



Endringer i norsk allmennlærerutdanning- mot en sterkere enhetlighet.

Desentralisert allmennlærerutdanning i Nord-Norge 1979-2006.

Randi Hege Skjelmo

Avhandling levert for graden Doctor Rerum Politicarum

UNIVERSITETET I TROMSØ
Det samfunnsvitenskapelige fakultet
Institutt for pedagogikk og lærerutdanning

Juni 2007

FORORD

Det arbeidet som her legges fram er gjennomført i tidsrommet 2002-2006. I denne perioden var jeg stipendiat ved Universitetet i Tromsø, Institutt for pedagogikk og lærerutdanning. Arbeidet er finansiert av Høgskolen i Tromsø og arbeidssted har vært Avdeling for lærerutdanning. Hjertelig takk til arbeidsgiver og kolleger for gode vilkår og interesse for arbeidet!

Av min veileder, Tone Skinningsrud, fikk jeg i en tidlig fase god hjelp til å avgrense arbeidet og utforme forskningsspørsmål. Jeg ble introdusert for kritisk realisme som vitenskapsfilosofi, og kontakten med kritisk realist gruppen ved Universitetet i Göteborg og med det internasjonale miljøet har jeg opplevd som svært inspirerende. Hjertelig takk Tone, for at jeg har fått del i din kunnskap og ditt engasjement! Takk for faglige utfordringer, tålmodighet, for grundige gjennomlesinger, konstruktive tilbakemeldinger og diskusjoner! Takk også for organiseringen av et eget sluttseminar!

Takk til Trude Evenshaug som har sluttlest avhandlingen og kommet med verdifulle innspill!

Takk også til Anne Pernille Kran for gode faglige samtaler gjennom mange år!

Gjennom arbeidet har kontakten med kolleger vært betydningsfull. Samarbeidet med Thuridur Jóhannsdóttir i Reykjavik aktualiserte spørsmål om likheter og ulikheter mellom norsk og islandsk lærerutdanning og ble inngangen til å stille spørsmål om hva som kjennetegner norsk allmennlærerutdanning. Kontakten med Sofia Persson ved Universitetet i Göteborg ga inspirasjon til å gå tilbake i tid og forsøke å spore de mer grunnleggende strukturer i lærerutdanningen.

Å arbeide med en monografi innebærer å holde orden på et stort tekstmateriale. Her har Oddbjørn Stenberg gitt innspill som har vært til god hjelp. Takk til dere for diskusjoner, synspunkter og respons på skrevne tekster!

De daglige samtalene med ektefelle og kollega, Andrew Kristiansen, har vært en viktig kilde til inspirasjon og arbeidsglede gjennom de ulike faser. Hjertelig takk for innsiktsfulle bidrag, omtanke og alle praktiske gjøremål for meg og familien! Også ungene våre har bidratt til arbeidet. Takk til Andreas for teknisk bistand, og til Magnus for kopiering av arkivmateriale!

En spesiell takk går til mine nærmeste, Andrew, Andreas, Magnus, Eivind og Ingeborg – for støtte, oppmuntring og berikende nærvær.

Tromsø og Skarsfjord 19. juni 2007

Randi Hege Skjelmo

Liste over figurer:.....	8
INNLEDNING	9
Kapittel 1: Prosjektet.....	9
Innledning.....	9
Opptakten til arbeidet	9
Problemstilling	13
Lærerutdanning som forskningsfelt	13
Teoretiske og metodologiske overveielser.....	18
Disposisjon	21
Kapittel 2: Teori	24
Innledning.....	24
Archers teori om framvekst og endring av statlige utdanningssystemer	24
Skillet mellom sentraliserte og desentraliserte utdanningssystemer.....	27
Sentrale begreper	28
Enhetliggjøring	28
Systematisering	30
Differensiering.....	31
Spesialisering.....	31
Lærerprofesjonen i Archers teori	33
Interne initiativ	34
Eksterne transaksjoner.....	35
Politiske forhandlinger	36
Archers generelle sosiologiske teoriutvikling.....	38
Oppsummering	40
Kapittel 3: Forholdet mellom metateori, teori og metode.....	41
Underbygging av analysen	41
Betydningen av ontologi som mer grunnleggende enn epistemologi.....	41
Å undersøke forutsetninger for det som kan erfares og observeres.....	44
Forholdet mellom metateori og teori.....	46
Forskningsspørsmål.....	48
Framgangsmåte og forskningsmateriale	48

DEL 1: EN GRUNNLEGGENDE ENHETLIG STRUKTUR I NORSK LÆRERUTDANNING ETABLERES 59

Kapittel 4: Utviklingen fram til 1870 – mot redusert kirkelig dominans og større enhetlighet i lærerutdanningen. 59

Forslag om egne institusjoner for lærerutdanning	59
Prestegårdsseminarer får ikke fotfeste	60
Opprettelsen av stiftsseminarer	63
Stiftsseminarene og de mindre omfattende utdanningsveier	70
Lærerlærlingeordning	72
Privatistordning	72
De mindre lærerskolene	73
De mindre omfattende utdanningsveiene taper terreng	74
En felles nasjonal ordning vokser fram.....	75
Oppsummering	80

Kapittel 5: Endringer i tidsrommet 1870-1970 – stridsspørsmål i lærerutdannngen. 82

Før og etter loven av 1890.....	82
Uenighet om seminarutdanningens lengde og rekrutteringsgrunnlag	83
Lærere og lærerinner – kjønnsdeling i lærerutdanning og yrke.....	84
Eksamenskommissjonen - et nasjonalt kontrollorgan for ensartet utdanning	87
Private seminarer - pedagogiske og livssynsmessige alternativ	89
Misnøye med seminarutdanningen fører til revisjon og utvidelse.....	93
Uenighet om hvordan videre utdanning for folkeskolelærere skal realiseres.....	96
Krav om ytterligere utvidelse og endret rekrutteringsgrunnlag imøtekommes ..	98
Utvidelse av folkeskolen - krav om spesialisering i lærerutdanningen	102
Nasjonale krav til læreres utdanning samles i en felles lov i 1961	105
Oppsummering	106

DEL 2: DESENTRALISERT ALLMENN LÆRERUTDANNING. EN NYSKAPING 110

Kapittel 6: Lærerutdanningsloven av 1973 varsler omfattende endringer i lærerutdanningen 110 |

Innledning.....	110
Lærerutdanningsrådets innstilling til ny lov møtes med alternative forslag.....	110
Lærerskolene - utdanningsvei for lærere til hele den 9-årige grunnskolen	113
Kontroll gjennom studieplaner, opptakskrav og eksamensordning	115
Oppsummering	120
Relasjoner mellom lærerutdanning og grunnskole utvikles og styrkes	121

Rett til videregående opplæring - variasjon i studentenes bakgrunn og inntakskompetanse	122
Lærerutdanningen – nytt styringsnivå og høyere kompetansekrav til ansatte..	125
Forsøk og utviklingsarbeid før og etter lærerutdanningsloven av 1973	127
Oppsummering	131
 Kapittel 7: Nordnorske lærerskoler, ideer om lokalsamfunnspedagogikk og desentralisering	 135
Innledning.....	135
Framveksten av de nordnorske lærerskolene	135
Lærerutdanningen i Tromsø	135
Lærerutdanningen i Nesna	137
Lærerutdanningen i Bodø.....	139
Lærerutdanningen i Alta.....	140
Den tidlige lokalsamfunnsstenkingen i norsk pedagogikk taper terreng.....	141
Forslag om formalisert samarbeid mellom lærerutdanningen og det nye universitetet i Tromsø realiseres ikke	143
Skoleforskning igangsettes som forskningsfelt ved Universitetet i Tromsø	146
Begrunnelsene for desentralisering endres.....	149
Oppsummering	150
 Kapittel 8: Lærersituasjonen i Nord-Norge utredes. Aktører, intensjoner og begrunnelser for og imot desentralisert allmennlærerutdanning.	 152
Innledning.....	152
Lærersituasjonen utredes ved Universitetet i Tromsø.....	152
Utredningen foreslår desentralisert lærerutdanning som tiltak	154
Lokale initiativ i Finnmark.....	155
Forsøksrådet med egne planer for en alternativ utdanningsmodell	157
Departementet forbereder tiltak -situasjonen ytterligere forverret	159
Aktører og begrunnelser for og imot desentralisert allmennlærerutdanning	162
Departementet forhandler med lærerorganisasjonene.....	168
Oppsummering	175
 Kapittel 9: Politisk behandling og utlysning av den desentraliserte allmennlærerutdanningen	 178
Innledning.....	178
Kirke- og undervisningskomiteen støtter ideen om desentralisert utdanning...	179
Stor enighet i Stortinget om lokal rekruttering av lærere.....	181
Uenighet om de økonomiske virkemidlene.....	182
Lokal og regional kompetanse	184
Forskningsbaserte tiltak.....	187

REFERANSELISTE	270
Bøker, artikler og rapporter:	270
Arkivstoff:	289
Utredninger, innstillinger, meldinger, forhandlinger, beslutninger:	289
Tidsskrifter:	290
Reglementer, lover og studieplaner:	290

Liste over figurer:

Figur 1. Forholdet mellom domenet for det virkelige, det faktiske og det empiriske.	43
Figur 2. Archers morfogenetiske modell.....	45
Figur 3. Forholdet mellom ulike teorinivå.....	46

INNLEDNING

Kapittel 1: Prosjektet

Innledning

Denne avhandlingen omhandler endringsprosesser i norsk allmennlærerutdanning. Jeg vil spesielt trekke fram den desentraliserte allmennlærerutdanningen i Nord-Norge. Desentralisert allmennlærerutdanning er betegnelsen på en utdanningsform som ble igangsatt som et statlig tiltak ved de nordnorske lærerskolene sist på nittensyttitallet. Siktemålet med tiltaket var å avhjelpe en situasjon med mangel på utdannede og stabile lærere i bestemte geografiske områder. Denne utdanningsformen ble senere videreført og endret. Jeg skal i dette første kapitlet utdype hva som gjør *desentralisert allmennlærerutdanning* interessant for utforskning, presentere problemstilling, begrunne det teorivalget som er gjort og vise hvordan avhandlingen er disponert.

Opptakten til arbeidet

Min interesse for allmennlærerutdanning er inspirert av flere forhold. Det ene er at jeg selv tok allmennlærerutdanning i årene 1978-81. Dette var få år etter at lærerskolene var blitt pedagogiske høyskoler og at lærerutdanningen gjennom *Lov om lærerutdanning av 1973* var blitt gjort 3-årig. Før denne reformen kunne en bli lærer enten gjennom en 4-årig lærerutdanning, etter å ha kvalifisert seg gjennom opptaksprøve, eller gjennom en 2-årig lærerutdanning som bygde på eksamen artium. I 1995 kom jeg tilbake til lærerutdanningen som lektor i pedagogikk. Da hadde lærerutdanningen blitt utvidet fra tre til fire år, høyskolereformen var nettopp iverksatt, og i de påfølgende år fulgte endringer i form av

nye rammeplaner, kvalitetsreform, implementering av IKT og internasjonalisering. Da jeg skrev min stipendsøknad innenfor temaet *fleksibel læring* høsten 2001 hadde jeg en deltakende rolle i allmennlærerutdanningen gjennom undervisningsstilling i pedagogikk og som prosjektleder for ”IKT i lærerutdanningen”. Min interesse for den desentraliserte allmennlærerutdanningen, har både sammenheng med det som da var arbeidsfeltet mitt, og det at jeg i perioden 1981-1991 arbeidet som lærer i grunnskolen, også i såkalte utkantstrøk i Troms og Finnmark. I dette tidsrommet ble jeg kjent med ulike virkemiddeltiltak og med problematikk knyttet til rekruttering av lærere til grunnskolen.

Høsten 2000 deltok jeg i det innledende samarbeidet mellom lærerutdanningen ved Høgskolen i Tromsø og det pedagogiske universitetet i Reykjavik, Kenneraháskóli Íslands.¹ I tillegg til å presentere lærerutdanningen i Tromsø, fortalte jeg også om de nasjonale planene for IKT i norsk utdanning. Kontakten med kolleger i Reykjavik viste at vi hadde en rekke sammenfallende interesser og utfordringer. Dette ble begynnelsen til et større samarbeid. Høsten 2001 kom en gruppe fra Reykjavik på gjensitt til Tromsø, og forskernettverket LATIRA, *Learning And Teaching In Rural Arctic* ble etablert.²

For min del har særlig samarbeidet med Thuridur Jóhannsdóttir blitt betydningsfullt. Gjennom seminarer og workshops både på Island og i Norge har vi gitt innspill til hverandres arbeid, og samarbeidet har til nå resultert i to artikler om lærerutdanning.³ I arbeidene publisert i 2004 bruker vi lærerutdanningene i

¹ Dette samarbeidet ble finansiert gjennom midler fra Nordplus.

² <http://ust.khi.is/latira>

³ Randi Skjelmo og Thuridur Jóhannsdóttir, (2004): *Fleksible læringsformer i norsk og islandsk lærerutdanning. Hvilke erfaringer er gjort og hvor går veien videre?* I: Mary Brekke (red.) (2004): *Norsk lærerutdanningsdidaktikk i endring*. Kristiansand S: Høgskoleforlaget. Thuridur Jóhannsdóttir & Randi Skjelmo, (2004): *Flexibility and Responsibility in Teacher Education: Experiences and Possibilities in Iceland and North Norway*. I: Leo Pekkala mfl (ed.) (2004): *On Top of It: Overcoming the Challenges and Distance education in Arctic*. Rovaniemi: University of Arctic Press and University of Lapland Faculty of Education.

Tromsø og Reykjavik som case. I disse arbeidene analyserer vi norsk og islandsk lærerutdanning.⁴ Vi finner en rekke likhetstrekk mellom Norge og Island. For eksempel ble desentralisert allmennlærerutdanning igangsatt samtidig, i 1979, i begge landene, og de ble organisert etter lignende prinsipp. De umiddelbare begrunnelsene for å sette i gang disse desentraliserte tiltakene, var derimot noe forskjellige i Norge og på Island. I Norge ble utdanningen satt i gang som et virkemiddel for å avhjelpe den store lærermangelen i utkantstrøk i Nord-Norge. På Island var foranledningen en ny lov som høynet kravene til lærerkompetanse.⁵ Sammenlikningen aktualiserte spørsmålet om eventuelle ulikheter i de statlige utdanningssystemene, og ble inngangen til spørsmål om hva som kjennetegnet det norske systemet.

I arbeidet med å utvikle forskningsspørsmål, satte vi fokus på utdanning av grunnskolelærere. Vi planla å følge studenter i desentralisert lærerutdanning. Siktemålet var å undersøke hvordan disse studentene utviklet sin lærerkompetanse i løpet av studiet. Vi antok at studentene her hadde et tettere forhold til praksisfeltet ved at de hadde deltidsstilling som ufaglærte lærere under studiet. Det ville derfor ligge godt til rette for å studere forholdet mellom teori og praksis.⁶ Jeg begynte med å foreta en beskrivelse av det som ble betegnet som desentralisert allmennlærerutdanning ved Høgskolen i Tromsø. Jeg oppdaget at denne i løpet av få år var blitt forandret, og mer lik det ordinære tilbudet. Den umiddelbart synlige endringen besto i at studiet gikk over fra å være et deltidsstudium til å bli et fulltidsstudium. Krav om å være bosatt i et område med lærermangel opphørte, og det var ikke lenger forventet at studentene skulle ha stil-

⁴ I arbeid med disse artiklene tok vi utgangspunkt i teorier om situert læring og virksomhetsteori.

⁵ Etter den nye loven var opp mot 25 % av lærerne i grunnskolen uten formell godkjent utdanning. Det ble bestemt at lærere med tilstrekkelige kvalifikasjoner skulle gis mulighet for å fullføre en formell lærerutdanning organisert slik at de skulle kunne ta utdanning ved siden av tilsetning som lærer. Avhengig av forkunnskaper var utdanningens lengde 2 til 4 år.

⁶ Parallelt med dette planla Thuridur Jóhannsdóttir en tilsvarende studie på Island.

ling som ufaglært lærer ved siden av eller som del av studiet. Likeså bortfalt kravet om å være i en familiesituasjon med omsorgsforpliktelser som vanskeliggjorde flytting til studiestedet. Anvendelsen av informasjons- og kommunikasjonsteknologi i de desentraliserte tilbudene var også i endring, fra å fokusere på bruk av utstyr for videokonferanser med toveis-lyd-bilde, til bruk av PC med internett. Jeg ble opptatt av å forstå hva som egentlig kjennetegnet den desentraliserte allmennlærerutdanningen, og av forholdet mellom den desentraliserte utdanningen og allmennlærerutdanning for øvrig.

Jeg søkte bakover i tid, til de desentraliserte tilbudene som var blitt igangsatt ved de nordnorske lærerskolene i 1979. Disse tilbudene var blitt omfattende rapportert, slik at det fantes et materiale tilgjengelig for undersøkelser. Ved å lese rapportene fra de nordnorske lærerskolene ble tre forhold tydelig. Det ene var at de desentraliserte allmennlærerutdanningene var blitt igangsatt ved de fire nordnorske lærerskolene som tiltak for å bedre en situasjon med mangel på utdannede og stabile lærere i deler av Nord-Norge. Det andre var at det forut for igangsettelsen var blitt lansert ulike forslag til en alternativ utdanningsform. Det var imidlertid uklart hvem som hadde støttet de ulike forslagene og hva argumentene besto i. Det tredje var at Norsk Lærerlag, grunnskolelærernes fagforening, i utgangspunktet hadde vært negativ til forslaget om en desentralisert utdanningsform, men at de senere hadde gitt sin tilslutning til den. Den nære forbindelsen mellom teori og praksis i den desentraliserte lærerutdanningen som i ettertid ble betonet som vellykket, var altså en utdanningsform som lærerprofesjonen hadde vært motstander av.

Når det er interessant å utforske desentralisert allmennlærerutdanning, har det sammenheng med flere forhold. Det ene er at utdanningsformen gjør det mulig å undersøke spenningene mellom utdanningspolitikk og lærerprofesjon. Den gjør det også mulig å undersøke forholdet mellom statlig styring av lærerutdanning

og friheten til den enkelte institusjon som utdanner lærere. Flere konkrete utdanningstilbud er omfattende rapportert, slik at det foreligger et materiale som er egnet for utforskning. Det ble også gjort et offentlig utredningsarbeid forut for igangsettingen i 1979, slik at det foreligger materiale som kan si noe om prosessene som ledet fram til den desentraliserte allmennlærerutdanningen. I ettertid vet vi at den første gjennomførte desentraliserte allmennlærerutdanningen ikke ble et engangstiltak for å avhjelpe en krisesituasjon, slik noen opprinnelig tenkte.⁷ De desentraliserte utdanningene ble videreført, og flere av disse er beskrevet i egne rapporter. Dermed finnes det også tilgjengelig materiale for å undersøke hvordan de desentraliserte tilbudene har blitt endret over tid.

Problemstilling

Den problemstilling jeg reiser i avhandlingen er knyttet til desentralisert allmennlærerutdanning ved de nordnorske lærerskolene i tidsrommet 1979-2006. Jeg vil gjennom avhandlingsarbeidet undersøke hva som gjorde det mulig å sette i gang desentralisert allmennlærerutdanning, hvordan den ble realisert og hvordan og hvorfor den senere har blitt endret.

Jeg legger innledningsvis ikke opp til å klargjøre begrepet desentralisert allmennlærerutdanning. Derimot vil begrepet bli drøftet som del av avhandlingens avsluttende kapittel.

Lærerutdanning som forskningsfelt

Når det gjelder lærerutdanning som et internasjonalt forskningsfelt, synes denne i følge Trygve Bergems studie fra 1994 å mangle et felles begreps- og analyse-

⁷ Betegnelsen nødløsning brukes i undertittelen på boka som markerer 25-årsjubileet og presenterer erfaringer fra desentralisert lærerutdanning, Mary Brekke mfl. (red.) (2007) *Desentralisert lærerutdanning i nord: fra nødløsning til fullverdig alternativ*. Tromsø: Eureka forlag.

apparat.⁸ Svenske Inger Erixon Arreman som tar for seg internasjonal lærerutdanningsforskning i tidsrommet 1990-2003, omtaler feltet som stort og splittet.⁹ Teoretiske perspektiv er fraværende og relasjonen til lærerutdanningens praksis er svak.¹⁰ I sin drøfting av vanskene med å utvikle lærerutdanningsforskning, trekker Arreman fram landene USA, England, Canada og Island. Hun framholder at lærerutdanning fikk lav status i USA, og at dette blir forklart med at det hovedsaklig var kvinner som ble rekruttert til yrket. I England ble lærerutdanning isolert fra forskning ved at lærerutdanning foregikk ved egne institusjoner, ”Teacher Training Colleges”, senere ”Colleges of Education”, mens utdanningsforskningen ved universitetene var innrettet mot filosofi, psykologi, utdanningshistorie og utdanningssosiologi. At lærerutdanningen var isolert fra den pedagogiske forskningen, førte til et spenningsforhold mellom lærerutdannere med praktisk erfaring fra skole og undervisning og de akademisk utdannede som drev forskning på lærerutdanningens område.

I Canada ble lærerutdanningen integert i universitetsstrukturen på 1960- og 70-tallet, med påfølgende økte inntakskrav til utdanningen. Også lærerutdannernes akademiske, sosiale og kjønnsmessige sammensetning ble endret. Mens lærerutdannerne på 1970-tallet hovedsaklig hadde bestått av menn med lavere akademisk utdanning, var majoriteten på 1990-tallet kvinner med annen sosial bakgrunn enn tidligere og med doktorgrad i Education. Ved at den kanadiske lærerutdanningen ble akademisert, ble også spenningen og avstanden mellom utdanningsforskning og den praktiske og metodiske delen av lærerutdanningen opp-

⁸ Trygve Bergem (1994): *Tjener – aldri herre. Om lærerutdanning og yrkesetiske holdninger*. Bergen, Norsk Lærerakademi.

⁹ Inger Erixon Arreman (2005): *Att rubba förestälningar och bryta traditioner. Forskningsutveckling, makt och förändring i svensk lärarutbildning*. Dr. Avhandling i Pedagogiskt arbete. Umeå universitet. Kapittel 3 i Arremans avhandling omhandler også internasjonal forskning på lærerutdanning og drøfter vanskeligheter med å utvikle forskning i lærerutdanningen. (side 63-73 og 82-89)

¹⁰ Dermed problematiseres forbindelsen mellom lærerutdanning og forskning, med økt interesse for forskning innad i lærerutdanningen. Konkret viser Arreman (2005:71) til landene Norge, Irland, Israel og Spania.

rettholdt. På Island ble lærerutdanningene for grunnskole, førskole, idrett og sosialpedagogikk løftet opp til høgskolenivå i 1997 og samlet til den nye organisatoriske enheten Islands Pædagogiske Universitet, Kennaraháskóli Íslands. I 2001 ble det etablert et forskningssenter ved institusjonen, med krav om at alle ansatte skal drive forskning innenfor området Education. Denne forskningen er imidlertid ikke integrert med forskningen ved Islands Universitet i Reykjavik. Den forskning som der har vært drevet ved Department of Education siden 1951 har også hatt i oppgave å forske på lærerutdanning, og er altså adskilt fra den forskning som er initiert gjennom de nye strukturene ved Kennaraháskóli Íslands.¹¹ Arremans gjennomgang viser at lærerutdanning er ulikt plassert i de ulike lands utdanningssystem. Det er et aspekt som vil måtte bringes inn i forhold til komparativ lærerutdanningsforskning. I lærerutdanningsforskning vil det derfor være behov for teori og begreper som bidrar til å plassere lærerutdanning i forhold til et lands utdanningssystem og som kan bidra til å klargjøre og håndtere forskjeller mellom ulike lands systemer. Stefan Hopmann gjør en analyse av nordisk lærerutddanning.¹² Han setter denne inn i et internasjonalt perspektiv og påpeker en forbausende forskjell de nordiske landene imellom, samtidig som han framholder at forskjellene faktisk er blitt større de senere år. Dette på tross av at de nordiske skolesystemer, i det minste sett utenfra, ligner hverandre og at den utdanningspolitiske utvikling i de nordiske landene byr på mange fellestrekk.

I en gjennomgang av norsk lærerutdanningsforskning, fastslår Bergem mfl¹³ at dette er et lite utforsket område. Sammenliknet med det store antall studier som omhandler lærere, kommenterer han at lærerutdanning har vært gjenstand for liten interesse fra forskere og etterlyser forskning som er teoretisk underbygd.

¹¹ Arreman 2005: 87f.

¹² Stefan Hopmann (2006): Læreruddannelsen i Norden – et internasjonalt perspektiv. I Kaare Skagen (red.) (2006): *Læreruddannelsen i Norden*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.

¹³ Trygve Bergem mfl (1997): Research on Teachers and Teacher Education in Scandinavia: a retrospective review. I: *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 41, Nos 3-4 side 433-458.

Også Gustav E. Karlsen¹⁴ kommenterer lærerutdanningen som et lite utforsket område. Han framholder at Helge Dahls arbeid fra 1959 fortsatt står som standardverket om norsk lærerutdanning. Den begrensede forskningen som omhandler lærerutdanning spenner imidlertid over et stort felt. Den omfatter lærerutdanningshistorie, innhold og pensum, studentrekruttering og motivasjon, utvikling av profesjonsforståelse og tenkemåte. Foruten Dahls arbeid er det få studier som omhandler norsk allmennlærerutdanning som en del av det nasjonale utdanningssystemet.¹⁵ Enkelte historiske studier omhandler lærerutdanningen før 1950¹⁶, mens en del nyere arbeider beskriver og analyserer norsk lærerutdanning etter at den i 1973 fikk høgskolestatus.¹⁷ Gustav E. Karlsen foretar en analyse av den realhistoriske styringen av norsk lærerutdanning, der han både trekker linjene fram til i dag og behandler den nasjonale styringen i et mer globalt perspektiv.¹⁸

Når det gjelder norsk utdanningshistorisk forskning, er denne blitt kritisert for å være beskrivende og lite problematiserende og for å ha vært for lojalitetsorientert i forhold til myndighetene.¹⁹ Hans-Jørgen Dokka viser til en rekke felt som trenger ytterligere belysning gjennom forskning, deriblant spenningsfeltet mellom lokal frihet og nasjonal styring.²⁰ Han etterlyser også nye synspunkter på skolehistorisk forskning og får en mengde tilsvarende. Alfred Oftedal Telhaug fore-

¹⁴ Gustav E. Karlsen i Gustav E. Karlsen og Inger Anne Kvalbein (red.) 2003

¹⁵ Henrik Halvorsen 1999, Inger Anne Kvalbein 1999, Sten R. Ludvigsen og Torlaug Løkensgaard Hoel (red.) 2002, Gustav E. Karlsen og Inger Anne Kvalbein (red.) 2003

¹⁶ August Lange 1947, Torstein Harbo 1969, Asbjørn Tveiten 1994, Per Solberg 1996, Reidun Høydal 1995a, Reidun Høydal (red.) 1995b, Mary Brekke 2000, Tove Baune 2001, Harald Jarning 2006

¹⁷ Svein Michelsen og Anne Homme 1999, Svein Michelsen, Jorunn Dahl og Anne Homme 1999, Karlsen og Kvalbein (red.) 2003, Liv Sundli 2001, Brekke (red.) 2004.

¹⁸ Gustav E. Karlsen (2005): Styring av norsk lærerutdanning et historisk perspektiv. I: *Norsk pedagogisk tidsskrift* nr. 6 2005. side 402-416

¹⁹ Hans-Jørgen Dokka 1990, Anders Kirkhusmo 1987, 1999, Svein Lorentzen 1991, Alfred Oftedal Telhaug 1991, 1997a.

²⁰ Dokka 1990: 6-8

slår tre aktuelle innfallsvinkler.²¹ Den første omhandler kombinasjonen av ”historien ovenfra” og ”historien nedenfra” for å få fram forskning som analyserer både beslutningsarena og realiseringsarena. Den andre omhandler forskningspotensialet som ligger i spenningsforholdet mellom politikk og profesjon, mellom myndigheter på den ene siden og lærerorganisasjoner på den andre. Den tredje omhandler komparativ forskning og verdien av å orientere seg i andre lands skolesystemer. Svein Lorentzen ser Telhaugs innfallsvinkler som viktige supplement til Dokka og spør hva slags skolehistorisk forskning vi har bruk for.²² Han mener kjernepunktet i diskusjonen må være hva forskningen skal beskjeftige seg med, og hvordan den skal begrunnes. Rolf Tønnesen spør i sitt innlegg hvem som er adressat for skoleforskning.²³ Han kommenterer at skolehistorie tidligere har hatt en større plass i pedagogikkfaget i lærerutdanningen og at skolehistorikere kunne drive sin forskning med den alminnelige lærer som implisitt adressat. Tønnesen trekker fram skolepolitikere som en annen gruppe som alltid har vært og som fortsatt vil være interessert i skolehistorisk forskning. Han mener politikere trenger en allsidig argumentasjon, og at behovet blant politikere gir nye forskningsmuligheter for skolehistorikere.

Knut Kjeldstadli tar i sitt svar til orde for at historikere bør klargjøre de teorier de anvender i forskningen.²⁴ Han argumenterer mot empirisme, en tilnærming som innebærer tro på at dataene kan hentes rett inn fra virkeligheten. Han har fire motargumenter. Det første omhandler det forhåndsgitte, at vi ikke går forutsetningsløst inn i noe, det andre nødvendigheten av å velge hva vi vil utforske, det tredje vår avhengighet av allmenne begreper og som det fjerde at sammenhenger ikke ligger i den enkelte kilden selv. I følge Kjeldstadli står ikke valget mellom å anvende teori eller la være, men mellom å forholde seg til en teori og å

²¹ Telhaug 1991

²² Lorentzen 1991

²³ Rolf Tønnesen 1991:117-119

²⁴ Knut Kjeldstadli 1991: 12-29.

overgi seg til sine mer eller mindre uklart formulerte antakelser. Han anbefaler derfor å formulere så godt som råd hvilken teori en går ut fra. Kjeldstadli kommenterer at om vi ikke har et forhåndsbegrep om hva som er viktig, vil kildestudier kun bli en oppstabling av løsgods. Han presiserer at teorier er en hjelp til å rydde, strukturere og tilskjære feltet på forhånd. Mens Kjeldstadli argumenterer mot empirisme, betegner Ottar Dahl sin egen metodeposisjon som ”kritisk empirisme”.²⁵ Ottar Dahl understreker nødvendigheten av å konfrontere teorier med konkret observasjonsmateriale.

Teoretiske og metodologiske overveielser

Teorigrunnlaget fra mine tidligere arbeid var i hovedsak knyttet til Hans-Georg Gadamer, Jürgen Habermas og Richard S. Peters.²⁶ I hovedfagsarbeidet mitt tok jeg utgangspunkt i Gadamers hermeneutikk for å få fram et individperspektiv og Habermas sin samfunnsteori for å få fram systemperspektivet. Ut fra et hermeneutisk perspektiv er man opptatt av å forstå individers handlinger ut fra de grunner disse måtte ha. I utgangspunktet var det min tanke å videreføre dette teorigrunnlaget. I prosjektutformingen laget jeg en åpning også mot sosiokulturell læringsteori, som så ut til å ha fått en sentral posisjon i forbindelse med den nasjonale implementeringen av IKT i utdanning. Gjennom samarbeidet med Thuridur Jóhannsdóttir ble jeg oppmerksom på at dette teorigrunnlaget ikke kunne bidra til å forklare forskjeller mellom de to lands utdanningssystemer, det var heller ikke egnet til å forklare endringer i norsk lærerutdanning.

Til å belyse det empiriske feltet mitt, desentralisert allmennlærerutdanning, vil jeg anvende Margaret Archers teori om framvekst og endring av nasjonale utdanningssystemer. Archer byr på et omfattende teoritilfang i arbeid med lærer-

²⁵ Ottar Dahl 1988:10

²⁶ Skjelmo 1995 og 2001

utdanning, lærerprofesjon og utdanningspolitikk. Potensialet i hennes arbeid ligger i at hun utvikler en teori om statlige utdanningssystem, i begrepene hun anvender, i metodologien og i utviklingen av en mer generell realismeteori om samfunnet. Det ligger også et potensiale i forholdet mellom de ulike abstraksjonsnivåene i Archers teori. Teorien om framvekst og utvikling av statlige utdanningssystem kan betraktes som en domenet teori²⁷, mens realismeteorien er en mer generell metateori, forenlig med den vitenskapsfilosofiske posisjonen *kritisk realisme*.²⁸

Archers teori representerer en historisk - sosiologisk tilnærming. Allerede i innledningen til utdanningsteorien møter vi Archers bestrebelser på å overkomme motsetninger mellom aktør- og strukturtilnærminger. Hun plasserer seg innenfor metodologisk kollektivism, men understreker fra starten av at teorien hun utvikler omhandler menneskers utdanningsaktiviteter. Hun vil ikke gi sin tilslutning til teori som betrakter utdanning som en automatisk tilpasning til sosiale krav og som svar på samfunnsmessige behov.²⁹ Ut fra Archers teori blir det derfor sentralt å undersøke hvilke aktører som påvirker til endring, hvem som tar initiativ og inngår i forhandlingsprosesser med tilhørende begrunnelser og argumenter og hvem som får gjennomslag for sine ideer og interesser.

Archer presiserer at utdanning aldri er en passiv avspeiling av samfunnsforholdene, men at utdanning skapes aktivt i interaksjon mellom ulike ideer og interesser innenfor gitte strukturer.³⁰ Arbeidet med Archers teori åpner opp for å stille spørsmål ved historisk-sosiologisk metode. Theda Skocpol framholder at historiske – sosiologiske studier stiller spørsmål ved sosiale strukturer eller prosesser

²⁷ Tone Skinningsrud 2005

²⁸ Dette vil bli utdypet i kapittel 3.

²⁹ Archer 1984:1-2

³⁰ Archer 1980: 179-195. Archer kommer med denne presiseringen i et tilsvarende svar til Edmund King 1979:350.

som kan situeres konkret i tid og rom.³¹ Videre er slike studier opptatt av prosesser over tid, de tar tidsmessige sekvenser seriøst i framstillingen av resultat, og gir oppmerksomhet til forholdet mellom meningsfulle handlinger og strukturelle kontekster. De endringer i den desentraliserte allmennlærerutdanningen som jeg beskrev innledningsvis kan situeres i tid og rom, det samme kan igangsettingen av den første desentraliserte allmennlærerutdanningen. Men for å kunne forklare disse endringene, må vi også undersøke de vilkår som gjorde disse endringene mulig. Dette kan gjøres gjennom å undersøke hvordan allmennlærerutdanningen styres i de ulike perioder, hvilke lover og planer som er gjeldende, hvilke utdanningsveier som finnes, hvilken kompetanse utdanningen gir og hvordan den er relatert til det øvrige utdanningssystemet. En slik framgangsmåte vil innebære å bevege seg bakover i tid, klargjøre de tidsmessige sekvensene og derigjennom søke å klargjøre de underliggende strukturer som påvirker framtidige endringsprosesser.

Styrken i Archers teori i forhold til lærerutdanningsforskning, er at den både kan bidra til å få fram det enkelte lands særtrekk, og at den muliggjør komparative analyser. Teorien byr både på begreper og på en metodologi som kan imøtekomme innvendinger som har vært reist mot internasjonal lærerutdanningsforskning, nettopp ved at den kan bidra med et begreps- og analyseapparat som kan overkomme nasjonale forskjeller.³²

³¹ Theda Skocpol (1993): *Sociology's Historical Imagination. I:* Theda Skocpol (ed.): *Vision and Method in Historical Sociology*. Cambridge: Cambridge University Press.

³² Archer 1989: *Cross-National Research and the Analysis of Educational Systems. I:* Melvin Kohn (ed.) (1989): *Cross-National Research in Sociology*.

Disposisjon

I kapittel 2 gjør jeg rede for hovedtrekkene i teoritilfanget. Jeg presenterer Margaret Archers historisk-sosiologiske teori om framvekst og endring av statlige utdanningssystem, viser til skillet mellom sentraliserte og desentraliserte systemer og utdyper sentrale begrep fra teorien. Jeg viser også hvordan lærerprofesjonen og ulike profesjonsstrategier inngår i Archers teori. Avslutningsvis presenterer jeg sentrale trekk fra Archers generelle sosiologiske teoriutvikling. Her er siktemålet å klargjøre hennes analytiske skille mellom struktur og aktør.

Siktemålet med kapittel 3 er å vise hvordan avhandlingsarbeidet er underbygd av en kritisk realistisk vitenskapsfilosofi. Jeg vil presentere forskningsspørsmålene og deretter klargjøre valg av framgangsmåte.

I første del av analysen gjør jeg rede for den historiske bakgrunnen for norsk allmennlærerutdanning. Dette gjør jeg for å undersøke hvilke grunnleggende strukturer som ble etablert i det som skulle komme til å bli norsk allmennlærerutdanning. Jeg vil ta utgangspunkt i forslaget om å etablere egne institusjoner for lærerutdanning. Framstillingen vil bygge på aktuelle lover og reglement og på historiske arbeider som omhandler lærerutdanning fra slutten av 1700-tallet og fram til vedtaket om et felles nasjonalt seminarreglement i 1869. Deretter vil jeg undersøke de endringer som fant sted i tidsrommet fra ca.1870 og fram til ca. 1970. Framstillingen tar utgangspunkt i de lover om lærerutdanning som ble vedtatt i denne perioden. Den innbefatter seminarloven av 1890 og lærerskolelovene av 1902, 1929, 1930 og 1938, Forsøksloven av 1954 og lov om krav til læreres utdanning av 1961. Når jeg setter et skille rundt 1970, er det fordi den desentraliserte allmennlærerutdanningen ble igangsatt etter lærerutdanningsloven av 1973, og at denne loven vil bli undersøkt mer inngående med tanke på at den representerte et sett av forutsetninger for igangsettingen av den desentraliserte utdanningen.

Analysens andre del omhandler igangsettingen og gjennomføringen av den første desentraliserte allmennlærerutdanningen. I denne delen vil jeg undersøke på hvilken måte den desentraliserte allmennlærerutdanningen som ble igangsatt ved de nordnorske lærerutdanningsinstitusjonene på 1970-tallet kan betraktes som en nyskaping innenfor allmennlærerutdanning. Kapittel 6 omhandler Lærerutdanningsloven av 1973. Gjennom loven fikk den enkelte institusjon større selvråderett og dermed økte muligheter for å bygge videre på egne tradisjoner. Jeg vil derfor se nærmere på de fire institusjonene hvor desentralisert allmennlærerutdanning ble iverksatt på 1970-tallet. Disse er Tromsø lærerskole, Nesna lærerskole, Bodø lærerskole og Alta lærerskole. Jeg vil undersøke hva som særpreget disse institusjonene ved å se på når og hvordan de var blitt innlemmet i den statlige lærerutdanningen. Utredningen om lærermangelen som lå til grunn for igangsettelsen av desentralisert allmennlærerutdanning, ble utført ved det nyooprettede Universitetet i Tromsø. Desentralisering var både en politisk og pedagogisk idé i det aktuelle tidsrom. Jeg vil derfor løfte fram tenkningen omkring desentralisering, lokalsamfunnsorientering og den skoleforskning som ble igangsatt ved Universitetet i Tromsø på 1970-tallet. Dette er tema i kapittel 7.

I kapittel 8 vil jeg søke å klargjøre den politiske prosessen som ledet fram mot den desentraliserte allmennlærerutdanningen. Jeg vil undersøke hvilke aktører som deltok og hva som var intensjoner og begrunnelser for og imot denne utdanningsformen. I kapittel 9 viser jeg hvordan den politiske behandlingen i kirke- og undervisningskomiteen og i Stortinget foregikk. Jeg påviser også at utlysingen av den desentraliserte allmennlærerutdanningen fant sted samtidig med den politiske behandlingen. I kapittel 10 vil jeg undersøke hvordan denne første desentraliserte allmennlærerutdanningen ble realisert. Hovedsiktemålet med analysens andre del er å påvise hvorvidt desentralisert allmennlærerutdanning kunne karakteriseres som en annerledes form for lærerutdanning. Det nyskape-

de besto i at det ble etablert en relasjon mellom lærerutdanningen, studenten og skolen på studentens hjemsted, og i denne relasjonen lå et potensiale for utvikling av en ny lærerprofesjonalitet og lærerkompetanse.

I analysens tredje del vil jeg undersøke hvordan det som startet som en annerledes utdanning ble mer lik det nasjonalt uniforme lærerutdanningstilbudet. Dette innebærer i den teoretiske språkbruken å undersøke om det skjedde en enhetliggjøring. Denne del omfatter kapittel 11.

I kapittel 12 sammenfattes de tre delene av analysen. Jeg vil konkludere med at det som var et forsøk på å etterkomme krav fra omgivelsene om bedre lærerdekning i bestemte geografiske områder, først ble igangsatt som en annerledes og alternativ lærerutdanning. Jeg vil videre konkludere med at denne alternative utdanningen senere ble modifisert og ble mer lik den ordinære utdanningen. Deler av de særegne trekkene ved den desentraliserte utdanningen forsvant, og denne alternative utdanningen skiftet etterhvert karakter og ble mer lik det ordinære utdanningstilbudet. Resultatet var økt enhetlighet. Parallelt med enhetliggjøringen endret den pedagogiske tenkningen karakter fra å vektlegge lærernes lokalsamfunnskompetanse med småsamfunn som modell, til å betone mer abstrakte trekk ved lærerprofesjonalitet.

Kapittel 2: Teori

Innledning

I dette kapitlet gjør jeg rede for hovedtrekk i det teoritilfanget jeg anvender. Utfyllende momenter fra teorien vil bli introdusert underveis.

