer konstruktiv fase syntes mange. Jeg var heldig og ble valgt til fast møtende vara i sentralstyret for de kommende to årene; en spesielt inspirerende tid. Fagkritikk og utforming av lærerutdanninga var noen av hovedsakene for oss i nytt styre. Som inspirasjonskilder og veiledere innen pedagogikkmiljøet pleiet vi kontakt med bl.a. Per Østerud ved Hamar lærerskole og Theo Koritzinski ved Sagene lærerskole i Oslo. Vi var opptatt av nye undervisningsmetoder, metodikk og didaktikk og prosjektarbeid, og fant ny støttelitteratur blant danske pedagoger. Selv om den 3-årige lærerutdanninga var nokså ny og på mange måter et nybrottsarbeid der rektor ved Stavanger lærerhøgskole Sigmund Sunnanå hadde ledet Lærerutdanningsrådet, mente studentene det var rom for ytterligere utvikling av utdanninga. Dette ble kommunisert både til lærerutdanningsråd og departement på sentralt nivå, og flere av oss tok synspunktene med oss inn i debattene på eget lærersted.

En annen pedagog som engasjerte mange av oss studenter var Mosse Jørgensen. Flere av oss ble medlemmer av organisasjonen Lære for Livet, og bøkene til Jørgensen ble flittig lest og debattert. I tillegg dro vi på studietur til Danmark og besøkte blant annet Tvind-skolene i Vest-Jylland for å søke inspirasjon og ny kunnskap.

Velferd for elever og studenter kom i ekstra fokus på lærestedene da det såkalte Alstadheim-utvalget avga sin innstilling i 1977-78. Organisering av studentsamskipnadene, lån- og stipendordninger og ikke minst utbygging av studentboliger var den gang som i dag et brennhett tema både for studentene selv, lærestedene og vertskommunene. Økning av husleiepriser i Studentsamskipnadenes studentboliger ble gjenstand for debatt og aksjoner over hele landet på slutten av 70-tallet. Selv var jeg så heldig å få delta i styret i nytt hybelhus i Hamar i denne tida, og syntes vi hadde fått et godt hybeltilbud selv om husleia ble oppfattet som altfor høy. På ny var engasjementet stort og det ble laget allianser på tvers over hele landet.

Årene i aktivt studentdemokratisk arbeid hadde stor betydning for min opplevelse og utøving av yrket som nyutdannet lærer. Praksisfeltet og arbeidsformer i samarbeid med andre kolleger var arenaer for utprøving av ny kunnskap. Det førte til at jeg gjennom skolens plangruppe fikk delta i utviklingsarbeid på skolen jeg arbeidet på. Og jeg ble etter hvert valgt som tillitsvalgt både på skole- og kommunenivå. Slik sett fortsatte engasjementet for å bidra til en bedre skole for elever og lærere; en skole der det er godt å lære og godt å være – inn i min yrkesaktive periode som lærer. De aktive årene i lærerutdanninga var normgivende i så måte.

Danning og utdanning i informasjonssamfunnet

AV PETTER STEEN JR.

I august 1981, berre tre månader etter at eg var uteksaminert som artianar frå Skeisvang vidaregåande skule i Haugesund, tjuvstarta eg på ein lang karriere som pedagog i skuleverket i Sveio kommune. Berre nitten år gamal blei eg tilsett i eit årsvikariat ved Førde skule med tittelen «lærar utan godkjend utdanning». Eg fekk snøgt erfara at ikkje alle dei eldre i bygda brydde seg stort om dei siste tre orda i den lange tittelen.

Førde er ei vakker og tradisjonsbunden bygd som berre ligg ein halv times køyring med bil nord for Haugesund. På byrjinga av 1980-talet var alle dei tradisjonelle tilboda intakte. Førde hadde bank, postkontor, manuell telefonsentral (!), lensmannskontor, bakeri, to kolonialhandlarar og altså ein ny og fin barne- og ungdomsskule. Ein dag då eg, den unge byguten, hadde køyrt frå matpakka og måtte ned i bygda for å kjøpa meg noko å bita i til lunsj, fekk eg og oppleva kor viktig skule og utdanning var for bygdefolket. På butikken møtte eg ein av gamlekarane som kom bort til meg og rekte fram ein brunbarka arbeidsneve. Så spurde han: «Er det De som er den nye læraren?»

Det var nok ikkje respekten for ein langhåra bygut som fekk den gamle til å nytta det høflege pronomenet «De». Det var nok heller respekten for lærargjerninga. Eg lærte noko av denne opplevinga. Utdanning og danning er viktige element i samfunnsbygginga. Kan henda er dei dei viktigaste elementa. Eg blei fast overtydd om at det var lærar eg ville bli, og hausten etter gjekk ferda over Boknafjorden til Stavanger Lærarhøgskole for å ta fatt på fire interessante år som enda med eit adjunktsvitnemål. Då eg kom attende til Førde skule hausten 1987, var tittelen «lærar utan godkjend utdanning» bytt ut med «adjunkt». Det var noko anna som hadde endra seg og. Eg skulle aldri meir oppleva at bygdefolket helsa den nye læraren med den høflege tiltaleforma «De». Hadde skuleverket sin status endra seg på desse fem åra medan eg hadde vore i diasporaen i Stavanger?

Studietida mi ved Stavanger Lærarhøgskule frå 1982 til 1986 skulle falla saman med den epoken i Noregssoga som i etterkant er blitt omtala som «Jappetida». Samstundes blei landet vårt, og då særleg Stavangerregionen, prega av at vi for alvor var på veg inn i oljealderen. Lærarane sakka akterut med omsyn til løn og arbeidstilhøve. Det var fleire i min generasjon som for alvor meinte at ein måtte vera ein slags tapar om ein valde å utdanna seg til lærar. Det var jo så mykje meir å henta om ein valde eit yrke som var knytt til oljeutvin-

ning eller den gryande informasjonsteknologien. Desse kritikarane såg i alle høve ikkje nokon grunn til å tiltala ein lærar med «De»!

Trass i at utsiktene til høg løn var heller magre, blei tida mi som student ved Stavanger Lærarhøgskule den rikaste og flottaste tida i livet mitt til då. Eg trur årsaka ligg i noko som i ettertid har slege meg som svært viktig. Vi blei ikkje berre utdanna som pedagogar. Vi blei danna som pedagogar. Det var ein tydeleg samanheng mellom undervisninga i pedagogikk og undervisninga i ymse skulefag. I tillegg var vi framleis organiserte i skuleklassar. Det sosiale livet i klassen blei ein heilt naturleg del av danninga vi gjekk gjennom.

Pedagogikkundervisninga vi fekk av vår eminente klassestyrar og pedagogikklærar, noverande professor ved Universitetet i Stavanger, Erling Roland, forma oss ikkje berre som pedagogar. Vi blei forma som menneske og. Vi lærte å sjå på læraryrket som noko meir enn eit yrke. Vi fekk djup respekt for alvoret, utfordringane og gleda ved å jobba med andre menneske. Det er eit monumentalt ansvar å få når ein skal vera med på å forma livet og framtida for sårbare og formbare medmenneske frå dei er seks år gamle. Det handlar om danning vel så mykje som utdanning.

Eg var student i ei tid då «data i skulen» var synonymt med eit valfag der fokuset dei fleste stader var å læra programmering i dataspråket «Basic». Datateknologi var framleis for dei spesielt interesserte. Informasjonssamfunnet høyrde framleis framtida til. Vi som studerte ved høgskular og universitet på 1980-talet, vil truleg for alltid vera «analoge gjester i den digitale verda». Vi tenkjer analogt, men samfunnsutviklinga tvingar oss til å jobba digitalt. Det er sjølvsagt mykje godt i dette, og han som seier at alt var betre før, tek alltid feil. Likevel er det viktigare enn nokon gong å minna kvarandre på at dei basale verdiane må få ekstra mykje omsut om dei skal overleva i ei verd i stadig snøggare brigde. Danning er grunnlaget for utdanning, sjølv om informasjonen berre ligg to tastetrykk unna.

Det hende at lærarstudentane fann på fantestrekar på 1980-talet og, og somme tider kunne vi lesa meldingar som var skrivne med tusj på veggane på herretoalettet i kjellaren som ikkje på noko vis var i tråd med den lutherske læra. «Doveggslitteraturen» hadde likevel to viktige kjenneteikn. Han hadde ein etter måten avgrensa lesarkrins, og han hadde det med å forsvinna når ærekjære reinhaldarar hadde gjort jobben sin om kvelden. Dagens «doveggslitteratur» har både fleire lesarar og eit teoretisk sett evig liv.

Dagens «doveggslitteratur» er sjølvsagt den som blir spreidd på nettet, både av anonyme «nett-troll» og av folk som står fram med fullt namn. Innlegg med hatefulle ytringar og rein hets er i ferd med å bli eitt av dei største samfunnsproblema i vår tid. Born og unge blir i stadig aukande grad utsette for mobbing på nettet. Den fantastiske teknologiske nyvinninga som nettet er, er og i ferd med å skapa store mellommenneskelege utfordringar. Mange med utdanning ser ut til å mangla danning.

Skal skuleverket og alle dei flinke pedagogane som jobbar der, forstå notida og framtida, må dei sjølvsagt følja med på utviklinga. Skulen må vera «med tida, i tida». Unge pedagogar er ikkje lenger gjester i den digitale verda. Dei lever i henne og skjønar henne. Det er eit godt utgangspunkt når dei skal gjera sin del av det store danningsprosjektet som skulen er og alltid må vera. Eg vonar likevel at skulen og tek på alvor at han ikkje berre skal vera «med tida, i tida». Skulen må vera noko meir.

Bonden som eg møtte på butikken i Førde hausten 1981, var oppvaksen i ei tid då læraren var den einaste som hadde høgare utdanning i mange norske bygder.

Utdanning gav von om ei betre framtid for borna, utan det strevet som foreldregenerasjonen hadde opplevd. Skulen hadde status av di han var viktig. I tillegg var skulen noko anna. Skulen var kulturberar. Skulen gav kunnskap om skulefaga, men skulen forma i tillegg menneska kulturelt. Skulen var ein viktig del av grunnmuren i samfunnet. Skulen var ikkje berre kulturell. Han var og motkulturell. Skulen skulle ikkje vera den institusjonen som snøggast og mest ukritisk tok til seg dei nye impulsane. På dette viset var skulen og eit ankerfeste i samfunnet. Endringar var bra, men brå endringar var ikkje alltid like bra.

Med andre ord: Skulen har eigentleg aldri vore «kul», og skulen må heller aldri bli «kul»! Ordet «kul» er jo ei norsk omskriving av det engelske ordet «cool». Som dei fleste veit, tyder ordet «cool» «kjølig» på norsk. Er det noko vi ikkje treng, så er det ein kjølig skule.

Skulen sitt store danningsprosjekt er endå viktigare i 2016 enn i 1981. Vi er omgjevne av fantastiske nyvinningar som kan gje oss kunnskap og informasjon. Det er ikkje sikkert at dei same nyvinningane utan vidare kan gje oss klokskap. Difor er det framleis skulen og lærarane sitt store og, om ein vil, heilage kall å både danna og utdanna gagnlege menneske i heim og samfunn!

Våren 2016, mest på dagen tretti år etter meg, blei den eldste stedottera mi uteksaminert som barneskuleadjunkt ved Universitetet i Stavanger. Sjølv om det personlege pronomenet «De» no er ute av daglegtalen, hadde det vore gildt om ho fekk oppleva det same som meg når ho skal starta på si lærargjerning: «Er det Du som er den nye læraren?»

Lærerutdanningen kan heldigvis brukes til så mangt

AV STEINAR LYSE

Opprinnelsen til Løgnaslaget

Jeg gikk på lærerskolen, fikk min eksamen, men jobbet ikke som lærer i mer enn 3 år. I disse dager har jeg jobbet som komiker i over 30 år. At jeg ble nettopp komiker, kan jeg på mange måter takke lærerhøgskolene i Notodden og Stavanger for. Det var nemlig på disse to lærestedene min revykarriere startet. En særdeles viktig person for meg og for revymiljøet i Stavanger, var Sigmund Sunnanå.