Archers teori om framvekst og endring av statlige utdanningssystemer

Opptakten til Archers teoriutvikling finner vi i hennes arbeid sammen med Michalina Vaughan, *Social conflict and educational change in England and France 1789-1848* fra 1971. Selve hovedteorien, som er en teori om framvekst og endringer av statlige utdanningssystem, framkommer i hennes arbeid fra 1979, *Social Origins of Educational Systems*. Her analyserer hun framvekst og endring av de statlige utdanningssystemene i England, Danmark, Frankrike og Russland, senere Sovjetunionen. Hun gir også ut en mer kortfattet utgave av denne teorien i 1984, der landene hun presenterer er England og Frankrike.³³

Archer stiller opp følgende grunnleggende spørsmål:

1. Hvorfor og hvordan vokser utdanningssystemer fram historisk?
2. Hvorfor og hvordan endres utdanningssystemer?
3. Hvorfor har utdanningen den spesielle strukturen; relasjonen til samfunnet - og de interne strukturer som karakteriserer den til enhver tid?

³³ Margaret S. Archer (1984): The University Edition of *Social Origins of Educational Systems*. London: Sage Publications.

Svarene hun gir er enkle, men samtidig komplekse. Utdanningen er som den er på grunn av målene til de som kontrollerer den, og utdanning endres fordi de som har makt til å forandre utdanning vil nå nye mål. Etter hennes oppfatning er spørsmålene hun stiller av en slik natur at vår tilnærming til dem må være både historisk og komparativ. Archer hevder at utdanning er et resultat av målene til de som kontrollerer den, og fastslår at en slik påstand reiser umiddelbare problemer med å avgjøre hvem disse er, og hvilke strategier som tas i bruk for å bevare og beskytte kontrollen. Å undersøke hvordan endring foregår, innebærer å analysere komplekse former for sosial interaksjon. Utdanningen blir sjelden eller aldri realisert slik den opprinnelig var tenkt. Hva slags form utdanning får, er et resultat av politiske prosesser med allianser, stridigheter og forhandlinger. Archer påpeker at for å forstå hvorfor utdanningens utforming er slik den er på et gitt tidspunkt, må vi ikke bare vite hvem som vant slaget om kontroll, men også hvem som tapte og hvorfor. Men heller ikke dette er tilstrekkelig. Når endringer er vedtatt, skal de iverksettes innenfor en allerede etablert sammenheng, med ulike sett av strukturelle og kulturelle vilkår. Så langt innebærer Archers tenkning, at om vi vil utvikle en teori om hvordan utdanning endrer seg over tid, må vi studere individer, grupper av individer og interaksjoner mellom ulike grupper. Videre innebærer det at vi må studere sosiale strukturer og kulturelle faktorer. Men heller ikke dette er tilstrekkelig. Vi må også studere utdanningen på et tidligere tidspunkt, for endring kan ikke starte med blanke ark, men må ta høyde for at utdanning som sosial institusjon allerede eksisterer forut for alle bestrebelser på endring. Og som et siste moment, også hvordan den historiske framveksten av utdanningssystemet har foregått, vil virke inn på det framtidige systemet. Archer definerer utdanningssystem på følgende måte:

[Et statlig utdanningssystem er] en mengde institusjoner som gir formell utdanning, er differensierte og nasjonale i utbredelse, hvis bestanddeler

*og prosesser er relatert til hverandre, og som er gjenstand for, i det minste delvis, kontroll og tilsyn fra statlige myndigheter.*³⁴

Archer poengterer at både de politiske og de systemiske aspektene er viktig i denne definisjonen og insisterer på at begge disse må være til stede før utdanning kan sies å konstituere et statlig system.³⁵ Når et statlig utdanningssystem er vokst fram og tidligere strukturer er blitt transformert, er det denne nye strukturen som utgjør betingelsene for interaksjon og framtidige endringer. Hun poengterer at det er viktig å merke seg at teorier om framveksten av utdanningssystemet og endringene av det er teorier om menneskers utdanningsaktiviteter. Etablering av et statlig utdanningssystem innebærer at utdanning løsriveres fra kirken og får relativ autonomi. Videre får vi en utdanning finansiert av offentlige midler. Stadig flere får tilgang til utdanning og et økende antall mennesker blir involvert i utdanning. Fra å være totalt uten innflytelse, får nå en stor del av befolkningen en styrket posisjon gjennom å kunne innvirke på bruk av offentlige midler til utdanning. Lærere som yrkesutøvere blir i større grad herre i eget hus, og får større handlingsfrihet. Læreryrket blir et eget yrke og det utvikles et arbeidsmarked for lærere.

Å påvise hvilke prosesser som førte fram til systemdannelsen blir ut fra Archers teori derfor sentralt, for å kunne forklare senere endringer. Et sentralt poeng i Archers teori er skillet mellom sentraliserte og desentraliserte utdanningssystemer.

³⁴ Archer 1979:54. Oversettelse: Tone Skinningsrud 2006:137.

³⁵ Archer 1984:19f.

Skillet mellom sentraliserte og desentraliserte utdannings-systemer

Archer skiller mellom sentraliserte og desentraliserte utdanningssystemer. Forskjellene mellom disse, forklarer hun med måten systemene er vokst fram på. Hun analyserer fremveksten av systemet ved hjelp av Webers begreper *dominans* og *utfordring*.³⁶ Når systemet er etablert, foregår forandringer i desentraliserte system som små og gradvise endringer. Archer bruker betegnelsen *incremental*³⁷ om endringsmønstre i desentraliserte system. I sentraliserte system er endringene derimot mer brå og omfattende, og her bruker hun betegnelsen *stop-go*. Sistnevnte endringsmønster forklarer hun i forhold til følgende tre punkter; initiativ til endring, lovgivning og iverksetting.

1. I forhold til initiativ til endring:

Typisk for sentraliserte utdanningssystemer er lange stabile perioder med få endringer. Dette fordi det politiske sentrum overveier lenge og vel før det gir lover og fordi forandring som skjer gjennom andre prosesser er små i sammenlikning.³⁸

2. I forhold til lovgivning:

Endringer gjennom lovgivning preges i det sentraliserte systemet av forhandlinger og kompromisser, uavhengig av hvilke politiske strukturer eller relasjoner mellom eliter som inngår. Dette betyr at ingen politisk initierte endringer noengang blir helt slik noen ønsket.³⁹

3. Og i forhold til iverksetting:

At endringer søkes iverksatt likt overalt og at spesialiserte utviklingstrekk søkes koordinert, betyr at de både skaper misnøye og ofte ikke fungerer. Nok

³⁶ Hun skiller mellom to typer strategier i utfordringen av eksisterende dominansforhold, og betegner disse som henholdsvis *restriktive* og *substitutive*. Begrepene vil ikke bli anvendt i avhandlingsarbeidet.

³⁷ Incremental kan oversettes med noe som kommer gradvis.

³⁸ Archer 1984:175. Oversettelse Randi Skjelmo.

³⁹ Archer 1984:176. Oversettelse Randi Skjelmo.

en gang etterlater de seg misnøye. Om de dysfunksjonelle konsekvensene av endringene forsterkes over tid, øker misnøyen.⁴⁰

En utdanningsreform i et sentralisert system vil neppe kunne tilfredsstillende alle behov for differensierte utdanningstilbud. Om generelle reformer mislykkes, i forhold til behovene de skulle imøtekomme, vil de etterfølges av en periode hvor det bygges opp misnøye, som etter hvert resulterer i en ny omfattende reform.⁴¹

Sentrale begreper

Archer framholder fire vanlige prosesser som omhandler utviklingen av den interne strukturen i systemet. Disse er *enhetliggjøring*, *systematisering*, *differensiering* og *spesialisering*. Enhetliggjøring og systematisering er betinget av utdanningssystemets statlige tilknytning. Differensiering og spesialisering er betinget av utdanningens mangesidige forhold til andre samfunnsinstitusjoner.

Enhetliggjøring

Ethvert statlig utdanningssystem vil ha et embetsverk av et visst omfang og med tillagte arbeidsområder. Enhetliggjøring innbefatter innlemming eller utvikling av forskjellige utdanninger, aktiviteter og personell i systemet slik at det responderer på signaler fra og iverksetter påbud fra dette embetsverket.⁴² Dette skaper vilkår for å utøve sentral kontroll og det skaper også vilkår for standardisering av opptakskrav, studieplaner og eksamensordninger på landsbasis. Det vil altså innebære at det etableres felles nasjonale opptakskrav, felles nasjonale studieplaner og enten bruk av nasjonale eksamener, eller eksamener som gir kompetanse på nasjonalt plan. Etablering av nye utdanningstilbud og utvikling av ek-

⁴⁰ Archer 1984:177. Oversettelse Randi Skjelmo.

⁴¹ Archer 1984:179

⁴² Archer 1984:72ff.

sisterende tilbud vil måtte forholde seg til det overordnede rammeverk med de lover, forskrifter og rammeplaner som er gjeldende. Dette er med på å bidra til et enhetlig utdanningssystem. Graden av forvaltningskontroll kan imidlertid variere både i omfang og styrke. En enhetliggjøring trenger ikke å omfatte alle deler av utdanningssystemet. Noen institusjoner, utdanningsformer eller lærergrupper kan befinne seg utenfor forvaltningskontrollen.

Archer skiller mellom *ekstensiv enhetliggjøring* og *intensiv enhetliggjøring*.

Ekstensiv enhetliggjøring har å gjøre med hvor stor del av skoleverket som inngår i det statlige utdanningssystemet. Intensiv enhetliggjøring har å gjøre med hvor sterk kontrollen er. Hun understreker at om målene til den politiske ledelsen skal bli tilfredsstillende, må enhetliggjøringen være både intensiv og ekstensiv. Det som kjennetegner slike system, sier hun videre, er at den politiske ledelsen er i posisjon til å lage et enhetlig administrativt rammeverk som er i overensstemmelse med dens mål. Sentraladministrasjonen besørger en sterk hierarkisk fordeling av autoritet, der hvert lavere nivå er forbundet til et høyere nivå og kontrollert ovenfra. Dette innebærer liten grad av selvstendig beslutningstaking i ulike regioner eller individuelle skoler. Det er ikke uvanlig at avgjørelser angående innkjøp, ansettelse, eksamen, pensum og rekruttering tas i samråd med en høyere autoritet. Likeledes har undervisningspersonalet liten grad av autonomi, og det vanlige i slike system er å finne at lærere har større begrensninger enn andre profesjoner. Archer viser til Frankrike hvor staten, etter systemdannelsen rundt 1840, sikret seg lærerprofesjonens lojalitet gjennom en skjønnsom blanding av utdanning, insentiver og overvåking.⁴³

Archer presiserer at enhetliggjøring ikke er det samme som sentralisering. Ikke alle enhetlige systemer er sentraliserte. Et sentralisert system er en spesiell vari-

⁴³ Archer 1984:79

ant av et enhetlig system. At et system er sentralisert, innebærer at det er bestemte relasjoner mellom de ulike deler av systemet. I det sentraliserte systemet spiller staten en ledende rolle i å iverksette endring.

Systematisering

Sammen med enhetliggjøring, henspeiler systematisering på en rekke sammenbindende relasjoner som bidrar til utdanningsmessig helhet. Systematisering representerer en overgang fra at utdanning består av et antall vesensforskjellige og usammenhengende tilbud eller uavhengige nettverk, til å utgjøre et samlet og konsolidert system. Systematisering innebærer styrking av tidligere eksisterende relasjoner mellom delene og utvikling av relasjoner som tidligere ikke har stått i forhold til hverandre. Archer nevner særlig to forhold knyttet til systematisering som er karakteristisk når et statlig system er under utvikling.⁴⁴ Det første er bruk av nasjonale eksamener eller eksamener som gir kompetanse i nasjonal sammenheng. Det andre er knyttet til rekruttering, utdanning og sertifisering av lærere på de ulike utdanningsnivå.

Empirisk går enhetliggjøring og systematisering hand i hand og begge synes allmenne ved fremveksten av statlige system. Men systematiseringen er analytisk distinkt fra enhetliggjøring. En av de viktigste sidene ved systematisering er utviklingen av en hierarkisk organisering, der det skjer en gradvis differensiering og forbindelse av de ulike utdanningsnivå som tidligere ikke har vært koordinert med hverandre. Utviklingen av en hierarkisk organisering skjer fordi utdanningsmessige mål på ett nivå hindres av manglende sammenheng med andre nivå. Denne form for endring reflekterer behovet for koordinering for å kunne nå ulike utdanningsmål, og bestemmes altså ikke av abstrakte effektiviseringsbestrebelse. Men en hierarkisk organisering, og en koordinering av kvalifikasjoner ved inntak, utdanningsforløp og sluttkompetanse på ulike utdanningsnivå,

⁴⁴ Archer 1984:74

innebærer ikke nødvendigvis at elever uten videre passerer fra det laveste til det høyeste nivå i utdanningssystemet. Undervisning på lavere nivå kan være organisert slik at elever ikke kan komme inn på neste nivå, eller at de ikke har kvalifikasjoner til det. Hierarkisk organisering kan virke positivt ved å oppmuntre til bevegelse mellom nivåene ved at kompetanse ved inntak, utdanningsforløp og sluttkompetanse føyer seg inn i hverandre, eller negativt ved at det eksisterer barrierer mot å avansere fra lavere til høyere nivå. Både de positive og de negative aspektene vil finnes i de fleste system, men detaljene i dette vil avhenge av de mål som forfølges og resultatene av politisk interaksjon.⁴⁵

Ved å endre utdanningssystemet i retning av en hierarkisk organisering, vil man kunne oppnå å koordinere ulike utdanningsmål i forhold til hverandre. Imidlertid er en slik koordinering mellom ulike deler og nivå bare til hjelp i negativ forstand når det gjelder å fjerne hindringer for måloppnåelse. Det er i seg selv ingen sikkerhet for at utdanning virkelig imøtekommer ulike behov og tjenester som etterspørres.

Differensiering

Differensiering handler om utdanningssystemets autonomi. Det innebærer at utdanningssystemet framstår med en egen selvstendighet, differensiert fra andre samfunnsinstitusjoner, og med undervisningsvirksomhet som en egen form for yrkesutøvelse.⁴⁶

Spesialisering

Spesialisering refererer til en rekke indre endringer, snarere enn én enkelt endring. Å imøtekomme et bestemt behov kan medføre utvikling av tilbud eller å tilpasse nye behov til aktiviteter som allerede finnes. Det kan være at det avteg-

⁴⁵ Archer 1984:74

⁴⁶ Archer 1984:75

ner seg nye roller, nye former for rekruttering og undervisning, økt kompleksitet i opptaksreglene, nye regler for ulike innpassinger innenfor eller mellom ulike nivå og typer utdanning, variasjoner i pensum, eksamensform og kvalifikasjoner, utvikling av læremidler med mer. Disse endringer er påfølgende resultat av at utdanningssystemet er multi-integrert med et mangfold av samfunnsinstitusjoner og at spesialisering i inntak, prosesser og sluttkompetanse utvikles for å imøtekomme behov som er så forskjelligartet, at de ikke er forenlig med et uniformt tilbud og uniforme prosedyrer. Maktfordelingen i utdanningspolitikken avgjør hvilke ønsker om spesialisering som vinner fram.⁴⁷ Spesialisering i Archers betydning av begrepet, skiller seg altså fra den alminnelige begrepsbruken, der spesialisering anvendes i betydningen avgrensning av arbeidsoppgaver og kompetanse, innenfor et bestemt område.

Disse fire endringsaspektene kan finne sted innenfor samme system, de kan forekomme samtidig eller etter hverandre og kan holde fram på ubestemt tid. Hvert av disse aspekter kan forklares som et resultat av sosial interaksjon. Imidlertid er det ikke slik at disse endringene nødvendigvis innebærer en bedre tilpasning av utdanningssystemet til omgivelsene eller at ulike sosiale grupper får sine behov imøtekommet. Man kan derfor ikke forutsette at disse endringene representerer en utvikling i retning av integrasjon mellom utdanningssystemet og omgivelsene. Strukturelle motsetninger og sosiale konflikter vil ikke nødvendigvis avta.

Archers teori gir ikke bare en forklaring på generelle former for endringer som gjelder for alle utdanningssystemer, men også av variasjoner i disse endringene mellom ulike system. Disse variasjonene har å gjøre med forholdet mellom de fire hovedformene for indre forandring i ulike system. Det ser ut til at variasjoner i hvilke typer endringer som dominerer har nær sammenheng med hvordan

⁴⁷ Archer 1984:77

utdanningssystemene er oppstått. Forskjellene i utspring og opprinnelse utgjør forskjeller for styrken i de to settene av prosesser (enhetliggjøring/systematisering og differensiering/spesialisering) i forhold til hverandre. Dette influerer i sin tur på de typiske problemene som oppstår innenfor de ulike utdanningssystemene.⁴⁸ I sentraliserte utdanningssystem er det slik at enhetliggjøring og systematisering er de egenskapene som først kommer til syne. Så snart systemet er vokst fram, søker den politiske ledelse å institusjonalisere en ny definisjon av undervisning som er forenlig med deres mål. Det innebærer at en av de første forandringene som gjøres i denne fasen er å utvikle en administrativ struktur. Den politiske ledelsen må besørge utdanningsinstitusjoner som er ansvarlig i forhold til gjeldende regelverk, samtidig som motstand og splittende tendenser elimineres. Dersom målene til de som utgjør den politiske ledelse skal kunne gjennomføres, må enhetliggjøringen være intens og omfattende. Det som kjennetegner sentraliserte system, er at den politiske ledelsen er i posisjon til å danne enhetlige administrative rammeverk som samsvarer med utdanningens målsettinger. Innenfor slike system er det en sterk hierarkisk fordeling av autoritet. Dette innebærer liten grad av autonomi og beslutningsmyndighet regionalt og på institusjonsnivå. En konsekvens av at endringene preges av prosessene enhetlighet og systematisering, vil være at mulighetene til å kunne utvikle forskjelligeartede tilbud begrenses.⁴⁹

Lærerprofesjonen i Archers teori

Ved at det etableres et statlig utdanningssystem, vokser også læreryrket fram som en egen profesjon. Archer⁵⁰ trekker fram to forhold som er viktig når dette skjer. Det ene er at det etableres et arbeidsmarked for lærere. Et synlig tegn er at kombinasjonsstillinger av typen prest-lærer forsvinner. En viktig effekt av dette

⁴⁸ Archer 1984:78

⁴⁹ Archer 1984: 72,110

⁵⁰ Archer 1984:92

er at det dannes interessegrupper av lærere som har en personlig og økonomisk interesse av å forbedre sin posisjon fordi utdanning er deres heltidsbeskjeftigelse. Det andre Archer nevner er at når man nå ansetter lærere, vil disse gjøre seg gjeldende som eksperter på utdanningsfeltet. Den tidligere mer løst forbundne gruppen av lærere, omdannes til en profesjon som søker å oppnå rettigheter for egen yrkesgruppe. At profesjonen organiserer seg har både interne og eksterne konsekvenser. Profesjonen kan opptre som en samlet gruppe og ta initiativ utad, og det er mulig for andre grupperinger å ta kontakt med en samlet lærergruppe. Lærerprofesjonen blir en gruppe det kan forhandles med. De forhandlingsprosesser som i et statlig system fører til endring, deles av Archer⁵¹ inn i tre ulike slag. Disse er *interne initiativ*, *eksterne transaksjoner* og *politiske forhandlinger*. Hver av disse forhandlingsprosessene innebærer en innveksling av ressurser eller tjenester, så som økonomiske ressurser, makt eller ekspertise.

Interne initiativ

Hovedressursen som lærerprofesjonen har råderett over er ekspertisen. Dette innbefatter den spesialistkunnskapen som lærere er i besittelse av, som for eksempel deres evner til å formidle kunnskap, ferdigheter og verdier.⁵² Denne første forhandlingsformen innebærer at profesjonen tar initiativ til å veksle inn de eksperttjenester den kan tilby for andre typer goder som profesjonen mener å ha behov for. Slike goder kan være økonomiske midler og rettigheter som behøves for å realisere profesjonens egne mål. Hvis profesjonen lykkes i å forbedre sin velstand og autonomi gjennom denne type forhandling, vil den være i stand til å påvirke endringer og sikre at endringene faller sammen med profesjonsinteressene. Det blir derfor viktig for profesjonen å utveksle ekspertise mot finansielle ressurser og juridiske rettigheter på mest mulig fordelaktige vilkår. For at denne forhandlingsformen skal være mulig, må lærerprofesjonen være i stand til påvir-

⁵¹ Archer 1984:100

⁵² Archer 1984:122

ke vekslingsforholdet mellom ressursene de mottar og tjenestene de yter. En forutsetning for dette, er at det finnes eksterne interessegrupper som kan gi en relevant pris i bytte for ekspertkunnskapen. Lærerprofesjonen er altså avhengig av at det finnes aktuelle forhandlingsparter.

Eksterne transaksjoner

Den andre formen for forhandling, eksterne transaksjoner, har sitt utspring i grupper utenfor utdanningen som enten søker nye utdanningstilbud eller tilbud i tillegg til de som allerede eksisterer. Ved at utdanningssystemet har fått økt autonomi, kan omverdenen nå henvende seg til lærerprofesjonen. Det er to viktige hindringer for denne type transaksjoner. For det første er det profesjonen selv som har siste ordet. I likhet med andre grupper har profesjonen økonomiske og andre særegne profesjonsinteresser, og vil nekte transaksjoner som kan gå på akkord med disse. For det andre er ekstern transaksjon en forhandlingsform som bare er tilgjengelig for grupper med ressurser som kan gjøres tilgjengelig for ulike utdanningsformål. Denne forhandlingsformen består grunnleggende sett av å bytte økonomiske ressurser mot utdanningsekspertise. Det kan handle om å legge til rette for nye elevgrupper, forberede for spesielle undervisningsformer eller sørge for tilgang på en bestemt type kompetanse i form av kunnskap, ferdigheter eller verdier. Ressursene som tilbys må oppfattes som tilstrekkelig attraktive for profesjonen, slik at de gir uttelling i forhold til det som oppfattes som økt arbeidsbyrde. Hovedoppgaven i forhold til å kunne gjennomføre en ekstern transaksjon blir altså å få til en vellykket innveksling av økonomiske ressurser i eksperttjenester.⁵³

⁵³ Archer 1984:123

Politiske forhandlinger

Archer gjør et poeng av at sentraliserte og desentraliserte utdanningssystem har ulik innflytelse på interaksjonen. De strukturelle betingelsene for interaksjon sammenfattes hos Archer i to modeller, en for sentraliserte utdanningssystem og en for desentraliserte system.⁵⁴ I sentraliserte system vil behov som oppstår i skolen eller i samfunnet måtte samles, og adresseres oppover i systemet til de sentrale beslutningstakernes arena og forhandles der, for så å bli formidlet nedover til utdanningen i form av påbud om endringer. Dette i motsetning til et desentralisert system, der endringsprosessene er mer kompliserte, og der behov ikke nødvendigvis må adresseres oppover i systemet, siden endringer like gjerne kan bli introdusert lokalt eller internt. Interne initiativ og eksterne transaksjoner er mest vanlig i desentraliserte system, mens politiske forhandlinger er den viktigste forhandlingsformen i sentraliserte system. Politiske forhandlinger oppstår fordi utdanningen mottar det meste av sine midler fra det offentlige.⁵⁵ En lang rekke grupper søker å påvirke offentlig utdanningspolitikk. Ikke bare de politiske partiene vil kunne innvirke på utdanningspolitikken, også ulike interessegrupper vil kunne jobbe fram sine endringsforslag gjennom politiske organer. Politiske forhandlinger er, i følge Archer, den viktigste forhandlingsformen i sentraliserte system. Fordi utdanning som sådan har så liten autonomi og staten er den ledende part, vil trykket fra ulike kanter bevege seg mot det politiske sentrum. For å oppnå endring, må de grupper som etterspør nye tjenester klargjøre hva det er de etterspør. De må videre skape allianser og organisere seg slik at de kan arbeide gjennom det politiske systemet. Dette er tilfellet for de fleste gruppene, og gjelder også for lærere. Interessegrupper innenfor utdanningssystemet som vil påvirke til endring, vil måtte gå utenfor utdanningssystemet for å kunne få innflytelse, enten ved å slutte seg til nasjonale politiske organisasjoner eller eksterne pressgrupper. Dette innebærer at også lærerprofesjonen, i likhet

⁵⁴ Archer 1984:223-227

⁵⁵ Archer 1984:103

med andre grupperinger, må ta del i den politiske interaksjonen på nasjonalt nivå.⁵⁶

Archer⁵⁷ skisserer ulike strategier lærerprofesjonen tar i bruk for å forhandle seg fram til goder. Disse kan oppsummeres i fire punkter. Det ene er at lærerprofesjonen kan tilby tjenester som oppfattes som attraktive. Et av de viktigste aspektene er faglig oppgradering for å tilby bedre kvalitet på tjenestene. Ved selv å utvikle ekspertisen kan man be om en bedre vekslingskurs og derigjennom øke markedsverdien på sin egen faglige dyktighet. Det andre er gjennom å delta i kontroll med sertifisering av ekspertisen, dvs å ha innflytelse på hvor mange som skal få tilgang til profesjonen og kvalifikasjonene til disse. Det tredje er gjennom deltakelse i utviklings- og endringsprosesser. Herigjennom kan lærerprofesjonen få innflytelse på utdanningspolitikken, framfor å bli redusert til modifisenter, motstandere og sabotører på implementeringsnivået. Den fjerde strategien er at lærerprofesjonen kan forsterke og legitimere egen virksomhet ved å appellere til behovet for faglige tjenester, og gjennom å fremme oppfatningen av utdanning som verdifullt. Lærerprofesjonen kan gjøre direkte bruk av læringssituasjonen til å spre disse verdiene og også gjennom bruk av offentlige media.

Etter å ha lagt fram teorien om statlige utdanningssystemer, fortsetter Archer med generell sosiologisk teoriutvikling. Hun er opptatt av forbindelsen mellom individ og samfunn, dvs mellom agentskap og struktur. Gjennom fire arbeider i perioden 1988-2003 legger hun fram en *generell transcendental metateori*, inspirert av og *forenlig* med Roy Bhaskars *kritiske realisme*⁵⁸.

⁵⁶ Archer 1984:173

⁵⁷ Archer 1984:130

⁵⁸ Forholdet mellom Archers utdanningsteori som en domeneteori, hennes generelle metateori og Bhaskars kritiske realisme gjøres rede for i kapittel 3.

Archers generelle sosiologiske teoriutvikling

I boken *Culture and Agency*⁵⁹ er Archer opptatt av kultur og sosiale institusjoner. *Kultur* begrepsliggjøres som et objektivt fenomen, og utfra dette lager hun en distinksjon mellom kulturens ontologiske status og hva mennesker, grupper og klasser gjør ut av den epistemologisk. Det finnes et kulturelt system, fylt med komplementariteter og kontradiksjoner. Det er dette systemet grupper gjennom sosiokulturell interaksjon både trekker veksler på og bidrar til å utvikle deler av. I boken *Realist social theory: the morphogenetic approach*⁶⁰, problematiserer Archer forholdet mellom struktur og agentskap. Hun poengterer at disse må holdes analytisk atskilt og at de ikke kan reduseres til hverandre. Archer gjør en distinksjon mellom aktør og agent. Hun argumenterer for at aktører handler som individer, mens agenter utgjør en gruppe. Agenter kan ifølge Archer deles i primære og inkorporerte⁶¹ agenter. Primæragenter er enkeltindivider i grupper med felles interesser, men som ikke mobiliserer for å oppnå sine mål, mens inkorporerte agenter er organisert for å oppnå sine mål. Aktører kan bli tildelt ulike roller, men som aktører er en ikke determinert, en kan velge hvordan en vil utføre den tildelte rollen.

Archer er videre opptatt av hvordan strukturelle og kulturelle emergente krefter virker inn på oss, ved å skape de situasjoner vi finner oss selv i, og ved at de opererer som begrensinger eller muligheter. Kraftene som begrensninger eller muligheter trenger menneskelig aktivisering. Dette forutsetter en aktiv agent. Hvem disse er, og hvordan de tilegner seg en oppfatning av selvet, en personlig identitet og en sosial identitet, er spørsmål Archer stiller i boken *Being Human: The Problem of Agency*.⁶² Her utbroderer hun agentskapets egenskaper og krefter og tilskriver agentene egne egenskaper. Archer gjør et skille mellom tre ulike

⁵⁹ Archer 1988/ 1996a

⁶⁰ Archer 1995

⁶¹ Noen vil velge å bruke begrepet korporative agenter.

⁶² Archer 2000

domener av virkeligheten: naturens orden, den praktiske orden og den sosiale orden (domenet for diskursiv påstandskunnskap). Hun argumenterer for at interaksjonen med naturens gjenstander er grunnlaget for vår kognitive utvikling, og den er også grunnlaget for vår utvikling av oss selv, som noe kontinuerlig. Vår evne til å tenke og resonnerer er verken medfødt eller samfunnsskapt. Den må realiseres i - og gjennom praksis.⁶³ Archer påviser at praktiske relasjoner varer gjennom hele livet, fordi vi alle har relasjoner med naturen og med materiell kultur. Vi slutter aldri å vedlikeholde relasjoner til de alle tre av virkelighetens ordener; den naturlige, den praktiske og den sosiale. Hun vil lage en teori som tar høyde for at det er mulig for mennesker å omforme samfunnet ved å evaluere den konteksten de befinner seg i, anvende sin kreativitet til å forestille seg alternativer og samarbeide med andre for å oppnå forandring.

I boken *Structure, Agency and the Internal Conversation*⁶⁴, går Archer videre og ser på agents refleksive prosjekt som medierende mellom struktur og agentskap. Hun argumenterer for at agents refleksivitet fungerer som en mediering mellom det subjektive og det objektive. Archer er opptatt av hvordan agenter, på grunn av sine refleksive krefter, overveier sine sosiale omstendigheter i relasjon til sine personlige anliggender. Struktur og agentskap er to ulike strata med atskilte krefter og egenskaper. Strukturer begrenser og muliggjør agents handlinger, mens agenter reproducerer og transformerer strukturer. Det er bare mennesker som kan tenke og handle, strukturer har ikke slike egenskaper. Selv om strukturene ligger som et vilkår for handlingene, er handlingene aldri determinert av strukturene.

⁶³ Archer 2000:8

⁶⁴ Archer 2003

Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet tematisert deler av Margaret Archers teori om framvekst og endring av statlige utdanningssystemer. Vi har sett at hun skiller mellom sentraliserte og desentraliserte systemer. Skillet forklarer hun med måten systemet er vokst fram på. Enhetliggjøring og systematisering er de prosessene som først kommer til syne i et sentralisert system. Her vil endringsmønstrene komme til syne som mer markante skifter enn i desentraliserte systemer. Dette forklarer hun med at endringer foregår etter politiske vedtak, og at forslag til endringer må forhandles fram gjennom de politiske organene på sentralt nivå. Archer viser også hvordan lærerprofesjonen vokser fram som en egen interessegruppe. Etterhvert som et utdanningssystem utvikles vil det kunne oppstå ulike profesjonsgrupper av lærere med ulike interesser.

Med utgangspunkt i teorien om framvekst og endring av utdanningssystemer utvikler Archer en metateori. Hun poengterer at det er et analytisk skille mellom aktør og struktur. Strukturer muliggjør og begrenser menneskers handlinger, mens mennesker reproduserer og transformerer strukturer. Det er bare mennesker som kan tenke og handle, strukturer har ikke slike egenskaper. Strukturene ligger som vilkår for handlingene, men handlingene er ikke fullt ut determinert av strukturene. Som mennesker fødes vi inn i struktur og kultur, den er allerede der når mennesket kommer inn i verden. Strukturen ligger altså som en forutsetning for menneskelig handling. Fordi struktur og handling er forskjøvet i forhold til hverandre i tid, kan strukturelle forhold hos Archer analyseres som liggende forut for handling. Dette gjør det mulig å hevde at struktur har autonomi i forhold til handlinger og at den har kausal innflytelse på handlinger. Det blir dermed mulig å hevde at systemet påvirker sosial interaksjon og at systemets videre utvikling kommer etter en periode med sosial interaksjon.

Jeg skal i neste kapittel drøfte forholdet mellom metateori, teori og metode.

Kapittel 3: Forholdet mellom metateori, teori og metode.

Underbygging av analysen

Siktemålet med dette kapitlet er å vise hvordan arbeidet er underbygd av kritisk realisme som vitenskapsfilosofi og klargjøre anvendelsen av Archers teori i analysen.

Betydningen av ontologi som mer grunnleggende enn epistemologi.

”Den kritiske realismen innebærer innenfor filosofien et skifte fra epistemologi til ontologi, og innenfor ontologien et skifte fra hendelser til mekanismer”. Dette sitatet fra Bhaskar⁶⁵ viser kjernen i den kritiske realismen. Det Bhaskar her poengterer er det grunnleggende vitenskapsteoretiske spørsmålet for kritisk realisme: Hvordan må virkeligheten være for at vitenskap skal kunne finnes? Det er dette ontologiske spørsmålet som er utgangspunktet, ikke det epistemologiske spørsmålet om hvordan kunnskap er mulig. Andre del av sitatet er også sentralt, ved å bytte fra hendelser til mekanismer rettes oppmerksomheten mot det som produserer hendelsene – ikke bare mot hendelsene i seg selv.

Første stadium av kritisk realisme, transcendental realisme, ble utviklet som en kritikk mot empirisme og idealisme. I verket *A Realist Theory of Science*, presenterer Bhaskar ansatsen til den vitenskapsfilosofiske retningen kritisk realisme, med utgangspunkt i en analyse av forutsetningene for det naturvitenskapelige eksperimentet. Det som oppdages, eksisterer uavhengig av oppdagelsen. Vi-

⁶⁵ Bhaskar 1991:141. Her referert fra Danermark mfl. 1997:14

tenskapen blir da å betrakte som en sosial prosess, der målet er å produsere kunnskap om den intransitive dimensjonen. Men fordi virkeligheten innbefatter mer enn det vi umiddelbart kan oppfatte, og fordi det vi oppfatter vil være tids- og stedsavhengig, vil den kunnskapen vi produserer kunne underkjennes. Denne formen for realisme forutsetter derfor *ontologisk realisme, epistemisk relativisme og rasjonell vurdering*. Ontologisk realisme vil innebære erkjennelsen av at det eksisterer en objektiv virkelighet uavhengig av vår erkjennelse. Epistemisk relativisme innebærer det syn at vår kunnskap om noe alltid vil være midlertidig, og at det som til enhver tid anses som kunnskap vil være historisk og kulturelt situert. Dette innebærer imidlertid ikke en total relativisme, der alle utsagn om virkeligheten oppfattes som problematiske eller som grunnleggende like gyldige. En rasjonell vurdering innebærer at det finnes en objektiv målestokk som de ulike utsagn kan vurderes i forhold til, nemlig den intransitive virkelighet, som utsagnene henviser til. Dette innebærer også at det i vår søken etter kunnskap alltid er en mulighet for å ta feil. Avdekte sammenhenger og mekanismer vil ikke nødvendigvis bli stående som evig sanne.⁶⁶

Vi kan ikke, ut fra en kritisk realistisk tankegang, begrense vår kunnskapssøken til det direkte observerbare.⁶⁷ Det er en egenskap ved virkeligheten at den ikke er transparent. Vår kunnskapssøken må utvides til å omfatte de underliggende strukturer og mekanismer som genererer det observerbare. Om alt lå framme i dagen skulle ikke vitenskap behøves, annet enn som ren datainnsamling. Ut fra en kritisk realistisk forståelse, er virkeligheten også *differensiert* i ulike domener. Bhaskar⁶⁸ gjør en distinksjon mellom de tre ontologiske domener: det empiriske, det faktiske eller aktualiserte og domenet for det virkelige. Det virkelige

⁶⁶ Andrew Collier 1994:23

⁶⁷ Dette skyldes at virkeligheten er *strukturert, differensiert, stratifisert og utgjør et åpent system*. At den er *strukturert* i ulike emergente nivåer innebærer at det finnes radikalt forskjellige krefter og mekanismer på forskjellige nivå. Disse kreftene og mekanismene kan virke sammen og mot hverandre, og derigjennom generere empiriske fenomener.

⁶⁸ Bhaskar 1978:56

består altså av mer enn det erfarte og det faktiske. Empirisk kunnskap motsvarer det empiriske domenet. Det som faktisk hender, også uavhengig av at det erfares, motsvarer det faktiske domenet. Gjennom Bhaskars distinksjon framkommer samtidig kritikk mot det å redusere det virkelige til det faktiske eller aktualiserte (actualism) og å redusere det virkelige til det empiriske, slik tilfellet er innenfor empirisk realisme.⁶⁹ Bhaskar⁷⁰ framstiller forholdet mellom domenenene i følgende figur:

	Domenet for det virkelige	Domenet for det faktiske	Domenet for det empiriske
Mekanismer	v		
Hendelser	v	v	
Erfaringer	v	v	v

Figur 1. Forholdet mellom domenet for det virkelige, det faktiske og det empiriske.

Bhaskar gjør oss oppmerksom på at vitenskap har to dimensjoner, en transitiv og en intransitiv. Den transitive dimensjonen, er den dimensjon som inneholder vår kunnskap om verden, altså epistemologi. Vitenskapen består av en rekke teorier om virkeligheten. Teorier er altså teorier om noe. Det er disse teoriene, og ikke virkeligheten, vitenskapen som praktisk virksomhet har som sitt råmateriale.⁷¹ Det er også disse teoriene vitenskapen kontinuerlig søker å omdanne til stadig dypere kunnskap om virkeligheten. Teoriene er dermed vitenskapens transitive objekt, de utgjør en dimensjon som indirekte forbinder vitenskapen med virkeligheten. På den andre siden er den kunnskap som vitenskapen produserer, kunnskap om noe. Dette noe, er den intransitive dimensjonen. De intransitive objektene eksisterer uavhengig av vår kunnskap om dem. De forandrer seg hel-

⁶⁹ Bhaskars kritikk mot aktualisme og empirisme framkommer i hans bok *A Realist Theory of Science*. Sayer (1994) framstiller også denne kritikken i hhv. kapittel 3 (mot empirisme) og kapittel 4 (mot aktualisme).

⁷⁰ Bhaskar 1998: 41. Oversettelse Randi Skjelmo.

⁷¹ Collier 1994:51

ler ikke i takt med at vår kunnskap om dem endrer seg. Andrew Sayer⁷² understreker forskjellen mellom den transitive og den intransitive dimensjonen, ved å vise til endringen i oppfatning av jordklodens form. Endringen i oppfatningen av jordkloden fra å være flat til å være rund, innbefattet *ikke* en endring i jordklodens form. Forholdet mellom det transitive og det intransitive innebærer også et skarpt skille mellom ontologi og epistemologi, mellom væren og kunnskap, der ontologi har prioritet. Kritisk realisme er markert forskjellig fra empirisk realisme, ved at den intransitive dimensjonen betraktes som mer grunnleggende enn den transitive. Ontologi er altså mer grunnleggende enn epistemologi. Ut fra et kritisk realistisk perspektiv er det derfor viktig å operere med et klart skille mellom ontologi og epistemologi og å holde den intransitive og den transitive dimensjonen analytisk fra hverandre.⁷³

Å undersøke forutsetninger for det som kan erfares og observeres

Utgangspunktet for Bhaskars bok *The possibility of naturalism (PON)*, er spørsmålet om sosiale og naturlige objekter kan studeres på samme måte. Han skisserer at motsetningen mellom naturalisme og hermeneutikk har en lang tradisjon innen tenkningen om samfunnsvitenskap, og han ønsker å bygge bro mellom dem. Bhaskars spørsmål er om den vitenskapelige framgangsmåten er den samme i vesentlige henseender for humanvitenskapen og naturvitenskapen. Til det svarer han ja, men at gjenstandsområdene ikke er de samme. Vitenskapen beveger seg bakover, hevder han. Man forklarer manifeste fenomener ved å undersøke strukturene som har generert dem. Mens positivismen er opptatt av kausalitet som etterfølgende hendelser, definerer Bhaskar kausalitet som "the tendency of things". Kausalitet innebærer å være i stand til, ikke at noe nødvendig-

⁷² Andrew Sayer 2000:11, her referert hos Buch-Hansen og Nielsen 2005:22

⁷³ Bhaskar 2005 kap.1

vis blir oppnådd.⁷⁴ Det som er felles for humanvitenskapen og naturvitenskapen er at den generelle formen for vitenskapelig arbeid er å undersøke forutsetningene for det som kan erfares og observeres. Spørsmålet vi kan stille, er hva som er forutsetningene for at noe skal være det det er.

Bhaskar slår altså fast at det er noe essensielt likt i all vitenskap.⁷⁵ Men til tross for denne likheten ser han også gjenstandsforskjeller. Samfunnsvitenskapens objekt er strukturer. Disse er igjen *aktivitetsavhengig, begrepsavhengig og tids- og romavhengig*. Strukturer er bærere av mekanismer som har kausale virkninger, de er til stede i agentskap, i samfunnet, i kulturen og naturen. Strukturen kan ikke handle på egen hånd, den er avhengig av agentskap for å kunne transformeres eller reproduseres. Strukturen ligger som en forutsetning for handling. Dette poenget kommer tydelig fram i Archers morfogenetiske modell.⁷⁶

Strukturelle vilkår

T1

Sosial interaksjon

T2

T3

Strukturelle endringer

T4

Figur 2. Archers morfogenetiske modell.

Archer forklarer modellen på følgende måte:

Its two key features are (1) that structure and agency are analytically separable and (2) are temporally sequenced. This is termed *analytical dualism*,

⁷⁴ Et eksempel på kausalitet i denne betydningen er når vi snakker om topphastigheten til en bil. Vi sier da noe om hvor fort det vil være mulig å kjøre, ikke nødvendigvis at vi akter å holde denne farten.

⁷⁵ Bhaskar 2005:13

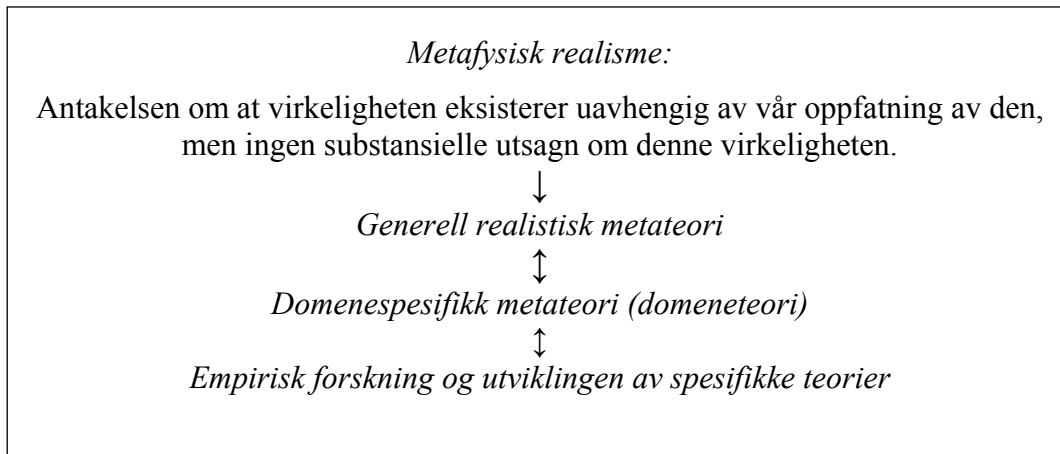
⁷⁶ Archer 1995:76. Modellen i den utforming den her er gitt er hentet fra Archers framstilling i Mervyn Hartwig (ed.) (2007): *Dictionary of Critical Realism*, side 319. Oversettelse Randi Skjelmo

as distinct from *metaphysical* DUALISM, because all social properties are activity- dependent in both their origins and their effects. The morphogenetic premise that structure and agency operate over different time periods is founded upon two simple propositions: that structure necessarily pre-dates the action(s) which transform it; and that structural elaboration necessarily post-dates those actions (...)

Although all three lines are in fact continuous, the analytical element consists in breaking up the flows into intervals determined by the problem in hand. Given any problem and accompanying periodisation, the projection of the lines backwards and forward would connect up with the anterior and posterior analytical cycles. This is the bedrock of an understanding of systemic properties, of structuring over time, which enables explanations of specific forms of structural elaboration to be advanced and thus provides a tool for substantive investigations.⁷⁷

Forholdet mellom metateori og teori

Justin Cruickshank⁷⁸ diskuterer forholdet mellom ulike teorinivå, og han opererer med fire ulike nivå. Disse er: metafysisk realisme, generell realistisk metateori, domenespesifikk metateori og empirisk forskning og utvikling av spesifikke teori.



⁷⁷ Archers framstilling i Mervyn Hartwig (ed.) (2007): *Dictionary of Critical Realism*, side 319.

⁷⁸ Cruickshank 2003: 113ff

Figur 3. Forholdet mellom ulike teorinivå.

Forholdet mellom disse kan framstilles på følgende måte⁷⁹:

1. Metafysisk realisme ligger som en grunnleggende premiss – det innebærer at det finnes en virkelighet uavhengig av vår erkjennelse, våre perspektiver og ideer. Dette er et utgangspunkt som vil stå i motsetning til idealisme eller relativisme som grunnleggende premiss for teoriutvikling. Bhaskars kritiske realisme hører hjemme under dette punktet og ligger som en grunnleggende premiss for avhandlingsarbeidet.
2. Generell realistisk metateori vil være nødvendig for at man ikke skal fastlåses i teori som overbetoner enten agentskap eller struktur. Metateori kan betraktes som et korrektiv ved teoriutvikling. Archers sosiale realisme er en ontologi som kan plasseres under dette punktet. Sentrale begrep i Archers ontologi vil være: *personlig emergente egenskaper, strukturelle emergente egenskaper og kulturelle emergente egenskaper*.
3. En domeneteori brukes til å hente begrep fra, utvikle hypoteser, problemstillinger og forskningsspørsmål. Domeneteorier danner referanseramme for utvikling av spesifikke teorier. Archers teori om framveksten av statlige utdanningssystemer og påfølgende endringer kan plasseres under dette punktet. Min analyse er belyst ved denne teorien, og jeg anvender denne teorien til å strukturere mitt empiriske materiale.
4. Empirisk forskning og utvikling av spesifikke teorier. I Cruickshanks modell hører min analyse av desentralisert allmennlærerutdanning inn under dette punktet, og mitt siktemål med arbeidet er å framskaffe kunnskap om igangsetting, gjennomføring og endringer i desentralisert allmennlærerutdanning gjennom å anvende Archers teori.

⁷⁹ Cruickshank 2003: 114

Forskningsspørsmål

Den problemstilling jeg reiser i avhandlingen er knyttet til desentralisert allmennlærerutdanning ved de nordnorske lærerskolene i tidsrommet 1979-2006. Jeg vil gjennom avhandlingsarbeidet undersøke hva som gjorde det mulig å sette i gang desentralisert allmennlærerutdanning, hvordan den ble realisert og hvordan og hvorfor den senere har blitt endret.

Spørsmålene jeg vil stille til desentralisert allmennlærerutdanning er følgende:

- a. Hva var argumentene for og argumentene imot å sette i gang desentraliserte allmennlærerutdanninger som var forskjellig fra etablert allmennlærerutdanning?
- b. Hvilke aktører var for og hvilke var imot?
- c. Hva slags syn på lærerprofesjon og lærerkompetanse kom til uttrykk gjennom igangsettingen av den første desentraliserte allmennlærerutdanningen?
- d. Hvordan var lærerprofesjonen med på å påvirke den første desentraliserte allmennlærerutdanningen?
- e. Hvordan og hvorfor har det som startet som en annerledes utdanning blitt mer lik det nasjonalt uniforme lærerutdanningstilbudet?
- f. Har synet på lærerprofesjon og lærerkompetanse endret seg ved at desentralisert allmennlærerutdanning er blitt mer lik den ordinære allmennlærerutdanningen?

Framgangsmåte og forskningsmateriale

Det jeg gjør i min analyse er å ta utgangspunkt i Archers domenteori. Denne vil jeg så anvende til å undersøke hva som gjorde det mulig å sette i gang desentralisert allmennlærerutdanning, hvordan den ble realisert og senere endret. Jeg har

beveget meg bakover i tid, først til igangsettingen av de første desentraliserte allmennlærerutdanningene ved de nordnorske lærerskolene i 1979, deretter videre bakover i tid, til arbeid med igangsetting av egne institusjoner for lærerutdanning. I arbeidet med å klargjøre den historiske bakgrunnen for det som skulle komme til å bli norsk allmennlærerutdanning har jeg støttet meg på deler av Archers analyse av framveksten av det danske utdanningssystemet. Jeg har tatt utgangspunkt i forslaget om å etablere egne institusjoner for lærerutdanning. Archer definerer teori som framsatte påstander ved hjelp av begreper.⁸⁰ Begrepene utgjør derfor en vesentlig bestanddel av teorien, og er ikke noe som eksisterer ved siden av teorien. Det innebærer at når jeg anvender Archers teori, så gjør jeg også bruk av de begreper som inngår i teorien. De begreper som vil stå særlig sentralt i min analyse er *enhetliggjøring*, *systematisering* og *spesialisering*.

Analysens første del

I analysens første del har jeg undersøkt den historiske bakgrunnen for norsk allmennlærerutdanning. Dette har jeg gjort for å se om jeg kan spore grunnleggende strukturer i lærerutdanningen. Jeg har tatt utgangspunkt i ideen om å igangsette egne institusjoner for lærerutdanning. Deretter har jeg fulgt framveksten av egne institusjoner for lærerutdanning, organisering og finansiering samt hvordan disse underlegges et felles statlig reglement i 1869. Jeg mener å påvise at det ble etablert en enhetlig struktur i lærerutdanningen. Dette blir et sentralt poeng når jeg skal forklare endringer i desentralisert allmennlærerutdanning i nyere tid.

Kilder til kunnskap har vært lover og reglement samt historiske framstillinger som omhandler norsk lærerutdanning i det aktuelle tidsrommet. De anvendte lover og reglement er *Lov angaaende Almueskolevæsenet paa Landet av 1827*,

⁸⁰ Det er Tone Skinningsrud som har gjort meg oppmerksom på denne definisjonen.

*Lov om Almueskolevæsenet paa Landet av 1860, Reglement for Rigets Stiftsseminarier av 1837 og Reglement for Rigets Stiftsseminarier av 1869.*⁸¹

Helge Dahls samlede framstilling av norsk lærerutdanning som omhandler perioden fra 1814 til 1959 har vært sentral, likeså Torstein Høverstads *Norsk Skulesoga* og Knut Tveits arbeid *Biskop F. J. Bech og arbeidet hans for allmugeskolen og lærarutdanninga*. Dahls framstilling er preget av omfattende og inngående sakkunnskap. Han beskriver lærerutdanningens opphav og utvikling fra 1814 og fram til 1959. Han kan dermed sies å beskrive framvekst og endringer, men han gjør dette uten å komme med noen eksplisitt teori om dette. Høverstad, derimot, forklarer både framvekst og endring med politiske og økonomiske forhold. Han kommer i sine analyser med krass kritikk av skolepolitikken overfor Norge i unionstiden med Danmark. Tveit nyanserer Høverstads framstilling av lærerutdanningspolitikken i siste del av unionstiden. Høverstad viser senere hvordan uklarhetene omkring opprettelsen av Opplysningsvesenets fond la grunn for en rekke konflikter. I de uklarheter Høverstad her påpeker, vil det kunne ligge uavklarte problemstillinger omkring styring, finansiering og kontroll i forholdet mellom kirken, staten og lærerutdanningen. Disse vil kunne utvikles og besvares, gjerne med utgangspunkt i primærkilder og i et større forskningsfelleskap basert på ulike fagområder, så som historisk sosiologi, statsvitenskap, jus og kirkehistorie. Min framstilling av lærerutdanningen i dette tidsrommet vil derfor kunne gjøres til gjenstand for korrigeringer og ytterligere analyse.

Deretter undersøker jeg endringene i lærerutdanningen i tidsrommet ca.1870-ca.1970. Archer påpeker at etterhvert som det politiske systemet blir mer gjennomtrengelig, blir det også mulig for andre enn eliten å delta i forhandlingene om utdanning. Nettopp ved innføringen av parlamentarismen, partidannelsene

⁸¹ De anvendte utgaver er opptrykk utgitt i serien Skolehistoriske aktstykker. Utgiver: Norsk Skolemuseums Venner/ Selskap for norsk skolehistorie.

og utvidet stemmerett, får nye grupperinger innflytelse i det politiske systemet. I krav om endring, vil også de ulike profesjonsinteressene bli synlig. For å analysere endringsprosessene i dette tidsrommet, har jeg undersøkt de ulike lærerutdanningslovene som ble vedtatt. Disse er seminarloven av 1890 og lærerskolelovene av 1902, 1929, 1930 og 1938, Forsøksloven av 1954 og lov om krav til læreres utdanning av 1961. Jeg har sett på forarbeidet til lovene, funnet ut hvilke saker som ble debattert og forhandlet om, hvilke aktører som deltok og hvilke endringer som ble lovfestet. Jeg har om mulig også undersøkt hvem som gikk seirende ut av forhandlingene og hvem som ikke fikk gjennomslag for sine synspunkter. Mens deler av norsk skolehistorie har vært kritisert for å være en konsensushistorie, har motsetninger og kamper i større grad vært problematisert i de utdanningshistoriske framstillingene av norsk lærerutdanning.

Også for denne perioden er Helge Dahls arbeid om norsk lærerutdanning en sentral kilde med inngående beskrivelser. Asbjørn Tveitens framstilling av de private kristne lærerskolene i tidsrommet 1890-1947 vil bidra til å utdype og utfylle Dahls framstilling. Henrik Halvorsen har skrevet lærerskolelærernes historie, Gro Hagemanns framstilling er sentral for å få fram lærernes interesser og hun analyserer også kvinnenenes inngang i lærerutdanningen, mens Tove Baune drøfter allmennlærerutdanning i et historisk perspektiv, mellom profesjon og akademi. Jeg vil videre supplere Dahl med Høigård og Ruges mer generelle framstilling av norsk skolehistorie. Dokka, Telhaug og Haugaløkken dekker siste del av den aktuelle periode med sin vektlegging på reform- og forsøksarbeid.

Det jeg gjør i dette kapitlet er å trekke de lange linjene fra det første statlige seminarreglementet og fram til forarbeidet til lærerutdanningsloven av 1973. Stridsspørsmålene i lærerutdanningen i dette tidsrommet var i stor grad knyttet til utdanningens lengde og rekrutteringsgrunnlag. Dels ville en ha høyere opptakskrav, dels forandringer i den indre ordning, dels forlengelse av kurset og

dels etterkurs av forskjellig art. Forslag til endringer ble forhandlet fram og vedtatt gjennom nye lover om utdanningen. Denne framgangsmåten er i overensstemmelse med Archers omtale av endringsprosesser i sentraliserte utdannings-systemer. Jeg vil i det videre arbeidet legge til grunn en antakelse om det norske utdanningssystemet som en variant av et sentralisert system.

Analysens andre del

I andre del har jeg analysert desentralisert allmennlærerutdanning som en nyskaping innenfor allmennlærerutdanningen. For å finne ut hvordan denne skilte seg fra den ordinære allmennlærerutdanningen, har jeg undersøkt hva som kjennetegnet den ordinære allmennlærerutdanningen på den tiden da desentralisert allmennlærerutdanning ble igangsatt. Sentrale kilder vil være Lov om lærerutdanning, L 73, med forutgående stortingsmelding og innstilling, samt NOU 1974:58: *Lærarutdanning*. Denne utredningen omhandler både en tilråding om virksomheten ved de pedagogiske høyskolene og framlegg til studieplan for allmennlærerutdanningen. Jeg har undersøkt hvilke konsekvenser 1973-loven fikk for lærerutdanningens intensive og ekstensive enhetliggjøring. Jeg har videre undersøkt konsekvensene av loven for den indre sammenhengen i utdanningssystemet. Ved å lese rapportene som omtalte den første desentraliserte allmennlærerutdanningen, så jeg at denne var blitt igangsatt som et samlet løft ved de nordnorske lærerskolene. Allikevel var det forskjeller mellom institusjonene når det gjaldt hvilke fag som inngikk, rekkefølgen av disse og lokalisering av undervisningen. Ved å undersøke gjeldende lærerutdanningslov L73 så jeg at den enkelte institusjon etter denne ble gitt større selvråderett. Jeg har sett nærmere på de lærerutdanningsinstitusjonene hvor desentralisert allmennlærerutdanning ble igangsatt på 1970-tallet. Disse er Tromsø lærerskole, Nesna lærerskole, Bodø lærerskole og Alta lærerskole. Jeg har undersøkt hva som særpreget disse institusjonene ved å se på når og hvordan de var blitt innlemmet i den statlige ordningen. Jeg har også sett nærmere på ideene som omhandlet desentralisering

og lokalsamfunnstenkning og på den skoleforskning som ble igangsatt ved Universitetet i Tromsø på nittensyttitallet. De anvendte kilder framgår av analysen.

Når det gjelder den desentraliserte allmennlærerutdanningen, har jeg undersøkt hvilke aktører som var involvert i opprettelsen av denne og hvordan interaksjonen mellom dem var. Jeg har undersøkt hvem som kjempet fram desentralisert allmennlærerutdanning, hvem som var i mot denne utdanningsformen og hvordan denne motstanden kom til uttrykk. Jeg har videre undersøkt hvordan lærerprofesjonen gjennom lærerorganisasjonene argumenterte for sine krav og hvordan de framsatte dem. Videre har jeg sett på hva som ble konsekvensene for utforming, iverksettelse og gjennomføring av den første desentraliserte allmennlærerutdanningen. Svarene søkte jeg i de rapporter som ble skrevet om den første desentraliserte utdanningen, i arkivdokumenter, i den offentlige utredningen som lå til grunn for å omorganisere tidligere tiltak for å bedre lærersituasjonen og foreslå nye tiltak, og i den politiske behandlingen av utredningen.

Jeg antok opprinnelig at den desentraliserte allmennlærerutdanningen var båret fram på syttiårenes lokalorienterte bølge og at den hadde hatt bred støtte fra alle de berørte parter. Rapportene fra de fire lærerskolene, viser imidlertid at dette ikke var tilfelle. Grunnskolelærernes fagforening, Norsk lærerlag, var i utgangspunktet sterkt negativ til utdanningsformen, men skiftet etterhvert standpunkt. Det var dessuten lansert ulike alternative utdanningsforslag, hvorav det ene ble realisert. Skoledirektøren i Finnmark så ut til å ha en sentral rolle og Alta lærerskole framsto som en positiv samarbeidspartner, mens en ved lærerskolene i Tromsø og Bodø ikke hadde vært udelt positive. Feltet framsto som uoversiktlig. Jeg har derfor undersøkt hva som var argumentene for og argumentene imot å sette i gang en desentralisert allmennlærerutdanning som var forskjellig fra etablert utdanning og hvilke aktører som var for og hvilke som var mot denne utdan-

ningsformen. Jeg har også undersøkt hvordan utdanningen ble realisert ved de nordnorske lærerskolene.

Undersøkelsen viste at Norsk lærerlag hadde stilt seg negativ til forslaget om en desentralisert utdanning. Jeg ble derfor interessert i å finne ut hvordan de nordnorske fylkeslagene av lærerlaget hadde stilt seg. Jeg undersøkte protokollene til Troms lærerlag, og fant som forventet at disse hadde stilt seg positive til desentralisert allmennlærerutdanning. Det vil med andre ord si at de ikke støttet Norsk Lærerlag sentralt i denne saken. Jeg prøvde også å etterspore diskusjoner og synspunkt i lærerlagets tidsskrift Norsk *skoleblad*. Her fant jeg at det som påkalt engasjement og interesse var de forslagene til tiltak som omhandlet omfordeling av de økonomiske virkemidlene. Et og annet innlegg oppfordret også lærere sørpå til å ta tjeneste i Finnmark for en periode for å avhjelpe lærermangelen.

Jeg tok deretter utgangspunkt i forslaget om desentralisert utdanning, slik det var framkommet i utredningen om lærersituasjonen i Nord-Norge. Jeg fulgte den politiske behandlingen gjennom Stortingsproposisjonen, innstillingen til Stortinget og stortingsbehandlingen der departementet ble gitt fullmakt til å iverksette de nødvendige tiltak for å bedre lærersituasjonen.⁸² Gjennom å undersøke arkivmateriale fra Tromsø lærerskole, så jeg hvilke standpunkt lærerskolen hadde tatt. Men fremdeles var en del forhold uklare. Jeg besluttet derfor å etterspore høringsuttalelsene som delvis var referert i Stortingsproposisjonen.⁸³ Høringsuttalelsene skulle vise seg å være en viktig kilde til kunnskap. Blant disse fant jeg også de to notatene som departementet hadde utarbeidet med utgangspunkt i ut-

⁸² Når det er lovforslag som framsettes i Stortinget er saksgangen at innstillingen kommer før proposisjonen. Når det legges fram en proposisjon som ikke er et lovforslag, kan det være en annen saksgang, som her, at komiteens innstilling kommer etter proposisjonen. Opplysning gitt av Stortingsbibliotekar Grete Karin Granholt 20.09.2006.

⁸³ Takk til Tormod Romestrand, arkivet i Utdannings- og forskningsdepartementet, for å ha framskaffet disse.

redningen; det første var en plan i 8 punkter, det andre var notatet som ble sendt ut på høring. Her fant jeg også departementets forespørsel til de nord-norske lærerskolene om å sette i gang en særskilt desentralisert allmennlærerutdanning og deres svar.

Kilder som omhandler desentralisert allmennlærerutdanning og som anvendes i analysens andre del vil være: NOU 1978:50: *Lærerundersøkelsen. Om lærersituasjonen i Nord-Norge*, departementets høringsnotat om tiltak for å bedre lærersituasjonen⁸⁴, høringsuttalelsene, tilrådingen fra departementet, det vil si Stortingproposisjon nr. 96 (1978-79)⁸⁵, innstillingen til Stortinget⁸⁶, samt stortingsbehandlingen av innstillingen.⁸⁷ Som kilder er også anvendt arkivmateriale fra lærerutdanningen i Tromsø og fra Troms lærerlag. Arkivet ved Tromsø lærerskole var første stopp for å finne fram til kunnskap om institusjonenes rolle omkring igangsettelsen.⁸⁸ I protokollene til Troms lærerlag prøvde jeg å spore om fylkeslagene hadde påvirket lærerlaget sentralt til å skifte oppfatning om igangsettingen av desentralisert allmennlærerutdanning.⁸⁹ Jeg har samtalt med Johannes Sørensen som tidligere styremedlem av fylkeslaget og utsending til landsmøter i Norsk lærerlag. Jeg har også undersøkt lærerlagets tidsskrift, *Norsk sko-*

⁸⁴ »Notat om tiltak for å bedre lærersituasjonen i Nord-Norge», datert desember 1978. Arkiv UFD.

⁸⁵ St.prp. nr. 96 1978-79 Om tiltak for å bedre lærersituasjonen i Nord-Norge. Særskilt vedlegg: NOU 1978:50: Lærerundersøkelsen, Lærersituasjonen i Nord-Norge.

⁸⁶ Inst. S. Nr.254. Innstilling frå kyrkje- og undervisningskomiteen om tiltak for å betre lærarsituasjonen i Nord-Noreg. (St.prp. nr. 96)

⁸⁷ Forhandlinger i Stortinget nr. 232. 1) Tiltak for å betre lærarsituasjonen i Nord-Noreg. 2) Særtiltak for å betre lærarstoda i grunnskulen i grisgrendte strok. 21. mai 1979.

⁸⁸ Dette materialet innbefatter møter i høgskolerådet, protokoll nr. 395 (1974-1979) og nr. 396 (1979-1981) og dokumenter arkivert som 321.11 Desentralisert allmennlærerutdanning for tidsrommet 1979-1983. Dette materialet ble tilrettelagt for meg av nå avdøde Greta Widding. Materialet er siden avlevert fra Høgskolens arkiv til Statsarkivet i Tromsø.

⁸⁹ I forbindelse med sammenslåingen av Norsk lærerlag og Lærerforbundet til Utdanningsforbundet 1. januar 2002, ble deler av arkivet til Troms lærerlag kastet. Jeg har hatt tilgang til protokollene, som er bevart. Takk til Utdanningsforbundet i Troms for tilgang til dette materialet.

leblad, for om mulig å finne lærerengasjement og diskusjoner.⁹⁰ Også rapportene fra gjennomføringen av utdanningen ved de 4 nordnorske lærerskolene inngår som kilder.⁹¹ Jeg hadde i en tidlig fase samtaler med Eivind Bråstad Jensen, som arbeidet med NOU 1978:50: *Lærerundersøkelsen*. Han underviste også i den første desentraliserte allmennlærerutdanningen og var en av rapportforfatterne. Gjennom disse samtalene ble jeg gjort oppmerksom på de to numrene av tidskriftet *Pedagogen* som omhandlet desentralisert allmennlærerutdanning, deriblant et innlegg som også får fram studenterfaringer.

Gjennom arbeidet med analysens andre del har jeg holdt fast ved antakelsen om det norske utdanningssystemet som en variant av et sentralisert system i Archers betydning. Denne oppfatningen ligger til grunn også for analysens tredje del.

Analysens tredje del

I en tidlig fase i arbeidet samlet jeg inn materiale for et kull desentraliserte studenter. Planen var å gjøre en sammenlikning mellom dette kullet (DALU 2002-2006) og det første kullet (1979-1982). Denne planen ble etter hvert tonet ned. Ved å sette fokus på endringer i norsk allmennlærerutdanning fant jeg det interessant å undersøke også hvordan arven fra den første desentraliserte allmennlærerutdanningen var blitt videreført. Videreføringen ved de nordnorske lærerskolene viste seg å ha foregått mer som enkeltstående tiltak og ikke som et slikt samlet løft som første gang. Jeg har ikke tatt sikte på å skaffe til veie en fullstendig oversikt over omfanget av de desentraliserte utdanningstilbudene. Desentraliserte allmennlærerutdanninger ble igangsatt også i andre deler av landet. Det jeg har gjort, er å undersøke planer og rapporter i et mindre omfang fra de

⁹⁰ Årgangene som er gjennomgått, er 1977, 1978 og 1979.

⁹¹ Egil Pedersen (1981), Eivind Bråstad Jensen (1983), Gerd Holm (1984a), Jarle Sjøvoll (1983), Arne Sæter (1984), Kåre Vigestad (1982)

nordnorske lærerutdanningsinstitusjonene i det mellomliggende tidsrom. ⁹² Dette er et forholdsvis begrenset materiale, og består av planer for videreføring av de desentraliserte tilbudene i Alta, Tromsø og Nesna samt rapporter om desentralisert utdanning fra lærerutdanningen i Nesna og Alta.

Når det gjelder igangsetting av desentraliserte tilbud med bruk av IKT fra og med 1998, har jeg gjort en mer omfattende undersøkelse. Framstillingen vil vektlegge de endringer som har funnet sted ved Avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Tromsø. I undersøkelsen av desentralisert allmennlærerutdanning i tiden etter 1998 har jeg anvendt arkivmateriale fra Høgskolen i Tromsø. ⁹³ Jeg har også anvendt søknader til Sentralorganet for fjernundervisning (SOFF)⁹⁴ og til Utdannings- og forskningsdepartementet om midler til utvikling av desentralisert allmennlærerutdanning. Også de tilhørende rapporter der det redegjøres for de tildelte midlene inngår i materialet. Når det gjelder de nyeste endringene i den desentraliserte allmennlærerutdanningen i Nesna, bygger framstillingen på arbeidene til Hallgeir Hegerholm.⁹⁵ Lærerutdanningen i Bodø og Tromsø startet opp ”ny DALU” som et felles initiativ i 1998. Kunnskap om den videre utviklingen i Bodø er hentet fra Høgskolens hjemmesider. Jeg har også ved et par anledninger, sommer og høst 2006 samtalt med dekan og studieleder ved lærerutdanningen i Bodø. ⁹⁶

Mine øvrige anvendte kilder til kunnskap om lærerutdanning i dette tidsrommet vil framgå av framstillingen.

⁹² Det vil i praksis si planer og rapporter som har vært søkbare og tilgjengelige via bibliotek.

⁹³ Takk til arkivleder Else-Mari Robertsen, Høgskolen i Tromsø.

⁹⁴ Senere Sentralorganet for fleksibel læring, deretter Norgesuniversitetet.

⁹⁵ Hallgeir Hegerholm 2000, 2003, 2005

⁹⁶ Når det gjelder min framstilling av desentralisert utdanning i Nesna, har høgskolelektor/stipendiat Hallgeir Hegerholm lest og kommentert denne. Når det gjelder framstillingen av desentralisert utdanning i Bodø, er denne lest og kommentert av professor Jarle Sjøvoll.

Vi skal nå gå over til første del av analysen som omhandler den historiske bakgrunnen for norsk allmennlærerutdanning.

DEL 1: EN GRUNNLEGGENDE ENHETLIG STRUKTUR I NORSK LÆRERUTDANNING ETABLERES

Kapittel 4: Utviklingen fram til 1870 – mot redusert kirkelig dominans og større enhetlighet i lærerutdanningen.

Forslag om egne institusjoner for lærerutdanning

Jeg vil innlede framstillingen med å løfte fram ideen om egne institusjoner for lærerutdanning. Archer framholder denne ideen i sin analyse av framveksten av utdanningssystemet i Danmark, som på det aktuelle tidspunkt var Norges unionspartner.⁹⁷ Ideen, slik Archer framstiller den, var blitt framsatt av *Den store skolekommisjonen av 1789*. Dette var en lovkommissjon som var blitt nedsatt med mandat til å legge fram ny skolelov. Forslagene til kommisjonen innbefattet offentlig finansiering av lærerutdanning og lærerlønninger, etablering av en sekulær utdanningsadministrasjon og oppføring av egne skolebygninger. Både på landet og i byene skulle skolene styres av lokale skolekommisjoner. I Danmark ble Blaagaard seminar etablert i 1791 som et lærerutdanningstiltak i rasjonalismens ånd, etterfulgt av flere andre. I perioden 1791-1814 reiste omkring 20 nordmenn til Danmark for å få utdanning ved Blaagaard seminar.

⁹⁷ Archer 1979:133. Archer kommer i sin framstilling ikke inn på forbindelsen til Norge.

Prestegårdsseminarer får ikke fotfeste

I Norge var det kommet mindre seminarer i drift flere steder, deriblant i Tønsberg (1798-1802), i Kristiansand (1789-1803), på Toten (1804-1808) og også en kortere periode i Trondheim fra 1802.⁹⁸

En rekke planer for lærerutdanningen i Norge ble utformet, og sentral i dette arbeidet var Frederik Julius Bech (1758-1822).⁹⁹ Bech, opprinnelig dansk, kom som nyutdannet teolog til Trondheim i 1783. Ved siden av sitt virke, først som huslærer, deretter som realskolelærer og prest, utga han en rekke pedagogiske skrifter. I 1805 ble han biskop i Kristiania. I perioden 1805-1815 la han fram i alt åtte fullstendige planer for lærerutdanning.¹⁰⁰ Han betraktet en lærerutdanning utført av prestene som ideell. Ordningen ville ikke føre med seg kostnader, kunnskapene som allmuelærerne behøvde var så elementære at enhver prest ville kunne gi dem, og lærerne ville ha god hjelp av håndbøker. Den praktiske opplæringen skulle skje ved at læreren var tilstede ved prestens katekisasjon og konfirmantforberedelsene. Lærerne skulle også få øve seg under tilsyn av presten og dette skulle danne grunnlaget for selvstudium. Etter at eleven hadde fått undervisning i tre måneder, skulle han få med seg hjem plan og forskrift for det arbeidet han skulle gjøre på egen hånd, og dette arbeidet skulle legges fram for læreren på neste kurs, året etter. Utdanningen skulle avsluttes med offentlig eksamen med prost eller biskop tilstede, til vanlig etter to år, hvert med 3 måneders undervisning. Ved at prostene og biskopene på sine visitaser også skulle undersøke elevenes fremgang og lærernes metode, kunne kirken fremdeles både ha kontroll med lærerutdanningen og med det de utdannede lærerne senere foretok seg.

⁹⁸ For igangsetting, organisering, finansiering, innhold og nedleggelse av disse seminarene, se Høverstad 1918, Dahl 1959 og Tveit 1970.

⁹⁹ Knut Tveit: *Biskop F.J. Bech og arbeidet hans for allmugeskolen og lærerutdanninga*. Universitetsforlaget 1970:7f.

¹⁰⁰ Tveit 1970:98.

Det er særlig utdanning av omgangsskolelæreren Bech interesserer seg for. Han er opptatt av kvaliteten i undervisningen og vil ha opplyste, fornuftige og fordomsfrie lærere med metodisk innsikt. En lærer må ha mot og samvittighet til å ta på seg arbeidet med de svake elevene, uten å forsømme de flinke. Han vil at den direkte kunnskapstilegnelsen skal vente til barnet er 12 år, før den tid skal kroppen utvikles og herdes og sansene øves opp. Når det gjelder lærerutdanningen for fastskolene er han mer inkonsekvent i sin framstilling. På den ene siden skryter han av de private seminarene som er i drift, og som utdanner lærere til fastskolene. På den andre siden vil han nedlegge dem. Han stiller seg tvilende til nytten av dem og kritiserer seminarene av både pedagogiske, økonomiske, politiske og politisk-sosiale grunner.¹⁰¹ Videre er han motstander av en vid fagkrets, både fordi det er unødvendig for allmuen og fordi lærere med for mange kunnskaper kan føle seg hevet over sin stand.

I 1811 tok kongen og kanselliet i København initiativ til en egen norsk riksskolenemnd, der Bech fikk en sentral posisjon. Utdanningen av omgangsskolelærerne ble det første kommisjonen tok opp. Kommisjonen anslo at det burde utdannes 1800 lærere over en fireårsperiode, for å dekke landets behov. Undervisningstiden burde være 6 måneder, fra midt i april til midt i oktober, deretter skulle det være fri et halvår med påfølgende 6 måneders undervisning. Forslaget om et avbrudd vinterstid skyldtes at det da var vanskelig for elevene å finne høvelig husrom hvor de kunne arbeide i fred og ro, samt at ordningen var fordelaktig for de av elevene som alt var lærere og som måtte ha vikarer mens de var borte. Etter planen skulle presteseminarene være små, med mellom 5 og 10 elever ved hvert. Det skulle pålegges biskopen å velge ut høvelige seminarlærere. Disse kunne enten være prester eller kirkesangere, og måtte bo slik at elevene kunne få bolig i nærheten. Prosten og sognepresten skulle sammen velge ut ele-

¹⁰¹ Tveit 1970:104

ver. De elever som hadde råd skulle selv bekoste lærebøker og skrivemateriell, mens prestegjeldet måtte påta seg utgiftene for de fattige. Fordi utdanningen skulle basere seg mye på selvstudium, måtte det legges stor vekt på det metodiske, som var vanskelig å lære seg på egen hånd. Bech var også opptatt av at elevene måtte læres opp til å lese med forståelse, slik at de med større utbytte kunne lese på egen hånd.¹⁰² Også denne planen ble lagt bort av kanselliet i København.

Høverstad viser til hvordan initiativ og planer fra biskoper og prester som kunne ha styrket den norske skolen ble oversett og bortglemt.¹⁰³ Han retter en knusende kritikk mot den utdanningspolitikk som ble ført overfor Norge.

Kancelliet arbeidde fram den eine lærerskulen etter den andre i Danmark, og bar dei med riksfond som hørde baa rike til, eller hadde sine største inkomor frå Noreg: Det er like vel forvitneleg, at Kancelliet sjølv har måttet vedgå, at den med vilje og plan heldt skulevoksteren i Noreg attende. (...) Ein førande dansk skulesogegranskar, Joakim Larsen, har freista å forklåra den danske skulepolitikken i Noreg i desse åra som berre soml og dugløysa. Denne forklåringa strekk ikkje til. Det er her tale om ei medveti forsømming av Noreg, til å trygde seminara i Danmark av dei fond som hørde baa rike til.¹⁰⁴

Knut Tveit, som analyserer samme periode som Høverstad, viser til at Høverstad er for ensidig negativ i sin framstilling. Når Høverstad¹⁰⁵ mener at Bech har sagt fra til styresmaktene om avvisningen av de norske planene og misbruket av midler, som skulle være felles for tvillingrikene, mener Tveit at dette trolig mer er bygd på ønsketenkning, enn på Bechs utsagn. Tveits framstilling av Bechs planer kan tyde på at Bech også var opptatt av å fremme sin egen karriere og at han

¹⁰² Tveit 1970

¹⁰³ Høverstad 1918 og Høverstad 1926

¹⁰⁴ Høverstad 1926:16f.

¹⁰⁵ Høverstad 1918:138

derfor opptrådte strategisk. Bech skulle komme til å ta en adskillig klarere tone på norske vegne da Sverige ble unionspartner.

Med utgangspunkt i prestegårdsseminarene hadde det vært Bechs ide å bygge opp lærerutdanningen i Norge på rasjonalistisk grunn. Når dette ikke lyktes, forklarer Tveit det med at prestene verken var fylt med den rasjonalistiske ånd eller så ivrig i opplysningsarbeidet som Bech hadde regnet med. Selv om Tveit mener at Høverstad har vært for ensidig negativ i sin framstilling av den danske skolepolitikken overfor Norge, konkluderer han med at Bech møtte liten forståelse hos kanselliet for skolearbeidet. Han slår fast at den eneste gangen Bech fikk full støtte fra kanselliet, var da han foreslo at Toten seminar skulle legges ned.¹⁰⁶ Rasjonalismen fikk heller ingen sterk stilling ved det nye Universitetet i Kristiania. Der ble det undervist i grundtvigsk, og ikke i rasjonalistisk teologi.¹⁰⁷ Både grundvigianismen, med forbindelse til folkehøgskolebevegelsen, og pietismen, gjennom Haugebevegelsen som forløper for indremisjonen, skulle senere komme til å sette sitt preg på norsk lærerutdanning.¹⁰⁸

Opprettelsen av stiftsseminarer

Jeg skal nå konsentrere oppmerksomheten om opprettelsen av stiftsseminarene. Hovedfokuset vil være knyttet til organisering og finansiering.

Opplysningsvesenets fond ble stiftet i 1821, og fondet frigjorde midler til utdanningsformål.¹⁰⁹ I 1827 ble *Lov angaaende Almueskolevæsenet paa Landet* ved-

¹⁰⁶ Tveit 1970:150

¹⁰⁷ Tveit 1970:22

¹⁰⁸ Se Åge Holter 1989 og Asbjørn Tveiten 1994, samt Torstein Høverstads verk om Ole Vig fra 1953.

¹⁰⁹ Midlene til Opplysningsvesenets fond kom fra salget av det benefiserte gods. Høverstad viser i bind 2 av *Norsk Skulesoga* fra 1930, del 1 "Opplysningsfondet vert grunnlagt 1814-1821" hvordan dette fondet ble et stridbart tema i norsk skolehistorie. Fondet ble grunnlagt i perioden 1814-1821, og Høverstad konkluderer med at Stortinget vedtok en lov om det benefiserte godset som krenket både grunnloven, Stortinget, prestestanden og allmuen; Stortinget

tatt, hvor også stiftsseminarenes virksomhet ble hjemlet. Loven skilte mellom to typer lærere, lærere ved faste skoler og omgående skoleholdere, og mellom tre typer lærerutdanning. Mens § 8 ga hjemmel for å opprette seminarer i alle stift, åpnet § 9 for å videreføre de mindre lærerskolene som var i drift og etter § 10 skulle opplæring av omgangslærere skje hos hovedsognets kirkesanger. Kirken og kirkens ansatte både hadde og var fortsatt tiltenkt en sentral plass i de ulike veier til lærerutdanning. Det nye var opprettelsen av egne seminarer til utdanning av lærere og kirkesangere, finansiert av offentlige midler, og at også de mindre lærerskolene kunne søke offentlig støtte. Etter 1827-loven ble ansvaret for seminarene lagt under regjeringen, og denne hadde etter § 8 i loven både plikt og fullmakt til å sette i gang seminarer så snart Opplysningsvesenets fond kunne klare utgiftene.¹¹⁰ Det var regjeringen som skulle bestemme antall, sted og varighet, fag, ansettelse av lærerkrefter og lønn, mens stiftsdireksjonen skulle komme med tilråding. Seminarene skulle utdanne lærere til de faste skolene, mens omgangslærere skulle få sin opplæring av hovedsognets kirkesanger, under tilsyn av sognepresten. Prosten skulle forestå eksaminasjonen, og for hver uteksaminert lærling, skulle kirkesangeren motta honorar fra skolekassen. Også de mindre og mer kortvarige lærerskoler kunne søke økonomisk støtte fra Opplysningsvesenets fond.

ved at fondet ble underlagt kongemakten; prestestanden ved at de ikke fikk gjennomslag for sin del av retten til dette godset; og allmuen ved praktisk talt å stenge allmueopplysningen ute fra fondet. Høverstad slår derfor fast at loven ble opphav til en langvarig og tredobbel strid; Stortinget måtte ta opp kampen om råderetten til fondet, mens bøndene og prestene måtte ta opp arbeidet for å få tilbake rettighetene grunnloven tilsa dem. I følge Høverstad gikk denne striden som sentrale drag videre gjennom norsk historie, først fram til 1842, da Stortinget igjen fikk råderetten over fondet, deretter fram til 1860. Høverstad viser hvordan striden om opplysningsfondet ble ført på fire fronter: økonomisk, sosialt, allmennkulturelt og konstitu-sjonelt. For Høverstads oppsummering, se s. 103-110. Om mulig enda mer krass er Høverstad i sitt verk om Ole Vig fra 1953. Der er det særlig juristene som blir kritisert.

¹¹⁰ Helge Dahl 1959:6f

Det første stiftsseminaret ble vedtatt opprettet av Stortinget i 1821 og kom i gang på Trondenes i 1826. Deretter fulgte Asker seminar i 1834, midlertidige seminarer i Klæbu og på Stord i 1838, i Holt ved Tvedestrand i 1839 og på Hamar i 1867, etter at Hamar var blitt eget stift.

Høverstad tillegger prost Deinboll den direkte æren for at Stortinget i 1821 gjorde vedtak om det første stiftsseminaret på Trondenes.¹¹¹

1814 kom og gjorde ende på den danske skulepolitikken i Noreg; og den norske riksskulenemnda løyste seg opp. 25 års truge strev såg ut til å vera spilt. Men mennene var der (...) dei bar saka fram i Noregs storting og heldt ut i tru på opplysninga og på folket, trass i atterslaget som breidde seg. So lenge till det på stortinget i 1821 kamm ein ny mann, ei eldsjæl som bar seminarsaka fram til siger: provst Peter Vogelius Deinboll. 9de august 1821 vedtok stortinget samrøystes å skipa eit offentleg ”Skolelærer Seminar for Nordland og Finnmarken” for midlane til det nordlandske kyrkje- og skulefondet. Dermed var det endeleg fastslege i lovs form at riket vedkjende seg plikta til å bere utlogone med lærarutdanninga.

Det ble vidare bestemt at sognepresten i Trondenes, uten godtgjøring, hadde plikt til å overta undervisningen og de øvrige forretninger ved seminaret. Etter at vedtaket var gjort, men før seminaret kom igang, døde sognepresten¹¹² og embetet ble utlyst. Deinboll søkte embetet, og ble innstilt både av kirkedepartementet og regjeringen. At han ikke ble utnevnt, skyldtes i følge han selv, at han hadde opptrådt for selvstendig overfor Sverige i 1821, da Carl Johan truet Stortinget med krigsmakt.¹¹³ I stedet ble den avdøde sogneprestens sønn, Simon Kildal d.y., hentet til Trondenes som den første kombinerte sogneprest og seminarbestyrer. Når seminaret på Trondenes kunne komme igang i 1826, hadde det sin forklaring i at midler fra det tidligere Seminarium Lapponicum, som hadde vært

¹¹¹ Høverstad 1926:17-18

¹¹² Simon Kildal d.e. død 1822.