Midt på 1970-tallet var Sunnanå leder i Lærerutdanningsrådet. Han hadde tatt med seg «rådet» til den nye lærerhøgskolen på Notodden. Sammen skulle de se på den nye skolen og samtidig få med seg årets studentrevy.

Etter premieren hadde jeg en meget hyggelig prat med Sigmund Sunnanå som på denne tiden også var rektor på lærerhøgskolen i Stavanger. Han spurte om jeg kunne tenke meg å komme til Stavanger for å starte et revymiljø på byens lærerhøgskole. Dette var jo et tilbud som var vanskelig å si «nei» til. Jeg flyttet over til Stavanger og startet en revygruppe på skolen. Der traff jeg mange likesinnede. Sammen med dem satte vi opp flere revyer på slutten av 1970-årene.

Revyene på Stavanger lærerhøgskole var også starten på Løgnaslaget. Det er ingen tvil om at jeg har mine ord i behold når jeg sier at Sigmund Sunnanå har vært en viktig faktor for at det i det hele tatt ble – og fortsatt er – et levende revymiljø i byen.

Min erfaring som lærer

Hvorfor søkte jeg på lærerskolen? Ikke først og fremst for at jeg hadde så veldig lyst til å bli lærer, men mer for at jeg hadde et godt inntrykk av lærerskolene som gode lærersteder innen språk og musikk. Som nevnt innledningsvis, fikk jeg min eksamen, og hovedfagene mine ble nettopp engelsk, musikk og drama.

Men da jeg kom ut i skolen, fikk jeg knapt bruke fagene mine. Jeg hadde mange timer i engelsk, men kunne tenkt meg mye mer. For å få full post, ble jeg satt opp som badevakt. Dette var ikke så veldig spennende siden jeg helst ville jobbe med språk og musikk/drama.

Akkurat dette var også en av grunnene til at jeg søkte om permisjon og senere sluttet i skolen. Hvorfor kunne ikke jeg bli språklærer med full post i engelsk? Hvorfor fikk jeg ikke jobbe med det som var mest interessant for meg? Hvorfor fikk jeg ikke undervise i det faget som jeg hadde gode resultater i?

I fotballen er det keepertrenere, trenere som er spesielt flinke på ett felt. Hvorfor kan ikke skolen også ha lærere som kun underviser i engelsk, matematikk, norsk etc?

Matematikk – den nye latinen

I disse dager går potensielle lærere på et forkurs i matematikk. Etter manges mening «Den nye latinen.» Hvis studentene ikke klarer dette mattekurset, kommer de heller ikke inn på lærerskolen. Trist, synes jeg. Hvem kan dokumentere at de studentene som ikke klarer denne eksamen – får minst karakteren 4 –, er ubrukelige som pedagoger?

Jeg kjenner flere lærere som ikke var spesielt gode i matematikk, men har i årevis kunnet vise til glimrende resultater i både norsk og engelsk. Jeg er dessuten ikke overbevist om at utelukkende gode karakterer, først fra videregående og senere fra lærerskolen, skaper dyktige lærere. Like lite som det å være et «mattegeni» umiddelbart gjør deg til en stjernepedagog.

Lærerskolene trenger ikke bare skoleflinke lærerstudenter, studenter med et snitt på 4/5 i alle fag. Det bør ikke være mulig å gå fra videregående og rett inn på lærerskolen. Alle potensielle lærere trenger praksis fra yrkeslivet før de starter på lærerutdannelsen. Den norske skolen trenger folk med både livs- og arbeidserfaring. Skolen trenger lærere som kan begeistre og skape entusiasme i klasserommet. Du trenger ikke være en dårlig pedagog fordi du kanskje ønsker å velge bort matematikk eller får karakteren 3 istedenfor 4.

Som du kanskje forstår, var ikke matematikk mitt fag. Jeg fikk nemlig – allerede på folkeskolen - melding hjem der det stod: «Steinar er ikke så god i regning og tegning. Dessuten går han altfor mye på do i disse timene».

Som lærer likte jeg – og hadde også gode resultater i – engelsk. Bare trist at jeg som lærer måtte bruke så mange timer av posten min i en svømmehall. Jeg prøver likevel å se det positive i timene på bassengkanten. Det var ingen som druknet!

En annen yrkeskarriere

Jeg ser tilbake på mine år ved lærerhøgskolen i Stavanger som hyggelige og særdeles verdifulle. Jeg tviler imidlertid sterkt på om jeg hadde kommet inn på skolen i våre dager.

Nå har jeg jobbet som komiker i over 30 år. Jeg har hatt – og har fortsatt – et yrke som jeg på mange måter kan takke lærerskolen for. Men jeg har ikke følelsen av at alle ser på det å være komiker som et yrke. Jeg får stadig kommentarer som: «Har ikke du lærerutdanning? Da har du i hvert fall noe falle tilbake på».

Jeg håper inderlig at lærerskolene rundt om i landet ikke utelukkende kommer til å bestå av studenter med topp-karakterer – rett fra videregående. Det finnes ikke noe bevis for at alle disse «skolelysene» blir dyktige lærere. Noen av de beste lærerne er de som ikke bare har jobbet i skolen.

Skolen er i dag – som alltid før - mye mer enn bare fag. Den norske skolen må for alt i verden ikke utelukkende bestå av folk som alltid har vært lærere. Som i alle andre yrkesgrupper trengs folk med nye ideer utenifra. Det er langt fra sikkert at et forkurs i matematikk blir redningen for norsk skole!

I dag får Ikke alle bli lærere enda om de har gode karakterer i andre fag enn matematikk og er topp motiverte, og svært gjerne ønsker å jobbe i skolen. Andre igjen, utdanner seg til lærere og blir komikere.

For de som ikke får karakteren 4 i matematikk, vil jeg her og nå anbefale komikeryrket. Som komiker må du også snakke foran en forsamling. Begeistre et publikum. Men ingen av oppdragsgiverne forlanger at du har minst 4 i matematikk. Systemet fungerer heldigvis ikke sånn i vår bransje.

Lærarutdanninga ved Stavanger lærarskole 1954–1975

AV TORLEIV SKARSTAD OG SIGMUND SUNNANÅ

Det var jubel då Stavanger hausten 2004 fekk landets femte universitet. Femti år før var det også stor glede då fylket fekk sin første offentlege høgre (postgymnasiale) utdanningsinstitusjon. Det var aktive og engasjerte folk som såg verdien av å få utdanningsinstitusjonar til fylket som kunne gi ungdom høve til utdanning og samtidig vere drivkraft i skole-, kultur- og næringsutvikling.

Stavanger lærarskole blir etablert

I åra etter krigen var det stor mangel på lærarar. Det hadde blitt utdanna få lærarar på 1930- og 1940-talet, og i etterkrigstida auka elevtalet i folkeskolen sterkt. Samtidig vart folkeskolen utvida med nye fag og auka timetal. For å auke utdanningskapasiteten, vart det, i tillegg til lærarskolane Oslo, Hamar, Kristiansand, Stord, Volda, Levanger og Tromsø, på 1950-talet etablert lærarskoleklassar i Oslo (Sagene) 1946, Bodø 1951 og Bergen 1953. På eit møte i Stavanger skolestyre 28. april 1953 stilte representanten Lars Waage spørsmål om skoleadministrasjonen kjente til at det skulle opprettast lærarskoleklassar i nokre byar, og om Stavanger hadde fått spørsmål om dette. Skolestyret vedtok at administrasjonen og budsjett- og tilrådingsnemnda skulle arbeide for å få lagt slike klassar også til Stavanger. I eit brev til Kyrkje- og undervisningsdepartementet datert 5. mai 1953, bad skolestyret om at det vart etablert ein mellombels mindre lærarskole i byen, og det kom med konkrete tilbod om skolelokale og anna praktisk hjelp.

Departementet reagerte ikkje på dette før det i eit brev datert 29. mars 1954 spør om Stavanger skolestyre «fremdeles står ved sitt tilbud». Departementet kunne i så fall tenkje seg å leggje to klassar på vanleg studentline til byen. Dette brevet førte til stor aktivitet, og saka vart drøfta fleire gonger i budsjett- og tilrådingsnemnda og i skolestyret. Formann i skolestyret, Arne Corneliussen, fekk i oppdrag å arbeide vidare med saka. I praksis var det nok skoleinspektør Lars Beite som fekk etableringa i stand. Han såg klårt verdien av ein lærarskole både for byen og fylket. Han vart i alle år ei god støtte for lærarskolen. Ikkje minst gjorde han ein stor innsats for å byggje ut kontakten mellom skolen i fylket og lærarutdanninga då han vart skoledirektør i Rogaland.

I budsjettproposisjonen for 1954 rekna departementet med at den mellombels ordninga i Stavanger ville vare «ein 4 års periode». På den tida var det debatt om lærarutdanninga burde samlast i nokre få og større institusjonar i dei største byane eller vere ved mindre institusjonar i dei fleste fylka. Behovet for lærarar var stort

og veksande fordi utvidinga av den obligatoriske skolen frå sju til ni år skaut fart gjennom den omfattande forsøksverksemda på 1950- og 1960-talet. Stortinget bestemte i 1965 at landet skulle ha eit desentralisert lærarskolemønster og at fleire av dei mellombels lærarskoleklassane skulle bli permanente lærarskolar.

I stortingsmeldinga som låg til grunn for Stortingets behandling, var ikkje Stavanger teke med blant dei lærarskolane som skulle få permanent status. Dette førte til stort engasjement i fylket og frå stortingsrepresentantane frå Rogaland. Stortingsrepresentant Peder Næsheim sa mellom anna i Stortinget at staten ikkje hadde bygt ein skole i Stavanger sidan Magnus Lagabøtars tid! Debatten enda med at statsråd Kjell Bondevik gjekk på talarstolen og lova at Stavanger skulle få sin permanente lærarskole og få nybygg til liks med Bodø og Halden. I samband med drøftinga av denne stortingsmeldinga vart det også slått fast at lærarane til ungdomssteget skulle kunne få si utdanning både ved universiteta og ved lærarskolane, men lærarskolane skulle vere hovudutdanningsvegen for lærarar til den 9-årige skolen.

Lærarutdanninga i Stavanger starta under små kår

Lærarutdanninga i Stavanger tok til hausten 1954 med 60 studentar. Den ny tilsette rektoren, Frik Hougen, vart sjuk då dei praktiske førebuingane til å etablere institusjonen skulle starte. Departementet engasjerte derfor framhaldsskolelærar Jens Refsland til å ta seg av etableringsarbeidet og førebu skoleåret. Han gjorde ein stor og imponerande innsats på kort tid med å leggje dei praktiske tilhøva til rette. Statens lærarskoleklassar i Stavanger kunne derfor opnast med ei enkel høgtid for gjester, lærarar og studentar i Ynglingen på Madlaveien onsdag 1.september 1954.

Lærarutdanninga fekk først plass på Kannik skole. Her fekk den to klasserom og eitt rom til kontor. Opplæringa i fleire fag måtte leggjast til andre skolar i byen med høvelege spesialrom. Studentane som skulle vandra frå skole til skole, måtte helst ha sykkel for å kunne koma tidsnok til timane! I dei første åra hadde lærarutdanninga eit omflakkande tilvære, men i 1961 fekk den ei meir permanent plassering på Nylund skole. Men studenttalet auka, og det var stadig mangel på rom for undervisning. Det var derfor stort behov for eige bygg.

Spørsmålet om nybygg vart ei stor sak på 1960-talet. Fleire tomtealternativ var aktuelle. Også her skar statsråd Kjell Bondevik igjennom då han på ei synfaring sa at lærarskolen skulle liggje på Ullanhaug. I 1972 stod lærarskolebygget ferdig som det første bygget på universitetsområdet. Bygget var dimensjonert for 360 studentar og var for lite alt ved innflyttinga. Lærarutdanninga hadde derfor i mange år tronge bygningsmessige kår. Ein måtta nytte brakker og paviljongar som mellombels løysingar. Først i 2005 vart det teke i bruk nye tidsmessige bygg til lærarutdanninga.