¹¹³ Helge Dahl beskriver dette i jubileumbøkene til Tromsø Lærerskole i henholdsvis 1952 og 1976. Dahl 1976:13

i drift i Trondheim, ble overført til seminaret. Seminarium Lapponicum hadde vært i drift i to perioder, fra 1717-1727 og 1752-1774, og siktemålet med seminaret hadde vært å utdanne lærere for samene.¹¹⁴

Seminaret på Trondenes kom igang i 1826 med 9 plasser, og i følge Bechholm¹¹⁵ skulle to av disse være forbeholdt elever fra samiske familier.

De første åtte årene, hadde seminaret verken reglement eller undervisningsplan.¹¹⁶ I 1834 kom Asker seminar i drift. Dette var ment å være et mønsterseminar og tjene som forbilde for senere seminarer. Da seminaret i Asker ble igangsatt, ble det foreløpige reglementet herfra også gjort gjeldende for Trondenes. Dette reglementet ble så endret i 1837 og gjort gjeldende for seminarene

¹¹⁴ Knut Tveit (2004) viser hvordan Nord-Norge både var først og sist ute med allmueskole her i landet. I de samiske distriktene kom allmueskolen igang en generasjon før skolen i sør, mens den i de norske områdene i nord kom igang 1-3 generasjoner etter. Allmueskolen i Nord-Norge startet med det misjonsarbeidet regjeringen satte igang i 1714, under den store nordiske krigen. I 1715 ble et eget Misjonskollegium skilt ut fra kanselliet med ansvar for misjonsarbeid blant samer og kvener i Finnmark, i 1716 ble alle de nordnorske kirkene med tilhørende gods overført til Misjonskollegiet. I 1720 ble ansvaret utvidet til også å omfatte ansvar for misjonen blant samer i Sør-Trøndelag, Nordland og Troms. Det Nordlandske Kirke- og skolefond ble opprettet ved hjelp av store gaver fra Kongen personlig og andre bidragsgivere samt avgift ved alle kirkene i Norge. Støtten fra fondet ble formidlet gjennom Misjonskassen. Da skoleforordningen kom i 1739 hadde 61 % av samtlige prestegjeld i Nord-Norge fått samisk skole, 53 % i Nordland, 67 % i Troms og 71 % i Finnmark. I 1771 ble Misjonskollegiet lagt inn under kanselliet, det samme skjedde med Samemisjonen og kirke- og skolefondet fra 1802. I 1814 ble kirke- og skolefondet lagt inn under kirke departementet. Kilde: Tveit (2004: 35-63) "Skolen i Nord-Norge på 1700-tallet". Tveit (2005) viser i "Hovedlinjer i skoleutviklingen på bygdene i Nord-Norge i første del av 1800-tallet", at Nord-Norge i 1805 hadde dobbelt så mange prester i forhold til folketallet som Sør-Norge. Når det gjaldt lærerdekning lå Finnmark best an i hele landet, mens lærertettheten i Troms og Nordland lå under landsgjennomsnittet. Det største skillet mellom skolen i Nord-Norge og Sør-Norge finner Tveit mellom lærerlønningene. Lærerne i Nord-Norge hadde i 1805 36 % høyere lønn enn i Sør-Norge, og i 1818 var forskjellen økt til 90 %. Lønnsforskjellene blir ytterligere styrket ved at de nordnorske lærerne oftere var klokkere enn i i sør. Tveit forklarer forskjellene med at statsstøtten til skolen i Finnmark fortsatte etter at misjonstiden var over, han finner at skolen i Finnmark var statsfinansiert i 1805 og at staten i 1818 fremdeles var inne med 2/3 av midlene. I Troms og Nordland var skolen kommunalt finansiert fra omkring 1800.

¹¹⁵ Bechholm 1920:115. Bechholm bruker betegnelsen finnefamilier.

¹¹⁶ Brekke 2000:34

som ble opprettet de påfølgende år.¹¹⁷ I 1839 var det opprettet seminarer i alle stift. Reglementet av 1837 understreker at seminarets oppgave er å utdanne allmueskolelærere og kirkesangere. Det omtaler ytre organisering og drift, slik som fag, organisering av undervisning, lærer og administrasjon, opptak, eksamener, dimisjon, ferier og økonomi. Når det gjelder målsetting skulle elevene få grundig opplæring i de fag de skulle undervise i, og emner som kunne gi en dypere innsikt i allmueskolefagene og virke sammenbindene på disse. Undervisningen skulle også inneholde en praktisk komponent, med undervisning og øvelse i å forestå kirkesangen. Departementet skulle godkjenne undervisningsplan og timeplan (§17 og 18). Seminaret skulle ha 3 lærere, og reglementet fastslo hvordan arbeidsfordelingen mellom dem skulle være. Ved avslutningen på hvert skoleår skulle *Departementet for kirke- og undervisningsvæsenet* ha innberetning om seminarets virksomhet, om utfallet av de avholdte eksamener og om elevenes dimisjon og antakelse (§20). Elevene skulle i sin allminnelighet være mellom 17 og 22 år ved opptak. Søkere skulle melde seg skriftlig eller muntlig til seminarets førstelærer innen utgangen av juni måned, ledsaget av attest fra sogneprest, skolelærer eller annen person som kunne gi vitnesbyrd om evner, forhold og kunnskaper og med dåpsattest, konfirmasjonsattest og helseattest. Det ble så holdt opptaksprøve, og elevene ble plassert i den klasse de best passet (§ 24). Om lærerne fant at en elev manglet anlegg for læreryrket, skulle førstelærer henvende seg til de som hadde sendt eleven, det ville i praksis si sognepresten på elevens hjemsted, slik at denne kunne bevirke hans uttakelse eller selv råde han til å forandre sin bestemmelse (§ 25).

Det ble allerede i 1827 fattet vedtak om seminarer i alle stift, men opprettelsen av flere seminarer trakk ut i tid. Bechholm¹¹⁸ forklarer dette med at staten hadde

¹¹⁷ *Reglement for Rigets Stiftsseminarier 1837*. Skolehistoriske aktstykker nr.11. Utgitt av Norsk Skolemuseums venner med støtte av Norges almenvitenskapelige forskningsråd. Oslo 1960.

¹¹⁸ Bechholm 1920: 103-108

rettet sin oppmerksomhet mot en undervisningsmetode som sparte lærerkrefter, *vekselundervisningsmetoden*. Ved å dele elevene i grupper og la dem undervise hverandre, under oppsyn av de flinke, kunne læreren ha ansvar for et stort antall elever. Bechholm beskriver leseundervisningen etter vekselmetoden og anslår at denne var i bruk inntil den ble avløst av lydmetoden som kom i bruk i 1850 og 1860-årene.

Metoden ble prøvd ut i en rekke europeiske land. Ved de danske seminarene ble metoden gjort til hovedfag i 1824, og hadde en sterk stilling fram til 1841, da betydningen av den ble redusert.¹¹⁹ I Danmark avtok antallet seminarer mens metoden ble mere utbredt, slik at Blaagaard gjensto som det eneste for en periode. Metoden var blitt satt i system av Bell og Lancaster i 1790-årene. Ved de norske seminarene ble elevene gjort kjent med metoden, men den fikk ikke noen sterk stilling ved seminarene.¹²⁰ Biskop Bech gjorde ved to anledninger forsøk med metoden, først etter pålegg fra Christian Fredrik i 1814, deretter på eget initiativ i 1820. I omgangsskolene på landet fant han metoden lite egnet, og anbefalte derfor ikke metoden overfor departementet.¹²¹ I 1830-årene ble det drevet vekselundervisning i de fleste allmueskoler i byene og i enkelte landsskoler med stort barnetall. Det fantes egne vekselundervisningsskoler i Bergen, Kristiansand, Kristiania og Trondheim, som ga opplæring i denne metoden. Disse skulle gi opplæring til lærere i omegnen, og de var statlig finansierte.¹²² Høverstad viser hvordan striden om Opplysningsfondet fortsatte.¹²³ Han beskriver den som en stadig kvassere klassekamp, der striden holdt fram både økonomisk, sosialt, allmennkulturelt og konstitusjonelt. Høverstad påpeker hvordan motstanden sto mellom overklasse og underklasse, embetsmenn og bønder, enevelde og folke-

¹¹⁹ Dahl 1959:46

¹²⁰ Dahl 1959:46

¹²¹ Tveit 1970:127

¹²² Dahl 1959:8.

¹²³ Høverstad 1930:261

styre, regjering og stortingsvilje, by og land, mellom geistlige og jurister, oppfatningen av allmueskolen som kirkeskole eller kommunal institusjon og mellom ulike teologiske oppfatninger. Helt fram til 1842 hadde regjeringen kontroll med Opplysningsvesentes fond. Loven stilte også regjeringen fritt overfor stiftsdireksjonene, den trengte heller ikke gå veien om Stortinget. I disse grunnleggende årene ble altså det enkelte seminar direkte styrt av regjeringen.

Etter 1842 ble Opplysningsvesenets fond underlagt Stortinget. Samme år ble nytt utkast til lover om allmueskolevesenet på landet og i byene lagt fram.¹²⁴ I merknadene til lovutkastet om landsskolene hevder flertallet at det var gjort mye godt for lærerutdanningen gjennom opprettelsen av seminarene, men at det måtte være tilstrekkelig med et fullverdig seminar i hvert stift. Innvendingene mot å opprette flere slike seminarer var både at de var kostbare og at seminarutdanningen var ”stiv, kald og fordringsfull”.¹²⁵ Flertallet gikk derfor inn for en del mindre seminarer eller hjelpeseminarer. Ungdommene herfra kunne så møte opp og ta eksamen ved et av stiftsseminarene. Ved bare å gi stiftsseminarene eksamensrett, ville en sikre at hver lærer hadde det mål av kunnskaper og ferdigheter som ble fordret ved stiftsseminarene. Lovforslaget ble ikke vedtatt, og skillet mellom seminarister og omgangsskolelærere ble opprettholdt. De sistnevnte fikk fremdeles sin sertifisering gjennom en prøve hos prostene. Derimot ble det vedtatt ny byskolelov i 1848, *Lov om Almueskolevesenet i Kjøbstæderne*, men verken denne loven eller forarbeidene kommer inn på seminarspørsmålet.¹²⁶ Kirkedepartementet foreslo i 1842 nytt bidrag til de forskjellige mindre skolene som utdannet lærere, men Kirkekomiteen kom med innvendinger.¹²⁷ Den uttrykte bekymring for at disse skolene hindret utviklingen av seminarene og søkningen

¹²⁴ Udkast til Love om Almueskolvesenet paa Landet og i Kjøbstæderne, Kra.1842. Kilde: Dahl 1959:12,384

¹²⁵ Dahl 1959:12

¹²⁶ Dahl 1959:14

¹²⁷ Dahl 1959:11

dit. Mens lærerutdanningen hadde vært direkte underlagt regjeringen hadde framveksten fulgt en forsiktig linje. Det hadde vært bondeopposisjonen og de liberale som støttet framveksten av seminarene.¹²⁸ Nå snudde bondeopposisjonen og mente seminarene var for kostbare og omfattende, mens det var regjeringen som argumenterte for seminarene og ville bygge dem ut.¹²⁹

Stiftsseminarene og de mindre omfattende utdanningsveier

1827-loven fastsatte tre utdanningsveier; stiftsseminarene, egne videregående klasser ved fastskolene, og opplæring hos kirkesangeren. De to sistnevnte gjaldt utdanning av omgangslærere. Argumenter for flere mindre seminarer ble framsett i flere sammenhenger, blant annet med henvisning til Formannskapslovene som ble vedtatt i 1837 og i utkastet til ny skolelov i 1842. Det ble argumentert, ikke bare for å utdanne det nødvendig antall lærere, men også for å utbre ”den alminnelige opplysning som vår statsforvaltning gjorde krav på”.¹³⁰ Forslaget til ny lov i 1842 for landsfolkeskolen var imidlertid ikke blitt vedtatt. Det ble først loven av 1860, *Lov om Almueskolevæsenet paa Landet*, som avløste lov om almueskolene på landet fra 1827.

Gjennom 1860-loven ble administrasjonen styrket ved at skolevesenet fikk en egen avdeling i Kirkedepartementet med nyopprettet ekspedisjonssjefstilling. Det ble opprettet skoledirektørstillinger. Fastskolen ble innført som den ordinære skoletypen, med omgangsskolen som unntaket. Etter innføringen av landsskoleloven ble det en brå overgang fra omgangsskoler til fastskoler og en stor økning i antallet lærere med eksamen fra seminar eller lærerskole. I 1853 gikk 82 % av elevene i omgangsskole og 18 % i fast skole. I 1866, 6 år etter at loven var vedtatt, var tallene snudd helt om, med 78 % i fastskoler og 22 % i omgangssko-

¹²⁸ Dahl 1959:75

¹²⁹ Dahl 1959:12

¹³⁰ Dahl 1959:10

ler. Andelen av lærere med eksamen fra seminar eller lærerskole økte fra 30 % i 1853 til 68 % i 1866.¹³¹

I forarbeidet til 1860-loven hadde det vært et hovedmål for skolekommisjonen¹³² å konsentrere all lærerutdanning til seminarene og ikke godkjenne noen annen utdanning for læreryrket. På den måten, hevdet komiteen, ble det mulig å føre en kraftig kontroll med lærerutdanningen, slik at den ble gjennomtrengt av den rette ånd. I diskusjonene omkring lovarbeidet var det særlig to syn som utfordret seminarene som eneste utdanningsvei. Reformfilologen Hartvig Nissen, tok utgangspunkt i allmueskolen, og var opptatt av å utdanne omgangskolelærere. Han ville utvide ordningen med klasser for videregående opplæring ved noen av fastskolene som utdannet omgangsskolelærere, slik 1827-loven hadde åpnet for. En rekke slike høgre allmueskoler var i drift, og ble av Kirkedepartementet i 1857 vurdert som en skoleart i rask utvikling, og som ville bære gode frukter både ved å gi høgre allmenndanning og utdannede omgangslærere.¹³³ Nissen hadde på sin studiereise til Skottland også studert ordningen med lærerlærlinger, og argumenterte for en tilsvarende norsk ordning. Motdebattanten til Nissen var sogneprest H. O. Folkestad. Han kritiserte Nissen for å ta for lett på lærernes utdanning. Han gjorde seg til talsmann for de mindre lærerskoler, såkalte elementærseminarer, og lanserte ideen om et sentralseminarium for hele landet, lokalisert til Kristiania.¹³⁴ Da den nye loven ble vedtatt, kan det se ut som at det i hovedsak ble Nissens syn som vant fram. Skoleloven av 1860 fastsatte fire ulike utdanningsveier for lærere; Stiftsseminarer, mindre seminarer eller lærerskoler, ordninger

¹³¹ Høigård og Ruge 1971:114f.

¹³² Dahl 1959:84ff karakteriserer denne som en utpreget embedsmannskomite der seminarinteressene var sterkt representert.

¹³³ Dahl 1959:83

¹³⁴ I følge Dahl 1959:81 var denne ideen ikke framsatt offentlig før, men hos Folkestad ofte berørt i private samtaler og korrespondanse.

med lærerlærlinger og en form for privatistprøve der innhold og form skulle bestemmes av kongen.¹³⁵

Lærerlærlingeordning

Ordningen med lærerlærlinger blir av Dahl¹³⁶ betegnet som ren nødhjelp. Lærere som av stiftsdireksjonen ble tillatt å ta imot lærerlærlinger, for å utdanne dem til omgangslærere på landet, hadde plikt til å lese med 4-6 lærerlærlinger. Ordningen ble dermed en slags videreføring av den utdanningen av omgangsskolelærere som tidligere hadde vært gitt av kirkesangere. Lærerlærlingene måtte være over 17 år, og de ble opptatt etter en prøve i lesing, skriving, regning og religion. De bekostet selv opphold og betalte skolepenger til læreren, som igjen fikk betaling av amtskoleklassen for hver lærling han dimitterte. Lærerlærlingene holdt seg selv med bøker, og læreren skulle gi dem en innsikt i de fag, som ble undervist i allmueskolen, sammen med anvisning til å bruke kunnskapene i yrket. Fastskolen læreren bestyrte, tjente som øvingsskole. Kurset var av ett års varighet, og prost og sognepresten førte tilsyn med undervisningen. Dimisjonen var offentlig, så vidt mulig overvært av skoledirektør, prost og sogneprest. Disse kursene hadde en viss blomstringstid på 1860-tallet, men døde så bort.¹³⁷

Privatistordning

Privatistprøven fikk ingen større betydning, og departementet hadde heller ingen hast med å sette bestemmelsen ut i livet.¹³⁸ Da Tromsø stiftsdireksjon i 1862 tok saken opp med departementet, ut fra ønsket om at de mange lærere uten eksamen skulle kunne skaffe seg den nødvendige kompetanse, var departementets svar at det ikke hadde rett til å etablere en slik prøve. Departementet begrunnet synet med at de lærere det gjaldt, allerede var festet til skolen slik de var.

¹³⁵ Dahl 1959:87ff

¹³⁶ Dahl 1959:87ff

¹³⁷ Dahl 1959:89

¹³⁸ Dahl 1959:89

Tromsø stiftsdireksjon kommenterte i sitt gjensvar at den var i forlegenhet overfor mange av lærene uten eksamen: Ikke få av dem, også fast tilsatte, manglet den nødvendige dyktighet i fag som skriving og regning. Departementet ga dermed stiftsdireksjonen tillatelse til å avholde den nødvendige prøve, i tråd med skoleloven. Det la til grunn at prøven, foruten ved Tromsø seminar, kunne holdes av biskop eller skoledirektør på deres embetsreiser. Til sammen 14 lærere i Troms stift avla denne prøven. I følge skoleloven skulle prøven regnes på linje med avgangseksamen ved seminar eller lærerskole. Men Tromsø stiftsdireksjon fant at dette var for mye for langt av de lærere det her gjaldt, der familieforhold og alder hindret videre studier.¹³⁹ De som fikk adgang til prøven måtte være over 25 år og ha arbeidet som skolelærer i minst 4 år. Det var altså en svært modificert form av bestemmelsen om privatisteksamen som var blitt satt i verk i Tromsø. Først i 1872, 12 år etter lovvedtaket, forelå bestemmelsene om prøvens innhold og form, utarbeidet av departementet. Målet var stilt svært høyt, og prøven var sideordnet med teoretisk og praktisk avgangsprøve ved et stiftsseminar. Prøven ble lagt til Kristiania, og under skoledirektørens ledelse ble den avholdt med eksaminatorer og sensorer oppnevnt av kirkedepartementet. Aspirantene måtte ha fylt 19 år og prøven omfattet 11 fag. Slik prøven var organisert, var det ikke å vente at den skulle bli noen suksess. Den ble heller ingen konkurrent til stiftsseminarene.

De mindre lærerskolene

Det tredje lærerutdanningsalternativet til stiftsseminarene etter 1860-loven var de mindre seminarene eller lærerskolene. Disse skolene kunne enten som parallellklasser knyttes til en høyere allmueskole eller som høyere klasser til en kretsskole. Disse lærerskolene skulle opprettes etter overenskomst med vedkommende kommune, stå under stiftsdireksjonens bestyrelse og under tilsyn av vedkom-

¹³⁹ Dahl 1959:90

mende prost og prest (§ 60). Det var i alt 7 slike lærerskoler i gang før 1860.¹⁴⁰ I årene 1861 – 1865, kom 9 nye til.¹⁴¹ Det var verken felles reglement eller felles undervisningsplan for disse lærerskolene. Departementet mente det var best med en særskilt bestemmelse for hver enkelt skole etter nærmere forslag fra stiftsdiraksjonen, og det var store forskjeller mellom skolene. Kurset var til å begynne med 1 år, mens det mange steder ble økt til opp mot 2 år. Disse skolene hadde sin glanstid på 1860-tallet.¹⁴² Dahl forklarer dette med det store behovet for lærere etter den nye skoleloven. Ettersom antall omgangsskoler gikk tilbake, og fastskolene ble den vanligste skoleformen, viste det seg mer og mer uheldig at det ikke var enhet i lærerutdanningen. Ved at lærerutdanningen foregikk ved to ulike institusjonsslag, de mindre lærerskolene og stiftsseminarene, ble det utdannet to kategorier lærere. Videre kunne lærerskolene betraktes som konkurrenter til seminarene, og synet på lærerskolene var stort sett negativt hos seminarister og seminarlærere.

De mindre omfattende utdanningsveiene taper terreng

Om vi oppsummerer de ulike veiene til lærerutdanning som 1860-loven åpnet for, er det ikke lenger innlysende at det var Nissens forslag som førte fram. Heller ikke Folkestads linje med mindre seminarer ble fulgt. Verken lærerlærlingeordningen eller privatistordningen ble særlig omfattende. Ordningen med lærerlærlinger var en form for videreføring av utdanningen av omgangsskolelærere og et forsøk på å lansere en løsning på lærermangelen. Loven gjør det også klart (§63), at disse bare kunne tilsettes i ledige lærerposter der det ikke meldte seg dugelige og velskikkede søkere med bestått teoretisk og praktisk avgangs-

¹⁴⁰ Disse var Kviteseid, Kopervik, Solum, Slagen ved Tønsberg, Rakkestad, Land og Voss. Jostein Nerbøvik (1995: 134f) viser til at Stortinget i 1845 som et prinsippvedtak bevilget 4000 spesiedaler fra Opplysningsvæsenets fond til kommuner som ville opprette høyere allmueskoler. Dette var et videregående tilbud for gutter i alderen 12-20 år. I 1851 vedtok regjeringen at løyvingene til de høyere allmueskolene også kunne brukes til "Dannelsesanstalter for Omgangskoleholdere til Gavn for Communen og det Hele".

¹⁴¹ Disse var Alta, Vefsn, Støren, Tynset, Nesset, Volda, Balestrand, Egersund og Søgne.

¹⁴² Dahl 1959:95

prøve ved et seminar eller lærerskole, eller som privatist. Ordningen med en egen privatisteksamen, slik den ble gjennomført i Tromsø stift, viser at de som skulle avholde prøven, det vil si Tromsø seminar, skoledirektøren eller biskopen, mente at de fastsatte kravene var for omfattende. Kandidatene ble derfor sluppet fram til eksamen etter en mindre omfattende prøve. Det framgår ikke hos Dahl hvordan dette ble betraktet lokalt, all den tid det var stiftsdireksjonen som hadde tatt initiativ til prøven da den følte seg i forlegenhet over lærernes manglende kompetanse. I og med at mange av lærerne allerede var fast tilsatt, kunne prøven heller ikke være ment som en kvalifikasjon for tilsetting. Når departementet først drøyer med å lage ordninger for privatisteksamen, kan dette betraktes som et uttrykk for at det i departementet ikke var noe ønske om slike ordninger, selv om loven åpnet for det. Når så ordningen ble formalisert og gjennomført slik den ble, kan det bidra til å understreke at ordningen i utgangspunktet ikke var særlig ønsket. Den er også et kraftig signal om at lokale løsninger, som den som ble gjennomført i Tromsø, ikke var ønskelig. Måten ordningen ble håndtert på av departementet, er uttrykk for støtte til stiftsseminarene og arbeidet for en mer enhetlig lærerutdanning.

En felles nasjonal ordning vokser fram

Den lavere lærerutdanning hadde bidratt til å skaffe lærere til omgangsskolen på en enkel og rimelig måte, men utviklingen i skolestellet og de økte krav til folkeopplysning, gjorde den i følge Dahl etterhvert overflødig. Søkningen til seminarene var meget god, kapasiteten økte ved de etablerte stiftsseminarene og et nytt stiftseminar kom i virksomhet på Hamar i 1867. Utvidelsen av seminarene hadde på nytt aktualisert spørsmål om beliggenhet. Det framkom en rekke argumenter for byene som best egnet. Spørsmålet om internatorordningen kom også under debatt og ble vurdert ut fra praktiske, økonomiske og prinsipielle grunner. Det tredje spørsmålet som dukket opp, var ordningen med at bestyrerstillingen var forent med et geistlig embete. Ved igangsettelsen av stiftsseminarene hadde

bestyrer- og førstelærerstillingen blitt kombinert med en prestestilling. Men etter 1860-loven bortfalt kravet om teologisk embetseksamen for bestyrerstillingene ved seminarene.

Når det gjaldt antall fag, karakterbetegnelser og dimisjonsattester var det lite samsvar mellom seminarene. Kritikkk og forslag hadde ikke brakt noen orden i det, og i 1864 sendte kirke departementet et rundskriv til samtlige stiftsdireksjoner der de ba om erklæringer for å skape større enhet på området. Erklæringene viste at det var behov for mer gjennomgripende reform av reglementet for seminarene. Spørsmålet om et mer ensartet karaktersystem ble derfor lagt til side til fordel for et større arbeid med hele seminarvirksomheten. I 1865 oppfordret Kirke departementet bestyrer Aars ved Asker seminar til å lage utkast til en reform. Til grunn for utkastet lå reglementet fra 1837, seminarbestyrernes forslag fra 1847, reglementene fra folkeskolelærerseminarene i Sverige fra 1862, samme fra Danmark med forandringer fra 1857, de tre prøyssiske reglementer fra 1854 for seminar-preparand- og elementærundervisningen, og den praksis som var innarbeidet.

I 1868 møttes så skoledirektørene og seminarbestyrerne i Kristiania for å drøfte lærerutdanningen.¹⁴³ Fra Kirke departementet tok ekspedisjonssjef Hartvig Nissen del i forhandlingene. Det første punktet som ble diskutert, var utdanningens lengde, og i sammenheng med det, kravene ved opptaksprøven. Under arbeidet med reglementet gjorde skoledirektørene og seminarbestyrerne oppmerksom på at det burde være en lærer med realistisk utdanning ved seminarene.¹⁴⁴ Men i selve reglementet ble det ikke satt bestemte krav til lærernes og bestyrernes kva-

¹⁴³Ved kgl. Res. Av 25. april 1868 fikk Kirke departementet fullmakt til å innkalle samtlige skoledirektører til et møte i Kristiania for å drøfte spørsmål angående almueskolen. Videre kunne departementet tilkalle også bestyrerne av stiftsseminarene med tanke på seminarreformen. Dette var opptaket til det første skoledirektørmøtet i landet vårt. Kilde: Dahl 1959:115f.

¹⁴⁴ Dahl 1959:188

lifikasjoner. I praksis, hadde noen få vært realister og en del av tredjelærerne hadde vært seminarister. Men ellers var alle teologer, med unntak av Just Qvigstad, som var blitt utnevnt til annenlærer i Tromsø på grunnlag av filologisk embetseksamen.¹⁴⁵ Under forarbeidet med reglementet var en av ideene å knytte øvingsskolen nærmere til seminaret, og på den måten avpasse seminarundervisningen etter allmueskolens behov, slik at innhold og form stemte med den virksomhet elevene utdannet seg for. I utkastet var det blitt foreslått en vekselordning der seminarlærerne også underviste i øvingsskolen, mens øvingslærerne underviste et tilsvarende antall timer på seminaret. Dette synet møtte innvendinger fra skoledirektør- og seminarbestyrrermøtet. Øvingsskolen burde framstå som en mønsterskole til etterligning. Dersom seminarlærerne fikk med undervisningen i øvingsskolen å gjøre, ville seminaristene kunne få begrep om en faglærerordning, men lite skjønn på hvordan de skulle stille seg som klasselærere. Dessuten ville elevene i øvingsskolen mer enn før bli brukt som prøvekluter for metodene. Under forarbeidet ble det også gjort forsøk på å gjøre øvingsskolene helt eller i hvert fall delvis til statsskoler, men dette førte ikke fram.¹⁴⁶ I reglementet ble det derfor stående at det til hvert seminar skulle tilhøre en øvingsskole. Og av undervisningsplanen framgikk at øvingsskolen skulle være innrettet som en alminnelig kretsskole på landet. 3. september 1868 forelå utkastet til reglement og undervisningsplan for seminarene. ”Reglement for Rigets Stiftsseminarer” ble vedtatt ved kongelig resolusjon 31. juli 1869.

Et eget seminarreglement innevarslet i følge Dahl en ny tid med pedagogiske, nasjonale og demokratiske krav.¹⁴⁷ Av Høigård og Ruge omtales reglementet av 1869 som et av de mest betydningsfulle aktstykker i den norske lærerutdannelse.

¹⁴⁵ Dahl bemerker i parentes (s.188), at Qvigstad senere, i 1881, også tok teologisk embetseksamen.

¹⁴⁶ Dahl 1959:154

¹⁴⁷ Dahl 1959:115f.

sens historie, ved at det skapte en samlet landsplan for arbeidet i alle seminar.¹⁴⁸

Baune, derimot, tolker reglementet som et klart signal til lærerne:

Det var ikke aktuelt å gi dem kunnskaper ut over det almuen trengte. Det nye reglementet kan – sett fra denne synsvinkelen – ses på som et resultat av styresmaktens forsøk på å opprettholde stabilitet og orden i en periode med økende sosial og politisk uro. Skolelærerne og allmuen måtte ikke skilles fra hverandre. Også pedagogikkfaget ble tatt i bruk for å holde allmueskolelærerne i ørene. Hoveddisiplinen var oppdragelseslære. (...) I lærebøkene som ble brukt ved seminarerne slås det fast at skolen er kirkens ektefødte barn, at læreren plikter å vise presten og staten respekt og lydighet, og at han bør lære barna å gjøre det samme¹⁴⁹

Reglementet fastsatte at lærerutdanningen skulle være toårig, at det skulle være en øvingsskole tilknyttet seminaret, og det innførte oppdragelses- og undervisningslære som eget fag. Det ble videre gitt detaljerte regler for lærerprøven og skapte altså en orden i seminararbeidet, som tidligere hadde vært drevet nokså forskjellig på de forskjellige skoler. Dette reglementet ble felles for alle stifts-seminarene.¹⁵⁰ Det ble laget en felles undervisningsplan med detaljerte retningslinjer, noe en ikke hadde hatt tidligere.

Åge Holter påpeker at det nye med reglementet, er at også lærerskolene følger opplysningsbevegelsen.¹⁵¹ Formålsparagrafen er den samme som i 1837-reglementet, men i en forenklet form. I følge 1869-reglementet skal skolegangen nå enten begynne eller slutte med bønn og salmesang, ikke begge deler. Det nye reglementet nevner heller ikke noe om pliktig kirkegang for seminaristene. Fagkretsen i seminarerne skal fra nå av omfatte alle emnene som allmueskolen hadde åpnet for, og undervisningsplanene går inn for en grundig gjennomgang av P.A. Jensens lesebok. Denne leseboken hadde vist seg som et stridstema. I følge Hol-

¹⁴⁸ Høigård og Ruge 1971:115

¹⁴⁹ Baune 2001:87

¹⁵⁰ Dahl 1959:132

¹⁵¹ Åge Holter 1989: 59

ter, var det ikke i og for seg lesestykkene som omhandlet orienteringsfagene, geografi, naturfag og historie, det ble reagert mot. Hadde leseboken holdt seg til dette, slik Nissen hadde foreslått med eksempel fra skolen i Skottland, kunne mye av striden ha vært unngått.¹⁵² Hva det vakte lekfolk fryktet, var ikke de nye fagene, men at stoffet ikke lenger var ”baaret og gjennomtrængt af den Christelige ...Aand”.¹⁵³ I motstanden fra lekfolket, inngikk også en generell skepsis til det statlige kirkestyre. Holter viser¹⁵⁴ hvordan striden om leseboken markerte et avgjørende skille mellom lesebokens grundtvigiansk fargede menneskesyn og det gammelhaugianske.

Det var her den teologiske kampen gikk i 1860-årene – på den ene siden et optimistisk syn på det gode i mennesket, et egentlig genuint luthersk syn på mennesket innenfor den første trosartikkel, med evne til å åpne seg ”for Guds hele store Skapergjerning, og føler for, lever med denne Skapning”; på den annen side en større vekt på mennesket innenfor den andre trosartikkel, Gisle Johnsons og vekkelsens ”Syn for den syndige Fordærvelses hele fulde Dybde”.¹⁵⁵

Holter kommenterer at det var i folkehøyskolemiljøet denne kampen ble utkjempet, med Sagatun folkehøyskole på den ene siden og Hamar seminar på den andre side, med bestyrer Nils Hertzberg og med biskop Folkestad som en av støttespillerne. Det var også på Hamar, på lekmannsmøtet i 1866, at motstanderne tørnet sammen, i diskusjonen om P.A. Jensens lesebok inneholdt noe som kunne være til skade for barnet. Holter framholder at Hertzberg siden, både som kirkestatsråd, ekspedisjonssjef for skolevesenet og som stortingsmann, skulle

¹⁵² Holter 1989:54ff.

¹⁵³ Holter 1989:56 refererer her sogneprest Julius Bruun som var styremedlem i Christiania Indremission. Holter kommenterer at det for prestene ofte var pinlig å engasjere seg i debatten omkring P.A. Jensens lesebok, fordi at så mange av klagene fra lekfolket kan virke latterlig, bygd på misforståelser og fordommer. Bruun blir av Holter framhevet som en av de få som forsøkte å forstå hva som var den dypeste motivasjon bak den religiøse motstanden.

¹⁵⁴ Holter viser her til filosofen E.F. B. Horns anmeldelse av leseboken, en anmeldelse Holter betegner som en av de mest seriøse.

¹⁵⁵ Holter 1989:57

komme til å spille en vesentlig rolle både i forhandlingene om de nye folkeskolelovene av 1889 og seminarloven i 1890. Da satt også hans ideologiske motpol, folkehøyskolestyrer Viggo Ullmann i Stortingets kirkekomité. På dette tidspunktet var det parlamentariske systemet etablert og partigrensene trukket opp, med Hertzberg som konservativ Høyre-politiker og Ullmann som radikal Venstre-politiker.

Etablering av seminarene muliggjorde også framveksten av seminaristene som en egen interessegruppe. De organiserte seg i egne foreninger og avholdt lærermøter der de drøftet så vel pedagogiske, kulturelle og språkpolitiske spørsmål som lønsspørsmål. Ved at de kortvarige utdanningsveiene fikk redusert betydning, ble også lærerstanden en mer homogen gruppe. Ved at lærerutdanningen ble underlagt et felles nasjonalt reglement, ga den også kompetanse på nasjonalt nivå. Dermed åpnet den også for geografisk mobilitet for lærerstanden.

Oppsummering

I dette kapitlet har jeg vist hvordan kirkens innflytelse over lærerutdanningen avtok. Jeg har også vist hvordan det ble skapt en større enhetlighet i lærerutdanningen. Fra stiftsseminarene ble etablert og fram til reglementet av 1869 ble kirkens grep om utdanningen redusert. Det var ikke lenger et krav at seminarbestyrerne og førstelærerne måtte ha teologisk embetseksamen, kombinasjonen av bestyrer og ordinert prest forsvant, finansieringen ble gjort statlig og administrasjonen ble organisert under en ny faglig enhet i kirkedepartementet. Seminaristene ble fritatt for kirkesang, og i den grad det fortsatt ble utdannet omgangsskolelærere, skjedde utdanningen gjennom en lærerlærlingeordning, og ikke som tidligere hos kirkesangere. I dette tidsrommet ble lærerutdanningen også mer enhetlig. Stiftsseminarer, som var en nyskaping gjennom 1827-loven, var blitt etablert i alle stift, og de alternative utdanningsveiene etter 1860-loven var blitt redusert. Dette argumentet understøttes av innføringen av det felles seminarreg-

lementet av 1869. Selv om det allerede i 1837 var vedtatt et seminarreglement, var dette blitt praktisert ulikt, med ulike karakterordninger og ulikt omfang av fag ved de ulike seminarene. Både nedtoningen av de mindre omfattende utdanningsveiene og iverksettelsen av det felles statlige seminarreglementet, viser derfor at stiftsseminarene var blitt den dominerende kategori innenfor lærerutdanningen, underlagt statlig styring og kontroll. Ved at den ble underlagt et felles nasjonalt reglement, ga den også kompetanse på nasjonalt nivå og bidro til at lærerstanden ble en mer homogen gruppe.

Kapittel 5: Endringer i tidsrommet 1870-1970

– stridsspørsmål i lærerutdanningen

Innledning

I forrige kapittel så vi hvordan norsk lærerutdanning i perioden fram til 1870 var preget av en stadig sterkere enhetliggjøring og en svekket tilknytning til kirken. Jeg vil i dette kapitlet undersøke hvordan lærerutdanningen ble utfordret med krav om endring og hvordan disse kravene ble møtt. Dette vil jeg gjøre gjennom å undersøke de ulike lovene som etterfulgte seminarreglementet av 1869. Vi skal se på forarbeidet til lovene, finne ut hvilke saker som ble debattert og forhandlet om, hvilke aktører og grupperinger som deltok og hvilke endringer som ble lovfestet. Jeg vil om mulig også undersøke hvem som gikk seirende ut av forhandlingene og hvem som ikke fikk gjennomslag for sine synspunkter. I det tidsrommet som her omhandles, ble det i alt vedtatt 5 lover om lærerutdanning, en forsøkslov for hele skoleverket som også omfattet lærerutdanningen og en lov der nasjonale krav til lærernes utdanning ble samlet i en lov. Når det settes et skille omkring 1970, er det fordi lærerutdanningsloven av 1973 er den siste nye loven før den første desentraliserte allmennlærerutdanningen ble iverksatt. Denne loven vil derfor behandles mer utførlig i analysens andre del.

Før og etter loven av 1890

Under arbeidet med *Reglement for Rigets Stiftsseminarier* av 1869 hadde utdanningens lengde vært diskutert, og blant andre lærerstanden var kritiske til at den ikke var blitt utvidet fra 2 til 3 år. Gjennom 1880-årene syntes det å være stor enighet om at seminarutdanningen ikke holdt mål, og meninger om boteråd var

mange.¹⁵⁶ Dels ville en ha høyere opptakskrav, dels forandringer i den indre ordning, dels forlengelse av utdanningen og dels etterkurs av forskjellig art.

Uenighet om seminarutdanningens lengde og rekrutteringsgrunnlag

Kirkedepartementet hadde i 1885 oppnevnt en Skolelovkommisjon til å revidere folkeskoleloven og foreslå lov om lærerutdanningen. Stortingsrepresentant for Venstre, Johannes Steen ledet komiteen. Til støtte for arbeidet ble det oppnevnt en egen Seminarkomit . Denne ble ledet av seminarbestyrer J rgen Jørgensen.¹⁵⁷ I synet på hvordan lærerutdanningen skulle bedres, var Seminarkomiteen delt. Flertallet ville utvide utdanningen fra 2 til 3 år med forholdsvis lave opptakskrav. Mindretallet ville beholde utdanningen som to-årig under forutsetning av skjerpede opptakskrav. Forslaget til denne Seminarkomiteen, der et knapt flertall gikk inn for en treårig utdanning, ble ikke tatt til følge av Skolelovkommisjonen. Kommisjonens grunntanke var at folkeskolelovene av 1889 ville føre til styrking av utdanningsnivået, og at dette også på sikt ville føre til økt kunnskapsnivå hos de som ønsket å bli lærere. De som ønsket å utvide lærerutdanningen til tre år, mente at en seminarlov var enda mer betydningsfull enn de nye folkeskolelovene, fordi det var lærerne det ville komme an på, om skolen skulle være i stand til å løse sine oppgaver. Kommisjonen forsvarte sin innstilling med at en 3-årig utdanning ville bli for dyr, og mente at de nye folkeskolelovene med fortsettelseskoler ville gi bedre kunnskaper enn tidligere. Derigjennom kunne inntakskravene til seminarene heves.

Folkeskolelovene av 1889 hadde lagt som premiss for lærerutdanningen, at det skulle være to slags l rerpr ver, en lavere for undervisning i småskolen og en høyere for fullstendig utdannelse.¹⁵⁸ 1890-loven l ste spørsmålet gjennom en ordning som besto i at selve opptaksprøven ved seminaret ble gjort identisk med

¹⁵⁶ Dahl 1959:173

¹⁵⁷ J rgen Jørgensen var bestyrer ved Hamar seminar.

¹⁵⁸ Høigård og Ruge 1971:139f.

prøven til småskolelærerne. Loven ga altså en avklaring av forholdet mellom den lavere og den høyere lærerprøve. Den lavere prøven kvalifiserte for undervisning i småskolen (1.-3. klasse) og den høyere for storskolen (4.-7.klasse). Gjennom loven ble det ble mulig å bruke den lavere lærerprøve som inngangsbillett til seminarutdanningen, og dermed ble hierarkiet mellom dem klargjort. Loven åpnet også for opptak av studenter med examen artium til utdanningen, men det var ikke lovhjemmel for egne studentklasser, og det ble heller ikke utarbeidet felles undervisningsplan for studentklasser.¹⁵⁹

Lærere og lærerinner – kjønnsdeling i lærerutdanning og yrke

Skoleloven av 1860 hadde åpnet for å tilsette lærerinner i småskolene på landet, og ved en tilleggslov av 1869 var det blitt åpnet adgang for fast tilsetting av kvinner både i byskolen og landsskolen. I 1871 ble det godkjent et eget ”Reglement for lærerinneprøver” og året etter kom nærmere bestemmelser om disse prøvene. Den høyere prøve av 1. grad var beregnet for byskolene, mens den lavere prøve av 2. grad var beregnet for landsskolen og småskolen.¹⁶⁰ Kvinner kunne undervise i de lavere klasser, eller i samtlige pikeklasser, der skolen var kjønnsdelt. Lærerinner skulle ha samme plikter og rettigheter som lærere, men lavere minstelønn og alderstillegg.¹⁶¹ I perioden 1875-1895 øker kvinneandelen i landsfolkeskolen fra 2 % til 21 %. I byskolen øker kvinneandelen fra 29 % i 1870 til 62 % i 1890. Gro Hagemann forklarer tallene med at kvinner var billigere arbeidskraft enn menn.¹⁶² Dermed kunne kommunene gjennomføre viktige

¹⁵⁹ Halvorsen 1999:24

¹⁶⁰ Birgit Brock-Utne og Runa Haukaa (1980:121): *Kunnskap uten makt. Kvinner som lærere og elever.*

¹⁶¹ Det ble åpnet adgang til å si opp en gift lærerinne med tre måneders varsel. I slike tilfeller måtte tillatelse innhentes av stiftsdireksjonen på landet og av prost og biskop i byene. Hagemann 1992:71

¹⁶² I 1875 lå kvinnenes gjennomsnittslønn på mellom 40 og 60 % av mennenes. Lønnen varierte fra by til by, det samme gjorde leseplikten. I Christiania var leseplikten i 1875 36 timer

skolereformer som økt klassedeling, mindre klasser og lengre undervisningstid, takket være den lave prisen på arbeidskraft. Dette ga også kommunene anledning til å forbedre lønnsvilkårene for mannlige lærere. De kjønnsbestemte lønnsforskjellene ble begrunnet med at kvinnene utdannet seg for en livsoppgave, mens menn etterhvert skulle kunne forsørge en familie.

Sofia Persson¹⁶³ viser med referanse til Christina Florin, til at det i Sverige fantes en rekke ulike samvirkende faktorer til hvorfor kvinner fikk innpass i folkeskoleundervisningen. Dels fantes det en stor mengde ugifte middelklassekvinner som hadde behov for å forsørge seg selv, dels at de var forholdsvis velutdannede og derfor egnet til å undervise, dels forestillinger om at de var egnet gjennom sin høye moral og evne til omsorg, og dels at de ofte nøyde seg med mindre lønn enn menn.

Den manglende lærerinneutdannelsen hadde imidlertid vært et problem, både for skolen og for lærerinnene selv. I Bergen søkte sju lærerinner i 1865 kongen om å få opprette et seminar til utdanning av lærerinner. Samme krav ble fremmet av *Foreningen til fremme av kvinnelig håndverksdrift* både i Christiania og Bergen. Foreningen utarbeidet et konkret forslag til hvordan lærerinneutdanningen kunne organiseres. Forslaget fikk støtte i de store bykommunene, men stiftsdireksjonen i Christiania stilte seg negativ, og skoledirektøren, kirkestatsråden og stortingskomiteen mente at det ikke var behov for utdanning av lærerinner. Statsråden mente at de kvinner som søkte stilling i skolen var mer enn godt nok kvalifisert. Foreningen til fremme av kvinnelig håndverksdrift ga seg imidlertid ikke. I 1867 ble det startet prøveseminarer i foreningens regi både i Christiania og Bergen, finansiert av private midler. Hvordan kvalifiseringen av lærerinnene etter 1869-

for menn og 27 timer for kvinner. Når kvinner hadde lavere leseplikt var argumentet hensynet til kvinners helse. Hagemann 1992:71f

¹⁶³ Sofia Persson: *Läraryrket då och nu – om lärarens villkor och professionella projekt*. Avhandling under arbeid. Göteborgs universitet.

loven skulle foregå, forble et åpent spørsmål. Foreningen for fremme av kvinnelig håndverksdrift søkte på nytt om statsstøtte i 1869, men søknaden ble avslått i Stortinget. Dels så ikke Stortinget behovet for en slik utdanning, da det fremdeles var stor søknad til lærerinnepostene. Dels ble det reist tvil om lærerinnene som ville bli uteksaminert fra disse skolene, som ble antatt å være fine bydamer, ville passe i allmueskolene. Et alternativ var å etablere egne lærerinneskoler i stiftene, parallelt med stiftseminarene. Dette alternativet ble støttet av skoledirektørene, men Stortinget anså det verken som nødvendig eller ønskelig, at staten skulle satse på slike skoler. Den ordningen som kom i gang, bygde på et kompromiss framsatt av Johan Sverdrup. Stortinget bevilget et årlig beløp til praktisk undervisning av lærerinner i allmueskolene og til å avholde offentlige prøver for lærerinnene. I tjueårsperioden fram til 1890-loven ble det avholdt en rekke private lærerinnkurs og offentlige praksiskurs. Ordningen som var kommet i stand, viste seg å være lite tilfredsstillende, og debatten om utdanningen av de kvinnelige lærerne fortsatte.

En sterk pådriver for å åpne seminarene for kvinner, var Anna Rogstad. Hun var den første kvinne på Stortinget og hun var leder i Kristiania Lærerinneforening fra 1889-1921. Hagemann forteller om Rogstads foredrag i 1885 i Kristiania Lærerinneforening, der hun gikk inn for en slik ordning. Hennes foredrag medførte at lærerinnene i Kristiania for alvor engasjerte seg i utdanningsspørsmål. En gruppe lærerinner sendte så forslag til regjeringen om kvinners rett til opptak ved seminarene. På tross av sterke innvendinger, gikk både departementet og kirkekomiteen inn for å åpne alle seminarer for kvinner. Dermed ble det vedtatt en seminarlov, uten noen forskjellsbehandling etter kjønn. Den nye seminarloven avskaffet imidlertid ikke den lavere lærerinneutdannelsen. Kursene ble gjort ettårige, og skulle kvalifisere for tilsetting i småskolen på landet. I tillegg til en praktisk del, skulle det gis teoretiske kunnskaper som tilsvarte kravene for å komme inn på seminaret. I byskolen, derimot, ble det krevd full seminarutdan-

ning i alle poster. Ved at kvinnene fikk tilgang til seminarerne på lik linje med menn, åpnet loven for samme utdanningsvei for begge kjønn. Seminarloven av 1890 formaliserte altså utdanningsmessig likhet mellom lærere og lærerinner, samtidig som den lavere lærerinneprøven som kvalifiserte for arbeid i småskolen ble beholdt.¹⁶⁴

Eksamenskommissjonen - et nasjonalt kontrollorgan for ensartet utdanning

For Skolelovkommissjonen av 1885 gjaldt det å sikre en nasjonalt ensartet seminaropplæring. Gjennom 1890-loven ble det derfor opprettet en felles Eksamenskommissjon for alle seminarer.¹⁶⁵ Ikke minst ble det oppfattet som viktig med en kontroll av småskolelærerprøven, der seminarerne ikke skulle gi undervisning, men bare avholde eksamen. I tillegg hadde de skriftlige prøvene fått større omfang og betydning enn tidligere. Kommisjonen ble tillagt ansvaret for opptaksprøve med småskolelærerprøve, avsluttende lærerprøve og skulle delta i sensur ved skriftlige og muntlige prøver. Eksamenskommissjonen besto av en formann og to medlemmer, oppnevnt av Kirkedepartementet for fem år av gangen. Minst en i kommisjonen skulle være lærer med full post i folkeskolen. Dermed ser vi at lærerprofesjonen fikk innpass i kontrollen med profesjonsutdanningen. Seminarerne fikk imidlertid ingen representant i Eksamenskommissjonen, i motsetning til lærerne. Det skjedde først i 1910.

¹⁶⁴ Når det gjaldt likestilling mellom kjønnene de nærmeste tiårene vet vi at det var interne motsetninger i lærernes organisasjon, Norges Lærerforening. Motsetningene kulminerte i splittelsen mellom lærerne og lærerinnene i 1911, og opprettelsen av Norges Lærerinneforbund året etter. Først i 1966 skulle de to organisasjonene bli slått sammen under navnet Norsk lærerlag. Høydal viser i sitt arbeid om Vestlandslærarinna hvordan det ligger spenninger mellom by- og landslærerinner i forståelsen av likestillings- og profesjonskampen. Hun påpeker også at lærerinneforbundet fikk problemer med oppslutningen blant landslærerinnene. Kilde: Høydal 1995b:155-165.

¹⁶⁵ Undervisningskommissjonen for den høgre skolen opprettet i 1883, ble gjort til forbilde for eksamenskommissjonen. Kilde: Dahl 1959.

Opprettelsen av Eksamenskommissjonen kan sies å representere en reduksjon av seminarenes faglige autonomi og den er blitt karakterisert som kronen på enhetsstrevet fra 1869.¹⁶⁶ I følge Dahl brakte kommissjonen seminarerne mer under alminnelig offentlig kontroll.¹⁶⁷ Det var Eksamenskommissjonen som ga de skriftlige oppgavene ved opptaks- og lærerprøvene. Den bedømte besvarelsene ved den høyere lærerprøven sammen med sentralt oppnevnte sensorer. Bedømmelsen av de skriftlige besvarelsene til opptaksprøven og den lavere lærerprøven ble gjort ved det enkelte seminar, som sammen med sensorenes merknader ble sendt til kommissjonen. Kommissjonen reiste også rundt til seminarerne og deltok i sensuren ved den muntlige prøven. De forskjellige eksamener og prøver grep sterkt inn, både i den ytre og indre ordning ved seminarerne, og gjennom inspeksjoner og årsmeldinger fulgte kommissjonen med i seminarenes virksomhet.

Til tross for at dens oppgave var formelt avgrenset, ble den nye institusjonen en registrerende instans for alt som rørte seg i lærerutdanningen, og et koordinerende organ for reformkrav.¹⁶⁸ Gjennom Eksamenskommissjonen fikk lærerprofesjonen også innflytelse på utformingen av politikken. Den ble et samarbeidsorgan mellom profesjonsinteressene i folkeskolen og departementet. Denne kontakten var med andre ord blitt formalisert, men uten at seminarinteressene var representert. Eksamenskommissjonen var imidlertid et mellomledd mellom departementet og seminarerne. Den samlet inn materiale og forberedte sakene for høyere hold. Dahl slår fast at kommissjonen med sin stadige kontakt med seminarerne og sin sammensetning av fagfolk, ble av stor verdi for lærerutdanningen alt fra sin start. Han medgir imidlertid at de ved seminarerne ikke var udelt begeistret for forslaget om Eksamenskommissjonen. Motforestillinger mot kommissjonen var at ordningen kunne føre til et kappløp mellom seminarerne om de beste eksamensresultatene og at hele apparatet med Eksamenskommissjon og fremmede

¹⁶⁶ Halvorsen 1999:14, 22-23 og Dahl 1959:182f

¹⁶⁷ Dahl 1959:182f

¹⁶⁸ Dahl 1959:183

sensorer for en del kunne forenkles.¹⁶⁹ Opprettelsen av et slikt organ medførte redusert institusjonell autonomi og mindre lokal variasjon. Ved å opprette Eksamenskommisjonen ble det lagt vekt på felles nasjonale opptakskrav og likeverdige kvalifikasjoner mellom seminaristene, uavhengig av hvor de hadde tatt sin utdanning.

Private seminarer - pedagogiske og livssynsmessige alternativ

1890-loven åpnet veien for en rekke private seminarer. Fram til midt på 1920-tallet skulle disse komme til å få stor utbredelse.¹⁷⁰ De grupperinger og allianser som fremmet privatiseringen i lærerutdanningen, var grundtvigianere og indremisjonsfolk, støttet av partiet Venstre på et generelt liberalt grunnlag. Privatskolene hadde i prinsippet hatt en sterk stilling i siste halvdel av 1800-tallet.¹⁷¹ Private skoler ble opprettet av pedagoger som hadde nye ideer, og som var opptatt av å sette disse ut i livet. De private folkehøgskolene hadde vist seg som levedyktige tiltak, og alt i 1888 hadde Viggo Ullmann igangsatt et privatseminar ved sin folkehøgskole i Seljord. Oppblomstringen av privatskoler forklares av Høigård og Ruge med flere omstendigheter. For det første var det største partiet, Venstre, liberalistisk i sitt grunnsyn; det vil si at det skulle være størst mulig frihet for alle. For det andre betydde private skoler sparte utgifter for stat og kommune, og for det tredje sto de private skolene friere enn de offentlige og kunne dermed raskere sette nye ideer ut i livet. Et fjerde moment, som kommer godt fram i Tveitens arbeid, er hvordan ulike religiøse grupperinger engasjerte seg i utdanning av lærere.¹⁷²

¹⁶⁹ Dahl 1959:183

¹⁷⁰ I perioden 1897-1947 tok i alt 19 714 kandidater lærerprøven. Av disse tok 51,2 % prøven ved offentlige lærerskoler, 43,7 % ved private lærerskoler og 5,0 % tok prøven direkte under Eksamenskommisjonen.

¹⁷¹ Høigård og Ruge 1971:141

¹⁷² Asbjørn Tveiten (1994): *Private Lærarskular 1890-1947 med fokus på dei kristelege skulane Notodden, Volda, Oslo og Nidaros.*

I sin drøfting av etableringen av de kristne lærerskolene, konkluderer Tveiten med at de var del av en strategi innenfor vekkelsesbevegelsen for å ta vare på den offentlige folkeskolen som en kristen skole. De kristne lærerskolene ble altså reist, fordi man innenfor lekmannsbevegelsen ville styrke den offentlige kristne folkeskolen ved å styrke innslaget av personlig troende lærere. Ledere i vekkelsesbevegelsen deltok også i målbevegelse og avholdsbevegelse, og i disse relasjonene lå det både kulturelle og teologiske spenninger. Sentreringspunktet i arbeidet for de kristne lærerskolene var folkeskolen. Folkeskolen hadde opprinnelig vært statens og kirkens felles institusjon, igangsatt for å hjelpe foreldrene med opplæring og oppdragelse. De kristne lærerutdanningsinstitusjonene viste til denne historiske tradisjonen. Når det gjelder særtrekk ved de kristelige lærerskolene, var det visjonen om den troende læreren og sammenhengen mellom skole og kristenfolk som var hoveddrivkraften og samlingskraften bak disse. Tveiten mener at også folkeskolelovene av 1889 innbød til lokale engasjement.

Det var grundtvigianeren og Venstrepolitikerens Viggo Ullmann som hadde vært pådriver for å få gjennomslag for private lærerskoler. Tveiten finner dette rimelig, både ut fra hans folkehøyskolesyn og frihetssyn. Tveiten påpeker at kritikken av stiftsseminarene var en viktig bakgrunn for den brede åpningen for private seminarer. I særlig grad kom kritikken fra radikalt folkehøyskolehold. Spenningene i diskusjonene var knyttet til flere forhold. Det ene var synet på hva som skulle være folkeskolens oppgave, dåpsopplæring eller allmenndanning. Et annet forhold var synet på allmenndanning som personlighetens menneskelige vokster versus et encyklopedisk læringssyn. Tveiten kommenterer også de tanker Ullmann skisserte i forarbeidet til 1890-loven, at folkehøyskolens metode passet mer voksne elever og et høyere undervisningstrinn.

Når det gjelder de private lærerskolene, hadde disse en noe friere og mer selvstendig stilling enn de offentlige. Særlig gjaldt dette undervisningen og opptaket av elever. Dahl viser videre til at de private lærerskolene fikk betydning som forbilde for de offentlige, særlig når det gjaldt å fremme foreningsliv, samtidig som det var statsskolene som representerte den egentlige norm.¹⁷³ Dahl framholder at de private skolene også hadde sine skyggesider. For å klare virksomheten økonomisk måtte elevene betale skolepenger, lønningene lå lavere enn i den offentlige lærerskolen og elevtallet ble satt så høyt som mulig. Det var også lettere å komme inn ved de private skolene og elever som ikke kom inn ved offentlige skoler søkte seg gjerne til de private som ofte tok opp elever uten opptaksprøve. Fordi de private lærerskolene hadde nok med å holde hodet over vannet økonomisk sett, ble de i følge Dahl ikke de foregangsskoler som noen hadde håpet på.¹⁷⁴

Forholdet mellom de private og de offentlige lærerskolene var i ulike sammenhenger oppe til debatt.¹⁷⁵ I 1903-04 ble det debattert i Stortinget hvorvidt antallet offentlige lærerskoler burde reduseres ut fra praktiske og økonomiske årsaker. I de påfølgende år med overproduksjon av lærere ble det konkret foreslått å nedlegge Tromsø lærerskole. Den fremste talsmannen mot nedlegging var sosialdemokraten og presten Alfred Eriksen. Han argumenterte i stedet for å inndra statstilskuddet til de private skolene, støttet av blant andre Isak Saba. Imidlertid skjedde det en endring i de forhold som hadde talt for innskrenkning av lærerskolene. Overproduksjon av lærere avtok, folkeskolen sto foran utvidelse og en ny lønnslov for lærere bidro til økende søkning til lærerskolene. Behovet for lærere tiltok, alle de seks offentlige lærerskolene ble utvidet og de private lærerskolene fikk i følge Dahl sin glanstid. Statsbidraget til de private lærerskolene økte, og med økt bidrag førte nærmere kontroll og ettersyn. Dahl kommenterer

¹⁷³ Dahl 1959:242

¹⁷⁴ Dahl 1959:243

¹⁷⁵ Dahl 1959:245

at det tidligere grunnlaget for rivalisering mellom de offentlige og private seminarene falt bort og at det ble aktuelt med statlig overtakelse av flere av de private seminarene. I 1920 var det et samlet underskudd på 1139 lærere, 15,6 % i storskolen og 11,7 % i småskolen, på landsbasis. Da det utover 1920-tallet igjen viste seg å være et betydelig læreroverskudd, samtidig som antallet lærere under utdanning var noe uoversiktlig, kom forholdet mellom de private og de offentlige lærerskolene under ytterligere debatt.

Tveiten diskuterer også variasjonen blant de private lærerskolene som kom i gang. Han kommenter at ikke alle kan gis betegnelsen kristne, selv om denne betegnelsen vil være dekkende for en del av dem. Volda friseminar var fra opprettelsen i 1885 og fram til 1908 styrernes personlige eiendom. Det ble i 1924 overtatt av staten. Notodden friseminar ble opprettet i 1895 og var en selveiende institusjon med et eget forstanderskap som øverste organ fram til 1938. Bak Den nye lærerskole, opprettet i 1912 (senere Oslo lærerskole) sto flere kristelige og kirkelige organisasjoner, men fra 1923 tok Det norske lutherske indremisjons-selskap over alene. Nesna lærarskule ble opprettet i 1918 på sogneprestens initiativ med midler fra Nordland fylke og Nesna kommune. Den ble overtatt av staten i 1924. Nidaros lærarskule var i drift fra 1922 til 1929 og var i indremisjonnens eie. Ullmanns friseminar i Seljord var i drift mellom 1888 og 1903.¹⁷⁶ Eftestøls seminar på Elverum, som også bygde på et grundtvigsk kristendomssyn kom i drift i 1892. Det ble overtatt av staten i 1938. Nissen pikeskoles lærerineseminar som hadde vært i drift fra 1860 fikk offentlig eksamensrett i 1893 og vedvarte fram til 1919. Bergens privatseminar (1894-1899) var et rent lærerineseminar.¹⁷⁷

¹⁷⁶ Seminaret var ikke i sammenhengende drift denne perioden. Tveiten 1994:14

¹⁷⁷ Tveiten 1994:17, Dahl 1959:249

Den politiske begrunnelsen for å åpne for privatseminar/private lærerskoler, var primært liberal, men den fikk også konservativ støtte.¹⁷⁸ De private lærerskolene opphørte, enten ved at de ble lagt ned som følge av overproduksjon av lærere eller de ble overført til staten. Den siste lærerskolen som ble overtatt av staten var Oslo lærerskole i 1947.¹⁷⁹ Nedlegging og statlig overtakelse av de private lærerskolene reduserte variasjonsbredden i lærerutdanningen. Oppblomstringen av private seminarer/lærerskoler var et forbigående fenomen når vi betrakter de lange linjene i lærerutdanningens historie. Selv om 1890-loven åpnet for å opprette privatseminarer og et stort antall private institusjoner ble igangsatt, ble disse underlagt statlig styring, slik at staten i alle fall til en viss grad sikret seg kontroll med de private seminarene. Prøvene måtte være i samsvar med forskriftene for offentlige seminarer.¹⁸⁰ For de private seminarene som ikke fikk eksamensrett, kunne eksamen avvikles av Eksamenkommisjonen. Dette er svært likt Archers beskrivelse av det franske sentraliserte systemet, der den statlige kontrollen også omfattet privat utdanning.

Misnøye med seminarutdanningen fører til revisjon og utvidelse

Gjennom 1890-loven var Eksamenkommisjonen blitt opprettet som et eget kontrollorgan for lærerutdanningen. Eksamenkommisjonen begynte kort tid etter opprettelsen å klage over seminaristenes manglende modenhet.¹⁸¹ Forbere-

¹⁷⁸ Den politiske motstanden mot de private lærerskolene hadde i følge Tveiten sitt opphav i sosialistisk tenkning. Han konkluderer med at striden om de private lærerskolene etterhvert ble en ulik kamp, fordi lekmannsbevegelsen i så stor grad var vendt mot enkeltpersoner mens den sosialistiske bevegelsen skapte tunge politiske organ.

¹⁷⁹ Når det gjelder statens overtakelse av Oslo lærerskole fra Indremisjonen, framhever Tveiten hvordan Arbeiderpartiet motarbeidet en betydningsfull organisasjon som Indremisjonen for å vinne fram i sine bestrebelser på å gjøre all lærerutdanning statlig. Dahl legger vekt på hvordan Indremisjonen i det lengste motsatte seg Arbeiderpartiets vilje til overtakelse av Oslo Lærerskole.

¹⁸⁰ Se Tveiten 1994.

¹⁸¹ Høigård og Ruge 1971:141

delseskursene utviklet seg til å bli puggekurs for å få elevene fram til prøven på kortest mulig tid, og seminarkursene ble sprenget av et altfor stort pensum i forhold til den tid som var til rådighet. Kritikken mot lærerutdanningen var, i følge Høigård og Ruge, så skarp og velbegrunnet, at det måtte en revisjon til. Kirkedepartementet satte ned en komite for å lage utkast til revisjon av seminarloven. Hele Eksamenskommissjonen på tre medlemmer deltok i komiteen, i tillegg til to representanter fra seminarene.¹⁸²

I hovedtrekk, var forslaget fra Seminarkomiteen som arbeidet fram 1902-loven, i samsvar med de reformkrav som var framkommet.¹⁸³ Utvidelsen til ny 3-årig utdanning ble enstemmig tilrådd. Det tidligere forberedelseskurset ble nederste klasse i det nye treårige kurset. Seminarkomiteen var opptatt av å etablere en direkte rekrutteringsforbindelse mellom seminarene og folkeskolen, men uten at kravene ble satt for lavt. Opptaksprøven ble endret, og den tidligere forbindelsen mellom den lavere og den høyere lærerprøven ble endret. Seminarkomiteen vurderte å sløyfe den lavere lærerprøven, men fant ut at tiden ikke var moden for det. Derimot argumenterte de for å bedre utdanningen til småskolelærerne gjennom å øke opptakskravene og utvide praksisopplæringen. Seminarkomiteen besto av deltakere fra lærerprofesjonen og lærerutdannerne. Dette var et gjennomslag for å inkorporere lærerne og lærerutdannerne i utformingen av den statlige utdanningspolitikken.

Gjennom 1902-loven ble benevnelsen på institusjonene endret fra seminarer til lærerskoler og utdanningen utvidet fra 2 til 3 år.¹⁸⁴ Opptaksalderen på minst 18

¹⁸² Disse var: formann J.A. Bonnevie, overlærer i Kristiania J.A. Johnsen og J. Løvland som utgjorde Eksamenskommissjonen, samt seminarbestyrer J. Jørgensen, Hamar og seminarlærer P.V.B. Deinboll, Stord. Jørgensen hadde også deltatt i forarbeidet til 1890-loven og som medlem av Seminarkomiteen av 1887 gått inn for en treårig utdanning. Jørgensen var også initiativtager til seminarlærernes fagforening.

¹⁸³ Dahl 1959:220

¹⁸⁴ Lov av 18.januar 1902 om lærerskoler og prøver for lærere i folkeskolen.

år ble beholdt, og det ble innført skriftlig eksamen på begge målformer.¹⁸⁵ Loven innførte ingen nye fag, men eksamensordningen ble gjort mindre omfattende og de faglige målene ble gjort klarere for å legge til rette for en grundigere og mer fruktbar tilegnelse av lærestoffet.¹⁸⁶ Retten til å opprette private lærerskoler ble også videreført i 1902-loven. Eksamenskommisjonen skulle ha samme sammensetning og funksjonstid som tidligere. I tillegg fikk den adgang til å inspisere læreskolene også utenfor den tid prøvene ble holdt (§30).¹⁸⁷ Først i 1910 fikk eksamenskommisjonen den første representant fra lærerskolen.¹⁸⁸

Vi har tidligere sett at Seminarloven av 1890 formaliserte utdanningsmessig likhet mellom lærere og lærerinner, samtidig som den lavere lærerinneprøven som kvalifiserte for arbeid i småskolen ble beholdt. Også loven av 1902 holdt fast på todelingen i en lavere og en høyere form for lærerutdanning. Ifølge Dahl¹⁸⁹ var det imidlertid en økende forståelse for at småskolen trengte like godt kvalifiserte lærere som storskolen. Ordningen med en lavere og en høyere lærerprøve ble etterhvert avvirket, med unntak av Tromsø, der den fortsatte helt fram til 1921. Både Lærerutdanningskomiteen, skoledirektørmøtet og rektor Qvigstad foreslo å nedlegge den lavere lærerprøven.

¹⁸⁵ Dahl 1959:235

¹⁸⁶ Dahl 1959:221

¹⁸⁷ Dahl 1959:225

¹⁸⁸ I følge Halvorsen 1999:23 skjedde det mens Qvigstad var statsråd. Eftestøl, rektor ved Elverum privatseminar og medlem av styret i seminarforeningen, var i 1907 blitt utnevnt til skoledirektør og kort tid etter valgt som stortingsrepresentant. Eftestøl tok opp spørsmålet om lærerskolelærernes representasjon i Eksamenskommisjonen i Stortinget, med det resultat at statsråd Qvigstad sørget for at initiativtakeren til oppretting av fagforeningen for lærerskolelærere, rektor Jørgen Jørgensen, Hamar, ble den første lærerskolelærerepresentanten i Eksamenskommisjonen. Om sensoroppnevningen skriver Halvorsen 1999:23: "Eksamenskommisjonens medlemmer var selv sensorer og fikk ellers hjelp av folk som ikke hadde noe med lærerskolen å gjøre. Etter en henvendelse til departementet allerede i 1899 fra det midlertidige styret i seminarforeningen ble kravet om å få oppnevnt lærerskolelærere til den skriftlige sensur delvis imøtekommet. Først i 1906 gikk overstyret med på denne ordning også for muntlige eksamensprøver. (...) Det skulle ta mange år før sensorene til skriftlige og muntlige prøver først og fremst ble rekruttert fra lærerskolenes egne rekker."

¹⁸⁹ Dahl 1959:239

Hele ordningen med særskilt småskole og småskolelønn i landsskolen burde oppheves. At skolen i Nord-Norge skulle nøye seg med denne anti-kverte form for utdanning for en stor del av sine lærere var uheldig og urimelig. (...) Men både departementet og Eksamenskommissjonen var imot (nedleggelse) på grunn av lærernøden.¹⁹⁰

Da den lavere lærerprøven ble nedlagt også i Tromsø i 1921, var det mest fordi det var bruk for lokalene til nye lærerskoleklasser. Og dermed, slår Dahl fast, ”var lærerutdanningen blitt enhetlig for så vidt som den forlangte samme eksamen av alle lærere i folkeskolen over hele landet”.¹⁹¹

Uenighet om hvordan videre utdanning for folkeskolelærere skal realiseres

I dette tidsrommet pågikk også en debatt om opprettelsen av en videre utdanning av allerede uteksaminerte folkeskolelærere. Ideen om en høyere utdanningsinstitusjon for lærere var blitt offentlig lansert av Folkestad allerede i forbindelse med 1860-loven. Meningene om opprettelse av en nasjonal lærerhøgskole var mange. *Lærerutdannelsekomiteen av 1913*, med Eftestøl som formann foreslo å opprette en Universitetets lærerskole for folkeskolelærere. Denne skulle være 3-årig og kvalifisere folkeskolelærere for arbeid i middelskolen. Torstein Høverstad representerte opposisjonen, som ønsket lærerhøgskolen som en selvstendig institusjon. I 1920 fikk Høverstad statstilskudd for å sette i gang en privat lærerhøgskole på Bondi i Asker. Samme år ble det oppnevnt en ny komité som skulle komme med forslag til hvordan en lærerhøgskole skulle organiseres. Den nye komiteen besto av rektor Ording, som formann, i tillegg til Torstein Høverstad, Helga Eng, overlærer Hoprekstad fra Bergen og professor Birkeland fra Trondheim. Oppfatningene i komiteen sprikte. Rektor Ording ville ha ettårige kurs i forskjellige fag, der hovedhensikten skulle være å gjøre lærerne bedre skikket for undervisningen i det eller de fag de studerte ved høgskolen. Helga Eng ville ikke ha noe kurspreg over skolen, men ville at den skulle konsentrere

¹⁹⁰ Dahl 1959:241

¹⁹¹ Dahl 1959:241

seg om pedagogikk hvor det skulle drives vitenskapelig arbeid. Det var også sprik i komiteen når det gjaldt lokalisering av lærerhøgskolen. Ording og Høverstad foreslo å legge den til et sted i nærheten av Oslo, tanken var å bygge videre på det lærerhøgskolekurset Høverstad hadde satt i gang. Eng ville ha utdanningen lagt til Oslo for å kunne ha et samarbeid med Universitetet.

Hoprekstad ville legge skolen til Bergen, for å få mer sving på planene om et universitet der, og Birkeland ville ha utdanningen til Trondheim, slik at den kunne samarbeide med Den tekniske høgskolen. Høigård og Ruge beskriver at behandlingen i Stortinget ble en storstilt kamp, hovedsaklig om plasseringen. Resultatet ble at Lade utenfor Trondheim ble valgt. Skolen ble gjort ettårig, den skulle ikke avsluttes med eksamensprøve og det ble vedtatt et professorat i psykologisk pedagogikk. I tillegg skulle det av faste lærere være en professor i norsk og en dosent i historie, mens lærere fra Den tekniske høgskolen skulle undervise i andre fag. Skolen, med betegnelsen Norges Lærerhøgskole, kom igang i 1922.¹⁹² Selv om det ble skapt en mulighet for folkeskolelærere til videre utdanning, fikk de ikke innpass på universitetet. I stedet ble det opprettet en parallell utdanningsvei.

Arbeidet for pedagogisk forskning, som Helga Eng hadde vært talskvinne for, fortsatte. Lærerorganisasjonene var en pådriver i arbeidet for opprettelsen og styrkingen av pedagogikk, både som vitenskap og som fag i lærerutdanningen. Dette var et ledd i lærerstandens arbeid for å øke sin egen profesjonalitet.¹⁹³

I 1938 ble det så opprettet et professorat i pedagogikk og et pedagogisk forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo, med Helga Eng som leder. Forskingen ble konsentrert om læringsprosesser og læringspsykologi og var sterkt påvirket fra samfunnsvitenskapelig forskning i USA. Det ble utviklet intelligensprøver, standpunktprøver og skolemodenhetsprøver, med Johs. Sandven som etterfølger

¹⁹² For utfyllende lesing vises til Anders Kirkhusmo: *Akademi og seminar, Norges Lære- høgskole 1922-1982*.

¹⁹³ Baune 2001

i Helga Engs professorat. Utviklingen var dels påvirket av ønsket om å gjøre forskningen relevant og nyttig for det praktiske lærerarbeid, dels et forsøk på å befri faget pedagogikk fra spekulasjoner, antakelser og subjektive oppfatninger og styrke innslaget av sikker viten.¹⁹⁴

Krav om ytterligere utvidelse og endret rekrutteringsgrunnlag imøtekommes

Eksamenskommissjonen hadde allerede i 1909 sett behovet for en gjennomgripende reformer i lærerutdanningen og tanken fikk støtte både i Kirkedepartementet og Kirkekomiteen.¹⁹⁵ I 1913 satte departementet ned en lærerutdanningskomité, der lærerutdanningen ble inngående drøftet.¹⁹⁶ Både skoledirektørene, Eksamenskommissjonen, styret for Norges lærerlag, arbeidsutvalget for Norges lærerinnforbund og lærerskolene ble trukket inn i arbeidet.¹⁹⁷ Komiteen la fram sin innstilling året etter, hvor de foreslo en utvidelse av lærerutdanningen fra 3 til 4 år. På grunn av dårlig økonomi og mangel på lærere, ble reformplanene lagt bort. Allikevel var det to krav som fremdeles hadde sine talspersoner.

¹⁹⁴ Arne Solstad, Alfred Oftedal Telhaug og Lars Aase side 90f, ”Prinsipielle vurderinger av norsk skoleforskning. Historisk perspektiv. I: NAVF (1975): *Skoleforskning i Norge. Om videreføringen av norsk skoleforskning og utviklingsarbeid*. Utredning B-1/75. Oslo-Bergen-Tromsø: Universitetsforlaget.

¹⁹⁵ Dahl 1959:237

¹⁹⁶ Lærerutdanningskomiteen besto (ifølge Dahl 1959:237) av skoledirektør O.A. Eftestøl som formann, professor dr. Otto Anderssen, overlærer Anton Alexander, redaktør, senere amtmann Oddmund Vik og rektor Vetle Vislie, lærerinne Margit Urbye, kirkesanger og lærer O. Devik og overlærer Hans Jenssen. Sakkyndig bistand ble gitt av følgende: professor S. Michelet og pastor P. Hognestad (kristendomskunnskap), overlærer I. Knudsen (biologi og tegning), skolestyrer O. Sandvik (musikk), major Louis Bentzen (gymnastikk), fru Anna Sethne (småskolens arbeidsundervisning), frk. Helga Helgesen (husstell) og frk. Mathilde Munch (stemmelære).

¹⁹⁷ Dahl 1959:237f viser at de nevnte instansene fikk seg forelagt en liste på 38 spørsmål fra Kirkedepartementet etter henstilling fra Lærerutdanningskomiteen. Dessuten ble 7 spørsmål forelagt amtskole- og byskolestyrene. Disse erklæringene ble trykt som bilag til innstillingen og utgitt i 1914. I 1916 forelå innstilling II ”Om folkeskolelærernes videre utdanning”. Også denne ble sendt på høring og uttalelsene trykt. I alt foreligger fem offisielle dokumenter på tilsammen 660 sider fra dette arbeidet.

Det ene var kravet om en utvidelse av utdanningen fra tre til fire år. Det andre var spørsmålet om å gjøre eksamen artium til opptakskrav for lærerutdanningen.

198

I 1922 oppnevnte departementet *en parlamentarisk skolekommisjon* som skulle arbeide videre for å realisere enhetsskoletanken. Reformen i lærerutdanningen ble senere lagt til som et tilleggsmandat. Det kom igjen forslag både om å utvide lærerutdanningen til 4 år og å la examen artium være opptakskrav. Av innstillingene til den parlamentariske skolekommisjonen var det spørsmålet om lærerskolene som først ble tatt opp til videre behandling. Spørsmålet var viktig av to grunner.¹⁹⁹ Det ene var at reform av lærerutdanningen var en forutsetning for at framtidige skolereformer skulle bli effektive. Det andre var at det var påkrevet å fastsette hvor mange lærere som skulle utdannes i årene framover. Behandlingen av lærerskolene i Stortinget i årene fra 1927 til 1938 var preget av forvirring. Spørsmålet om nedlegging av lærerskoler påkalte en rekke lokalt bestemte synspunkter som dels var lite saklig og som det var vanskelig å bygge bru mellom. I 1927 ble det satt en stopper for privatister, og skoler uten eksamensrett måtte innstille. Slik loven i 1929 ble vedtatt, kunne privatister bare i unntakstilfelle gå opp til lærerprøve. Klassetallet på skolene ble satt ned, og i perioden 1927- 1929 ble det ikke tatt opp elever, slik at lærerskolene delvis sto tomme, skoleåret 1929-30 helt uten elever.²⁰⁰

Dahl omtaler 1902-loven som en revisjon av 1890-loven, og 1929-loven som en revisjon av revisjonen.²⁰¹ Halvorsen har en tilsvarende oppfatning av 1929-loven. Han omtaler den som kun en papirbestemmelse som aldri fikk noen virkning for lærerskolene.²⁰² Det ble imidlertid gjort en viktig endring. Eksamens-

¹⁹⁸ Halvorsen 1999:24

¹⁹⁹ Høigård og Ruge 1971:225

²⁰⁰ Dahl 1959:302f

²⁰¹ Dahl 1959:357

²⁰² Halvorsen 1999:27

kommisjonen, som var blitt innført med 1890-loven, ble i 1929 avløst av et Lærerskoleråd. Rådet skulle bestå av en formann og to medlemmer. De skulle beskikkes av Kongen for fem år av gangen, og ikke som tidligere utnevnes av departementet. Medlemmene av rådet skulle ha innsikt i lærerskolens arbeid. Mandatet ble også endret, det skulle i tillegg til å føre tilsyn med lærerskolene også forberede saker for departementet.

Gjennom loven av 1930 ble det fortatt en utvidelse av lærerutdanningen fra 3 til 4 år, og det ble opprettet 2-årige studium for søkere med examen artium. Begge disse endringene hadde gjennom lengre tid hatt sine talspersoner. Utvidelsen fra tre til fire år hadde allerede vært foreslått av Lærerutdanningskomiteen av 1913. Forslaget hadde fått støtte fra Norges Lærerlag. Lærerutdanningskomiteen av 1913 hadde også foreslått å sette i gang egne selvstendige studentklasser. Dette forslaget ble støttet av Norges Lærerinneforbund. Tilhengerne av en utvidelse fra 3 til 4 år, argumenterte med en bedring av utdanningen uten å skjerpe opptakskravene. Argumentene for å bygge lærerutdanningen på examen artium var dels av faglig art, dels at det ville bety innsparinger. Blant lærerskolelærerne hadde det vært delte oppfatninger om opptaksgrunnlaget, og debatten hadde gått over mange år.²⁰³ Loven åpnet altså for to utdanningsveier, som representerte et kompromiss når det gjaldt opptaksgrunnlaget til lærerutdanningen. Derigjennom skulle det bli mulig å komme fram til lærerprøven både gjennom fullført gymnasutdanning og gjennom opptaksprøve uavhengig av formell utdanningsbakgrunn.²⁰⁴

Vedtaket av lærerskolelovene i 1929 og 1930 hadde ikke løst spørsmålet om antall lærerskoler som skulle opprettholdes. I 1935 satte Kirkekomiteen ned en komité med Ribsskog som formann for å utarbeide en landsplan. Innstillingen

²⁰³ Halvorsen 1999:24

²⁰⁴ Halvorsen 1999:25

som kom samme år gikk ut på at alle private lærerskoler skulle nedlegges eller omdannes til statsskoler, hver skole skulle ha to paralleller, det skulle utdannes omlag 300 lærere pr. år, det vil si 12 klasser à 24 elever. Lærerskolene skulle fordeles etter landsdelenes behov for lærere, og i den utstrekning det var mulig, skulle lærerskolene få sine egne øvingsskoler.

Dahl beskriver hvordan den fireårige lærerskolen kom igang etter en foreløpig plan.²⁰⁵ Siktemålet var å prøve ut planen på et kull lærerskolekandidater med tanke på forbedring og omarbeiding og eventuelt også en lovrevisjon. Dette gikk etter sigende greit for den 4-årige linjen som hadde tradisjon og forarbeider å bygge på. Vanskeligere ble det for den 2-årige studentlinjen. Under den tidligere ordningen hadde det ikke vært noen felles nasjonal plan for studentene, og disse hadde fulgt 1-årige tilleggskurs. Nå var oppgaven å føre studentene fram til samme mål av kunnskaper og ferdigheter som elevene i den 4-årige skolen. Særlig gjaldt det å utfylle det som manglet i gymnasopplæringen. De første årene ble det ikke tatt opp 2-årige klasser. Dermed ble heller ikke ordningen prøvekjørt, slik som i den 4-årige lærerskolen. Det var imidlertid stor misnøye med den 4-årige planen. Det ble derfor satt ned en revisjonskomite i 1934. Et utvidet Lærerskoleråd videreførte revisjonskomiteens arbeid, og avga i 1937 forslag til ny lærerskolelov. Lærerskolerådet besto av dr. B. Ribsskog som formann, rektor E. Boyesen og overlærer Olav Kårstad, og ble forsterket med overlærer Erik Eide som representant for Norges lærerlag og overlærer Anna Sethne fra Norges Lærerinneforbund.²⁰⁶

Revisjonen i 1938 ble sett på som en nødvendig konsekvens av den nye skoleordningen, som var vedtatt få år tidligere, med nye lover både for folkeskolen og den høgre skolen. Temaer det rådde uenighet om var hvorvidt all lærerutdanning

²⁰⁵ Dahl 1959:332f

²⁰⁶ Dahl 1959:333

skulle bygge på examen artium, om 4-årig lærerutdanning skulle forutsette realskoleeksamen, opprettelse av en to-årig engelsklinje og hvorvidt pedagogikk skulle gjøres til skriftlig fag ved lærerprøven. Resultatet ble innføring av en 2-årig engelsklinje, som en konsekvens av at engelsk var blitt fag i byfolkeskolene, og mange steder også i landsfolkeskolen.²⁰⁷ Av endringer var også innføring av pedagogisk fagstil og krav om embetseksamen for rektorer og lektorer i lærerutdanningen. Det ble ikke vedtatt krav om realskole som opptak til fireårig lærerskole. Derimot ble det gjennomført en landsomfattende undersøkelse etter tiltak fra skoleinspektør dr. B. Ribsskog, formann i Komiteen for Pedagogisk Forskning. Undersøkelsen var et ledd i arbeidet med å finne fram til nye former for opptaksprøven for lærerskolene og ble gjennomført av August Lange i 1938.²⁰⁸ Gjennom disse to lovene i 1930 og 1938 fant det sted en ytterligere styrking av relasjonene mellom folkeskolen og lærerskolen og mellom gymnaset og lærerutdanningen.