Studietilbod

I 1954 var det lov og undervisningsplanar frå 1938 som gav rammer og retningslinjer for verksemda ved lærarskolane. Lova, reglementet og undervisningsplanane var samla i ei bok med tittelen: Lærarskulen. I 1965 vart undervisningsplanane reviderte, og eit revidert reglement kom i 1970. I lova og reglementet og undervisningsplanane var det gjeve detaljerte reglar om korleis lærarskolane skulle administrerast og drivast, og om korleis undervisninga skulle leggjast opp og gjennomførast. Det var til dømes obligatorisk frammøte til undervisning 36 timar i veka og bestemt kor mange stilar som skulle leverast og kor mange prøver som skulle haldast.

Lærarskolen i Stavanger hadde frå starten 2-årig studentlinje med eit mellomliggjande praksisår då lærarstudentane var erstatningslærarar utover i landet. Dette var ei ordning som skulle gje elevar i distrikta i alle fall noko opplæring av lærarar som hadde ein viss pedagogisk bakgrunn. På den tida var det mange elevar i distrikta som i heile si skoletid berre hadde lærarar med examen artium eller anna utdanning som bakgrunn. Lærarstudentane fekk ved denne ordninga realistisk praksis og gjorde erfaringar som var nyttige i lærarutdanningssamanheng. Ordninga gav likevel lite samanheng i sjølve lærarstudiet, og skapte praktiske vanskar for studentane med mellom anna mykje flytting. Ordninga vart derfor etter kvart avvikla.

I 1955 fekk lærarskolen 2-årig engelsklinje og 4-årig linje for elevar utan examen artium. Dei 2-årige engelsklinjene vart oppretta for å avhjelpe behovet for lærarar i engelsk i folkeskolen. Dette var ei populær utdanning som gav gode kvalifikasjonar for undervisninga i engelsk.

I samband med utviklinga 9-årig obligatorisk grunnskole vart det stort behov for lærarar som var kvalifiserte for å undervisa på ungdomssteget. På 1960-talet laga derfor skolen tilbod om årseiningar (grunnfag) i engelsk, norsk, kristendomskunnskap og musikk. Ein fekk også årseining i spesialpedagogikk. Ved lærarutdanningslova frå 1973 vart det bestemt at års- og halvårseiningar skulle vera ein del av den nye 3-årige allmennlærarutdanninga.

I 1971 vart studietilbodet ved lærarskolen utvida til også å omfatte førskolelærarutdanning, og i 1975 kom praktisk-pedagogisk utdanning for lærarar i allmennfag på ungdomssteget og i vidaregåande opplæring. Dette tilbodet vart seinare tilpassa til også å gjelde for lærarar i yrkesfag.

Den 4-årige linja

I lærarutdanninga var den 4-årige linja ei vidareføring av ein tradisjon som starta med stiftseminara som blei oppretta ved landskolelova av 1827. Stiftseminara var i byrjinga berre for menn, men eit nytt reglement i 1869 opna for at også kvinner kunne få ta lærarutdanning.Dei fleste elevane ved stiftseminara kom frå bygdene, og mange fekk etter kvart folkehøgskole eller amtskole som bakgrunn. Heilt til midten av 1900-tallet var lærarutdanning ei av dei få teoretiske utdanningane landsungdom kunne ha råd og høve til å velje. Det var derfor motiverte og godt kvalifiserte ungdomar som melde seg som søkjarar til denne utdanninga. Dei representerte ein folkedanningstradisjon som hadde med seg impulsar og erfaringar frå praktisk arbeidsliv, lekmannsrørsle og frilyndt ungdomsarbeid. I tillegg til å vere flinke, arbeidsame og pliktoppfyllande elevar, kunne ein vinter på folkehøgskole gi impulsar til å skape aktive sosiale og kulturelle miljø på lærarskolane. Erfaringane som dei fekk med seg frå slik aktivitet, var ein viktig del av lærarutdanninga. Når dei kom ut som lærarar, var mange derfor ikkje berre i stand til å vere lærarar, men også å vere kulturberarar som tok seg av kristent og kulturelt arbeid i bygdene. I mange bygder var dessutan læraren lenge ein av dei få som hadde teoretisk utdanning. Læraren kunne derfor hjelpe folk når noko skulle skrivast, avtalar inngåast osv.

Då lov og regelverk på slutten av 1800-tallet og på 1900-tallet opna for at også ungdomar med examen artium kunne bli lærarar, var somme skeptiske til dette. Dei frykta at lærarar med denne bakgrunnen hadde ei meir akademisk tilnærming til lærararbeidet. Dei såg ein slik bakgrunn som mindre tenleg for skolen enn den meir folkelege som bygde på folkehøgskoletradisjonen. Tidleg på 1900-tallet var det faktisk framme tankar om å avgrense utdanninga av studentar ved å

innføre eit forholdstal mellom talet på elevar ved dei to utdanningsretningane. I tider med lærarmangel kom likevel talet på studentklassar til å auke fordi utdanningskapasiteten blei større. I praksis viste det seg også etter kvart at det ikkje var så stor skilnad på elevar frå dei ulike tradisjonane på dei enkelte lærarskolane. Det vart utdanna dugande lærarar som gjorde ein fin jobb i skole og samfunn uavhengig av om dei hadde gått på 2-årig eller 4-årig line.

Både den 4-årig lina og studentlinene hadde ei klar innretting mot arbeid i skolen. Lov, læreplan og arbeidsmåtar i folkeskolen var utgangspunktet for arbeidet i lærarutdanninga. Målet var å utdanne klasselærarar, dvs. lærarar som kunne ha eit særleg ansvar for ei klasse og som kunne stå for storparten av den daglege undervisninga i klassen. Utdanninga måtte derfor gje grunnlag for å kunne undervise i alle fag og dessutan kunne ta seg av andre lærarfunksjonar. Dette var nødvendig fordi det ved mange av dei små skolane utover i landet var det berre ein eller ganske få lærarar. Det var såleis ikkje så mange lærarar som kunne dele på oppgåvene. Ved større skolar var det lettare å kunne ta omsyn til den enkelte læraren sine interesser og føresetnader når undervisningsoppgåvene skulle fordelast, men samtidig var det viktig for klassemiljøet og organiseringa av undervisninga at ein lærar hadde eit særleg ansvar for klassen og det meste av undervisninga der.

Den 4-årige lina omfatta alle dei sentrale faga i folkeskolen og hadde dessutan eigne kurs for opplæring i ei rekkje lærarfunksjonar, til dømes bibliotekstell, hagestell, m.m. Pedagogikk, metodikk og praksis stod sjølvsagt sentralt i opplæringa. Det faglege nivået i dei teoretiske faga låg på gymnasnivå, men hadde eit noko meir omfattande pensum i kristendomskunnskap. Mange av dei 4-årige klassane var kjende for å ha eit svært godt sosialt miljø. Elevane vart godt kjende med kvarandre ved å gå i same klasse i fire år. Den relativt lange utdanningstida der målet var å bli lærar, var også med på å prege den personlege utviklinga for den enkelte, samtidig som den fremja innstilling og førebuing for lærararbeidet. Somme meiner at i tida då den 4-årige lina hadde godt søkjargrunnlag, var det den beste lærarutdanning vi har hatt for samtida sin skole.

Dei 2-årige studentlinene.

Utgangspunktet for studentlinene var at studentane hadde fått turvande kunnskapsgrunnlag i dei teoretiske skolefaga i gymnaset. I pedagogikk, metodikk og praksis skulle studentane lære å nytte desse kunnskapane i praktisk lærararbeid. På same måten som på 4-årig line fekk studentane eit meir omfattande pensum i kristendomskunnskap. Også i norsk og naturfag fekk studentane noko undervisning som gjekk lenger enn gymnaspensumet. Dessutan fekk studentane ei meir omfattande opplæring i dei praktisk-estetiske faga, sløyd for menn og handarbeid for kvinner, kroppsøving og musikk. Med unntak av kroppsøving var dette fag som ein ikkje hadde på timeplanen i gymnaset, men viktige med tanke på arbeidet som lærar i folkeskolen. Engelsklina hadde nokolunde det same opplegget som på vanleg line med ein viss reduksjon i timetalet i nokre fag for å kunne gi plass til engelsk som det dominerande faget. Engelsklinene utdanna godt kvalifiserte lærarar i engelsk. Det blei sagt at det var relativt greitt å ta mellomfag på kort tid ved universitetet etter å ha fullført engelsklina med godt resultat.

Faglege og pedagogiske utfordringar

Ein kan ikkje seia at dei faglege utfordringane var særleg krevjande, spesielt galdt dette vanleg studentline. Sidan mange av elevane hadde gode intellektuelle og praktiske føresetnader, kunne mange gjennomføre

utdanninga med relativt godt resultat utan stor arbeidsinnsats. I sum representerte likevel den obligatoriske opplæringa og den enkelte sitt sjølvstendige arbeid saman med det sosiale og kulturelle miljøet, ei god førebuing for læraryrket. Pedagogikken, metodikken og praksisen kunne på ein særleg måte førebu elevane på arbeidet som lærar samtidig som arbeidet på dette området kunne verke personleg dannande. Erling Kristviks pedagogiske tankar og hans lærebøker var i fleire ti-år med på å prege elevane si personlege utvikling og deira oppfatningar av skolens oppgåver og plass i samfunnet.

Både landsgymnasa og dei 4-årige linene hadde heilt fram til slutten av 1950-talet svært god rekruttering av såkalla «gåverik landsungdom». I 1950- og 1960-åra kom det gymnas mange stader i landet. Dette gjorde det mogeleg også for landsungdomen å ta gymnasutdanning i nærleiken av heimstaden. Rekrutteringsgrunnlaget for den 4-årige lina fall derfor etter kvart bort. Det store forsøks- og reformarbeidet som starta i lærarutdanninga på byrjinga av 1960-talet, omfatta derfor stort sett berre studentlinjene.

Førskolelærarutdanning

På slutten av 1960-talet skjedde det store endringar i samfunnet vårt mellom anna ved at kvinnene i aukande grad gjekk ut i arbeidslivet. Dette skapte stort behov for barnehagar og dermed også for førskolelærarar. For å imøtekome behovet for førskolelærarar oppretta Kyrkje- og undervisningsdepartementet i 1971 førskolelærarutdanning ved ei rekkje lærarskolar, mellom andre Stavanger. Sidan undervisningspersonalet hadde lite kjennskap til barnehagefeltet, var dette ei stor utfordring for skolen. Skolepsykolog Asbjørn Hove var avdelingsleiar det første året, og førskolelærar Dorrit Hadland vart tilsett som metodikklærar og praksisrettleiar. Året etter vart Martha Lea tilsett som avdelingsleiar. Ho vart i mange ein engasjert og dugande leiar for utviklinga av denne utdanninga i Stavanger. Det låg ikkje føre nasjonale planar for førskolelærarutdanninga. Martha Lea og Dorrit Hadland kom i dei første åra til å leggje ned eit omfattande arbeid med å byggje opp og utvikla denne utdanninga, ikkje minst med å informere lærarpersonalet om kva som var aktuelt lærestoff i ei slik utdanning.

Utdanninga var 2-årig, og opptakskravet den første tida var eitt års praksis med arbeid med barn og examen artium eller tilsvarande utdanning. Første året tok ein opp 30 studentar, året etter 60. Den eine av desse klassane skulle ha eit praksisår mellom første og andre studieåret. På same måte som for grunnskolen skulle dette vere eit tiltak som skulle imøtekome behovet for lærarar i barnehagen. Ordninga hadde mange pedagogiske fordelar, men praktiske ulemper. I samband med overgangen til 3-årig førskolelærarutdaning i 1977 fall kravet om forpraksis for opptak bort.

Sidan ein stor del av førskolelærarutdanninga omfatta praksis i barnehage, var det behov for mange barnehagar som hadde kvalifiserte lærarar som kunne ta imot og rettleia studentar. Metodikklærarane Dorrit Hadland og seinare Astri Skålvik og Bjørg Thingbø gjorde ein stor jobb med å gje undervisning i barnehagemetodikk og samordne pedagogisk teori og praksis.