Utvidelse av folkeskolen - krav om spesialisering i lærerutdanningen

I perioden 1935-1940 hadde vi fått flere nye skolelover; lov om høgre allmennskoler i 1935, lovene om byfolkeskolen og landsfolkeskolen i 1936, lærerskoleloven av 1938 og yrkesskoleloven av 1940. Dette lovverket, betegner Høigård og Ruge, som endepunktet på et langvarig forberedelsesarbeid.²⁰⁹ Målsettingen hadde vært å skape større enhet i skoleverket, men selv om målsettingen var klar nok, viste det seg da lovene skulle iverksettes at det var mange problemer som ikke var løst på tilfredsstillende måte. I det felles partiprogrammet ved stortingsvalget høsten 1945 het det:

²⁰⁷ Høigård og Ruge 1971:228

²⁰⁸ August Lange (1947): *Hvem blir lærere- og hvorfor?*

²⁰⁹ Høigård og Ruge 1971:249

Hele skolevesenet må samordnes så alle de enkelte ledd fra grunnskolen til den høyeste undervisning går naturlig over i hverandre enten det gjelder praktiske eller boklige skolereformer. Det bør skapes et rådgivende organ for hele vårt skolevesen, som får sin overledelse i eget undervisningsdepartement.

Klarere kan neppe en politisk målsetting om økt systematisering formuleres.

Samordningsnemnda for skoleverket ble opprettet i 1947. Nemnda fikk 21 medlemmer med representanter fra de politiske partiene og de skoleslag som skulle samordnes. Formann var ekspedisjonssjef Einar Boyesen. Mandater var delt i fire punkter:

- a. Utbygging av de enkelte skoleslag.
- b. Lærerutdanningen.
- c. Administrasjonsordningen for skoleverket.
- d. Revisjon av lover med tanke på samordning og forenkling.

Nemnda la i perioden 1948-52 fram 19 innstillinger, deriblant Innstilling XIV: Tilråding om lærerutdanning. Påfølgende Stortingsmelding²¹⁰ og proposisjon førte fram til *Lov om forsøk i skolen* i 1954. Loven ga hjemmel for forsøk i alle skoleslag innenfor skoleverket og Kirke- og undervisningskomiteen la i Stortinget vekt på at det med dette ville være mulig å finne støtte i den empiriske vitenskap under utprøving av skolereformer og pedagogiske metoder.²¹¹ Til å lede arbeidet ble det samme år opprettet et eget råd, *Forsøksrådet for skoleverket* (FR), ledet av Tønnes Sirevåg. Den eksplisitte begrunnelsen for å opprette loven og rådet inneholdt tre elementer. Det ene var raskere fornyelse av skolen, det andre var samlet ledelse av forsøksvirksomheten, det tredje var at forsøksvirksomheten skulle skje på vitenskapelig grunnlag og tjene som basis for framtidige konklusjoner og beslutninger.²¹²

²¹⁰ St.meld. nr. 9 (1953-54) Om ymse tiltak til styrking av skoleverket.

²¹¹ Høigård og Ruge 1971:264

²¹² Telhaug og Haugaløkken 1984:16f, Høigård og Ruge 1971:298 ff, Dokka 1986

For å styrke lærerutdanningen hadde flertallet i Samordningsnemnda gått inn for å avvikle den 4-årige lærerskolen og bygge ut den 2-årige, men forslagene fra Samordningsnemnda skulle få liten praktisk betydning.²¹³ Utviklingen i lærerskolene skulle stort sett komme til å følge andre mønstre. Årsaken til dette var utviklingen i folkeskolen med utvidelsen av den obligatoriske skoletiden og at lærerutdanningen skulle kvalifisere for undervisning i den nye ungdomsskolen. Dette medførte krav om spesialisering i lærerutdanningen. Lærerskolelaget tok opp forslaget fra Samordningsnemnda på sitt landsmøte i 1951. De satte ned et eget planutvalg, ledet av rektor August Lange, Hamar lærerskole, som skulle komme med innstilling om lærerutdanningen. Lærerskolelaget vektla at lærerskolen led under stort arbeidspress og sterk fagdeling, og foreslo derfor en 3-årig lærerskole bygd på eksamen artium. Innenfor dette mønsteret burde det være plass til både spesialisering og linjedeling, ut fra de behov den videre utbygging av folkeskolen ville kreve. Departementet sluttet seg til flere av synspunktene til Lærerskolelaget og henstilte til Hamar lærerskole å starte forsøk med 3-årig linje.²¹⁴ Forsøksperioden på Hamar varte fra 1955-59. Her vektla man utvikling av de personlige og menneskelige egenskaper, noe som i følge Høigård og Ruge ikke ga noen avklaring på lærerskolens problemer. I nye forsøk ble det lagt vekt på ulike spesialiseringer for å skaffe lærere til den nye ungdomsskolen.²¹⁵ I 1958 startet forsøk med 3-årig musikklinje opp ved Bergen lærerskole, og i 1959 en 3-årig heimkunnskapslinje ved lærerskolen i Tromsø. De etterfølgende år ble det satt i gang forsøk med inkorporert spesialisering over tre år i samfunnsfag, engelsk, kroppsøving, bibliotek kunnskap/læremidler, norsk og matematikk. Det ble også organisert 1-årige videreutdanninger for lærere med tradisjonell 2-årig eller 4-årig lærerutdanning. Samtidig pågikk forsøk med ny modell og revidert undervisningsopplegg på 2-årig studentlinje.

²¹³ Høigård og Ruge 1971: 298ff

²¹⁴ Høigård og Ruge 1971:299

²¹⁵ Høigård og Ruge 1971:300

Nasjonale krav til læreres utdanning samles i en felles lov i 1961

Fram til 1960 var bestemmelser om lærerkvalifikasjoner og lærerutdanning for hvert enkelt skoleslag presisert i vedkommende skolelov. Nasjonale krav til lærernes utdanning ble gjennom lov om ”utdanningskrav for lærere i skolen” av 1961 samlet til en felles lov²¹⁶. Utdanningskravene ble ikke som tidligere knyttet til skoleslag, men til bestemte kategorier av undervisningsstillinger; stilling som lærer, adjunkt, lektor, faglærer og timelærer. Loven ga ikke noen fast sammenheng mellom skoleslag og stillingskategori, utdanningskravene ble ikke så sterkt bundet til bestemte eksamener, men anga utdanningsnivå og utdanningsomfang som betingelse for de ulike typer stillinger. I følge loven var lærerprøven, det vil si avgangseksamen fra en lærerskole, et ubetinget vilkår for å få stilling som lærer. For å bli tilsatt som adjunkt var det nødvendig å ha cand.mag.-eksamen, det vil si historisk-filosofisk eller matematisk-naturvitenskapelig embetseksamen av lavere grad ved universitet eller høyskole, eller ha en annen utdanning av tilsvarende omfang eller på tilsvarende nivå. En cand.mag.-eksamen kunne omfatte to mellomfag, hvert med studietid på et og et halvt år, og et grunnfag med studietid på et år. Eksempel på tilsvarende utdanning kunne være lærerprøve pluss to ett-årige utdanningsenheter, enten fra universitet, høyskole eller faglærerskole. Høigård og Ruge peker på at loven var en klar følge av den linjen myndighetene fulgte, og pekte framover mot en enhetlig lærerutdanning. Norsk Lektorlag hadde protestert mot lovframlegget og ment at adjunktittelen skulle forbeholdes de med cand.mag.-eksamen fra Universitetet. Dermed ble det to adjunktgrupper i skolen, der universitetsadjunktene hadde en lengre utdanning og gjerne var organisert i Norsk Lektorlag, mens lærerskoleadjunktene ble støttet av Norsk Lærerlag som kom til å arbeide sterkt for lønnsmessig likestilling mellom de to gruppene. Etter at det ble mulig å bygge videre på lærerskoleeksamen, søkte en rekke lærere tilleggsutdanning gjennom studier ved universitetene eller Norges

²¹⁶ Dokka 1986:150f.

lærerhøgskole. Det ble derfor satt i gang sommersemesterundervisning i en rekke fag, organisert som to intensive sommerkurs og obligatorisk brevundervisning i det mellomliggende høst og vårsemester.²¹⁷ For å få godkjent universitetsfagene som del av adjunktkompetansen, måtte lærerne også ta eksamen i fagmetodikk, og det ble derfor også organisert sommerundervisning ved de pedagogiske seminarene.

For å bli lektor måtte en ha embetseksamen av høyere grad. Utdanningskravet til faglærer var allmennutdanning og spesialistutdanning i det aktuelle faget som til sammen tilsvarte vanlig lærerutdanning. Loven av 1961 sa også at en timelærer måtte ha den utdanning som ville bli krevd om vedkommende skulle hatt helstilling med samme fagkrets.

En annen endring som fant sted gjennom denne loven var at Lærerskolerådet, som først og fremst hadde hatt sitt arbeidsområde knyttet til lærerskolene, ble til det nye Lærerutdanningsrådet. Dette rådet fikk en bredere sammensetning med medlemmer fra lærerskole, faglærerskoler, folkeskole, den høgre skolen og universitetet, til sammen 11 medlemmer. Rådet fikk en rådgivende funksjon overfor departementet i alle saker vedrørende lærerutdanning. Eva Nordland, som også hadde vært formann i Lærerskolerådet ble første formann i det nye Lærerutdanningsrådet.²¹⁸

Oppsummering

Krav om endringer i lærerutdanningen omhandlet i tidsrommet mellom 1870 og 1970 forhold som utdanningens lengde, opptaksgrunnlag, indre organisering og

²¹⁷ Inntil sommeren 1968 hadde over 3500 lærere avlagt eksamen etter dette opplegget, ifølge Høigård og Ruge 1971:306

²¹⁸ Halvorsen 1999:78

videreutdanning av lærere. Vi har i dette kapitlet sett hvordan de ulike stridste-
ma ble diskutert og forhandlet om i forkant av de ulike lovvedtakene. I alle fall
tilsynelatende, har endringer i lærerutdanningen blitt iverksatt som følge av lo-
vendinger, basert på kompromissinngåelser, og gjort gjeldende på nasjonalt
nivå. Disse endringene har langt på vei vært utslag av prosesser som enhetlig-
gjøring og systematisering.

For å styrke standardiseringen og den statlige kontrollen i det som skulle komme
til å bli norsk allmennlærerutdanning, ble det opprettet en egen *Eksamenskom-
misjon* som et nasjonalt kontrollorgan. Gjennom representasjon i kommisjonen
ble folkeskolelærerne gitt innflytelse over den videre uformingen av lærerutan-
ningen. Dette organet fikk flere ganger utvidet sitt mandat og sin sammenset-
ning. *Eksamenskommisjonen* deltok i arbeid med revisjon av lærerutdanningen,
den ble videreført som *Lærerskolerådet* gjennom 1929-loven og omdannet til
Lærerutdanningsrådet i 1961. Opprettelsen av privatseminarene vil kunne ses på
som det motsatte av enhetliggjøring. Vi så imidlertid at virksomheten ved disse
private seminarene ble underlagt statlig tilsyn og kontroll. Disse skolene ble se-
nere nedlagt eller overtatt av staten. Dette bidro til enhetliggjøringen.

Systematiseringen i denne perioden innebar en utvikling og styrking av relasjo-
ner mellom de ulike deler av utdanningssystemet. Disse viste seg konkret gjen-
nom tilpassingen av lærerutdanningen til folkeskolen av 1889 gjennom 1890-
loven og en ytterligere tilpasning gjennom 1902-loven. Videre ble lærerutan-
ningen endret gjennom 1930-loven for å styrke folkeskolen. Den ble videre til-
passet folkeskolens behov gjennom 1938-loven, herunder også med et felles fo-
kus på arbeidsskolepedagogikken i folkeskolen og lærerutdanningen. Vi fikk en
tilpassing mellom studentlinjen og tilsetningskrav i lærerutdanningen ved at det
ble stilt krav om lektorkompetanse for å undervise på studentlinjen. Også etable-
ring av *Samordningsnemnda for skoleverket* i 1947 var uttrykk for en systemati-

sering, med påfølgende vedtak av *Lov om forsøk i skolen* av 1954 og opprettelsen av *Forsøksrådet*, FR.

Dette og foregående kapittel har vist at det ble etablert en enhetlig struktur i lærerutdanningen. I forrige kapittel påviste jeg hvordan lærerutdanningen ble mer nasjonalt enhetlig. I dette kapitlet har jeg vist hvordan enhetliggjøring og systematisering har fortsatt å være sentrale prosesser i endring av norsk allmennlærerutdanning. Vi har også sett hvordan ideen om videre utdanning for folkeskolelærere ble realisert. Det kom til strid både om innretning og lokalisering av et slikt tilbud. Striden endte i første omgang med opprettelsen av Norges Lærerhøgskole i Trondheim i 1922. Opprettelsen av et eget forskningsinstitutt og et professorat i pedagogikk ved Universitetet i Oslo fant sted i 1938.

Tendenser til spesialisering i lærerutdanningen gjorde seg gjeldende i slutten av perioden. Dette skjedde ved utvidelsen av den 7-årige folkeskolen til 9-årig grunnskole. Denne utvidelsen førte til behov for en differensiering av lærerutdanningen mellom ulike fag og ulike grader av fordypning. I tråd med Forsøksloven av 1954 ble det satt i gang en rekke forsøk med spesialiseringer.

Selv om det ikke har vært analysens hovedanliggende å påvise systemdannelse, har tendensen gått i retning av en antagelse om norsk lærerutdanning som del av et sentralisert system i Archers betydning. Jeg vil derfor belyse fremveksten av desentralisert allmennlærerutdanning gjennom Archers teori om sentraliserte utdanningssystemer. I neste del vil jeg analysere igangsettingen og gjennomføringen av desentralisert allmennlærerutdanning ved de nordnorske lærerskolene i tidsrommet 1979-1982. Det nyskapende ved ordningen var at den etablerte en relasjon mellom lærerutdanningen, studenten og grunnskolen på studentens hjemsted. Denne delen av analysen utgjør avhandlingens mest omfattende del og innbefatter fem kapitler. Det første kapitlet omhandler lærerutdanningsloven av

1973. Det andre kapitlet omhandler de nordnorske lærerskolene der utdanningen ble igangsatt og ideene om lokalsamfunnspedagogikk og desentralisering. De to påfølgende kapitler omhandler den politiske prosessen forut for igangsettelsen, mens det siste kapitlet i denne delen omhandler gjennomføringen av den første desentraliserte allmennlærerutdanningen.

DEL 2: DESENTRALISERT ALLMENN LÆRERUTDANNING. EN NYSKAPING

Kapittel 6: Lærerutdanningsloven av 1973 varsler omfattende endringer i lærerutdanningen

Innledning

I denne delen vil jeg undersøke hvordan *desentralisert allmennlærerutdanning* ble igangsatt og gjennomført ved de nordnorske lærerskolene i tidsrommet 1979-1982. Ordningen ble en nyskaping ved at den etablerte en direkte relasjon mellom lærerutdanningen, studenten og grunnskolen på studentens hjemsted.

Jeg vil i dette kapitlet undersøke lærerutdanningsloven av 1973 med tanke på at den representerte et sett av forutsetninger for igangsettingen av den desentraliserte utdanningen.

Lærerutdanningsrådets innstilling til ny lov møtes med alternative forslag

I 1965 hadde *Folkeskolekomiteen av 1963* lagt fram sin innstilling til ny lov om 9-årig folkeskole. Da Stortinget samme år drøftet lærerutdanningen, var det et sterkt ønske om å igangsette arbeid med ny lov om lærerutdanning.²¹⁹ Departementet ga Lærerutdanningsrådet i oppdrag å utarbeide nytt lovframlegg. Innstil-

²¹⁹ Stortingsmelding nr. 69 (1963-64): Om lærerutdanning. Innst. S. 111, 1964-65

lingen til ny lov tok for seg utdanningskrav til lærere, de ulike stillingskategorier som kunne komme på tale i skoleslag underlagt Kirke- og undervisningsdepartementet og forskrifter for de ulike institusjoner for lærerutdanning utenom universitet og høyskole.²²⁰

Det var allmenn enighet om å satse på en differensiert lærerutdanning og et mer variert undervisningsopplegg. Det var ønske om en reduksjon i den obligatoriske undervisningen og større rom for selvstendige studier. Det var også enighet om å utvide lærerutdanningen med et år. Spørsmålet var imidlertid hvordan en kunne differensiere for å dekke både barne- og ungdomstrinnets behov. Innstillingen lanserte tre modeller for ny struktur. Den ene modellen besto i å supplere grunnutdanningen som på dette tidspunktet var 2- eller 4- årig med en spesialiseringse enhet av 1-2 års varighet. Den andre modellen innebar en utvidet klasselærerutdanning til henholdsvis 3 og 5 år med innebygd spesialisering, og den tredje en 3- eller 5-årig klasselærerutdanning uten spesialisering.²²¹ Norsk lærerlag argumenterte for at utvidelsen burde skje som en styrking av grunnutdanningen, og ville ha spesialiseringen på toppen.²²²

Det ble foreslått at lærerutdanningen skulle forberede kandidater for arbeid på alle trinn i grunnskolen. Lærerskolene skulle også tilby undervisning i alle fag som var obligatorisk i læreplanen for 1.-9. skoleår. Dette skulle *ikke*²²³ føre med seg at den enkelte lærerstudent skulle utdannes for undervisning i alle disse fagene. Den enkelte lærerstudent skulle forberede seg for undervisning i grupper av fag, og lærerskolen skulle gi en differensiert klasselærerutdanning. Det ble

²²⁰ Kirke- og undervisningsdepartementet: Innstilling om lov om lærerutdanning. Frå Lærerutdanningsrådet, 19. desember 1968

²²¹ KUD: Innstilling om lov om lærerutdanning 1968:126f

²²² KUD: Innstilling om lov om lærerutdanning 1968:94-98

²²³ Uthevingen i tråd med innstillingen, s. 211

foreslått tre kompetansenivåer for lærerstillinger. Første nivå var en tre-årig utdanning for barnehagelærere, lærere og faglærere. Andre nivå var adjunkt.²²⁴ Lektor ble foreslått som det tredje kompetansenivået. Lektorkompetansen kunne være knyttet til embetseksamen av høyere grad, som etter 1961-loven. Det nye forslaget innebar at en kunne bli lektor ved å bygge videre på 3-årig grunntdanning. Innstillingen skilte mellom videreutdanning og etterutdanning, der videreutdanning ble definert som kompetansegivende utdanning på høyere nivå, mens etterutdanning var ajourføring på et gitt kompetansenivå.

Norsk Lektorlag hadde i 1968 nedsatt en egen lærerutdanningskomité med rektor Tønnes Sirevåg som formann. Innstillingen fra Lærerutdanningsrådet til ny lov om lærerutdanning forelå før denne komiteen var ferdig med sitt arbeid, og innstillingen ble derfor kommentert i denne komiteen. Resultatet ble at Lektorlagskomiteen laget et alternativt lovframlegg.²²⁵ De anså det ikke som realistisk å arbeide for større enhet i lærerutdanningen. De mente at spekteret var så rikt at utdanningen burde foregå ved ulike institusjoner, på ulike måter og på forskjellige nivåer. De skilte mellom førsteutdanning og etterutdanning og mente at lærerskolene i første rekke burde konsentrere seg om førsteutdanningen av lærere på barnetrinnet. Denne utdanningen skulle være treårig, med de to første årene ved en lærerskole. Det siste året ville komiteen legge opp som et år med praktisk-pedagogisk lærertjeneste, der studentene under veiledning arbeidet sammen to og to ved en barneskole, begge med halv leseplikt. Komiteen gikk også inn for å erstatte de pedagogiske seminarer med praktisk-pedagogiske institutter.

²²⁴ Tidligere bestemmelser for faglig opplæring skulle gjelde og lærer med 3-årig grunntdanning skulle kunne bli adjunkt med ett års tilleggsutdanning. Det ble foreslått at tilleggsutdanningen kunne settes sammen av enheter som krevde kortere utdanning enn ett år, som for eksempel to halvårsenheter. Når det gjaldt disse utdanningsveiene, dissenterte to av medlemmene i Lærerutdanningsrådet, rektor Marit Berge og dosent Reidar Djupedal. Disse gikk inn for at det skulle kreves to års utdanning utover lærerprøven for å bli adjunkt.

²²⁵ Høigård og Ruge 1971:311

Disse skulle sørge for rettleiding, tilsyn og evaluering av lærerkandidatene og stå for den faglige og pedagogiske etterutdanningen av lærere. De skulle videre drive med forskning vedrørende læremidler og læreplaner og drive informasjonstjeneste om forskningsresultater og pedagogisk veiledningsarbeid.

Også Landslaget for norske lærerstudenter la fram et alternativt forslag. Arbeidsgruppen, med Svein Egil Vestre som formann, mente at de eksisterende lærerskoler burde bygges ut til høyskoler og så det som en oppgave å komme bort fra daværende system med separate skoler for utdanning av barnehagelærere, faglærere og spesiallærere. I stedet skulle behovene til disse institusjonene tilgodeses gjennom tilbud ved pedagogiske høyskoler. Arbeidsgruppen så for seg en 3-4 års obligatorisk førsteutdanning med innføring i arbeidet i hele den 9-årige skolen, førskole og særundervisning. De tok til orde for å bygge på klasselærersystemet for alle trinn i grunnskolen, og gikk om mulig enda sterkere inn for utdanning av enhetslærere enn Lærerutdanningsrådet hadde gjort i sitt framlegg.²²⁶

Lærerskolene - utdanningsvei for lærere til hele den 9-årige grunnskolen

Det måtte flere politiske runder til før den nye loven ble vedtatt.²²⁷ Loven ble endelig vedtatt 8. juni 1973, med virkning fra 1. juli 1975. Gjennom denne loven, L73, ble allmennlærerutdanningen som bygde på eksamen artium utvidet fra 2 til 3 år og den fireårige allmennlærerutdanningen ble lagt ned. Lærerskole-

²²⁶ Høigård og Ruge 1971:312

²²⁷ Innstillingen fra departementet om ny lærerutdanningslov ble godkjent ved kongelig resolusjon 24. mars 1972 under regjeringen Bratteli og med Bjartmar Gjerde som Kirke- og undervisningsminister. Proposisjonen ble levert til Stortinget 19. april 1972. Denne ble så trukket tilbake av departementet, og ny proposisjon ble fremmet i statsråd 9. februar 1973. Denne nye proposisjonen ble fremmet under regjeringen Korvald, med Anton Skulberg som statsråd.

ne fikk høgstolestatus og skulle være ege institusjoner med egne styrer. Loven fastslo at lærerhøgskolene skulle være hovedutdanningsvei for lærere til hele den niårige grunnskolen, både barnetrinnet og ungdomstrinnet. Utdanningen skulle være en målrettet yrkesutdanning med læreplanen for grunnskolen som utgangspunkt for studiet.

Utdanningen skulle inneholde tre hovedkomponenter: en pedagogisk komponent, en fagdidaktisk komponent og en faglig komponent. Pedagogisk teori og praksis skulle ha et omfang på ett år og burde til vanlig legges opp over to eller tre år. Fagdidaktikken burde integreres i alle fag- og emnestudium. Den faglige komponenten ble organisert på tre ulike nivå og omfang, grunnkurs tilsvarende ¼ studieår, halvårskurs og årskurs. Studentene skulle til vanlig ha grunnkurs i norsk, kristendomskunnskap og et praktisk-estetisk fag. Ett av disse fagene kunne byttes ut enten med matematikk, naturfag eller samfunnsfag (§21). Tilsatte i undervisningsstilling i de pedagogiske høgskolene skulle ha lektorkompetanse. Loven slo videre fast at de pedagogiske høgskolene skulle drive utviklingsarbeid med sikte på å styrke lærerutdanningen og fremme den pedagogiske og faglige utviklingen i de skoleslag den utdannet lærere for. I loven lå også nedfelt det prinsipp at hver enkelt høgskole skulle ha større selvråderett over utformingen av innholdet i lærerutdanningen, noe som også ga seg utslag i en mer desentralisert eksamensordning. Det framgår også av loven at studentene burde være med på å drøfte og utforme eksamensordningen. I navneskiftet fra lærerskoler til pedagogiske høgskoler lå også en markering av at utdanningen måtte bli mer studiepreget, med færre obligatoriske forelesninger og mer tid til selvstudium og gruppearbeid.

Lærerutdanningsloven (L73) hadde som siktemål å gi hver høgskole en viss grad av autonomi på det pedagogiske og administrative området. Ansvaret ble fordelt på tre instanser; Kirke- og undervisningsdepartementet, Lærerutan-

ningsrådet og styret ved den enkelte høyskole. Sistnevnte fikk betegnelsen Høgskoleråd. Departementet og Lærerutdanningsrådet skulle først og fremst arbeide med spørsmål som hadde å gjøre med utbygging og fordeling av studiekapasitet på landsbasis, fastsetting av rammeplaner og reglement, opptaksregler og eksamensordninger. De skulle også arbeide med samordning og tilpassing til andre utdanningsinstitusjoner, mens Lærerutdanningsrådet skulle ha en særlig oppgave som samordnende organ for lærerutdanningen. Høgskolerådet var det eneste lovfestede organet ved den enkelte høyskole, og høyskolens ansvarlige styringsorgan. Dette skulle sørge for at skolen fungerte i samsvar med gjeldende lover og forskrifter og var tillagt ansvar for tilsetting av personale, utarbeiding av budsjett, fordeling av tildelte midler og tilsyn med hvordan midlene ble anvendt, prioritering som angikk utbygging og utvikling av høyskolen, anbefalinger til departementet mm. Den enkelte høyskole kunne så opprette de råd og utvalg som den fant hensiktsmessig. Rektor skulle være pedagogisk og administrativ leder. Departementet kunne etter § 31 i loven, som forsøk, gi en skole samtykke til å gjøre avvik fra forskrifter og studieplaner, når nivået ikke ble redusert eller målet for opplæringen endret. Før departementet tok stilling til slike søknader, skulle styret for skolen og sakkyndige råd uttale seg. Loven hadde også en egen paragraf (§32) som tilsa at pedagogisk høyskole skulle legge vekt på samarbeid både med andre pedagogiske høyskoler og med institusjoner eller organisasjoner med tilknytning til virksomheten ved den pedagogiske høyskolen.

Kontroll gjennom studieplaner, opptakskrav og eksamensordning

Før loven var endelig vedtatt, ble det i 1972 oppnevnt et *Studieplan- og reglementsutvalg for pedagogiske høyskoler*, med Per Østerud som formann. På grunnlag av ny lov om lærerutdanning, var utvalget blitt bedt om å komme med framlegg om tre forhold. Det ene var om reglementsforskrifter og stillingsin-

struks. Det andre gjaldt fagkrets og studieplaner. Planene skulle inneholde målsetting, framlegg til modeller og studieorganisering, rammer for fag – og timebytte, bruk av lærerkrefter, retningslinjer for utvalg av lærestoff, framlegg om arbeidsmåter og retningslinjer for vurdering. Planene skulle gi studentene anledning til friere valg av emner og mer tid til selvstendig arbeid. Det tredje forholdet omhandlet hvordan utdanningstilbud ved pedagogiske høyskoler, universitet og/eller andre institusjoner eventuelt kunne samordnes. Utvalget kunne også utarbeide framlegg til planer fram til adjunkt- og lektornivå. Arbeidet til utvalget ble lagt fram som NOU 1974:58: *Lærerutdanning*. Utredningen besto av to tilrådinger, den ene om virksomheten ved de pedagogiske høyskolene, den andre var framlegg til studieplan for allmennlærerutdanningen. Departementet fastsatte at framlegget skulle gjelde som foreløpig plan fra 10. juli 1976.²²⁸

Archer skiller i sin teori mellom *intensiv og ekstensiv enhetliggjøring*. *Ekstensiv enhetliggjøring* omfatter hva som inngår i kontrollen. *Intensiv enhetliggjøring* har å gjøre med hvor sterk kontrollen er. Jeg vil her se nærmere på loven (L73), reglementet og studieplanen for å fokusere på opptakskrav til utdanningen, rammene for innholdet i lærerutdanningen og eksamensordning. Dette gjør jeg for å klargjøre hva som inngikk i den statlige kontrollen og for å finne ut av hvor sterk denne var.

Det var Kirke- og utdanningsdepartementet som avgjorde den nasjonale og lokale dimensjoneringen, det vil si hvor mange studieplasser for heltidsstudenter det minst skulle være ved hvert utdanningstilbud på hvert utdanningssted.²²⁹ Den enkelte høyskole fastsatte så hvor mange studenter det skulle være ved de ulike fagstudiene, innenfor rammen av de tildelte bevilgningene. Opptak til 3-årig allmennlærerutdanning skulle bygge på treårig utdanning fra videregående skole

²²⁸ Planen ble gjeldende fram til høsten 1981, da den ble avløst av: *Allmennlærerutdanning. Studieplan*. (1980) Kyrkje- og undervisningsdepartementet/ Universitetsforlaget.

²²⁹ Av loven L73 § 23 og reglementet punkt 3.

eller tilsvarende grunnlag. Et tilsvarende grunnlag kunne være utdanning fra bestemte skoler som departementet fastsatte, utdanning fra bestemte skoler med tilleggskrav fastsatt av departementet eller individuell vurdering av den enkelte søker. Den individuelle vurderingen kunne enten være en prøve eller en vurdering av dokumenterte kvalifikasjoner ellers. Opptakskrav om 3-årig videregående skole kunne følgelig fravikes. Det var rom for individuell vurdering og for å arrangere opptaksprøve lokalt.

Lærerutdanningsrådet sto for opptaket til allmennlærerutdanningen på nasjonal basis, og det var rådet som fastsatte kriteriene som skulle legges til grunn for rangering av søkerne. Ved rangeringen skulle det legges vekt på utdanning og praksis som var av verdi for studiet og for læreryrket. Slikt arbeid kunne være arbeid med barn og ungdom, erfaring fra arbeids- og samfunnsliv eller en kombinasjon av disse. Lærerutdanningsrådet kunne fastsette kvoter for opptak av ulike søkerkategorier. Høgskolene kunne, etter samråd med Lærerutdanningsrådet, holde åpen noen studieplasser for opptak på grunnlag av individuell vurdering, og Lærerutdanningsrådet kunne overføre søkere fra én høgskole til en annen. Loven ga også departementet anledning til, i samråd med den enkelte høgskole, å sette igang 4-årig lærerutdanning for søkere som ikke hadde 3 års utdanning fra videregående skole og som heller ikke hadde annet grunnlag som tilsvarte slik utdanning. Søkerne til slik utdanning skulle da tas opp etter individuell vurdering der høgskolen skulle stå for opptaket og gi nærmere regler om opptaket. Utdanningen skulle i omfang og nivå svare til den 3-årige lærerutdanningen.

Departementet fastsatte nasjonale rammeplaner for lærerutdanningene, etter forslag fra Lærerutdanningsrådet.²³⁰ Rammeplanene skulle utgjøre grunnlaget for utformingen av studieopplegget ved den enkelte høyskole. Lærerne og øvingslærerne hadde hovedansvaret for den nærmere utformingen av studieoppleggene i de enkelte fagene og skulle samarbeide med studentene om ajourføring av oppleggene og om det praktiske opplegget for studiet. Den enkelte høyskole kunne ta initiativ til å få endret rammeplaner og til å utarbeide rammeplaner i nye fag, fagområder eller arbeidsområder.

Studieplanen for allmennlærerutdanningen inneholdt de 3 hovedkomponentene loven fastsatte; en pedagogisk komponent, en fagdidaktisk komponent og en faglig komponent. Tilsammen skulle disse utgjøre en enhet. Videre ble allmennlærerutdanningen karakterisert som allsidig og samordnet. Det allsidige framkom ved at utdanningen omfattet faglige og fagdidaktiske studier i flere av grunnskolens fag. Samordningen framkom ved at fagstudium, fagdidaktikk, pedagogisk teori, metodikk og praksis ble koordinert i innhold og form og innsikt mot arbeid i grunnskolen. Til vanlig skulle fagene norsk, kristendoms-kunnskap og et praktisk-estetisk fag være med i fagkretsen. Ett av disse kunne byttes ut med matematikk, naturfag eller samfunnsfag. Studentene skulle ha en fagdidaktisk innføring i det faget de byttet ut, og ellers i de fleste fag som var med i gjeldende plan for grunnskolen. Den pedagogiske komponenten skulle ha et omfang som tilsvarte minst ett års arbeid. De to andre komponentene kunne innbyrdes variere i omfang og nivå. Studieplanens bestemmelser førte til at allmennlærerutdanningen for den enkelte lærerstudent kunne få en varierende faglig bredde, og også varierende faglig konsentrasjon og fordyping.

²³⁰ Ut fra Lærerutdanningsloven L73 § 20 og 21 og punkt 1 i reglementet.

Innenfor disse rammene fastsatte den enkelte høyskole de fag, fagområder eller arbeidsområder det skulle være tilbud i, så fremt de hadde et omfang på mindre enn et halvt år. For studier med et halvt års varighet, var det høyskolen som etter samråd med departementet avgjorde igangsetting under forutsetning av godkjente rammeplaner. For å igangsette studier som førte fram til årsenhet eller mer, skulle høyskolen ha samtykke fra departementet. Studentene kunne bygge opp utdanningen av godkjente studier tatt ved pedagogiske høyskoler, andre høyskoler eller universitet. For utdanning tilsvarende et halvår eller mer fra annen institusjon, var det departementet, eller bemyndiget instans, som avgjorde om denne kunne godkjennes som del av eller likeverdig med utdanning ved en pedagogisk høyskole. For studier av kortere varighet, var styret ved den enkelte høyskole godkjenningensinstans.

Eksamensordningene framgikk av lovens § 24 og punkt 4 i reglementet. Eksamen kunne være skriftlig arbeid, muntlig prøve, individuelt arbeid, arbeid i grupper, avsluttende prøve, utført arbeid gjennom studiet eller ulike kombinasjoner av dette. Det kunne anvendes ulike dokumentasjonsformer, så som skriftlige arbeid, muntlige framstillinger, deltakelse i praktisk arbeid og i prosjekt. For studier som hadde omfang på $\frac{1}{4}$ år eller mer skulle det gis karakter på vitnemålet. For kortere kurs skulle det til vanlig ikke gis karakter eller avholdes eksamen, og det var opp til hver høyskole å gi retningslinjer for vurdering og godkjenning av slike kurs. Innenfor de retningslinjer som var gitt i lov, reglement og rammeplaner kunne lærere og studenter sammen utarbeide framlegg til vurderingsformer og eksamensordninger. Etter framlegg fra råd eller utvalg ved høyskolen, og i samråd med Lærerutdanningsrådet skulle styret for høyskolen gi nærmere forskrifter for eksamen. Disse skulle inneholde retningslinjer for evaluering, for oppgavegiving, prøveformer og avslutningsprøver, og for organisering av eksamen ved de ulike studiene ved skolen.

Lærerutdanningsrådet skulle orienteres om gjeldende lokale ordninger og kunne på eget initiativ gjøre framlegg om endringer i disse. Videre kunne Lærerutdanningsrådet oppnevne konsulentgrupper for å hjelpe til med oppgavegiving for prøver i ulike fag, fagområder eller arbeidsområder. Høgskolen kunne få oppgaveframlegg vurdert av denne gruppen. Lærerutdanningsrådet kunne også organisere felles skriftlig prøve i fag som inngikk i studiet ved flere høgskoler. Det var da styret ved skolen som avgjorde eventuell deltakelse i en slik felles prøve. Høgskolene skulle på eget initiativ eller etter oppfordring fra Lærerutdanningsrådet sende inn oppgaveforslag dersom de var med på felles prøve. Lærerutdanningsrådet ga oppgaver, fastsatte tidspunkt for felles prøve og oppnevnte sensorer. Når det gjaldt sensur skulle rektor hvert år sende melding til Lærerutdanningsrådet om eksamener avholdt ved skolen. Lærerutdanningsrådet, eller den rådet ga fullmakt, oppnevnte sensorer i studier som hadde omfang på ½ år eller mer. Det skulle utformes egne vitnemål for lærer- adjunkt- og lektorutdanning som var tatt ved en pedagogisk høgskole, med vitnemålsformular fastsatt av departementet.

Oppsummering

Gjennomgangen av loven, reglementet og studieplanen har vist at den statlige kontrollen med lærerutdanningen var både sterk og omfattende. Allikevel var det åpning for opptak av søkere som ikke oppfylte de nasjonale opptakskravene etter individuell vurdering. Også innholdet i utdanningen var fastlagt og ble vurdert. Lærerutdanningsrådet skulle ved sensorordning, informasjon og rådgiving arbeide for å sikre et felles faglig nivå og en samsvarende bruk av karakterskalaen. Lærerutdanningsrådets informasjons- rådgivnings- og kontrollfunksjon bidro, sammen med den nasjonale rammeplanen til å styrke den nasjonale enhetligheten i lærerutdanningen.

Relasjoner mellom lærerutdanning og grunnskole utvikles og styrkes

Gjennom *Lov om 9-årig skole av 13. juni 1969*, var den 7-årige folkeskolen blitt avløst av en 9-årig grunnskole. Grunnskolen innbefattet et 6-årig barnetrinn og et 3-årig ungdomstrinn. Lærerutdanningens forhold til grunnskolens ungdomstrinn hadde vært et stridstema i den politiske prosessen som førte fram til lærerutdanningsloven, L73. Fagforeningen til undervisningspersonalet i lærerutdanningen, Norsk Lærerskolelag, hadde arbeidet for lærerskolen som felles utdanningsvei for lærere til hele den 9-årige skolen. Dette arbeidet var blitt støttet av Norges Lærerlag og Norges Lærerinneforening, fra 1966 Norsk Lærerlag.²³¹

Siktemålet til disse lærerorganisasjonene, var både at lærerskolen skulle utdanne klasselærere som kunne ivareta klassestyrerfunksjonen så langt som mulig opp i den 9-årige skolen, og at lærerskolen skulle ivareta spesialiseringen som behøvettes i ungdomsskolen. Disse organisasjonene begrunnet sitt syn med at den 9-årige grunnskolen var en utvidelse av den 7-årige folkeskolen og ikke en sammenslåing av folkeskolen og realskolen, som hadde vært et argument for Norsk Lektorlag. Lektorlaget gikk inn for at adjunker og lektorer med universitetsutdanning skulle undervise på ungdomskoletrinnet. I forhold til dette punktet var altså fagforeningene delt i synet på hva slags utdanning som skulle gi kompetanse for å undervise i ungdomsskolen. Dette var også en interessekamp mellom organisasjonene. Lærerskolelaget og lærerlaget hadde felles interesse i å styrke og utvide lærerutdanningen og utdanningens kompetanseområde og derigjennom høyne profesjonenes status. Realskolen, som nå skulle avvikles, hadde tidligere vært lektorlagets domene. Lektorlaget hadde følgelig interesse av at dets medlemmer skulle kunne undervise i den nye ungdomsskolen.

²³¹ Helge Dahl: "Norsk lærerskolelag gjennom 75 år". I: Fra seminar til pedagogisk høgskole. Norsk lærerskolelag gjennom 75 år. *Pedagogen*. Jubileumsnummer 1975.

I forbindelse med arbeidet til ny grunnskolelov, hadde departementet også oppnevnt et utvalg som skulle komme med forslag til ny læreplan for grunnskolen. Utvalget kom i arbeid i 1967, ledet av Hans-Jørgen Dokka. Høsten 1971 kom den nye planen, Mønsterplanen i midlertidig utgave, og i endelig utgave i 1974. Den nye planen M 74, avløste både Normalplanene av 1939 og ”Læreplan for forsøk med 9-årig grunnskole av 1960”. Mens Normalplanene hadde vært minstekravspaner, fikk grunnskolen nå en rammeplan med veiledende årsplaner. Det ble lagt opp til både organisatorisk og pedagogisk differensiering, gjennom inndeling i kursplaner etter evnenivå og utstrakt bruk av valgfag. Av planen framgikk at lokale instanser, både skolestyret, den enkelte skole og den enkelte lærer var tillagt betydelig innflytelse på skolens innhold.²³² Grunnskoleloven av 1969 ble igjen revidert i 1975, først og fremst av hensyn til elever som hadde behov for spesielle hjelpetiltak. Hovedsaken var å tilstrebe at alle funksjonshemmede ble sikret rett til en opplæring som var likeverdig med den andre barn og unge fikk. Ved denne lovrevisjonen ble spesialscoleloven fra 1951 innarbeidet i grunnskoleloven. Realiseringen av loven forutsatte en del styrkingstiltak. Til disse hørte en videre utbygging av pedagogisk-psykologisk tjeneste, pedagogisk veiledningstjeneste, økt rammetimetall, økt statlig støtte til grunnskolene i kommunene og en styrking av lærerutdanningen.

Rett til videregående opplæring - variasjon i studentenes bakgrunn og inntakskompetanse

Hovedintensjonen med den nye loven om videregående opplæring som ble vedtatt i 1976, var at all ungdom skulle få rett til ett, to eller tre års skolegang etter grunnskolen. Alle skulle få rett til fritt å velge studieretning, og det skulle være mulig å velge en utdanning som kombinerte allmenn- og yrkesfag. Videregående opplæring skulle bygges opp av 1- eller 2-årige kurs som skulle være kompe-

²³² Mønsterplanen av 1974 side 4-5.

tansegivende.²³³ Et av de sentrale spørsmål knyttet til denne nye strukturen var studiekompetansen, om det var mulig å oppnå grunnleggende yrkesutdanning og studiekompetanse i løpet av tre år. Svein Michelsen gjør en analyse av reklassifisering og omstrukturering av videregående utdanning.²³⁴ Han viser hvordan forholdet mellom videregående og postgymnasial utdanning var preget av uklarhet og tvetydighet. Flere utdanninger hadde utviklet parallellordninger tilsvarende den vi har sett ved lærerskolene med 2-årige studentklasser ved siden av de 4-årige utdanningsløpene. Grenselinjene mellom folkeskolen og videregående skoler, så som realskolen og framhaldsskolen hadde vært dels overlappende og tverrgående, slik at etablering av den 9-årige grunnskolen skapte vilkår for mer enhetlige grenselinjer organisert ut fra nivå.