Desentralisert vidareutdanning og anna kursverksemd

Frå 1960-talet dreiv lærarskolen desentralisert vidareutdanning rundt om i Rogaland. Lærarar kunne såleis få ta både årseiningar og halvårseiningar ved sida av arbeidet i skolen. Lærarskolen stilte fagleg leiar og hadde det faglege ansvaret for opplegget og eksamen medan ein kommune eller organisasjon, til dømes

Folkeuniversitetet, tok seg av den praktiske gjennomføringa. I samarbeid med Skoledirektøren i Rogaland arrangerte også lærarskolen kortare etterutdanningskurs for lærarar. I 1972 og i nokre år etter var Skolemøtet for Rogaland lagt til lærarskolen. Dette var eit tiltak for å leggje til rette for samarbeid mellom skole og lærarutdanning.

Personale

Som nemnt ovanfor var Statens lærarskoleklassar i Stavanger berre tenkt som eit mellombels tiltak. Rektor og faglærarane vart derfor i den første tida berre konstituerte i stillingane, og slik kom det til å vera i mange år. Det var då naturleg at det vart stor gjennomtrekk av lærarar. Skolen måtte derfor i den første tida nytta mange timelærarar i spesielle fag. Mange av desse timelærarane forsvann etter kort tid, andre kunne gå igjen år etter år. I somme tilfelle kunne dette skape lite samanheng i studieopplegget for studentane. Med den vide fagkrinsen lærarutdanninga hadde, måtte lærarane også vere budde på å ta på seg undervisning i fag som dei ikkje hadde utdanning i. Det var også forventa at lærarane tok del i sosiale og kulturelle aktivitetar saman med studentane. Dette såg ein på som ein viktig del av studentane si førebuing for lærararbeidet.

Etter at Stortinget i 1965 hadde bestemt at lærarskolen skulle få permanent status, fekk lærarane etter kvart fastare tilsetjingsforhold. I boka Stavanger lærarskole 25 år, side 44, er mange av lærarane som var med på å byggje opp og utvikle lærarutdanninga i Stavanger nemnde. Lærarane organiserte seg i fagseksjonar i dei faga som dei underviste i. Dei var også faste medlemmer i skoleråd/lærarråd.

Ei anna viktig gruppe var øvingslærarane. I den første tida hadde øvingslærarane studentar i klassen for ekstra betaling. Seinare vart det oppretta øvingslærarstillingar med redusert undervisningsplikt i skolen. Praksis vart organisert som punktpraksis, dvs. studentane hadde praksis bestemte dagar i veka ved sida av vanleg undervisning på lærarskolen. Etter kvart organiserte ein praksis også som periodepraksis, dvs. studentane hadde samanhengande praksis i lengre tid når dei ikkje hadde vanleg undervisning på lærarskolen.

Øvingskolestyraren hadde til oppgåve å organisere og administrere øvingsopplæringa. Ole Olsen og Kåre Dreyer Dybdahl var dei første øvingskolestyrarane. I 1956 overtok Otto John Espedal denne jobben. Han var ein flink administrator, var aktiv, følgde opp øvingsopplæringa mellom anna ved å besøka studentane i praksis, organiserte øvingslærarmøte og kurs for øvingslærarane m.m. Arbeidet som øvingsskolestyrar var svært omfattande og arbeidskrevjande. Tidleg på 1970-talet vart det derfor oppretta ein eigen koordinatorstilling for ein øvingslærar som kunne hjelpe til med å organisere denne verksemda.

Studentane

Stavanger lærarskole hadde i alle år tilgang av godt kvalifiserte studentar. Det var stor konkurranse om studieplassane. Studentane var aktive på mange felt. Særleg då skolen heldt til på Nylund skole, engasjerte studentane seg i sosiale og kulturelle aktivitetar av mange slag. Mange av studentane var til dømes med i elevkoret. Det var blåseensemble, strykeorkester og vise- og lyrikkgruppe. Mange var med i kristengruppa, og elevsamfunnet arrangerte foredrags- og diskusjonskveldar. Skolen hadde eige idrettslag, skoleavis, fotogruppe og ei teatergruppe som sette opp enkle teaterstykke. Elevane laga festar der lærarane vart inviterte, og lærararanelaga festar for studentane. Kvar haust blei det arrangert turar i nærområdet slik at eldre og nye studentar kunne bli betre kjende med kvarandre.

Då skolen flytta til Ullandhaug, gjekk det tilbake med dei sosiale og kulturelle aktivitetane. Det vart større avstand mellom skolen og der studentane budde, og mange studentar vart opptekne med venner og familie og andre lag og organisasjonar i nærmiljøet sitt. Det vart også meir undervisning for studentane på ettermiddag/kveld. Ordninga med studentfestar for lærarane og lærarane for studentane, heldt likevel fram i mange år. Skolen vart på 1970-talet kjent for revyane som gav grunnlaget for «Løgnaslaget» (jf. artikkelen til Steinar Lyse)..

Styring og administrasjon

Lova frå 1938 la det meste av styringa og forvaltninga av lærarskolane til departementet. Byråsjef Randi Sæland styrte lærarskolane i mange år med fast hand! Lærarskolerådet/Lærarutdanningsrådet tok seg av faglege spørsmål, stod for opptak av studentar, eksamen m.m. Rektor var skolens faglege og administrative leiar. Alle lærarane var med i lærarrådet. Dette var i hovudsak eit rådgjevande organ for rektor, men hadde også avgjerdsrett i visse saker, mellom anna saker som galdt studentane. Denne styringsskipnaden varte i hovudsak til 1975 då den nye lærarutdanningslova vart sett i verk. Den nye lova gav større sjølvstyre for den enkelte institusjon, og ein fekk eit representativt øvste styringsorgan, høgskolerådet, som fekk ansvar og avgjerdsrett i ei rekke saker. I høgskolerådet var både lærarane, øvingslærarane, administrativt personale og studentane representerte. Rektor var ansvarleg for saksførebuinga og var fagleg og administrativ leiar.

Den første rektoren var Frik Hougen. Han var ein dugande fagman i norsk og historie, flink lærar og hadde personlege eigenskapar som gjorde han populær og godt likt av både studentar og lærarar. Han hadde ikkje røynsle frå administrativt arbeid og heller ikkje særleg sans for praktiske og administrative gjeremål. Arbeidet som rektor vart derfor byrdefullt, og han slutta derfor i stillinga i 1962.

Den neste rektoren, Hagbard Line, var ein heilt annan type. Han var ein flink fagmann i engelsk og gav ut lærebøker i dette faget. Hans lærebøker vart mykje nytta både i folkeskolen og lærarskolen. Han var ein framifrå lærar som kunne inspirera studentane til stor innsats. Han hadde innsikt og kunnskap om forvaltning og administrasjon, var fjåg og optimistisk og hadde personlege føresetnader til å få folk med seg og skape entusiasme både hos personalet og studentane. Som nemnt ovanfor, var det usikkert om lærarskolen i Stavanger skulle få permanent status. Line gjekk med stor kraft og strategisk evne inn for at lærarskolen i Stavanger skulle bli permanent og lykkast med dette. Han stod også for reisinga av eit permanent bygg for lærarskolen på Ullandhaug. Dette blei innvigd med stor stas i 1972. Det var vel fortent at dette bygget i 1997fekk hans namn (HBL-bygget). Dessverre blei Hagbard Line sjuk og døydde våren 1973. Sigmund Sunnanå vart den neste rektoren. Han var rektor til 1989 då han overtok som skoledirektør og seinare utdanningsdirektør i Rogaland. Torleiv Skarstad var rektor frå 1989 til 1994 då han i samband med høgskolereforma gjekk over i direktørstilling ved Høgskolen i Stavanger.

Stavanger læraskole hadde ingen stor administrasjon, men likevel mange dugande medarbeidarar. Torleiv Skarstad var inspektør frå 1965. Han fungerte i fleire periodar også som rektor. Aggie Larsen hadde tittelen kasserar. Ho greidde på ein imponerande måte å halde styring på skolens økonomi. Ho tok seg mellom anna av skolens budsjett og rekneskap, utrekning og utbetaling av lønn til 60 – 70 tilsette + timelærar og øvingslærarar, utsending og utbetaling av fakturaer m.m. Kontordamene Kari Espeland, Lise Næsheim

som vart avløyst av Tone R. Knudsen, Marthe Ledaal og Åse Eriksen tok seg mellom anna av reinskriving av manus, arkiv, studentregistrering, utskriving av vitnemål m.m. I samband med nye studietilbod og iverksetjing av den nye lova frå 1973, vart administrasjonen styrkt med både meir kontorhjelp, konsulrntstilling, avdelingsleiarstillingar og stilling for studierettleiing/timeplanlegging. Skolen fekk i 1969 ein framifrå bibliotekar i Elisabeth Solvig. Ho bygde opp eit velfungerande bibliotek som var til stor hjelp både for studentar og lærarar.

På slutten av 1960- talet og byrjinga av 1970-talet engasjerte skolen seg i forsøksverksemda i lærarutdanninga ved mellom anna å utvikla årseiningar i ei rekkje fag og laga planar for ei eiga 3-årig klasselærarlinje. Skolen var såleis godt førebudd for dei store endringane som kom i samband med den nye lærarutdanningslova frå 1973 og dei nye studieplanane som kom som følgje av denne lova.

Litteratur

Torleiv Skarstad, red: Stavanger lærarskole 25 år. 1954-1979.

Martha Lea, red: Vekst og utvikling. Lærarutdanninga i Stavanger 50 år. Universitetet i Stavanger.

Norsk lærarhøgskolelag; Pedagogen, nr. 2 1986. red. Sigmund Sunnanå. Tidskrift for lærarutdanning og pedagogisk utvikling. Oslo.

Per Østerud, Sigmund Sunnanå, Åsulv Frøysnes: Norsk lærarutdanning i etterkrigstida. Ei utvikling i spenning mellom tradisjon og fornying.. ABM-media. a.s. 2015.

Lærarutdanningstiltak i Rogaland før 1954

AV TORLEIV SKARSTAD OG SIGMUND SUNNANÅ

Innleiing

Dagens grunnskole har sine røter tilbake til reformasjonen i 1536. Skulle den protestantiske kristendomsoppfatninga bli kjent blant folk flest, måtte det utdannast folk som kunne formidla denne læra. Dei katolske katedralskolane vart derfor omgjort til latinskolar i kvart bispedømme. Undervisninga på desse skolane konsentrerte seg i hovudsak om kristendomskunnskap og latin, men på nokre skolar vart det også undervist i matematikk.

I 1607 fekk Noreg sin første kyrkjeordinans. Forutan føresegner som galdt kyrkja, inneheldt den også reglar for den undervisninga kyrkja skulle gje barna i kyrkjelyden. Prestane skulle bruka noko av preika til å undervisa i katekismen, og klokkarane skulle samla barna ein gong i veka til katekismeundervisning. Somme av klokkarane hadde gått på latinskole, men dei fleste hadde inga formell utdanning. Kyrkjelydane måtte derfor oftast nøye seg med ein lekmann frå bygda som klokkar.

For pietistane med Spencer og Francke i spissen, var kristendom ikkje berre eit spørsmål om rett tru, men også om eit kristent liv. Dei la derfor meir vekt på den moralske oppsedinga enn på den intellektuelle undervisninga. Barn og unge måtte læra å lesa i Bibelen, og katekismen måtte supplerast med ei forklaring om korleis folk skulle leva eit kristent liv. For pietistane var ikkje prestane og klokkarane si undervisning tilstrekkeleg. Det måtte opprettast skolar for undervisning i kristendom og lesing, og barn og unge måtte dokumentera sine kunnskapar gjennom ei prøve-konfirmasjon- før dei kunne få ta del i kyrkja sine sakrament, gifte seg m.v.

I Danmark/Noreg vart konfirmasjonen innført i 1736, og tre år etter -1739 - kom forordninga om at det skulle opprettast skolar slik at barn og unge skulle kunne førebuast til konfirmasjonen.

«Forordning, om skoler på landet i Norge og hvad klokkerne og skoleholderne derfor må nyde»

Med forordninga av 1739 vart grunnsteinen lagt for ein offentleg barneskole i vårt land. Forordninga la opp til at det årleg skulle vera 12 veker med obligatorisk skolegang for alle barn frå dei var 7- til 10 – 12 år, eller til presten fann at dei hadde kunnskapar nok til å kunne framstilla seg til konfirmasjon. Barna skulle læra å lesa, og Bibel, katekisme og salmebok var både læreemne og læremiddel. Erik Pontoppidan hadde på kongens befaling laga ei forklaring til Luthers vesle katekisme. Denne boka – Sandhed til Gudfryktighed … Indeholdende alt det, som den, der vil blive salig, har behov for, at vide og gjøre – er den mest nytta læreboka i vår skoles historie. Boka var ei sentral lærebok i over 150 år - heilt til byrjinga av 1900-talet.

Forordninga hadde ambisiøse mål om at det skulle

bli bygt skolehus, men der dette ikkje let seg gjera, skulle undervisninga gå føre seg heime hos bønder som hadde høvelege husvære. Dette vart den vanlege skoleordninga. Læraren skulle gå frå gard til gard og halda skole for barn frå eit bestemt område. Denne skoleordninga – omgangsskolen – vart den vanlege på landsbygda heilt til midten av 1800-talet då faste skolar etter kvart overtok.

I forordninga vart det overlete til det enkelte prestegjeldet å organisera skolen og å stå for utgiftene. Protestane strøymde derfor inn. Ein hadde ikkje råd til å byggja skolehus, og ein hadde heller ikkje lararar eller pengar til lærarlønn. Resultatet vart at kongen i 1741 sende ut ein «Placat om nærmere Anordning av Skolerne på Landet I Norge». Denne overlet til det enkelte prestegjeldet å gjennomføra forordninga så godt det let seg gjera ut frå lokale forhold. Det skulle utarbeidast skoleplanar for kvart prestegjeld. Ein skolekommisjon med presten og folk frå prestegjeldet skulle stå for dette, og elles ta seg av skolen i prestegjeldet på best mogeleg måte. Folk frå kyrkjelydane fekk såleis alt frå byrjinga stor innverknad på kva skolen skulle innehalda og korleis den skulle organiserast, finansierast og drivast. I praksis var det prestane som fekk ansvaret for kor god skolen skulle vera – ofte i strid med bønder som hadde lite syn for verdien av det skolen dreiv med. Bøndene ønska i alle fall å ta minst mogeleg av dei kostnadene som drifta av skolen medførte.

Det var prestane si oppgåve å finne «bekvemme subjekter» som kunne undervisa barn og unge i kristendomskunnskap og lesing. Dei «bekvemme subjekter» var som oftast flinke konfirmantar som presten gav litt ekstra opplæring før dei starta på si gjerning som omgangsskolelærarar. Viktige grunnar for at ungdom tok på seg denne oppgåva, var at dei fekk tilgang på bokleg lærdom og slapp militærtenesta dersom dei stod sju år i jobben. Å sleppa denne tenesta var viktig for mange unge.

Det var ikkje berre dugande konfirmantar som vart omgangsskolelærarar. Mange stader vart folk som ikkje var skikka til gardsarbeid eller som av ulike grunnar var hjelpetrengande, sette til denne oppgåva. I lovverket vart det direkte åtvara mot å nytta «ubekjendte Landsstrygere, Qvinder og aftakkede Soldater» som lærarar. Rekkefølgja landstrykarar – kvinner seier noko om den rang kvinner hadde i denne samanhengen.

Å vera omgangskolelærar var ikkje noko statusyrke. Lønna var lågare enn for tenestefolk på gardane. Det var heller ikkje alltid populært når ein omgangskolelærar kom til ein gard for å halda skole og dessutan ha rett på mat og husrom. Mange såg ikkje nytten av det læraren dreiv med. Pugging av vanskeleg katekismetekstar og salmevers på eit uforståeleg språk var heller ikkje noko som appellerte til barn og unge. Motivasjonen for å læra var for mange å få nok kunnskap til å verta konfirmerte.

«Her kjem skulen», sa gjerne folk når omgangskolelæraren kom med skreppa si. For evnerik ungdom kunne lærarjobben vera ein måte å få tilgang til litteratur og anna lesestoff. Mange som hadde vore omgangskolelærarar, vart seinare aktive i politikk og samfunnsliv. Bondehovdingen Ole Gabriel Ueland hadde til dømes vore omgangskolelærar i Heskestad. Omgangskolelærarar kunne vera dugande pedagogar. Bjørnson si skildring av «Bård skolemester» er for mange idealet for den gode læraren.

Regionale og nasjonale lærarutdanningstiltak på 17- og 1800-talet

Mange leiande innan Kyrkja såg at skulle det bli skikk på opplæringa av barn og unge, måtte ungdom med givnader få utdanning for lærargjerninga. Då som nå

var resultata av opplæringa avhengige av kor dugande lærarane var. Biskop Bugge skreiv i ein rapport at læraren var det viktigaste «meuble» i skolen. Biskop Pontoppidan fekk alt i 1749 i stand det første norske lærarutdanningstiltaket –Seminarium Catechicum – ved Christi Krybbe i Bergen. Dette tiltaket eksisterte berre i to år. 38 vestlandslærarar fekk her ta halvårige kurs.

Biskop Peder Hansens lærarkurs i Kristiansand 1799-1803

Biskop Peder Hansen i Christiansand stift (bispedømme) var sterkt oppteken av å få til ein betre skole for barn og unge. På visitasferdene la han stor vekt på dette. Han gav råd og rettleiing om betre organisering av skolen og oppmoda kyrkjelydane til å gje lærarane betre lønns- og undervisningsvilkår. I åra 1799-1803 arrangerte han i alt 5 kurs for lærarar. Dei 3 omgangskolelærarane på Rennesøy deltok på eit kurs i 1800. Dei må ha hatt nytte av kurset. Sokneprest Heiberg skriv i ei melding til Stiftsdireksjonen at han «finder alle lærerne høist fortrinlige».

Oppretting av stiftsseminar 1827

Lov om allmugeskolen på landet frå 1827 var stort sett ei vidareføring av lovføresegnene frå 1739 og plakaten 1741. Kristendomsopplæring med konfirmasjonen som mål var det viktigaste, men i tillegg til kristendomskunnskap, lesing og salmesong kom også skriving og rekning med i fagkrinsen.

Det prinsipielt nye ved lova var at det skulle vera faste skolar ved alle hovudkyrkjer. Det skulle dessutan opprettast stiftsseminar for utdanning av kyrkjesongarar ved hovudkyrkjene og lærarar til dei faste skolane. I tillegg til seminaret på Trondenes, som vart oppretta i 1826 og seinare flytta til Tromsø i 1848, kom det nå seminar i Asker 1834, Holt 1839, Stord 1839 og Klæbu 1838. Seminara vart lagt til stader der det var ein flink prest som kunne styra seminaret ved sida av prestegjerninga. Ein såg det dessutan som ønskjeleg at seminara vart lagt på landet slik at seminaristane kunne unngå «byenes fristelser». Desse seminara gjorde det mogeleg for interesserte og dyktige ungdommar å utdanna seg til allmugeskolelærarar. Seminara vart i hovudsak rekrutterte av menn frå landet. Kvinner fekk ikkje tilgjenge til seminara før ved reglementet i 1869. Mange av elevane ved seminara vart opptekne av radikale religiøse, kulturelle og politiske straumdrag i tida, særleg grundtvigianismen. Mange seminarister og lærarar blei aktive i gjennomføringa av venstrepolitikken på slutten av 1800-tallet og første halvdel av 1900-tallet.

Byskolelova frå 1848

Forordninga av 1739 og Plakaten galdt berre landsbygda. I byane fekk barn av betre stilte familiar privat undervisning, og i dei fleste byar var det oppretta såkalla fattigskolar for allmugens barn. Det var såleis inga lov som fastsette allmenn skoleplikt. Mange barn fekk derfor ingen skolegang. I «en beretning om skolevesenets tilstand i 1837» står det at «almueskolevesenet i byerne maa ansees i det hele at befinde sig i en misligere forfatning end på landet».

Med byskolelova fekk ein for første gong ein formålsparagraf, men elles hadde lova nokolunde det same innhaldet som landskolelova frå 1827. Også i byane var det prestane som avgjorde om barna hadde tilstrekkelig kunnskap til å kunne framstilla seg til konfirmasjon

Allmugeskolelova frå 1860

Allmugeskolelova frå 1860 er ei av dei mest epokegjerande skolelovene i vårt land. Omgangsskolen hadde vore ein rein kristendomsskole med konfirmasjonen

som mål. Nå kom også verdslege fag inn i skolen. Forutan kristendomskunnskap inneheldt P. A. Jensens lesebok emne frå historie, geografi og naturkunnskap og dessutan eventyr og segner og moderne litteratur, til dømes forteljingar av Bjørnstjerne Bjørnson. At skolen skulle få eit endra innhald, førte til ein av dei største pedagogiske stridane vi har hatt i vårt land.

Lova fastsette at faste skolar og ikkje omgangsskolar skulle vera normalordning. Det skulle derfor byggjast skolehus rundt omkring i bygdene. Staten skulle ta ein del av utgiftene til skolen. I kvart stift skulle det vera ein skoledirektør som skulle hjelpa kommunane med skolespørsmål.

Seminarreglementet frå 1869

Gjennomføringa av 1860-lova medførte betre klassedelingsreglar, undervisning i nye fag og overgang frå omgangsskolar til faste skolar. Dette skapte behov for utdanning av fleire lærarar. I tillegg til stiftsseminar fekk vi derfor ei rekkje private lærarutdanningsinstitusjonar. Hovudfaget ved stiftsseminar var kristendomskunnskap, men etter kvart kom også morsmål og dei nye faga i allmugeskolen inn som sentrale fag. Seminara vart drivne nokså forskjellig. I 1869 fastsette derfor departementet eit reglement som inneheldt ein samla plan som skulle samordna undervisningsopplegget ved seminara. Reglementet fastsette mellom anna at utdanninga skulle vera toårig, og at det skulle vera ein øvingsskole i tilknyting til seminaret. I tillegg til faga i allmugeskolen vart oppsedings- og undervisningslære innførte som eigne fag. Reglementet hadde dessutan detaljerte reglar for lærarprøva, dvs. kva for krav som skulle setjast til elevane for å få godkjent utdanninga. Lærarprøva bestod av ei lågare og høgare prøve. Den lågare prøva opna også for at kvinner kunne ta lærarutdanning og verta tilsette i allmugeskolen.

Seminarlovene frå 1890 og 1902

Gjennomføringa av lovene for by- og landsfolkeskolen frå 1889 føresette ei betre lærarutdanning. I 1890 fekk vi for første gong ei eiga lov for seminara. Lova var på fleire måtar ei vidareføring av reglementet frå 1869. Seminara skulle vera både for menn og kvinner. Det skulle gjevast opplæring i faga i folkeskolen, og lova styrkte norskopplæringa med krav om kunnskap i nynorsk grammatikk. Mange meinte at utdanninga måtte bli treårig slik at ein mellom anna kunne få betre plass til opplæringa i fag som historie, geografi og praktiske fag, til dømes sløyd og handarbeid. Det vart argumentert mot dette kravet med at ei treårig utdanning ville bli for dyr og at den nye folkeskolen gav eit betre kunnskapsgrunnlag for lærarutdanninga enn tidlegare. Resultatet vart at den nye seminarlova frå 1890 heldt oppe ordninga med toårig utdanning, men opna for at seminara kunne arrangere førebuingskurs for opptaksprøva til seminaret. Mange elevar tok både førebuingskurset og seminaret før dei gjekk opp til lærarprøva. Dei som hadde fullført examen artium, kunne ta lærarprøva på kortare tid med eksamen i berre nokre av faga og ved å ta ei prøve i praktisk lærardugleik.

Kritikken førte til at lova blei revidert alt i 1902. Forutan å gjera utdanninga treårig, vart namnet « seminar» bytta ut med det meir folkelege ordet lærarskole. For første gong vart det innført skriftlege prøver i begge offisielle målformer. Elles var den nye lova nokså lik lova av 1890.

Lærarutdanningstiltak i Rogaland på 17- og 1800- talet

Opplysningane og sitata om lærarutdanningstiltaka i Rogaland er henta frå: Torleiv Skarstads artiklar i Stavanger lærarskole 25 år, s. 9 - 28 og i Tidvise Skrifter nr. 54, s. 18 - 20.