Michelsen viser hvordan reorganiseringen foregikk i to faser. I reformens første fase ble de skoleslag som skulle inngå i den nye strukturen reorganisert og omstrukturert som linjer i den nye horisontalt integrerte videregående skole. Deretter ble institusjoner som var uklart plassert, reklassifisert og reorganisert til høyskoler. Dette skjedde til ulike tidspunkt, og for lærerutdanningen har vi sett at dette fant sted gjennom lovvedtak i 1973, iverksatt fra 1975. Michelsen påpeker hvordan allmennfagenes posisjon innenfor den yrkesfaglige studieretningen ble svekket, og at dette trolig også bidro til å redusere slagkraften til allmennlærerne i yrkeslærerorganisasjonene. Verken Skolenes landsforbund, Norsk Faglærerlag eller Norsk Lektorlag ivaretok teorifagenes interesser i yrkesutdanningen. Michelsen viser hvordan forholdet mellom allmenn- og yrkesutdanning ble berørt av den sosiale rekonstruksjonen av meriteringssystemene som fant sted parallelt med de strukturelle reformene.²³⁵ Sentralt her sto spørsmålet om inntakskriterie-

²³³ Elever som avsluttet etter ett eller to år for å gå ut i arbeidslivet, skulle ha anledning til å fortsette den videregående utdanningen på et senere tidspunkt, enten i en videregående skole eller gjennom voksenopplæring.

²³⁴ Svein Michelsen upublisert s. 55f

²³⁵ Michelsen s. 64ff

ne til den videregående skolen og til høyere utdanning. Inntak til videregående skole skjedde på bakgrunn av en desentralisert løsning forankret i en kombinasjon av alder, yrkeserfaring og karakterer. Ved knapphet på plasser kunne det enkelte fylke velge mellom ulike sett av regler for å avgjøre inntaksrekkefølgen. Michelsen viser imidlertid til at spørsmålet om formell studiekompetanse skapte problemer. Han viser også til, at Norsk Lektorlags strategi var å blokkere for utvikling av generell studiekompetanse på yrkesfaglig grunn, og for nye relasjoner mellom yrkesutdanning og høyere utdanning.²³⁶ Begrepet realkompetanse ble innført, og ga grunnlag for en generell utvidelse av kompetansebegrepet, av opptakskrav og opptakspraksiser. Dette innebar at det ble åpnet for opptak på bakgrunn av 5 år i yrkeslivet under spesifiserte vilkår. Den nye 3-årige videregående utdanningen som skulle danne grunnlaget for opptak til lærerutdanningen, besto av mange og dels svært ulike studieretninger. Dette muliggjorde en endret rekruttering til lærerutdanningen. Det muliggjorde også opptak av studenter med stor ulikhet i bakgrunnskunnskaper. Gjennom reformen i videregående skole ble også elevgrunnet mer heterogent og Ove Skarpenes viser hvordan fagene etter denne reformen fikk en annen innretning.²³⁷

Måten å tenke kunnskap på ble forandret. I stedet for å tenke kunnskap som innføring i faglige tradisjoner og teorier, ble det i det nye pluralistiske samfunnet argumentert for et syn på kunnskap hvor det ble viktig å gi elevene en kunnskap de kunne bruke for å delta (...) underlagt en idé om å gi elevene kunnskap i problemorientering, læringsevne, kritisk sans, toleranse og evne til å søke personlig vekst.

Elevene i den videregående skolen fikk større frihet til å sette sammen sine egne fagkombinasjoner, innholdet i fagene ble endret, flere praktiske emner kom inn i faget matematikk, individuelle uttrykksformer og forståelsesformer ble sentral i norskfaget og i samfunnsfag ble selvrefleksjon og samfunnsengasjement

²³⁶ Michelsen s. 77

²³⁷ Ove Skarpenes (2004): *Kunnskapens legitimering. En studie av to reformer og tre fag*. Avhandling for dr.polit-graden. Sosiologisk institutt Universitetet i Bergen, side 429

framholdt.²³⁸ Tidligere, hvor enten eksamen artium eller bestått opptaksprøve hadde vært inngangsbilletten til allmennlærerutdanningen, hadde en differensiert mellom elever ut fra tidligere utdanningsbakgrunn, med enten 2-årige eller 4-årige utdanningsløp. Retten til videregående opplæring for alle og endret innretning av fagene i videregående skole muliggjorde en annen rekruttering til utdanningen enn tidligere og økt ulikhet i studentenes faglige bakgrunn. Dette skjedde omtrent samtidig med at den nye normen skulle være en 3-årig utdanning for alle.

Lærerutdanningen – nytt styringsnivå og høyere kompetansekrav til ansatte

Gjennom L73 – loven ble lærerutdanningen definert som høyskoleutdanning. Dermed opphørte de to parallelle løpene med henholdsvis toårig og fireårig lærerskole. Utdanningssystemet ble gjort mer systematisert, ved at en rekke utdanninger som lærerutdanning, ingeniørutdanning og sykepleieutdanning ble hevet til høyskolenivå. I tillegg ble det etablert et nytt skoleslag, distriktshøgskolene. Relasjonene vertikalt ble styrket, ved at videregående skole skulle danne grunnlaget for disse nye høyskolestudiene. Relasjonene horisontalt ble også styrket ved at det ble mulig å kombinere utdanning fra en pedagogisk høyskole med utdanning fra andre høyskoler og/eller universiter og det ble mulig å bygge på lærerutdanningen til adjunkt- og lektorkompetanse. Michelsen viser imidlertid hvordan lærerskolene motsatte seg en regional integrert høyskoleorganisasjon gjennom å aktivisere profesjonsinteressene og hvordan distriktshøgskolene selv la vekt på å rekruttere og bygge opp et vitenskapelig personale. De etablerte grenselinjer i forhold til andre institusjoner og de definerte seg i motsetning til den heterogene samlingen av høyskoler som i løpet av 1970-tallet ble løftet opp

²³⁸ Skarpenes 2004:301f.

til høgskolestatus. På tilvarende måte søkte universitetene og de vitenskapelige høgskolene å markere grenselinjene i forhold til distriktshøgskolene.²³⁹

I 1976 ble det etablert et nytt styringsnivå med regionale høgskolestyrer.²⁴⁰ Det ble nødvendig å foreta endringer i Lov om lærerutdanning i forhold til styreordningen. Lovens § 26 og 27 hadde fastsatt det interne styringsorganet Høgskolerådet som øverste styringsinstans ved lærerutdanningsinstitusjonene. Nå skulle *Det regionale høgskolestyret* være øverste instans. Det øverste styringsorganet ved hver skole skulle fremdeles være Høgskolerådet, som nå skulle være ansvarlig overfor det regionale høgskolestyret og departementet. Høgskolerådet skulle ha representanter fra lærerne, øvingslærerne, andre tilsatte og studentene. Tidligere hadde den enkelte lærerskole forholdt seg direkte til departementets kontor for lærerutdanning med en byråsjef og medarbeidere som kjente godt til lærerskolene. I tillegg til å være et saksforberedende organ for departementet, fikk styrene etterhvert større myndighet.

Etter at den nye loven om lærerutdanning ble vedtatt i 1973, ble det stilt spørsmål ved utdanningskravet for de ansatte i lærerutdanningen. Det ble nedsatt et utvalg som utredet spørsmålet og sendte innstilling til departementet.²⁴¹ I 1975 var det ca. 860 tilsatte i undervisningsstilling ved lærerhøgskolene. Av disse hadde ca. 50 % lektorkompetanse. Av loven fra 1973 framgikk det at tilsatte i undervisningsstilling skulle ha lektorkompetanse. Dette var en måte å heve undervisningsnivået i lærerutdanningen på. Ved at lærerne i lærerutdanningen hevet sin kompetanse, kunne de bli stand til å ivareta kravet til en spesialisering hos de lærerne de utdannet for ungdomstrinnet. Mens det tidligere hadde gått et

²³⁹ Michelsen s. 86f

²⁴⁰ Ved kongelig resolusjon av 20. februar 1976 ble det fastslått reglement for de regionale høgskolestyrene.

²⁴¹ Halvorsen 1999:105

skille mellom lærere og lektorer, og der lærerskolelærerne tidligere hadde hatt flere undervisningsfag, skulle de nå undervise med bakgrunn i hovedfag. Lærerskolelaget satte som krav at alle ansatte i lærerutdanningen skulle få opprykk til lektor. Dette kunne ikke departementet gå med på, men det ble åpnet for en romslig tolkning av kravet til lektorkompetanse. Av tilsammen 320 søknader om å få godskrevet en slik kompetanse, fikk 131 lærere opprykk til lektor og 66 lærere fikk tilbud om et års tilleggsutdanning for å oppnå lektorstatus.²⁴² Dette medførte at det ble flere typer lektorer i lærerutdanningen. Samtidig ble det opprettet hovedfagsstudier i forming, musikk, kroppsøving og spesialpedagogikk som de pedagogiske høyskolene fikk ansvar for.

Forsøk og utviklingsarbeid før og etter lærerutdanningsloven av 1973

Innenfor lærerutdanning hadde Forsøksrådet fra slutten av 1960-tallet og i begynnelsen av 1970-årene startet opp flere nye prosjekter med 2- og 3-årig struktur og med ettårige og halvårige spesialiseringenheter.²⁴³ Forsøksrådet engasjerte seg også i fornyelsen av øvingslærerutdanningen, og i demokratiseringstiltak i lærerskolen. Fra og med 1970, opprettet Stortinget en egen post på statsbudsjettet til anvendt skoleforskning.²⁴⁴ En del av disse midlene gikk til Forsøksrådet, og førte til organiseringen av en egen forskningsavdeling. Tidligere hadde Forsøksrådet samlet inn statistiske opplysninger via skoledirektørene. De knyttet nå til seg forskere til enkelte større prosjekter, og søkte kontakt med samfunnsvitenskapelige forskningsmiljø. Fra slutten av 60-tallet organiserte

²⁴² Jeg har ikke undersøkt hva som var det faktiske opptaksgrunnlag til disse utdanningene eller hvordan sluttkompetansen ble vurdert sammenliknet med universitetshovedfagene. Se Halvorsen 1999:105f

²⁴³ Telhaug og Haugaløkken: *Forsøksrådet – fornyer i norsk skole. Historisk beskrivelse*. Forsøksrådet for skoleverket/Gyldendal 1984: 84

²⁴⁴ Post 333. Den historiske bakgrunnen, forholdet mellom skoleforskning og pedagogikk og ulike synspunkter på hva skoleforskning skulle innebære framkommer i: Norges allmennvitenskapelige forskningsråd (1975): *Skoleforskning i Norge*.

Forskningsrådet også sin egen pressetjeneste, som forsynte både skolepresse og dagspresse med notiser og kronikker. Fra 1968 skjedde en stor økning i kontakten med utlandet i form av studieturer, seminarer, konferanser eller drøftingsmøter om fellesprosjekter med deltakere fra andre land. Impulsinnhentingene gjaldt så godt som alle problemområder Forsøksrådet var engasjert i, deriblant grise-grendtproblemer og lærerutdanning.²⁴⁵ Den store økningen i ressurser ga anledning til å bygge ut lærerkvalifiseringen gjennom etterutdanning og konferanser. Sist på 60-tallet omhandlet kursene studieteknikk og AV-midler, på 70-tallet ble vekten forskjøvet til kurs som omhandlet de store reformene i videregående skole, de store differensieringsprosjektene på ungdomstrinnet, åpne skoler, øvingslærerproblematikk og integrering av funksjonshemmede.²⁴⁶ Forsøksrådet utarbeidet fagplan for livssynundervisning i lærerskolene, fungerte som høringsinstans overfor departementet for innstilling til lov om lærerutdanning og opprettet referansegrupper i forbindelse med enkeltforsøk i lærerskolene. Fra 1972 endret forsøksvirksomheten seg. Dels vendte den seg mot indre pedagogiske forhold, dels ble den ført over til Lærerutdanningsrådet. Lærerutdanningsrådets rolle hadde etter 1961-loven blitt forskjøvet i retning av forvaltningsoppgaver, og sekretariatet var blitt sterkt utvidet.²⁴⁷ Selve rådet var preget av debattene og reformforslagene om innhold, arbeidsformer og ikke minst vurderingsformer, mens sekretariatet gradvis skulle komme til å bli oppfattet som styresmaktens modererende og kontrollerende instans i forhold til faglig og institusjonell frihet for den enkelte pedagogiske høyskole.

Lærerutdanningsloven (L73) påla de pedagogiske høyskolene å drive pedagogisk utviklingsarbeid. Dette ble av Lærerutdanningsrådet ansett som å represen-

²⁴⁵ Telhaug og Haugaløkken 1984: 100

²⁴⁶ Telhaug og Haugaløkken 1984:103f

²⁴⁷ Lærerutdanningsrådet. Sluttrapport fra Lærerutdanningsrådet. Oslo juli 1998: 24

tere noe nytt, og rådet arrangerte derfor et seminar om Forsøks- og utviklingsarbeid ved de pedagogiske høyskolene høsten 1974.²⁴⁸ Sentrale mål for seminaret var å gi informasjon om tilsvarende arbeid i andre land, gi informasjon om erfaringer fra arbeid som var i gang på området her i landet, finne fram til oppgaver innenfor dette feltet som de pedagogiske høyskolene burde ta opp, og finne fram til hvordan dette arbeidet burde organiseres. Aktuelle oppgaver for lærerutdanningen, sett fra grunnskolen, var knyttet til innføring og gjennomføring av Mønsterplanen av 1974.²⁴⁹ I rapporten nevnes endringer i lærerrollen, endringer i ulike funksjoner som læreren har og læreren som samarbeidspartner i ulike sammenhenger. Videre spørres det om hvordan lærerutdanningen kan bidra til å påskynde den utviklingsprosessen i retning av samarbeidsdyktighet som er på gang innenfor lærerstanden, og kanskje til og med bidra til å lede denne prosessen. Det er særlig fire felt som trekkes fram. Disse er organisering knyttet til sammenholdte klasser og fleksible grupperinger, aktuelle arbeidsformer som for eksempel integrert dag, integrering av funksjonshemmede og vurdering. Inspektøren i Grunnskolerådet, Rolf Sunde konkluderer med at det er viktigere enn noensinne å stimulere til fornyingsinteresse og fornyingsinnsats i den enkelte skole, i sammenheng med de framstøt som blir gjort i retning av desentralisering og større lokalt ansvar.

En av innleiderne på seminaret kom fra Skoleforskningsgruppa ved det nyopprettede Universitetet i Tromsø, professor Åsmund Strømnes.²⁵⁰ Han var også leder for Lærerutdanningsrådets utvalg for forsøks- og utviklingsarbeid. Strømnes skulle senere komme til å spille en rolle i forbindelse med NOU 1978:50: *Læ-*

²⁴⁸ *Forsøks- og utviklingsarbeid i lærerutdanninga. Rapport frå Lærerutdanningsrådets seminar på GEILO november 1974 om forsøks- og utviklingsarbeid ved dei pedagogiske høyskolane.* Lærerutdanningsrådet/Universitetsforlaget 1976

²⁴⁹ Sunde 1974

²⁵⁰ Strømnes (1974): Forsøks- og utviklingsarbeid ved dei pedagogiske høyskolane – oppgaver og organisering.

rerundersøkelsen. I innlegget var han opptatt av å spesialisere de oppgavene forsøks- og utviklingsarbeid kunne omfatte, og hvordan dette arbeidet kunne organiseres i lærerskolene. Han var opptatt av at verken Lærerutdanningsrådet og /eller de pedagogiske høyskolene skulle ha eneansvar eller enerett i utviklingsarbeid og forsøk i de skoleslag de utdannet lærere for. Han mente at det fortsatt ville være nødvendig med prosjekt som var sentralt styrt og initiert og minnet om at retten og rollene til Forsøksrådet, Lærerutdanningsrådet med flere var regulert gjennom lovverket. Han mente videre at det burde komme i stand et samarbeid mellom disse sentralorganene om utviklingsarbeid og forsøk, og at de pedagogiske høyskolene ville kunne yte verdifull assistanse i et slikt samarbeid etter hvert som de fikk bygd opp sin kompetanse og høstet erfaringer.

Magne Skrindo talte lærerskolenes sak på dette seminaret, der han lanserte ideen ”Ut av isolasjonen – inn i samarbeid på faglige premisser”.²⁵¹ Han tok til orde for at lærerutdanningsinstitusjonene måtte ta et helt klart utgangspunkt i sine faglige forutsetninger. Han foreslo å styrke fagseksjonene, slik at man mest mulig direkte kunne oppnå kontakt mellom lærerskolens fagseksjon og lærer/elever, for eksempel i en grunnskole. Han mente det var viktig at lærerutdanningsinstitusjonene omgående fikk anledning til å gå inn i forsøks- og utviklingsarbeid, med utgangspunkt i sine faglige forutsetninger, fordi dette ville gagne de skoleslag de utdannet lærere for. Han rettet også kritikk mot 20 års utviklingsarbeid i norsk skole. Innvendingene gikk på at forsøkene hadde dreid seg om rammer, modeller, organisasjonsstrukturer, formelle kompetanseregler og utvikling av et evalueringssystem bygd på normalfordelingsprinsippet. Han fastslo at forsøkene i liten eller ingen utstrekning hadde gått på skolens innhold, læring og lærings-

²⁵¹ Skrindo (1974): Aktuelle oppgaver i lærerutdanninga – sett innifrå. I: Forsøks- og utviklingsarbeid i lærerutdanninga. Rapport fra Lærerutdanningsrådets seminar på Geilo november 1974. Universitetsforlaget

tuasjoner, kunnskapsformer, skolen som sted for individuell og sosial livsutfoldelse, skolens relasjon til ulike samfunnsgrupper, reell likestilling mellom praktisk og teoretisk virksomhet eller drøftinger om hvorfor man ville gi alle like muligheter for utdanning. Han påpekte at det hadde vært sagt: først rammene – så innholdet. Skrindo avsluttet med å påpeke, at lærerutdanningsinstitusjonene representerte vesentlige ressurser som kunne mobiliseres meget raskt, om man gikk direkte til fagseksjonene.

I følge arbeidsvilkår for undervisningspersonalet ved de pedagogiske høgskolene²⁵², framgikk det at både lektorer, lærere og øvingslærere måtte ha samme muligheter innenfor den fastsatte økonomiske ramme til å få reduksjon i undervisningen for å påta seg andre oppgaver, og at departementet ville komme med rundskriv til de pedagogiske høgskoler, skoledirektører og skolestyrer om hvorledes forholdene praktisk kunne legges til rette for å få øvingslærere mer direkte inn i arbeidet ved høgskolen og for å gi lektorer/lærere høve til å komme ut i grunnskolen. Det ble videre forutsatt at studieprogram og fordeling av arbeidsoppgaver skulle legges opp etter samråd med fagseksjonene og lærerorganisasjonenes tillitsmenn på stedet. Et eget kapittel²⁵³ omhandlet tilrettelegging av kombinerte poster mellom den pedagogiske høgskolen og øvingskolen.

Oppsummering

Etter 1973-loven var kontrollen med allmennlærerutdanningen både sterk og omfattende. Det var klare og detaljerte regler for hvordan opptak skulle foregå, hvordan de felles nasjonale planene skulle iverksettes og hvordan studentene skulle sertifiseres som lærere. Det var departementet som avgjorde dimensjoneringen nasjonalt og lokalt, og Lærerutdanningsrådet fastsatte kriterier for range-

²⁵² Håndbok for skolen - del 1 1977: 226.

²⁵³ Ibid.

ring av søkere og besørget opptak. For søkere som ikke oppfylte de formelle krav til opptak, fantes to alternativ. Det ene var å bli tatt opp på grunnlag av individuell vurdering ved en høgscole som etter samråd med Lærerutdanningsrådet praktiserte en slik ordning. Det andre var å ta den treårige utdanningen over fire år. I gangsetting av en fireårig utdanning kunne skje etter initiativ fra departementet. Det var da den aktuelle høgscole som både ga regler for opptak og sto for opptaket. Det var altså mulig ifølge loven å sette i gang alternative utdanningstilbud der ordinære opptakskrav ble fraveket.

Den enkelte institusjon hadde felles nasjonale rammer å forholde seg til, både når det gjaldt hvilke fag, fagområder og arbeidsområder som kunne tilbys, og omfanget av disse. Allikevel var det rom for den enkelte høgscole til å ta initiativ til å utvikle nye rammeplaner og til å endre de eksisterende, mens det var departementet eller Lærerutdanningsrådet som var godkjenningsinstans. Den enkelte høgscole kunne selv avgjøre om den ville være med på felles eksamen gitt av Lærerutdanningsrådet eller om de ville organisere sine egne eksamener. Rådet skulle holdes orientert om hvilke eksamener som ble avviklet, og hvilke eksamensordninger som gjaldt ved hver høgscole, samt at rådet på eget initiativ kunne gjøre framlegg om endringer. På studier med omfang på et halvt år eller mer, var det Lærerutdanningsrådet som oppnevnte sensorer. Sensorordningen skulle, i tillegg til informasjon og rådgiving, bidra til et felles faglig nivå og sikre en samsvarende karakterbruk mellom de pedagogiske høgscolene.

Gjennom å undersøke lærerutdanningens forhold til annen utdanning har jeg påvist hvordan ulike forbindelser kom til uttrykk og hvilke sammenhenger som ble styrket og utviklet. I utdanningssystemet som helhet økte systematiseringen ved at hierarkiseringen ble tydeligere med klare nivåinndelinger mellom grunnskolenivå, videregående nivå og høgscole- og universitetsnivå. Etter den nye loven

ble det ikke differensiert mellom studentene ut fra forhåndskunnskaper, og forskjeller i bakgrunnskompetanse ble på mange måter skjult. Søkere til lærerutdanning uten eksamen artium, hadde tidligere fulgt en fireårig utdanningsvei etter å ha kvalifisert seg gjennom en særskilt opptaksprøve. Disse elevene hadde tidligere blitt undervist i egne klasser og over et lengre tidsrom. Da 1930-loven var blitt innført med to parallelle utdanningsløp, var det den 4-årige utdanningen som utgjorde normen og som undervisningen i studentklassene skulle tilpasses til. Nå var det studentklassene som var blitt den rådende normen, og det syn at all lærerutdanning skulle bygge på eksamen artium hadde seiret, iallefall tilsynelatende. Reformene i videregående skole signaliserte imidlertid en mulig endring i form av økende variasjon i inntakskompetanse hos fremtidige søkere til lærerutdanningen.

Ved at lærerutdanningen ble høgskoleutdanning, ble det også krav om at de som underviste i utdanningen skulle ha kompetanse på hovedfagsnivå. Det ble igangsatt særskilte utdanningstilbud som skulle gi de ansatte lektorkompetanse. Særlig var dette aktuelt i de fag, der en tidligere ikke hadde hatt undervisning på hovedfagsnivå. En fikk nå nye typer lektorer i lærerutdanningen, de som fikk godskrevet lektorkompetanse etter søknad til departementet og de med hovedfag innenfor den nye høgskoleordningen. Etter den nye lærerutdanningsloven ble det også slått fast at de pedagogiske høgskolene skulle drive utviklingsarbeid med sikte på å styrke lærerutdanningen og ta del i forsøks- og utviklingsarbeidet i grunnskolen. Arbeidsvilkårene for undervisningspersonalet ved de pedagogiske høgskolene ble forsøkt tilrettelagt for dette med kombinerte poster mellom den pedagogiske høgskolen og øvingsskolen. Lærerutdanningsrådet tok initiativ til et eget seminar om forsøks- og utviklingsarbeid i lærerutdanningen. Her ble det skilt mellom ansvaret for og retten til å drive forsøks- og utviklingsarbeid, og det ble stilt forventninger om at de pedagogiske høgskolene ville kunne yte assistan-

se inn i et samarbeid etter hvert som de fikk bygd opp kompetanse og høstet erfaringer.

Vi skal i neste kapittel se nærmere på de fire nordnorske lærerskolene der desentralisert allmennlærerutdanning ble igangsatt. Videre skal vi se på ideene om lokalsamfunnspedagogikk og desentralisering og vi skal se på den forskningen som ble igangsatt i skoleforskningsgruppa ved det nye Universitetet i Tromsø først på nittensyttitallet.

Kapittel 7: Nordnorske lærerskoler, ideer om lokalsamfunnspedagogikk og desentralisering.

Innledning

Jeg skal i dette kapitlet trekke fram de fire institusjonene i Nord-Norge hvor desentralisert allmennlærerutdanning ble igangsatt på 1970-tallet. Jeg skal videre løfte fram ideene om lokalsamfunnspedagogikk og desentralisering. Den offentlige utredningen som lanserte desentralisert allmennlærerutdanning som virkemiddel for å bøte på lærermangelen, ble foretatt i skoleforskningsgruppa, ved det nyopprettede Universitetet i Tromsø.²⁵⁴ Jeg vil derfor også se nærmere på den skoleforskning som ble igangsatt ved Universitetet i Tromsø i første halvdel av 1970-tallet.

Framveksten av de nordnorske lærerskolene

De fire institusjonene hvor desentralisert allmennlærerutdanning ble igangsatt i 1979, var lærerskolene i Tromsø, Nesna, Bodø og Alta. Jeg vil undersøke når og hvordan de var blitt innlemmet i den statlige utdanningsordningen.

Lærerutdanningen i Tromsø

Vi har sett at det første statlige seminaret ble igangsatt på Trondenes i 1826, etter stortingsvedtak fattet i 1821. Finansieringen den første tiden kom fra

²⁵⁴ Universitet i Tromsø ble offisielt åpnet og immatrikulerte de første studentene høsten 1972.

Kirke- og misjonsfondet²⁵⁵, og målet var blant annet å utdanne lærere til den samiske og kvenske befolkningen. I så måte fikk seminaret en spesialisert statlig oppgave allerede fra starten av. Det konkrete stortingsvedtaket ”om et skolelærerseminarium for Nordlandene og Finnmarken”, var blitt gjort etter forslag fra Finnmarksprosten J.F. Deinboll i 1821. Dahl²⁵⁶ omtaler Deinboll som den egentlige far til seminaret og framholder at han også kunne blitt dets første bestyrer. Etter at seminaret var blitt foreslått lagt til Trondenes, døde sognepresten og sogneprestembetet der ble ledig. Deinboll søkte embetet, som også ville omfatte bestyrerstillingen. Han ble skriftlig lykkeønsket av biskopen og innstilt av Kirkekomiteen, men måtte se at en annen søker fikk tildelt embetet. Da denne ikke tok imot utnevnelsen og embetet på nytt ble lyst ledig, søkte Deinboll igjen, også denne gangen uten å bli utnevnt. Deinboll mente selv at han ble ansett som uønsket i bestyrerstillingen på Trondenes, fordi han ut fra stattholder grev Sandels oppfatning hadde vist en for selvstendig opptreden overfor Sverige på Stortinget i 1821. At Deinboll ikke ble utnevnt til det kombinerte embetet, sogneprest og seminarbestyrer på Trondenes, på tross av sitt eget ønske, kan tyde på at seminaret ble tillagt stor politisk betydning.

Det framgår ikke klart, verken hos Høverstad²⁵⁷, Dahl²⁵⁸ eller Brekke²⁵⁹ hvordan forholdet mellom det samiske, kvenske og norske var tenkt. Sannsynligvis bidro et sammenfall av flere forhold til opprettelsen av seminaret. Det ene var ideene fra opplysningstiden som særlig Tveit framhever i sitt arbeid om Biskop F. J. Bech. Det andre var behovet for en nasjonal markering i nord. Og som et tredje forhold, at det rent faktisk fantes økonomiske midler som kunne anvendes til

²⁵⁵ Høverstad bruker betegnelsen Kirke- og misjonsfondet, mens Dahl anvender betegnelsen fondet fra Seminarum Lapponicum.

²⁵⁶ Dahl 1952:14-15

²⁵⁷ Høverstad 1918, 1930.

²⁵⁸ Dahl 1952, 1959, 1976.

²⁵⁹ Brekke 2000.

formålet. Seminaret kom igang uten noe reglement, det ble underlagt samme reglement som Asker i 1834 og reglement for stiftsseminarer i 1837. Virksomheten ved Trondenes ble så utvidet i 1836, med midler fra Opplysningsvesenets fond i tillegg til midlene fra Seminarium Lapponicum. Seminaret ble flyttet til Tromsø i 1848. Å flytte seminarene til byene var del av en nasjonal trend. Denne ga seg blant annet utslag i at det moralske aspektet ved utøvelsen av læreryrket ble tonet ned og at mulighetene for opplevelsesrikdom i byene ble tillagt betydning, med konsekvenser for lokaliseringen av institusjonene. Utviklingen i Tromsø, kan derfor sies å følge den utvikling vi finner ved de øvrige stiftsseminarene. Det som imidlertid kommer som et særtrekk i Tromsø, er utdanningen av lærere til å virke i samiske og kvenske områder. Denne spesialiserte oppgaven ble senere ivaretatt av Alta lærerskole, opprettet i 1973, deretter av Samisk Høgskole i Kautokeino, opprettet i 1989.

Lærerutdanningen i Nesna

Seminarloven av 1890 åpnet for å opprette private seminarer og denne muligheten ble videreført gjennom Lærerskoleloven av 1902. Nordland fylkesting hadde i 1916 henvendt seg til staten om å få opprette en lærerskole i fylket, men uten at det hadde ført fram. Sogneprest Ivar Hjellvik, igangsatte imidlertid et småskolelærerkurs og en førsteklasse i 1918, i den tidligere fylkesskolen på Nesna. Hjellvik var også lærerutdannet, og hadde arbeidet som lærer i Nordland. Etter å ha tatt teologisk embetseksamen kom han til Nesna som sogneprest. Når det gjaldt lokalisering av denne lærerskolen, var det et samlet Nordland fylke som var enig om Nesna som skolested. Nesna hadde tidligere hatt ambulerende amtskole, Nesnafolket var vant til å ta imot skoleelever og hjelpe dem til rette, og skole- og opplysningsinteressene hadde lange røtter på stedet. Både fylket,

kommunen og privatpersoner gikk sammen med sognepresten om å garantere første års drift av skolen.²⁶⁰

I forbindelse med utvidelse av Tromsø Lærerskole i 1919, ble også behovet for en lærerskole til i landsdelen diskutert. Både Kirkedepartementet, skoledirektørene i Finnmark, Nordland og Troms, sammen med rektor ved Tromsø lærerskole, gikk inn for en ny statlig lærerskole i Nordland. Eksamenskommisjonen hadde foreslått at staten, for å avhjelpe lærernøden i Nord-Norge satte opp en midlertidig bygning i Nesna. Da departementet ikke bevilget penger til nybygg, og det heller ikke forelå en søknad fra Nesna om lån til bygninger, ble skolen kun tildelt driftsmidler. Sogneprest Hjellvik kjøpte så en eiendom i Nesna og fikk kommunen til å innvilge lån og lånegaranti for nybygg. Dermed kom beskjed fra departementet om at dette måtte ha statlig godkjenning om skolen skulle gjøre regning med fortsatte statsbidrag. I 1920 tok Kirkekomiteen på nytt opp spørsmålet om det var behov for to lærerskoler i Nord-Norge, og om Nesna i så fall var det mest passende stedet for en ny lærerskole. Mens ulike lokale instanser uttalte seg positivt i begge spørsmål, presiserte Nordland fylkesting sammen med fylkesmannen, at staten måtte overta skolen, subsidiært at skolen måtte få samme statsbidrag og arbeidsforhold som de øvrige godkjente private lærerskolene. Departementet kunne imidlertid ikke tilrå at staten overtok skolen fra 1921/22 og skolen fortsatte som privat skole med vanlig statsbidrag. Nesna kommune kom nå i den stilling at den ikke lenger kunne stå med låneansvaret. Sogneprest Hjellvik, som hadde tatt avskjed som prest og blitt bestyrer, søkte våren 1923 om at staten måtte overta skolen. Departementet gikk inn for dette med virkning fra skoleåret 1924-25.²⁶¹ Derpå fulgte to perioder hvor lærerskolen i Nesna ble foreslått lagt ned på grunn av læreroverskudd. Første gang var i

²⁶⁰ Langset 1968, Kvam 1968.

²⁶¹ Dahl 1959: 248-250

1926, i et tidsrom der oversikten over behov og antall uteksaminerte lærere var mangelfull, og det statistiske grunnlaget svakt. Andre gang var i 1935.²⁶² Begge ganger ble det argumentert for opprettholdelsen ved å vise til at Nordland burde utdanne sine egne lærere. Læreroverskudd i andre regioner burde ikke føre til nedleggelse av Nesna lærerskole. I Nesna hadde en dessuten nye og tidsmessige skolebygninger. Det lå altså et stort lokalt og regionalt engasjement til grunn for opprettelsen av lærerutdanningen i Nesna, et engasjement som også kom til syne når utdanningen var truet med nedleggelse.

Lærerutdanningen i Bodø

Å dekke lærernøden var den første oppgaven som meldte seg for lærerskolene etter krigen.²⁶³ Høsten 1946 var det 1122 hele lærerposter uten godkjente lærere. Virksomheten ved de vanlige lærerskolene gikk for fullt, det store fødselsoverskuddet tok til å gjøre seg gjeldende, og skoletiden og klassedelingen ble forbedret i samsvar med folkeskolelovene fra 1936. Staten opprettet derfor midlertidige lærerskoler under betegnelsen Statens lærerskoleklasser i Oslo (1946), Bodø (1951), Bergen (1953), Stavanger (1954), Tønsberg (1958) og Trondheim (1959). Lærerutdanningen i Bodø ble altså igangsatt som en slik midlertidig ordning. Foranledningen hadde vært å øke kapasiteten ved lærerskolen i Nesna for å avhjelpe lærermangelen i Nord-Norge. Men da en i Nesna ikke kunne ta opp ekstra to-årige studentklasser, foreslo skoledirektøren å legge midlertidige to-årige klasser til Bodø. Forslaget ble godt mottatt både i Bodø og i departementet. I Bodø vedtok skolestyret å låne ut lokaler til de statlige lærerskoleklassene. I departementet ble de nødvendige vedtakene gjort i løpet av få dager. For så raskt som mulig å bøte på lærermangelen, ble lærerskolen satt i gang med delt

²⁶² Langset 1968, Kvam 1968.

²⁶³ Nyaas 1976

utdanning. Etter et års undervisning hadde elevene et mellomår hvor de hadde lærerpost, før de så kom tilbake til det avsluttende året. De to første kullene fulgte en slik delt utdanning, deretter ble organiseringen som for vanlig toårig. Departementet hadde slått fast at arrangementet i Bodø var midlertidig, og at funksjonstiden anslagsvis kunne begrenses til 6 år, avhengig av hvor raskt lærerunderskuddet endret seg til normalnivå. Lærerskoleklassene fikk god mottakelse i Bodø, og kommunen og fylket la til rette for bruk av lokaler. Da det ikke lenger var ledige lokaler, ble det bygd til en fløy på gymnaset som en midlertidig ordning. Lærerskolen flyttet inn her i 1962, og ti år senere, i 1972, kunne lærerskolen flytte inn eget nybygg i Nedre Rønvik. Lærerutdanningen ved Bodø lærerskole var allerede fra igangsettelsen orientert mot forsøksvirksomhet og mer studentsentrerte studieformer. Skolen tok opp studentklasser, altså klasser der eksamen artium var inntaksgrunnlaget. De lokale myndighetene stilte seg velvillig og samlokaliseringen og bruk av felles lærekrefter la grobunn for et godt samarbeid om utdanningen.

Lærerutdanningen i Alta

Læremangelen fortsatte i Nord-Norge. Skoleåret 1964-65 var mer enn en fjerdepart av lærerstillingene i Nord-Norge besatt av lærere uten godkjent utdanning. Lærerutdanningsrådet hadde i 1962 foreslått at det ble opprettet lærerskoleklasser ved gymnaset i Alta med siste del av utdanningen lagt til Tromsø Lærerskole. Fra skoleåret 1963-64 ble det igangsatt delt opplæring mellom Alta og Tromsø, med to år på hvert sted. Opptaksprøven foregikk for alle i Tromsø, deretter ble en del sendt til Alta etter bestemte geografiske kriterier.²⁶⁴ Alta fikk sin egen fullstendige lærerskole i 1973, som den første høyere utdanningsinstitusjon i Finnmark. At utdanningen ble virkningsfull og særlig bidro til utdannede lære-

²⁶⁴ Edmund Edvarden (2004) beskriver stemningen når resultatene av opptaksprøven kunngjøres i vestibylen ved Tromsø lærerskole juli 1964 i sin roman *Som skrift i vann. Fortellinger om det flyktige*.

re i Alta-regionen viser senere undersøkelser.²⁶⁵ Det hadde også vært lærerskole i Alta (Talvik) 1863-1870 som hadde som formål å utdanne lærere til språk-blandingsområdene i Finnmark og Nord-Troms.²⁶⁶

En egen samisk høgskole ble opprettet etter stortingsvedtak i 1989. Denne fikk navnet Samisk Høgskole og ble lokalisert til Kautokeino. Personale og studenter ble overflyttet fra de samiske studiene ved Alta lærerhøgskole. Samisk høgskole utdanner lærere for de nordsamiske områdene, også i Sverige og Finland. Utdanningen følger det norske lovverket og er godkjent som lærerutdanning i Sverige og Finland. Dette er en lærerutdanning med egne opptakskrav og eget innhold. Det er en spesialisert utdanning i Archers betydning av begrepet. Utdanning av lærere for de lulesamiske og sørsamiske områdene ivaretas av henholdsvis Høgskolen i Bodø og Høgskolen i Levanger.²⁶⁷

De nordnorske lærerskolene i henholdsvis Tromsø, Nesna, Bodø og Alta ble igangsatt til ulik tid og under ulike vilkår. Det de har til felles, er at de inngår i en felles nasjonal ordning. I tilknytning til opprettelsen lå også den antakelse at disse institusjonene ville bidra til flere kvalifiserte lærere i den nordlige landsdel.

Den tidlige lokalsamfunnstenkningen i norsk pedagogikk taper terreng

Desentralisering hadde gjennom kommunalisering vært Venstre-bevegelsens strategi i siste halvdel av 1800-tallet. Ideologien var blitt videreført under det som er blitt omtalt som Venstrestaten fram til andre verdenskrig. Folkedannel-

²⁶⁵ NOU 1978:50: *Lærerundersøkelsen. Om lærersituasjonen i Nord-Norge*; Høie 1989:10.

²⁶⁶ Halvorsen 1999:188

²⁶⁷ Opplysninger om samisk lærerutdanning i dette avsnittet har jeg fra Johan Daniel Hætta, Samisk høgskole, i samtale 29. september 2006.

sen sto sentralt og Slagstad betegner Erling Kristvik som den fremste ideologiske mentor på folkedannelsens pedagogiske fløy.²⁶⁸ Slagstad hevder at Kristviks hovedverk, trebindsverket *Læreryrket, Sjelelæra og Elevkunna* var nøkkelpensum i lærerutdanningen fra 1925 til 1950-tallet og at dette verket var noe langt mer enn tradisjonelle lærebøker.

Det dreide seg om intet mindre enn en særegen, systematisk utviklet sosialfilosofi, en pedagogisk sosiologi, som inspirert av de sosiologiske klassikere Ferdinand Tönnies og Emile Durkheim satte folkedannelsen på begrep. (...) De klassiske sosiologiske temaer var også Kristviks – spenningen mellom det moderne og det tradisjonelle, ”Gesellschaft” og ”Gemeinschaft”, kontraktsamfunn og normfelleskap, det verdslige og det hellige, det mobile og det stedlige.²⁶⁹

Stedet har en nøkkelstilling i Kristviks ideologi, og han ville befri dannelesesbegrepet fra overklassens konvensjonelle univers.²⁷⁰ Skolen var en institusjon i brytningen mellom ”sentrum” og ”periferi”, med lærerne som en egenartet type intellektuelle. Lærerne passer i følge Slagstad ikke inn i sentrum-periferimodellen. Med sitt pedagogiske samfunnsperspektiv gikk de inn i samfunnsstriden ideologisk, kulturelt og politisk. De erobret posisjoner i sine lokalsamfunn, men rykket også opp i rikspolitiske posisjoner. Skolen var ikke bare et slags reproduksjonsagentur for sentrumsideologi, men også en moderniseringsinstitusjon som løftet opp nye elitegrupper med folkelig basis. Fremfor alt ble den en skole i og for den demokratiske modernisering.²⁷¹

Lærerskolenes lokale og regionale betydning blir tydelig når det gjelder igangsettingen av Nesna lærerskole fra 1918. Det er et samstemmig fylkesting som henvender seg til staten om opprettelse av lærerskole i Nesna, det er enighet om

²⁶⁸ Slagstad 2001:115ff

²⁶⁹ Slagstad 2001:115f.