Den Riiberske skole på Jelsa 1773-1820

Det første lærarutdanningstiltaket for omgangskolelærarar i Rogaland vart etablert på Jelsa i Ryfylke i 1773. Dette tiltaket – Den Riiberske Skole – kom i stand på grunnlag av gåve og legat frå frøken Marcille Mogensdatter Riiberg. Ho budde på Utstein Kloster, men hadde tidlegare budd på Jelsa. Ho var rik og åtte mellom anna kyrkjene i Jelsa og Sand med tilhøyrande jordegods. Ho testamenterte formuen sin til ein skole for «fattige børn» på Jelsa. På denne skolen skulle ein også gje minst to ungdommar gratisopplæring for å kunne verta lærarar i omgangsskolen i Ryfylke prosti.

Det vart bygt eit etter forholda stort skolehus på 9 x 8 meter. Huset hadde plass til både utdanninga for omgangsskolelærarane og ein barneskole der lærarelevane kunne få øvingspraksis. Lærarutdanningstiltaket varte til 1820. Skolehuset vart etterpå nytta som rein allmugeskole. Det er i dag museum og er kanskje eit av dei mest verdifulle kulturklenodia innan skolestellet i Ryfylke.

Klokkaren på Jelsa var styrar for lærarutdanninga og stod for praksis , mens soknepresten var forstandar og tok seg av den teoretiske opplæringa. Sorenskrivaren var kasserar. Opplæringstida varierte etter om ein hadde elevar med «bequemme eller ubquemme Hoveder». Ein hadde kortare kurs som varte til dømes berre i 4-5 veker, men til vanleg gjekk lærarelevane 2 år. Dei lærte å lesa «efter Skilletegnene og iakttage Tonefaldet», lærte å skriva etter forskrifter, lærte å tilretteleggja og gjennomføra katekismussamtalar og å rekna med fire «Species». I tillegg fekk dei også litt innføring i naturlære, geografi og historie. Ein time i veka måtte dei læra å syngja frå salmeboka.

Ved denne skolen fekk omgangsskolelærarar «med bequemme eller ubequemme Hoveder» etter standarden i tida ei god og rimeleg utdanning, eller som det heiter om dei: »de afgaaende Subjecter fik den fornøde Dannelse».

Lærarutdanning i Kopervik 1799-1883 - Det Kobbervigske Skoleinstitutt eller Hans Holst og Anna Eegs Minde af 1777

Som på Jelsa vart det oppretta ein kombinert barneskole og lærarutdanning i Kopervik basert på eit legat – Hans Holst og Anna Eegs Minde af 1777. Hans Holst var fødd i Kopervik. Han reiste til sjøs som 14 åring og kom aldri tilbake til fødestaden sin. Som «tollvisiteur» slo han seg ned i Brevik. Her vart han gift med Anna Hansdotter Eeg. Hans Holst gløymde nok aldri Kopervik. Han avtalte ei testamentsordning med kona si, og då han døydde, ordna enka i 1777 med eit legat på 4000 riksdalar som skulle «anvendes til en public Skoles opprettelse på min salig Mands Fødested Kobbervig på Karmø». Det var ein føresetnad at det over inngangsdøra til skolen skulle stå: Hans Holst og Anna Eegs Minde af 1777. Ei skolestove med både undervisningsrom og husvære for læraren kom på plass i 1798. Skolehuset vart ombygd og påbygd i 1838, 1854 og 1860. Huset vart nytta som skolehus til Kopervik nye skole vart teken i bruk i august 2000. Huset er i dag kulturhus, og Karmøy kulturskole brukar det mellom anna til øvingslokale. Det står i Kopervik sentrum, og har framleis inskripsjonen: *Hans Holst og Anna Eegs Minde af 1777* over inngangsdøra. Av legatmidlane vart det i 1798 i tillegg til skolehuset, kjøpt eit lite gardsbruk som kunne gje læraren inntekter. Dette gardsbruket er i dag ein del av Kopervik sentrum.

I samsvar med legatet skulle skolen vera ein fast skole som skulle læra fattige barn opp i kristendomskunnskap, lesing, skriving og rekning. Prosten i Karmsund skulle ha oppsynet med skolen, og ein person frå strandstaden skulle stå som styrar. Skolen hadde tre

klassar, og ein tidlegare omgangskolelærar i Kopervik vart den første læraren. Dei «dueligste Disciple» kunne få opplæring til å bli «skoleholdere».

Ved ein kongeleg resolusjon i 1838 fekk skolen offisielt løyve til å driva lærarutdanning. Samstundes fekk skolen midlar frå Opplysningsvesents fond. Halvor Olsen Folkestad frå Bø i Telemark var den første styraren som offisielt fekk til oppgåve å utdanna «skoleholdere» for Karmsund prosti. Dei framtidige skolehaldarane skulle få «Kendskab til Catechetic, Methodik, Modersmaalets Grammatik, Geographi, og om forlanges Natur- og Fædrelandshistorie samt Psalmodicons Behandling».

Det Kobbervigske Skoleinstitutt hadde såleis to føremål: Barneskole og lærarutdanning. Lærarutdanninga vart organisert slik at dei som skulle bli lærarar, vart samla i ein eigen klasse eller gruppe. Dei fekk både separat undervisning, og var med på undervisninga av dei ordinære elevane, anten som tilhøyrarar eller medhjelparar. Praksis og øvingsopplæring var såleis ei hovudsak ved denne utdanninga. Heile utdanninga varte i eitt år.

Elevane som søkte lærarutdanning hadde oftast berre omgangsskole som grunnlag. Forkunnskapane var derfor små. Elevane måtte gjennom ei opptaksprøve. I 1862 vart det vedteke at lærarutdanninga skulle gjelda for heile amtet, noko som gav skolen betre økonomi. Same året fekk skolen høve til å halda ei spesiell prøve som galdt på linje med avgangseksamen frå eit seminar. Prøva vart ofte kalla «bispeprøva» eller «skoledirektørprøva» og var tiltenkt omgangskolelærarar, lærarlærlingar eller andre som hadde vore i minst 2 års lærararbeid og som ønskte betre kvalifikasjonar for lærararbeidet.

På slutten av 1800-talet var det slutt på mangelen på lærarar. Det var vanskeleg for mange med seminarutdanning å få jobb. Lærarutdanninga i Kopervik vart derfor lagt ned. I åra 1841 – 1883 vart 350 lærarar uteksaminerte ved denne institusjonen. Barneskolen heldt fram som vanleg allmugeskole/folkeskole for Kopervik, og huset var i bruk for dette føremålet til august 2000.

Lærarlærlingeskolen i Time 1861-1866

Som nemnt ovanfor, medførte lova av 1860 eit stort behov for lærarar. For å imøtekoma dette behovet vart det mange stader sett i gang såkalla lærarlærlingeskolar. Ein slik skole kom i stand i Time i 1861. Det var biskop Jacob von der Lippe som under ein visitas i Time bad den nye læraren, Velle Vellesen, om å ta imot og utdanna lærarlærlingar ved den barneskolen han var tilsett ved.

Velle Vellesen hadde i alt 5 kurs for lærarlærlingar. Elevar var omgangsskolelærarar eller andre som hadde erfaring frå skolearbeid. Omfanget av kursa var eitt år. Fagkrinsen var kristendomskunnskap, grammatikk, «Modersmål», rekning, historie og geografi. Elevane fekk praksis i barneskolen til Vellesen. Vellesen var kjend for å vera ein dugane lærar. Arne Garborg gav han såleis ein god attest i eit av sine skrifter.

Lærarutdanning i Egersund 1863-1878

Egersund og Dalane regionen hadde på midten av 1800-talet ei kulturell og økonomisk oppgangstid, noko som mellom anna resulterte i skiping av eit lærarlag for Egersund og Dalane i 1864, etablering av ny lokalavis, bygging av Jærbanen, vokster i nærings- og arbeidsliv og etablering av lærarutdanning.

Det var den store lærarmangelen i Egersund og Dalane som gjorde at amtet i 1863 oppretta ein eittårig lærarskole i Egersund. Samtidig tok amtet bort det økonomiske tilskotet til lærarlærlingeskolen i Time.

Dette lika ikkje skolekommisjonen i Time. Han åtvara mot «de Fristelser som Egersund frembyder, især med Drik», og for at eventuelle kandidatar frå denne byen ikkje ville kunne finna seg i »de hersteds stedfindende smaalige Forhold og særegne Levemåde» når dei kom tilbake til Jæren.

Skolehuset låg sentralt i byen. Det vart rive då jernbanen kom i 1878. Dei fleste elevane kom frå Egersund, Dalane, Vest Agder og Jæren. Lærarutdanninga fekk ord på seg å vera fagleg god. «Egersund-posten» frå laurdag 14. juni 1866 hadde på første side eit oppslag om «Dimensjonseksamen på Egersund Lærerskole». Prestane i området saman med nokre allmugeskolelærarar var sensorar. Dei fleste elevane fekk MG, og nokre Godt. Utdanninga vart avslutta med ein «passende Fest». Mange av elevane gjekk seinare på seminaret og tok den høgare lærarprøva.

Den første styraren for lærarutdanninga, Halvor Bagge, var rekna for å vera ein lærd teolog. Han var med og skipa den første avisa i byen, og vart seinare den første redaktøren av Fædrelandsvennen i Kristiansand i 1875. Då Bagge reiste frå lærarskolen i 1867, rykka andrelæraren ved skolen, seminaristen Niels P. S. Farstad opp som styrar. Han var ein dugande pedagog som alle elevane mintest med glede. Han underviste i dei fleste faga åleine. Han hadde eit praktisk grep både på sjølve lærarutdanninga og den praktiske undervisninga i skolen. Då han i 1878 vart tilsett som skoleinspektør i Larvik, vart lærarutdanninga i Egersund lagt ned.

Stavanger private seminarium 1899-1903

På grunn av mangelen på lærarar hadde ein i Stavanger på 1890-talet hatt to 10 månaders innførings- og førebuingskurs for lærarar. Adjunkt Platou , godt støtta av lærarkollegaene i byen, gjorde opptaket til og fekk i gang «Stavanger private Seminarium». Han var den første styraren og greidde å skaffa skolen full eksamensret.

Platou underviste i kristendomskunnskap og praksis saman med teologen M.I. Gjessing. Heimstaddiktaren og bibliotekaren Jens Tvedt hadde norsk saman med adjunkt Smidt.I historie underviste E. Caspari, kaptein Storm hadde rekning og musikaren Olaf Paulus var lærar i song og musikk. Den seinare så kjende skolemannen og politikaren, Johan Gjøstein, var timelærar.

Adjunkt Platou vart i 1901 tilsett som skoleinspektør i Aker. Då han reiste frå byen, var det ingen som ville overta styrarstillinga. Lærarutdanninga vart derfor lagt ned.

Etterord

I første halvdel av 1900-talet kom det ikkje nye lærarutdanningstiltak i Rogaland som kvalifiserte for tilsetjing i lærarstillingar i folkeskolen. Dei fleste lærarane i Rogaland fekk si utdanning ved lærarskolane på Stord, i Kristiansand og Volda. Både i kommunal-, fylkeskommunal- og lærarlagsregi vart det likevel arrangert mange mindre kurs som gjorde lærarar betre kvalifiserte for arbeidet i skolen. Først i 1954 fekk fylket eigen lærarutdanningsinstitusjon som gav kvalifisert utdanning for tilsetjing i lærarstillingar i folkeskolen.

Kjelder

Torleiv Skarstad, red. Stavanger lærarskole 25 år, 1954-1979. Martha Lea, red.

Vekst og utvikling. Lærarutdanninga i Stavanger 50 år. Tidvise Skrifter, Humaniora, Kunst og Estetikk Nr. 54.

Per Østerud, Sigmund Sunnanå og Åsulv Frøysnes: Norsk lærarutdanning i etterkrigstida. Ei utvikling i spenning mellom tradisjon og fornying. ABM-media as, Oslo 2015.

Kort omtale av forfattarane

Gro Næsheim-Bjørkvik, (f.1957). Førstelektor ved UiS. Lærerutdanning fra SLH og Cand. Scient fra Norges Idrettshøskole. Vært lærer i barne- og ungdomsskole og faglærer i kroppsøving og helsefag i videregående skole. Fra 1999 tilsatt ved Høgskolen i Stavanger/ UiS. Vært medforfatter i bøker om friidrett, treningsledelse og lederutvikling.

Inge Christ, (f.1953). Daglig leder Skolelaboratoriet i realfag ved Universitetet i Stavanger. Erfaring som universitetslektor i naturfag ved lærerutdanningen og fra arbeid innen EU finansierte prosjekter. Lærer i grunnskole og videregående skole. Variert erfaring fra næringslivet; prosjektering innen byggeteknikk, merkantil erfaring. Opptatt av naturfag didaktikk og eksperimentering. Har skrevet artikler innen didaktikk. Kurs- og foredragsholder innen naturfaglige utfordringer og emner.

Jon Drew er professor i engelsk fagdidaktikk ved Institutt for kultur- og språkvitenskap, UiS. Har lang erfaring som lærer i skolen, ved høgskole/universitet, lærerutdanning, og som forsker og forfatter.

Dan Dyrli Daatland, (f. 1944). Cand.Philol fra Universitetet i Bergen. Vært lærer i ulike skoleslag, bl.a. folkehøgskole. Høgskolelektor ved SLH og førsteamanuensis ved UiS med undervisning i samfunnsfag og historie i grunnskole- og førskolelærerutdanning. Har ledet flere europeiske nettverk og prosjekter med særlig vekt på kunnskapsdanning om migrasjon/innvandring og betydningen av utdanning for innvandrere. Er fortsatt aktiv som rådgiver i internasjonale masterstudier med vekt på migrasjon. Skrevet bøker om lokalhistorie og okkupasjonshistorie. Har som pensjonist engasjert seg som lærer for de eldste barna i barnehagen, særlig dem med ikke-norsk bakgrunn.

Janne Fauskanger, (f. 1968). Førsteamanuensis i matematikkdidaktikk ved UiS, Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk. Arbeider med lærerutdanning på alle nivåer, samt etter- og videreutdanning av matematikklærere. Hennes forskningsinteresse er hovedsakelig knyttet til læreres undervisningskunnskap i matematikk, samt de yngste skolebarnas matematiske utvikling og hvordan denne utviklingen best kan støttes. Innenfor sine interesseområder har hun publisert både artikler i tidsskrifter og vitenskapelige antologier.

Egil Gabrielsen, (68 år). Lærerutdanning fra Stavanger lærerskole 1971, Cand. paed, frå Universitetet i Oslo og Dr.philos, Universitetet i Bergen. Har vært forskningsassistent ved Pedagogisk forskningsinstitutt, UiO, skolepsykolog i Oslo, høgskolelektor i pedagogikk og undervisningsleder ved SLH. Prorektor ved UiS 2007-2011. Har vært universitetslektor/førstelek-

tor/førsteamanuensis ved Lesesenteret, og er nå dosent ved Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning. Leder av Forskerforbundets forening for lærerutdanning 1994 – 1996.

Rudy Garred, (61 år). PhD musikkterapi, Universitetet i Ålborg. Ansatt ved Høgskolen i Stavanger/UiS. Har også vært ansatt ved Høgskolen i Sogn og fjordane og Griegakademiet ved UiB. Er nå leder ved Institutt for barnehagelærerutdanning ved UiS.

Brit Hanssen, (f.1949). Dosent i pedagogikk. Har hatt undervisningsoppgaver knyttet til kroppsøving og pedagogikk i allmenn-/grunnskolelærerutdanning. Har også undervist i videreutdanningstilbudene i veiledning enten rettet mot lærere som vil utdanne seg til praksislærere eller som veiledere for nyutdannede lærere. Har vært lærer i videregående skole og grunnskole, også som øvingslærer. Har arbeidet som skoleveileder i Stavanger kommune.

Peder Haug, (f. 1947). Professor i pedagogikk ved Institutt for pedagogikk, Høgskulen i Volda. Han er Cand. Paed. frå Universitetet i Oslo og har doktorgrad i pedagogikk frå Stockholm Universitet. Han har arbeidd ved Høgskulen i Volda sidan 1976, men med lengre engasjement ved Senter for barneforsking NTNU, Norges forskningsråd, Universitetet i Stavanger, Uppsala Universitet, Vetenskapsrådet i Sverige og Skolverket i Sverige. Han har gitt ut ei rekkje bøker og artiklar med tema som gjeld barnehage, skule, lærarutdanning og spesialundervisning.

Svein Helgesen, (f. 1948). Lærarutdanning og vidareutdanning i pedagogikk (hovudfag), kristendomskunnskap (årseining) og organisasjon og leiing (årseining). Lærar i grunnskule og folkehøgskule, høgskulelektor og undervisningsleiar ved Stavanger lærarhøgskule. Skule- og barnehagesjef i Randaberg, seniorforskar ved IRIS, utdanningsdirektør i Rogaland og statssekretær i KUF. Seniorrådgivar med eksterne utviklings-/prosjektoppdrag, mest i kommunal sektor. Pensjonist

Bjarte Hope, (43 år). Rektor ved Håland skole, Sola kommune.

Dag Husebø, (f. 1972). Har doktorgrad i utdanningsvitenskap fra Universitetet i Stavanger, og graden Cand. Philol fra Universitetet i Oslo med hovedfagsoppgave i religionshistorie. Han har siden 2001 jobbet faglig og studieadministrativt innenfor Institutt for kultur og språk, Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk, Nasjonalt senter for leseforskning og ledet UiS´ arbeid med å kvalifisere vitenskapelig ansatte innenfor universitets- og høgskolepedagogikkfeltet. I dag er han prorektor ved UiS.

Anne Katrine Bø Hveding, (52 år). Adjunkt/praksislærer ved Håland skole, Sola kommune

Kjell A. Jensen, (f. 1933). Lærarutdanning og vidareutdanning i pedagogisk rettleiing, forming, engelsk og musikk. Lærar i grunnskolen, øvingslærar, metodikklærar, konsulent hos Skoledirektøren i Rogaland, rektor. Skrive diverse metodehefte og artiklar om skolespørsmål og undervisning. Pensjonist.

Hilde Riis Kvalvåg, (40 år). Adjunkt/praksislærer ved Håland skole, Sola kommune.

Reidar Mosvold, (f. 1975). Førsteamanuensis i matematikkdidaktikk ved Universitetet i Stavanger, Institutt

for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk. Jobber med lærerutdanning og forskerutdanning i matematikkdidaktikk. Hans forskningsinteresse er knyttet til læreres undervisningskunnskap i matematikk, matematikkundervisning i skole og barnehage, og matematikkens historie. Han har publisert innenfor disse interesseområdene både i vitenskapelige og populærvitenskapelige tidsskrifter og antologier.

Elaine Munthe, (58 år). Dr. Polit, professor i pedagogikk. Elaine Munthe har vært ansatt ved UiS (HiS), først ved Senter for atferdsforskning, deretter Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk, og er nå dekan på Det humanistiske fakultet. Hennes forskningfelt er lærerarbeidet, undervisningskunnskap og kvalifisering til lærerprofesjonen. Skrevet en rekke bøker om skole, lærerutdanning og pedagogiske emner og om universitetenes rolle i lærerutdanning og forskning.

Nils Mæhle, (f. 1941). Har embetseksamen i filologi (norsk hovudfag) frå Universitetet i Bergen. Har undervist i norsk ved Stord lærarhøgskule i allmennlærar- og førskulelærarutdanninga og i vidareutdanninga (norsklinja, eittårig). Har også undervist i samfunnsfag og mediekunnskap og i sosialfag i førskulelærarutdanninga. Var tilsett i Lærarutdanningsrådet der hovudoppgåva var arbeidet med ny studieplan for allmennlærarutdanninga (1980). Var tilbake som norsklærar på Stord og var dessutan fagrettleiar i norsk i Lærarutdanningsrådet. I ein periode var han rektor ved Volda lærarhøgskule, og var høgskuledirektør ved Høgskolen i Bergen til han vart pensonist i 2009. I tida 1990 – 1994 var han direktør ved to høgskulestyre, først i Møre og Romsdal, deretter Hordaland (1992- 94).

Arne Neset (f. 1939). Er cand. philol. fra Universitetet i Oslo. Ansatt som lektor i engelsk ved Stavanger lærerskole 1968. Har hatt Fulbright-stipendiat for videre studier i amerikansk litteratur ved University of Massachusetts og vært utvekslingsprofessor ved Luther College. Opprykk til førsteamanuensis 1984. Undervist i amerikansk litteratur og kulturkunnskap på grunn- og mellomfagsnivå ved SLH, RDH, HSR, HiS og UiS fra 1968 til 2005. Opprettet American Studies Resources Center ved SLH 1982-95. Leder for Senter for fremmedspråk 1992-94. Kontorsjef ved Humanistisk fakultet 1994-95. Levert bidrag (papers, forelesninger) i amerikanske studier ved internasjonale konferanser i Norden og Europa. President i ASANOR (American Studies Association of Norway) 1996-98. Medredaktør av tidsskriftet American Studies in Scandinavia, 2003-05. Artikler om amerikansk kunst, politikk og samfunn i bøker. tidsskrifter og aviser. Pensjonist.

Louise D. Johannessen, (24 år). Lærerstudent ved UiS. Tar grunnskolelærerutdanning, 5-10 klasse, og startet i år på mitt 3. studieår. Har vært i praksis på Hafrsfjord barneskole, Lunde barne- og ungdomskole, og skal nå på Austbø ungdomsskole.

Ketil Knutsen, (f. 1973). Lærerutdanning med fordypning i samfunnsfag, hovedfag i historie og doktorgrad i samfunnsfagdidaktikk. Lærer i grunnskolen og i videregående skole. Har fra 2007 vært ansatt som førsteamanuensis i historie og historiedidaktikk ved Universitetet i Stavanger. Han har publisert artikler og bøker om historiebruk, historiebevissthet og kulturelle minner.

Deborah Larssen er førstelektor i engelsk fagdidaktikk ved Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett

og spesialpedagogikk, UiS. Har lang erfaring som lærer i skolen og ved UiS. Er ansvarlig for Engelsk didaktikk innenfor GLU program og forsker på Læreres profesjonsutvikling.

Geir Skeie, (f.1954). Er professor i religionsdidaktikk ved Stockholms Universitet og Universitetet i Stavanger. Hans forskning har primært handlet om empiriske og teoretiske perspektiver på religion og skole og med en særlig interesse for religiøst og livssynsmessig mangfold og den rolle det spiller. Har ledet flere større forskningsprosjekter og er aktiv i internasjonale forskernettverk. Har skrevet en rekke bøker og artikler om religion og religionsundervisning.

Steinar Lyse, (64 år). Lærere-/adjunktutdanning. Vært lærer ved Sola ungdomsskole og arbeidet som tekstforfatter I reklamebyrået Ottesen-Bates. Artist/komiker på heltid siden 1984.

Torleiv Skarstad, (f. 1931). Førsteamanuensis. Har vore høgskoleinspektør, rektor ved Stavanger lærarhøgskole og direktør ved Høgskolen I Stavanger. Han har dessutan vore gjesteprofessor ved Giessen Universitet i Tyskland. Medlem av Universitetskomiteen for Rogaland, publisert bøker og artiklar og gjort inngåande studium i litteratur og språk. Pensjonist.

Petter Steen jr, (f. 1962). Lærar-/adjunktutdanning og vidareutdanning i sosialpedagogikk, engelsk mellomfag, skuleutvikling og skulevurdering. Forskingsassistent ved SLH, tilsett i skuleverket i Sveio kommune.
Han var folkevald i 32 år. Var representant for Høyre i Rogaland fylkesting og var i perioder med i fylkesutvalet, fylkeskulturstyret, fylkessamferdselsstyret og fylkesfriluftsnemnda. Medlem av bystyret og formannskapet i Haugesund i 28 år, av desse 14 år som ordførar . Han er styremedlem i Haugaland Kraft AS og Kommunalbanken AS.

Har hatt ei rekkje verv innan partiet Høgre, mellom anna som nestleiar og leiar i både Haugesund Unge Høyre og Haugesund Høyre. Var nestleiar i Rogaland Unge Høyre, og leia partiet Høgre sitt sentrale kommunalutval i ti år.

Han er æresmedlem av Haugesund Unge Høyre og Haugesund Høyre. Æresmedlem i Nord-Rogaland og Sunnhordland Friluftsråd, tildelt målprisen av Haugesund Mållag og Ungdomslag og fekk Haugesund Journalistlag sin pressepris for 2014. Første nyttårsdag 2016 blei han tildelt Haugesund by sitt æresteikn «De Fykende Måker».

Petter Steen gjev i 2016 ut sjølvbiografien «Helt Steen – en personlig beretning om et politisk liv» (Damocles Forlag, Haugesund)
I dag arbeider han i deltidsstilling som rådgjevar i seksjon skule og barnehage i Sveio kommune samstundes som han driv sitt eige konsulentselskap Petter Steen Consulting AS og er medeigar i eventselskapet Speaker AS.

Sigmund Sunnanå, (f. 1932). Lærarutdanning, magistergrad i pedagogikk. Lærar i folke – og framhaldsskolen, øvingskole og lærarskole. Dagleg leiar i Lærarutdanningsrådets sekretariat, formann i Lærarutdanningsrådet, rektor ved Stavanger lærarhøgskole, skoledirektør/utdanningsdirektør i Rogaland. Artiklar og innlegg i aviser og tidsskrifter. Pensjonist.
Elin Marie Thuen. Er dr.philos i pedagogikk og instituttleder for Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk ved UiS. Har tidligere vært

ansatt ved Læringsmiljøsenteret og har blant annet undervist i master i spesialpedagogikk. Har mangeårig erfaring som lærer og leder i grunnskolen. Hennes forskningsområde er primært knyttet til læringsmiljøets betydning for elevens utvikling i skolen.

Aud Berggraf Sæbø, (født 1946). Er professor emerita i drama ved UiS. Har bred erfaring fra grunnskole og lærerutdanning. Hennes undervisnings- og forskningsfelt er Drama og elevaktiv læring (PhD 2009) og hun har skrevet flere bøker og mange artikler om drama som metode og læringsform i utdanning og opplæring.

Tor Ytre-Arne, (f.1952), Er organisasjonssekretær i Utdanningsforbundet i Rogaland og tidligere i Norsk lærerlag. Har lærerutdanning fra Stavanger og Hamar lærerhøgskoler. Var lærer på ungdomstrinnet i Hamar og i Hå kommune. Hovedtillitsvalgt i Hå kommune. Gruppesekretær og organisasjonskonsulent i Rogaland Venstre 88-92. Tidligere fylkestingsrepresentant for Venstre i to perioder og flere folkevalgte verv i Stavanger kommune gjennom flere perioder

Sissel Østrem, (F.1944). Lærerutdanning, doktorgrad i pedagogikk. Er pensjonert førsteamanuensis i pedagogikk ved UiS. Har arbeidet i lærerutdanninga siden 1989 og undervist på PPU, i allmenn-/grunnskolelærerutdanning, veilederutdanningene og spesialpedagogikk. Mange års erfaring som lærer i grunnskolen, også som øvingslærer.

Artikkeloversikt 2014 – 2016

Sigurd Aukland	Ekstern skulevurdering i Finnøy – eit tilbakeblikk, 2015 s. 91.
Elsa Bakken	Samarbeid om skoleutvikling mellom lærerorganisasjon og Statens utdanningskontor, 2015 s. 112.
Aud Irene Bjørløw	Skuleutviklingsarbeidet i Hå, frå 80-talet til tusenårsskiftet, 2015 s. 48.
Ivar Bjørndal	Reform 94 i historisk perspektiv, 2014 s. 16.
Ellinor Bryne	Skoleledelse og skoleutvikling ved Godeset skole, 2015 s. 74.
Ole Briseid	Reform 94 i et internasjonalt perspektiv, 2014 s. 23.
Inge Bø	Kongsgård i 1950-årene – etterlevning av Kiellands Gift fra 1883?, 2014 s. 99.
Stig Ellingsen	Reform 94 fra en kritisk lærers ståsted, et personlig essay, 2014 s. 89.
Liv Engen	Læringsstrategiprosjektet i Rogaland, «Endelig någe så nytte»?, 2015 s. 98.
Lars Kristian Eriksen	Arbeidet med gjennomføringa av Reform 97 i Rogaland, 2015 s. 42.
Kjell Espedal	Den som intet våger – intet vinner, 2015 s. 79.
Finn Gabrielsen	Reform 94 som innhaldsreform: Gode intensjonar, men med same veikskapar som skolereformer flest?, 2014 .s. 81.
Finn Gabrielsen	Leiingsutvikling i ein målstyrt skule. Eit tilbakeblikk på LUIS, 2015 s. 61.
Eivind Galtvik	Skuleutviklingsarbeidet i Hå, frå 80-talet til tusenårsskiftet, 2015 s. 48.
Sølvi Ona Gjul	Frå Statens utdanningskontor til avdeling hos Fylkesmannen i Rogaland, 2015 s. 124.
Øystein Langholm Hansen og Leiv Roald Thu	«Dersom kompetanse blir for dyrt, prøv inkompetanse», 2014 s. 58.
Peder Haug	Skule for seksåringar, 2015 s. 25.
Lars Tore Helgeland	Bygningsmessige konsekvenser av Reform 94, 2014 s. 76.
Svein Helgesen	Generell del av læreplanen – inspirasjonskjelde og retningsvisar, 2015 s. 7.
Lars Helle	Fra prosjektarbeid til nasjonale prøver, 2015 s. 84.
Knud Helliesen	Den store skolepolitiske vekkelsen som hjemsøkte vårt land (fritt etter Dag Solstad). Reform 94 – lærersynspunkt, 2014 s. 85.

Gudmund Hernes	Problemløsning og løsningsproblemer. Om Reform 94 og Generell del av læreplane n2014 s. 7.
Kjell Reidar Hetland	Reform 94 og gjennomføring av fag- og yrkesopplæring i Rogaland, 2014 s. 53.
Anndi Lomeland Jacobsen	Minne frå Rogaland off. landsgymnas på Bryne 1955-59. Eit tidsbilete, 2014 s. 94.
Kjell A. Jensen	Elev ved St. Svithun realskole og gymnas 1946-1951, 2014 s.106.
Jacob Jervell	Ville lille Marius ha overlevd i Reform 94? (Foredrag på ein utdanningskonferanse), 2014 s. 113.
Elen Lein	Forsøksverksemd på 1970-talet ved vidaregåande skolar i Rogaland, 2014 s. 36.
Olav Lindal	Skuleutviklingsarbeidet i Hå, frå 80-talet til tusenårsskiftet, 2015 s. 48.
Magne Nesvik	Reform 94 – 20 år etter, 2014 s.43.
Magne Nesvik	«Rom for alle- blikk for den enkelte». Differensiering og tilpasning i videregående opplæring, 2015 s.104.
Ragnvald Riis	Skuleutviklingsarbeidet i Hå, frå 80-talet til tusenårsskiftet, 2015 s. 48.
Ragnvald Riis	Prosjektorganiserte samlingar i reformarbeid, 2015 s. 38.
John Rullestad	Internasjonalisering i skolen, 2015 s. 108.
Anne Berit Skeie	Det var ein gong ein skulesjef…Eit subjektivt og impresjonistisk bilete av Leiv Risa 2015 s. 120.
Olav M. Skigelstrand	Kva for nytte hadde eg av å vera deltakar i skuleleiingsprosjekt?, 2015 s. 67.
Sigmund Sunnanå	Den gode leiing i barnehage og skule, 2015 s. 71.
Sigmund Sunnanå	Statens utdanningskontor sitt engasjement i Rogaland på 1990-talet, 2015 s. 29.
Nils Toft	Yrkesopplæring i håndverk- og industrifag før Reform 94 og noen synspunkter på reformen, 2014 s. 31.
Knut Underbakke	Vaksenopplæring i Rogaland på slutten av 1990-talet, 2015 s. 112.
Reidulf Vignes	Kva for verdi har ekstern vurdering for skuleutviklinga i ein kommune, 2015 s. 95.
Ivar Walde	Reform 94 – tentative tilnærminger, 2014 s. 69.
Johs. Wike	«Helhetsskole», Heildagsskule eller noko anna?, 2015 s. 14.
Leif Gunnar Wikene	Innføring av Reform 94 sett fra et yrkesfaglig ståsted, 2014 s. 63.
Vidar Johannes Aarhus	Ny fokus på kvalitet og resultat i skulen, 2015 s. 57.

SKOLEMUSEUMSLAGET FOR ROGALAND

ÅRSMELDING FOR 2015

Årsmøtet for 2015 ble holdt torsdag 14.april 2016 kl.17 på Stavanger Museum.
Regnskap og årsmelding ble opplest og vedtatt.

Valg ble foretatt med følgende utfall :

Leder :	Sigmund Sunnanå	Valgt for	1år
Styremedlemmer	Ellinor G. Bryne		1år
	Marta Gudmestad		2år
	Ketil Knutsen		2år
	Tor Ytre – Arne		2år
Varamedlemmer	Bente Kvame Hadland		2år
	Sissel Østrem		2år
Revisor	Kåre Tysland		2år

Medlemmene i redaksjonskomiteen er :
Sigmund Sunnanå , Ellinor G. Bryne , Marta Gudmestad , Ketil Knutsen , Tor Ytre – Arne og Sissel Østrem .

Hege Stormark og Mette Tveit meldte at de ikke lenger kunne være medlemmer av redaksjonen for Skolehistorisk årbok for Rogaland. Kulturhistorisk avdeling hadde bestemt at forskning og formidling ville benytte seg av andre kanaler.
En ny utstilling , ”Tidsrommet”, er under arbeid. Der er skolehistorie en integrert del. Det er skoleklasser nesten hver dag på Stavanger skolemuseum, og en foto – og plansjesamling er etablert.

På tross av god informasjon i mange fora om tiltaket ”Innsamling av skoleminne”, har kun tre bidrag blitt sendt inn. Tiltaket anses som avsluttet.
Sigmund Sunnanå påtok seg redaktøransvar enda et år for Skolehistorisk årbok 2016 med temaet :”Lærarutdanninga i Rogaland”.

Det sendes blomster til de to revisorene som ba seg fritatt etter mange års engasjement , Olav Espedal og Egil M.Dahle.
Stor takk og blomster sendes også til Kjell Espedal. Han ba seg fritatt som styremedlem i Skolemuseumslaget og arbeidet med Skolehistorisk årbok.

Stavanger - 2016
Marta Gudmestad – sekretær

SKOLEMUSEUMSLAGET FOR ROGALAND

REGNSKAP FOR 2015

Inntekter :

SR-bank 31.12.2014	kr 90.749.55
Kontanter	252.00
Kontingenter	33.475.00
Renter	278.00
	---
	kr 124.754.55
	==========

Utgifter :

Årbok 2015; trykk – illustr.	kr 36.550.00
Porto	4.193.20
Kontorrekvisita	1.575.00
Velferdstiltak / gaver	8.340.00
Bankomkostninger	267.00
Balanse	73.829.35
	---
	kr 124.754.55
	==========

Beholdning 31.12.2015 :

SR-Bank	kr 73.617.35
Kontanter	212.00
	---
	kr 73.829.35
	==========

Stavanger 22.02.16
Marta Gudmestad - kasserer

Temaet for denne årboka er *Lærarutdanning i Rogaland*. Gjennom artiklar blir ulike sider ved utdanninga av lærarar for den obligatoriske skolen frå 1739 til i dag sett i forhold til glimt frå den nasjonale utviklinga.

I 1973 kom lærarutdanninga for barnehagen med i lovverket.

I historisk perspektiv er det nær samanheng mellom utviklinga av allmugeskolen, folkeskolen, grunnskolen og lærarutdanninga. Endringar i den obligatoriske opplæringa for barn og unge er blitt følgt opp av endringar i lærarutdanninga.

SKOLEMUSEUMSLAGET I ROGALAND