²⁷⁰ Slagstad 2001:120f

²⁷¹ Slagstad 2001:151

lokaliseringen og stedet framheves som egnet. Nesna har lange røtter når det gjelder opplysningsideer. I argumentasjonen for en lærerskole på Nesna framholdes at folk på stedet er vant til å ta imot ungdom og hjelpe dem tilrette. Både fylke og kommune, ja, endog privatpersoner bidrar med økonomisk støtte for å få arbeidet igang. Nesna ungdomslag ominnredet huset sitt med støtte fra Nesna sparebank til gymnastikksal og møterom for skolens elevlag. Middagskjøkken for elevene kom i gang allerede første året i prestegården og elevene kunne plasseres på hybler hos private uten vansker. Fra skolen søkte en ut, både på ekskursjoner og skoleturer, og lærerne søkte etter- og videreutdanning, både i Oslo og utenlands. Kulturlivet på skolen var aktivt, og med et nært samarbeid mellom elever og lærere.²⁷²

At stedet har en særegen betydning hos Kristvik, ser vi også av hans skrift ”Den nordnorske læreren ” fra 1928. I dette skriftet omtaler Kristvik vilkår for og krav til skularbeidet i Nord-Norge.²⁷³ Kristviks pedagogikk skulle senere komme under sterk kritikk og bli beskyldt for å være uvitenskapelig. I stedet ble det den positivistiske pedagogikken som vant fram, mens folkedanningspedagogikken til Kristvik fikk hard medfart, av kretsen rundt Arbeiderpartiets Helge Sivertsen.²⁷⁴

Forslag om formalisert samarbeid mellom lærerutdanningen og det nye universitetet i Tromsø realiseres ikke

Da ideen om et eget universitet i Nord-Norge for første gang ble offentlig lansert i 1918, var bakgrunnen mangelen på embets- og bestillingsmenn i landsdelen og den store gjennomtrekken i stillingene.²⁷⁵ Som botemiddel mot rekrutterings- og

²⁷² Langset 1968, Kvam 1968.

²⁷³ Kristvik (1928?): *Den nordnorske læreren. Vilkår for og krav til skularbeidet i Nord-Norge.*

²⁷⁴ Andrew Kristiansen (upublisert): *Lik rett til kunnskap.* Avhandling under arbeid.

²⁷⁵ Fulsås 1993:11ff

gjennomtrekksproblematikken ble det foreslått å skaffe landsdelen egne høyskoler og universitet, helst det siste;

Da vil vi, tror jeg, snart faa nok av dyktige mænd med rot i folket og kjendskab til landsdelen, folk som føler seg hjemme heroppe i Nord-Norge, og finder det selvsagt og naturligt at leve sit liv og øve sit arbeide her.²⁷⁶

I det videre arbeidet for et nordnorsk universitet ble vektleggingen i argumentasjonen lagt på at Nord-Norge bød på rike muligheter og at det ville være mulig å skape det kulturelle miljø som et universitet ville måtte kreve. Det var forskningsmulighetene i landsdelen som måtte settes først, ikke hensynet til akademisk arbeidskraft. Fulsås viser til at det var to argumentasjonslinjer som fulgte prosjektet fra starten.²⁷⁷ Det ene var det regionale likestillingsargumentet som i første rekke var knyttet til landsdelens behov for studieplasser og akademisk arbeidskraft. Det andre var det akademiske argumentet som i første rekke var knyttet til nasjonale forskningsbehov som landsdelen hadde naturlige forutsetninger for å løse. De to argumentene var ikke uforenlige, men hadde ulike implikasjoner. Fulsås påpeker at det å sette høyere utdanning og forskning inn i et regionalt fordelingsperspektiv ble oppfattet som en illegitim sammenblanding av universitetspolitikk og distriktpolitikk.²⁷⁸

I komitearbeidet i forkant av universitetsetableringen hadde et eventuelt samarbeid mellom det kommende Universitetet i Tromsø og Tromsø Lærerskole vært

²⁷⁶ Handelsmann Hans A. Meyers uttalelse da han lanserte ideen i en artikkel i avisa "Tidens Tegn", 10.oktober 1918. Utgangspunktet til Meyer var mangelen på embets- og bestillingsmenn i landsdelen og gjennomtrekken i disse stillingene. Meyer slo fast at et universitet burde lokaliseres til Tromsø, som både var landsdelens største og mest sentrale by og hvor det allerede ved Tromsø Museum og Geofysisk institutt foregikk vitenskapelig aktivitet. Kilde: Fulsås 1993:11

²⁷⁷ Fulsås 1993:44

²⁷⁸ Ibid.

brakt på bane.²⁷⁹ Ideen om egne ”universitetssentre” var på denne tiden aktualisert i flere land.²⁸⁰ Det var en periode også snakk om å etablere en universitets-senter-modell for hele Nord-Norge, i den forstand at andre institusjoner for høyere utdanning kunne inngå i et samarbeid, med universitetet som tyngdepunkt. I interimstyretiden dukket spørsmålet om samarbeid mellom universitetet og lærerskolen i Tromsø opp i flere sammenhenger.²⁸¹ Blant annet i tomtestriden ble det brukt som argument at lærerskolen måtte trekkes inn i et samarbeid både med de humanistiske fagene og pedagogikk. Interimstyret for det nye Universitetet satte i 1970 ned et utvalg som skulle utrede premissene for og praktiske forslag til ”den politikk Interimstyret bør følge for de pedagogiske fagområder i Tromsø”. Forholdet mellom lærerskolen og universitetet ble hovedsak i innstillingen. Leder for utvalget var Anton Hoem. For øvrig deltok en representant fra Pedagogisk forskningsinstitutt i Oslo, Eva Nordland, Skoledirektøren i Tromsø og rektor for Lærerskolen. Flertallet gikk imot en integrasjon, av frykt for at en sammenslåing ville gå ut over oppgavene til hver av institusjonene. Til gjengjeld gikk flertallet inn for at den praktisk-pedagogiske utdanningen av kandidater fra Universitetet ble lagt til Lærerskolen, at denne fikk status som høgskole med plikt til å drive forskning, og at det ble opprettet et samarbeidsorgan mellom de pedagogiske miljøene ved høgskolen og universitetet. Mindretallet, Eva Nordland, gikk inn for at man tok sikte på å skape et integrert pedagogisk miljø fra

²⁷⁹ Ruudkomiteens arbeid (1963-65) omhandlet utredningen om Universitetet i Tromsø. Ottsenkomiteen, eller «komiteen til å utrede spørsmål om videreutdanning for artianere og andre med tilsvarende grunnutdanning», ble nedsatt i 1965, og avla i alt fem delinnstillinger i perioden 1966 til 1970. Mandatet for komiteen var formulert i fire punkter. Det skulle foreslå tiltak som kunne føre til best mulig utnyttning av studietid og studiekapasitet ved universiteter og høgskoler, vurdere muligheten for videre avlastning av universiteter og høgskoler med hensyn til elementær undervisning, utrede behovet og formene for utdanning for artianere som kunne være alternativ til mer langvarige studier ved universiteter og høgskoler og utrede behovet på lengre sikt for universitets- og høgskolekapasitet, også utover den det var naturlig å bygge opp i Oslo, Bergen, Trondheim og Tromsø, og å komme med forslag til lokalisering av eventuelle nye institusjoner. I denne sammenheng skulle også de kapasitetsbehov som sprang ut av lærestedenes ansvar for etterutdanning vurderes.

²⁸⁰ Fulsås 1993:187

²⁸¹ Fulsås 1993:187f

starten. Det ble strid om innstillingen, både utenfor og innenfor institusjonene. Lektorlaget ville ikke ha et felles pedagogisk seminar med andre lærergrupper. Ved lærerskolen ønsket flertallet å gå i retning av Eva Nordlands dissens. Leder for Interimstyret, professor Peter F. Hjort, var innstilt på å gå ganske langt i samarbeid. Hjorts oppfatning var at fagmetodikk og pedagogiske problemstillinger burde få større plass ved universitetene. Flertallet i interimstyret, mente derimot at det her var snakk om to forskjellige institusjoner, at universitetet måtte organisere seg med et eget pedagogisk seminar, og at det ikke var behov for et samarbeidsorgan.

Selv om det hadde vært gjort forsøk på det i forarbeidet, ble det ikke etablert strukturer for å ivareta et samarbeid mellom lærerutdanningen i Tromsø og den nye skoleforskningsgruppa. Ved at heller ikke universitetscentermodellen ble valgt, ble det ikke etablert strukturer for et samarbeid mellom universitetet og de nordnorske lærerutdanningsinstitusjonene. Med utgangspunkt i lærerskoleloven som påla lærerskolene å drive forsøks- og utviklingsarbeid og kravet om lektor-kompetanse for de ansatte i undervisningsstilling ved lærerskolene, ville et slikt formalisert samarbeid hatt i seg potensiale til å styrke det forsøks- og utviklingsarbeidet som lærerskolene skulle igang med. Gjennom et slikt samarbeid kunne også aktuelle og landsdelsrelevante problemstillinger med tilknytning til lærerutdanningen blitt spilt inn til skoleforskningsgruppa ved Universitetet i Tromsø, i tråd med med det nye universitetets målsetting.

Skoleforskning igangsettes som forskningsfelt ved Universitetet i Tromsø

I Ottosen - komiteens arbeid var landsdelsrelevansen holdt fram som en ledetråd for det nye universitetet i Tromsø. Fulsås viser til at universitets kulturelle rolle

til en viss grad ble omdefinert.²⁸² Tidligere hadde det vært innvendt mot plane-
ne, at Tromsø manglet et høvelig kulturmiljø for et universitet. Nå ble det ster-
kere understreket, at universitetet skulle vende seg mot landsdelens egne kultur-
tradisjoner, og bidra til å synliggjøre og heve statusen til de eksisterende regio-
nale kulturformene.

Samfunnsfagutvalget, ved det nyopprettede universitetet i Tromsø, var eksplisitt
i sitt syn på at universitetet ”skulle være en motvekt mot sentralisering og en
økonomisk teknologisk utvikling som truer landsdelens egenart og livsfor-
mer”.²⁸³ For samfunnsfagutvalget, innebar dette at oppdragsforskning og utred-
ningsarbeid burde bli en sentral del av virksomheten til universitetet.²⁸⁴ Som del
av Institutt for samfunnsvitenskap, ble det opprettet en skoleforskningsgruppe.
Skoleforskning var da et relativt nytt begrep, brukt som betegnelse på forsk-
nings- og utviklingsarbeid med sikte på å frambringe kunnskap og utvikle pro-
dukter som kunne tjene arbeidet med å løse skole- og utdanningsoppgavene i
samfunnet. Skoleforskningen skulle som primæroppgave innrettes mot aktuelle
skoleproblemer og utdanningsoppgaver i samfunnet, herunder også utviklings-
arbeid av forskjellig slag. Skoleforskning kunne være tverrfaglig, og den behøv-
de ikke være knyttet til noen bestemt institusjonstype. Alle med tilknytning til
utdanning skulle kunne delta i skoleforskning, men ulike grupper ville ha klart
forskjellige oppgaver.²⁸⁵ Det ble lyst ut en toppstilling og en mellomstilling i
Skoleforskningsgruppa.²⁸⁶ Åsmund Strømnes ble tilsatt i professoratet og og
Karl Jan Solstad i mellomstillingen. Begge kom fra Pedagogisk Forskningsinsti-
tutt ved Universitetet i Oslo.

²⁸² Fulsås 1993:142f.

²⁸³ Fulsås 1993:142

²⁸⁴ Fulsås 1993:143f

²⁸⁵ Spørsmålet ”Hva menes med skoleforskning?” besvares side 18 i : Norges almenvitenska-
pelige forskningsråd (1975): Skoleforskning i Norge.

²⁸⁶ Stillingsannonsen er gjengitt hos Fulsås 1993:137

På 1970-tallet var det kommet i gang flere prosjekter som hadde søkelyset rettet mot skolens funksjon i samfunnet. Særlig sto forholdet mellom skolen og lokalsamfunnet sentralt.²⁸⁷ Felles for disse prosjektene, var at de i hovedsak foregikk ved skoler lokalisert i utkantstrøk. De hadde innholdsmessig det til felles, at de la vekt på å øke kontakt og samhandling mellom skole og lokalsamfunn, og da særlig mellom skole og det lokale næringsliv. Videre var prosjektene opptatt av at skolen i sin undervisning måtte reflektere og styrke lokal historie og lokal kultur, og å planmessig utnytte læringsmulighetene i lokalsamfunnet. Prosjektene hadde også en distriktpolitisk begrunnelse. Tanken var, at en mer lokalorientert skole ville fremme tilhørighet til lokalsamfunnet og gi interesser og kvalifikasjoner som kunne bidra til et framtidig voksenliv i lokalsamfunnet.²⁸⁸

Lofotprosjektet var det første skoleforskningsprosjektet som kom i gang ved det nyopprettede Universitetet i Tromsø.²⁸⁹ Sentral i prosjektet var Karl Jan Solstad. Solstad hadde vært leder for ”Grisgrendtprosjektet”, en nasjonal studie av skoler i grisgrendte strøk. I dette prosjektet hadde en lykkes i å påvise at skoleprestasjonene til elevene i grisgrendte skoler ikke lå tilbake for skoleprestasjoner i større skoler. Studien viste også at lang skoleskyss førte til nedsatte prestasjoner og nedsatt trivsel. Lofotprosjektet ble på mange måter en videreføring av Solstads tenkning og tidligere forskning. Det var også i tråd med ideene for undervisning og forskning ved samfunnsvitenskapelig institutt ved det nystartede universitetet. Ideene fra grisgrendtforskningen ble altså videreført av skoleforskningsgruppa ved det nyopprettede Universitetet i Tromsø.

²⁸⁷ Karlsen 1993a: 258ff, Solstad og Thelin 2006

²⁸⁸ Karlsen 1993a:259

²⁸⁹ Høgmo mfl 1981

Begrunnelsene for desentralisering endres

Det var på slutten av 1960-tallet klare tegn på at forholdet mellom sentral makt og lokal autonomi ble viet større oppmerksomhet fra sentrale politiske aktører.²⁹⁰ Sentralisering og desentralisering kom i mindre grad til å dreie seg om den geografiske dimensjonen knyttet til skolelokalisering og skolestørrelse, men mer som en maktdimensjon knyttet til innflytelse og styring. I allefall på det retoriske planet, sier Gustav E. Karlsen, ble det nå lagt vekt på å overføre makt og innflytelse fra sentrum til periferi. Som begrunnelser for denne type desentralisering nevner han økt demokratisering, skoleutvikling nedenfra som ideologi for grunnskolen, og desentralisering i betydning overføring av oppgaver nedover i systemet. Mens desentraliseringsargumentet sto sentralt i desentraliseringsretorikkens første fase, ble det etterhvert begrunnelsen om at dette ville kunne føre til en mer fleksibel og bedre ressursutnyttelse lokalt som dominerte. Det ble argumentert for en styringsstrategi, der sentrale myndigheter skulle gi rammer for virksomheten, mens lokale instanser skulle utfylle rammene ved å finne fram til praktiske, lokaltilpassede løsninger. Tenkningen impliserte også at det var mulig å ivareta en nasjonal standard gjennom en slik rammestyring, samtidig som en ga rom for lokal frihet og lokal variasjon. Karlsen trekker fram påvirkninger og impulser utenfra som mulige medvirkende årsaker til desentraliseringsbestrebelsene i Norge 1970- og 80-tallet.²⁹¹ Han viser videre hvordan Forsøksrådet med sitt internasjonale nettverk bidro til å formidle impulser utenfra, men også til å påskynde prosesser som allerede var i gang.²⁹² Lærerutdanningsloven av 1973 kan betraktes som en rammelov eller desentraliseringslov, der staten ga rammene og den enkelte lærerutdanningsinstitusjon ble gitt en viss mulighet for lokal tilpasning.²⁹³

²⁹⁰ Karlsen 1993a:65ff

²⁹¹ Karlsen 1993a:109ff

²⁹² Karlsen 1993a:114

²⁹³ Stålsett 1987: 159

Oppsummering

Dette kapitlet har fokusert på hva som særpreget de nordnorske lærerutdanningsinstitusjonene ved å se på når og hvordan de ble opprettet som statlige institusjoner. Det var stor forskjell både i når de ble opprettet og hvordan de ble permanentisert. Sett hver for seg, kan vi se at de fire lærerskolene fikk i særskilt oppgave å utdanne lærere til den regionen de var lokalisert til. Særlig gjelder dette Nesna med Helgelandskysten som omland og Alta med et spesielt ansvar for å utdanne lærere til Finnmark fylke. Lærerskolen i Bodø ble igangsatt i en periode med stor lærermangel over hele landet, og var endel av den statlig initierte økningen av lærerutdanningskapasiteten på nasjonalt nivå. Mens igangsetting av lærerutdanningen i på Trondenes, senere Tromsø, både var influert av ideene fra opplysningstiden og et ledd i nasjonsbyggingen. Det institusjonene har til felles, er det at de inngår i en felles nasjonal ordning for lærerutdanning, mer enn at de er lokalisert til en bestemt landsdel. Det er derfor diskutabelt hvorvidt det er grunn til å snakke om en nordnorsk lærerutdanning.

Jeg har i dette kapitlet også pekt på ideene som omhandlet lokalsamfunnspedagogikk, desentralisering og på den skoleforskning som ble igangsatt ved det nyoppstartede Universitetet i Tromsø på 1970-tallet. Det var de pedagogiske ideene fra grisgrendtprosjektet som ble videreført i en nordnorsk kontekst i skoleforskningsgruppa ved det nye universitetet i Tromsø. Dermed ble det denne delen av lokalsamfunnsforskningen som skulle komme til å sette sitt preg på den pedagogiske forskningen i Nord-Norge.

På tross av at det nå, midt på nittensyttitallet, var fire lærerskoler i Nord-Norge, at det var blitt igangsatt distriktshøgskoler i Alta og Bodø og Universitetet i

Tromsø, var det fortsatt mangel på utdannede lærere i landsdelen. Ulike virkemidler var blitt tatt i bruk for å bedre lærersituasjonen. Vi skal i neste kapittel se nærmere på arbeidet med å få igangsatt en desentralisert allmennlærerutdanning som tiltak for å avhjelpe den store lærermangelen i Nord-Norge.

Kapittel 8: Lærersituasjonen i Nord-Norge utredes. Aktører, intensjoner og begrunnelser for og imot desentralisert allmennlærerutdanning.

Innledning

I dette kapitlet vil jeg beskrive og analysere arbeidet med å få igangsatt desentralisert allmennlærerutdanning som en alternativ utdanning, ved siden av den etablerte lærerutdanningen. I denne sammenheng vil jeg gjøre rede for hvilke aktører som var for og hvilke som var imot desentralisert allmennlærerutdanning, og presentere argumentene for og imot å sette i gang en utdanning som var forskjellig fra den etablerte.

Lærersituasjonen utredes ved Universitetet i Tromsø

En av utfordringene i tiden etter andre verdenskrig, hadde vært å skaffe tilstrekkelig antall lærere. Utdanningskapasiteten var økt, og gjennom etterkrigstida hadde lærere i Finnmark og Nord-Troms hatt et eget lønnstillegg, Finnmarkstillegget.²⁹⁴ Lærere som flyttet til denne regionen hadde også fått dekket flytteutgifter etter bestemte regler, men uten at dette hadde ført til stabilt lærerkorps. Tiltakene var jevnlig oppe i Stortinget til forlengelse og justeringer. Både for å få vurdert de iverksatte tiltakene, og for å finne fram til nye, ble det i 1977 forberedt en undersøkelse av lærersituasjonen i Nord-Norge. Kirke- og undervisningsdepartementet og Kommunal- og administrasjonsdepartementet samarbeidet om undersøkelsen, som skulle utføres ved Universitetet i Tromsø. Av hen-

²⁹⁴ Finnmarkstillegget var et lønnstillegg for lærere i Finnmark og Nord-Troms. Lærere med godkjent utdanning som arbeidet i full stilling i grunnskolen, den videregående skolen eller folkehøgskole, fikk et tillegget som i 1978 utgjorde 5000 kr pr år. Lærere i minst halv stilling fikk tillegget etter tilsvarende brøk.

vendelsen fra Kirke- og undervisningsdepartementet til Universitetet i Tromsø framgår det:

Departementet mener det kan bli aktuelt med nærmere drøftinger i forbindelse med undersøkelsen, men antar at følgende punkter bør stå sentralt:

- A. Analyse av de faktorer som har påvirket lærersituasjonen i Nord-Norge generelt og Finnmark spesielt.
 - 1. Utviklingen innen skolen de siste 10 år.
 - 2. Virkningen av de særlige tiltak som er satt inn for å bedre situasjonen – fra sentralt – regionalt og lokalt hold.
- B. Undersøke årsakene til den raske avgang i lærerstillingene som finner sted til tross for de styrkingstiltak en har hatt de siste årene.
- C. Med utgangspunkt i de resultater som framkommer i undersøkelsen, ber en om at det blir pekt på mulige virkemidler som kan gi bedre lærerstabilitet.²⁹⁵

Undersøkelsen ble gjennomført i 1977/78 og lagt fram som *NOU 1978:50: Lærerundersøkelsen. Lærersituasjonen i Nord-Norge*. Arbeidet med lærerundersøkelsen ble finansiert av Kommunal- og arbeidsdepartementet, med midler stilt til disposisjon for gjennomføringen av Nord-Norgesprogrammet.²⁹⁶ Universitetet i Tromsø holdt lokaler og finansierte databehandlingen. Etter nærmere drøftinger mellom Kirke- og undervisningsdepartementet og Universitetet i Tromsø ble amanuensis Eivind Bråstad Jensen og førsteamanuensis Harald Jørgensen engasjert for å gjennomføre undersøkelsen. Begge hadde lærererfaring fra landsdelen og erfaring fra skoleforskning. Undersøkelsen hørte inn under Skoleforskningsgruppa ved Institutt for samfunnsvitenskap ved Universitetet i Tromsø, og professorene Åsmund Strømnes og Karl Jan Solstad fra instituttet og nylig pensjonert skoledirektør Lydolv Lind Meløy, Finnmark, ble bedt om å fungere som rådgivergruppe for undersøkelsen. Arbeidet startet 1. august 1977 og skulle være

²⁹⁵ Fra brev til universitetet i Tromsø fra Kirke- og undervisningsdepartementet datert 4. april 1977. Her referert fra NOU 1978:50.

²⁹⁶ For en studie av Nord-Norge planen i foregående tidsrom, se Brox (1966/1969).

avsluttet høsten 1978, slik at forslag til tiltak kunne legges fram for Stortinget våren 1979.²⁹⁷

Utredningen foreslår desentralisert lærerutdanning som tiltak

Undersøkelsen viste at lærerdekning og stabilitet varierte sterkt fra kommune til kommune og fra skole til skole. De store variasjonene førte til, at en ikke kunne se Nord-Norge som en enhet. Om tiltakene skulle bli effektive, måtte de begrenses til de kommuner og skoler hvor situasjonen var vanskeligst. Undersøkelsen konkluderte bl.a. med at elever som gikk på skoler med stor lærergjennomtrekk, ikke fikk et fullverdig skoletilbud, og at det stadige lærerskiftet ofte fikk uheldige følger for forholdet mellom skole og lokalsamfunn. I forhold til virkemidler, viste lærerundersøkelsen at de mest effektive tiltak ville være å bedre lokal rekruttering til læreryrket fra de områder som hadde lærerproblemer. Et eget kapittel omhandlet lokal rekruttering til læreryrket.²⁹⁸ Som rekrutteringsvirkemidler, ble det foreslått stipend med bindingstid for å gjennomføre lærerutdanning, endrede opptaksregler til lærerstudiet, desentralisert lærerutdanning og flere studie-plasser i lærerutdanningen, øremerket for problemområdene. Ingen av disse virkemidlene alene, ville ifølge Jensen og Jørgensen, bidra til en øyeblikkelig løsning av lærerproblemene. De foreslo derfor at alle fire virkemidler ble iverksatt som en samlet innsats.

Utredningen lanserte desentralisert lærerutdanning som ett av virkemidlene for å avhjelpe lærermangelen. Den viste også til flere ulike planer for en slik lærerut-

²⁹⁷ Opplysningene i dette avsnittet er hentet fra innledningen til utredningen.

²⁹⁸ NOU 1978:50, kapittel 9.

danning.²⁹⁹ Både hos Skoledirektøren i Finnmark, ved Lærerutdanningen i Alta og i Forsøksrådet ble det i følge utredningen arbeidet med å konkretisere ideen.

Lokale initiativ i Finnmark

Ideen om å bedre lærersituasjonen i Finnmark fylke gjennom å gi tilbud om desentralisert lærerutdanning til husmødre var blitt offentlig lansert sommeren 1977.³⁰⁰ Dette var kort tid etter at utredningsarbeidet om lærersituasjonen var blitt igangsatt. Det var den da nyutnevnte skoledirektøren i Finnmark, Kristian Berg Nilsen, som i et intervju med Aftenposten lansert ideen. Mer konkrete drøftinger omkring ideen ble tatt opp i et møte ved den pedagogiske høgskolen i Alta i februar 1978. Her deltok skoledirektør Kristian Berg Nilsen, Nils Toft, medlem av Lærerutdanningsrådet og rektor Birger Ålvik ved lærerutdanningen i Alta. Rektor Ålvik utarbeidet notat fra møtet om hvordan en slik utdanning kunne realiseres og tok initiativ til å nedsette en intern komite som skulle utrede organiseringen av og innholdet i en desentralisert allmennlærerutdanning. Komiteen, som besto av tre lærere ved høgskolen, avga sin innstilling 2. mai 1978. Både i de ulike rådene ved skolen og i det regionale høgskolestyret var det velvilje til planene. Forutsetningen for etablering av en desentralisert studiemodell var at tiltaket skulle være et engangstiltak for å avhjelpe lærerkrisen, at den ble finansiert via ekstra midler, og at den således ikke ville få konsekvenser for gjennomføringen av høgskolens ordinære undervisningstilbud.

Sommeren 1978 var Alta Lærerskole i gang med mer konkrete planer. De orienterte Kirke- og undervisningsdepartementet i brevs form om at de gikk inn for å starte desentralisert 3-årig allmennlærerutdanning. Ved siden av forslaget til en organisatorisk oppbygging, ble det også understreket at det i gjennomføringen måtte legges vekt på fjernundervisning via radio/TV, bruk av kassetter, lydbånd

²⁹⁹ NOU 1978:50 side 142f.

³⁰⁰ Dette avsnittet bygger på rapporten til Sæter 1984

– i det hele en undervisning som var i tråd med den fjernundervisningsteknologi som blant annet ble anvendt ved Open University i England.³⁰¹

Sommeren 1978 ble det også tatt initiativ fra kommunalpolitisk hold i fylket for å få satt igang desentralisert lærerutdanning. En konferanse ble avholdt i Vardø 5. juni 1978, der den politiske ledelse i kommunene Vardø, Båtsfjord, Berlevåg, Nesseby, Måsøy og Kvalsund og representanter fra Kirke- og undervisningsdepartementet diskuterte den kritiske lærersituasjonen i fylket. Statssekretær Rolf Lasse Lund kunne ikke love politikerne igangsetting av noe omfattende tiltak, og et av argumentene var den omfattende lærerundersøkelsen som var satt i gang ved Universitetet i Tromsø. Departementet ville avvente situasjonen til resultatet av undersøkelsen forelå, for å se hvilke konkrete tiltak som ville bli foreslått. Det departementet konkret kunne love var å sette igang en annonsekampanje i regi av Statens Informasjonstjeneste der lærere i Sør-Norge ble oppfordret til å søke lærerstilling i Nord-Norge. Lærerkrisen ble også tatt opp i Fylkestinget samme måned. Det ble sendt brev fra fylkestinget til departementet om det manglende initiativ fra departementalt hold angående tiltak for å bedre lærersituasjonen. Svaret inneholdt de samme argumenter som statssekretæren hadde lagt fram på møtet i Vardø i begynnelsen av juni. I svaret ble det også vist til at lærerutdanningen i Alta skulle sette igang vikarlærerkurs for å gi informasjon og veiledning til nye lærere. Av svaret framgikk det også at planutkastet fra Alta om en desentralisert utdanningsmodell ville bli gjort til gjenstand for faglig vurdering av departementet. Dette skjedde ved at Forsøksrådet ble trukket inn i arbeidet med å utvikle den desentraliserte modellen.³⁰²

³⁰¹ Sæter 1984:45

³⁰² Sæter 1984:4-6

Den ideen til en alternativ lærerutdanningsform som skoledirektøren i Finnmark hadde lansert i forbindelse med utnevnelsen sommeren 1977, var altså blitt fulgt bredt opp i fylket, både på kommunepolitisk og fylkespolitisk hold. Likeså ved lærerutdanningen i Alta, der det også var blitt tatt initiativ til mer konkrete planer. Det ble også foretatt en interesseundersøkelse blant potensielle søkere til en alternativ utdanning av skoledirektørene i de tre nordligste fylkene. I hvert fylke mottok skoledirektørene 200-300 henvendelser fra interesserte som kunne tenke seg å delta i en desentralisert lærerutdanning.

Forsøksrådet med egne planer for en alternativ utdanningsmodell

Ikke bare i Nord-Norge, men også i andre landsdeler hadde det vært vansker med å skaffe lærere til utkantstrøk. Dette hadde fått Forsøksrådet til å engasjere seg i spørsmålet om utvikling av en desentralisert utdanningsmodell. Planutkastet fra lærerutdanningen i Alta og en ideskisse utarbeidet av skoledirektøren i Finnmark, var blitt drøftet i Forsøksrådet. Utkastet fra lærerutdanningen i Alta ble vurdert som lite relevant fordi den kun var ment som et engangstiltak, det ble derfor videresendt til Lærerutdanningsrådet. Mens en ideskisse, utarbeidet hos skoledirektøren i Finnmark ble funnet interessant, med momenter til en ny utdanningsmodell. Forsøksrådet hadde altså en mer langsiktig interesse i å utvikle en alternativ modell, ikke primært i å iverksette et krisetiltak.³⁰³

I oktober 1978 inviterte Forsøksrådet representanter fra de nordnorske lærerskolene til et drøftingsmøte om desentralisert allmennlærerutdanning i Bodø. Til dette møtet var det utarbeidet to notat om desentralisert allmennlærerutdanning.³⁰⁴ Forslaget fra Forsøksrådet, gikk ut på at lærerstudiet skulle organiseres slik at studentene i 3 år skulle ha ca. halv post i grunnskolen og i perioder følge

³⁰³ En utførlig beskrivelse av Forsøksrådets modell finnes hos Sæter 1984:7-26.

³⁰⁴ Det første datert 20. september 1978 utarbeidet av Rolf Jerpset, det andre datert 10. oktober 1978, utarbeidet av Oddrun Eck.

undervisningen ved en lærerhøgskole. Disse periodene skulle til sammen utgjøre ca. et og et halvt år. Praktisk kunne dette gjennomføres ved at to deltidsstudenter delte en post. For å få godkjent 3-årig lærerutdanning, måtte studentene et helt år være ordinære studenter ved en lærerhøgskole. Ut fra Forsøksrådets synspunkt, skulle studiet bygges opp omkring de faglige og pedagogiske behov som sprang ut av den praktiske undervisningssituasjonen studenten sto i. Samtidig skulle denne modellen skaffe lærere til vanskeligstilte skoler.³⁰⁵

Modellutkastet som var utredet ved lærerutdanningen i Alta, ble ikke gjort til gjenstand for diskusjon på drøftingsmøtet Forsøksrådet arrangerte i Bodø høsten 1978. Komiteen ved Alta Lærerskole som hadde fått i mandat å utrede det desentraliserte tilbudet, fikk altså mandatet redusert, ved at departementet la føringer for organiseringen. I Alta følte en dermed at mulighetene ble snevret inn når det gjaldt å utrede en modell som var best mulig i tråd med intensjonene med den desentraliserte utdanningen, og med egenskaper ved studentgruppen.³⁰⁶ På møtet i Bodø viste de nordnorske lærerskolene liten interesse for Forsøksrådets planer. Om de skulle gå i gang med en alternativ lærerutdanning, var de primært interessert i en ordning som ville avhjelpe lærermangelen i landsdelen. Det representantene fra de nordnorske lærerskolene argumenterte med, var at det var viktigere å avhjelpe lærermangelen enn å drive forsøk.

I *NOU 1978:50: Lærerundersøkelsen*, finner vi en klargjøring av hvordan desentralisert lærerutdanning var tenkt gjennomført. En ser for seg at studentene tar en del av utdanningen gjennom selvstudium mens de oppholder seg på hjem-plassene sine. Med jevne mellomrom samles de til kortere eller lengre kurs ved den lærerskolen som er ansvarlig for tilbudet. Mellom samlingene, var studente-

³⁰⁵ Vigestad 1982:7

³⁰⁶ Sæter 1984:49

ne tiltenkt å ha kontakt med sine lærere via brev og telefon, og ved at lærere besøkte studentene. En annen måte å organisere utdanningen på, kunne være at en lærerskole opprettet filial i en region. Utredningen fastholdt videre at desentralisert lærerutdanning ikke burde bli en erstatning for vanlig lærerutdanning, men et ekstraordinært tiltak med det klare siktemål å bedre lærersituasjonen der den var dårlig. Dette måtte så få følger for rekrutteringen til et slikt tilbud.

Det må i første rekke være et tilbud til folk som pga. familieforhold e.l. vanskelig kan starte på et vanlig lærerstudium. Bl.a. for å sikre seg at flest mulig av dem virkelig kommer til å gjøre en jobb på steder der lærersituasjonen er vanskelig, bør tilbudet særlig rettes til mennesker som har slått seg ned på slike steder, gjerne med familie og eget hus.

Skoledirektøren i Finnmark har f.eks. tatt til orde for å gi tilbud om desentralisert lærerutdanning til husmødre med egne barn som er blitt såpass gamle at de ikke har så stort behov for omsorg lenger. Og det er neppe tvil om at det i denne gruppen finnes en reserve av dyktige læreremner. Men de kan vanskelig få tatt en slik yrkesutdanning utenom et desentralisert opplegg. Og de fleste av dem ville etter all sannsynlighet bli stabile lærere på steder der de er godt kjent fra før.³⁰⁷

Tiltaket ble altså rettet inn mot rekruttering av voksne kvinner.

Departementet forbereder tiltak -situasjonen ytterligere forverret

Utredningen om lærersituasjonen i Nord-Norge, *NOU 1978:50: Lærerundersøkelsen*, ble avgitt i oktober 1978. Med utgangspunkt i utredningen ble det i departementet utarbeidet et forslag til handlingsplan. Første steg var et kortere handlingsprogram med 8 punkter.³⁰⁸ Her framgikk at det i departementet ville bli lagt vekt på tiltak for å styrke den lokale lærerrekrutteringen. Planen var å

³⁰⁷ NOU: 1978:50 side 143

³⁰⁸ Notatet fra Kirke- og undervisningsdepartementet er datert 3.11.78, er på 4 sider og med tittel: 8-punkts-program for bedring av lærersituasjonen i Nord-Norge. (Arkiv UFD).

sette i gang desentralisert allmennlærerutdanning i Nord-Norge, og at denne utdanningen skulle administreres fra pedagogisk høyskole, som tilbud flere steder, dersom behov og søkergrunnlag tilsa det. Tiltaket ville særlig ta hensyn til søkere fra vanskeligstilte kommuner, men burde også omfatte lærervikarer og andre søkere i øvrige nordnorske kommuner.

Neste steg var en ytterligere utdypet, konkretisert og begrunnet plan som ble sendt ut på høring.³⁰⁹ Planen gjenga de gjeldende ordninger, et sammendrag av undersøkelsen og forslag til tiltak. Det ble vist til at man høsten 1978 hadde igangsatt en desentralisert førskolelærerutdanning for søkere som var fast bosatt i Nord-Norge og som ønsket å arbeide der etter endt utdanning. I dette studiet ville studentene i løpet av ca. 3 år bli ført fram til nivået for 2-årig førskolelærerutdanning. Departementet foreslo at det ble gjennomført et tilsvarende opplegg for allmennlærerutdanningen, dvs. at studentene i løpet av 3 år ble ført fram til nivået for en 2-årig allmennlærerutdanning. Det ble foreslått at studentene skulle få reservert studieplasser ved de pedagogiske høyskolene for å ta det tredje året på full tid, men at de også skulle kunne avslutte sin utdanning med 2-årig utdanning, som ”lærere uten utdanningsopptrykk”. Videre forutsattes at søkerne oppfylte minstekravene for opptak til allmennlærerutdanning og at det ble tatt særlig hensyn til søkere fra kommuner der problemer med lærerstabilitet var særlig store. Skolestyret og skoledirektøren skulle gi tilråding om slike forhold. Tiltaket burde også omfatte lærervikarer og andre søkere som var fast bosatt i andre kommuner i Nord-Norge. Utdanningen skulle administreres av pedagogiske høyskoler i landsdelen eller av Statens lærerkurs. Departementets arbeidsgruppe foreslo at det ble gitt slikt tilbud i hvert av de tre nordnorske fylkene der-

³⁰⁹ Høringsforslaget, med tittel ”Notat om tiltak for å bedre lærersituasjonen i Nord-Norge” var utarbeidet av en arbeidsgruppe i departementet og er på 12 sider. Av oversendingsbrevet, datert 20.12.1978, framgår at NOU 1978:50 vil bli sendt adressatene så snart den foreligger ferdig trykket. (Arkiv UFD).

som behov og søkergrunnlag tilsa det. Forslaget ble sendt ut på høring 20. desember 1978, og uttalelsesfristen ble satt til 31. januar 1979.³¹⁰ Departementet gjorde en egen forespørsel til de nordnorske lærerskolene om oppstart av desentralisering fra kommende høst. Departementet henvendte seg i brev av 19. januar 1979, til de fire lærerutdanningsinstitusjonene i Nord-Norge, med forespørsel om å igangsette desentralisert allmennlærerutdanning. Dette var altså samtidig med at forslaget til handlingsplan var ute til høring. I dette tidsrommet ble det også ført forhandlinger mellom departementet og lærerorganisasjonene.

Lærersituasjonen i grunnskolen var blitt ytterligere forverret høsten 1978. Det var to hovedgrunner til dette: omleggingen fra 2-årig til 3-årig lærerutdanning etter at Lærerutdanningsloven av 1973 hadde trådt i kraft fra sommeren 1975 og en reduksjon i lærernes lesetid som tilsvarte ca. 1000 nye lærerstillinger. I tillegg var det gjennom rundskriv F 42/78 åpnet for fortrinnsrett ved tilsetting av lærere etter to år i midlertidig stilling. Både av Norsk Lektorlag³¹¹ og gjennom leserinnlegg i Norsk Skoleblad, ble dette ansett som en medvirkende årsak til at mulige søkere til stillinger i Nord-Norge lot være å søke av frykt for ikke å få stilling sørpå senere. Det var også en oppfatning av at dette kunne ha påskyndet lærerflukt fra landsdelen.

³¹⁰ Følgende var adressat for notatet: Skoledirektørene, Forsøksrådet, Grunnskolerådet, Lærerutdanningsrådet, Rådet for videregående opplæring, Samisk utdanningsråd, Alle pedagogiske høgskoler, Pedagogisk institutt ved universitetene, Skolestyrene i Nordland, Troms og Finnmark, Alle grunnskoler og videregående skoler i Nord-Norge, Norsk Lærerslags fylkeslag i Nord-Norge, Norsk Lektorlags fylkeslag i Nord-Norge, Norsk Lærerslag, Norsk Lektorlag og Fylkesskolestyrene i Nord-Norge. (Arkiv UFD)

³¹¹ Norsk Lektorlags pressetjeneste, Resolusjon om lærerdekningen i Nord-Norge, datert 6. februar 1979. (Arkiv UFD)

Aktører og begrunnelser for og imot desentralisert allmennlærerutdanning

Departementet henvendte seg altså til de fire lærerutdanningsinstitusjonene i Nord-Norge på nyåret 1979, med forespørsel om å igangsette desentralisert allmennlærerutdanning fra kommende høst. Dette var samtidig med at forslaget til handlingsplan var ute til høring. Høgskolerådet i Alta gikk enstemmig inn for opptak til desentralisert allmennlærerutdanning fra samme høst. De satte som vilkår at utdanningen ble en fullverdig 3-årig allmennlærerutdanning, basert på høgskolens ordinære tilbud. De to første årene skulle gis som desentralisert tilbud, det tredje året tas ved høgskolen. Høgskolen skulle selv stå for opptaket i samarbeid med Skoledirektøren, for å sikre at en virkelig nådde den målgruppen en tok sikte på. *Budsjett måtte være godkjent før utdanningen ble lyst ut, likeså måtte det foreligge bindende avtale om personalets arbeidsvilkår og det desentraliserte tilbudet måtte ikke få negativ virkning for høgskolens ordinære studie-tilbud.* Råd for andre tilsatte og lærerrådet ved Høgskolen i Finnmark kom med egne uttalelser der de stilte seg positiv til tiltakene for å bedre lærersituasjonen i Nord-Norge. Også det regionale høgskolestyret i Finnmark oppfordret til igangsetting av desentralisert allmennlærerutdanning ved Alta Lærerskole høsten 1979. I Finnmark var det altså full enighet om å igangsette desentralisert allmennlærerutdanning.

Bodø lærerskole stilte seg også positiv til å igangsette desentralisert allmennlærerutdanning. Rektor Einride Hveding stilte som vilkår *at tiltaket måtte ha en klar avgrensning i tid og betraktes som et akutt tiltak for å løse en krise.* Studentopptak måtte komme i tillegg til fastsatt opptak til ordinær utdanning, høgskolen måtte få tilført nødvendige tilleggsressurser for å gjennomføre tiltaket, det måtte planlegges forsvarlig for hele perioden før igangsetting og personalets arbeidsvilkår måtte være tilfredsstillende avklart og avtalt. Rektor Hveding uttalte seg på bakgrunn av omfattende diskusjoner som hadde avdekket sterke motsetninger

i skolens organer. Uenighetene hadde vært så sterke at Lærerskolelagets formann ved lærerutdanningen i Bodø hadde vurdert å trekke seg fra vervet.³¹²

Også Skoledirektøren i Nordland støttet igangsetting av desentralisert allmennlærerutdanning. Han påpekte at en desentralisert utdanningsmodell i seg selv kunne ha en betydelig egenverdi. Han så det verdifulle i at utdanningen skulle foregå i nær tilknytning til den pedagogiske hverdag i de strøk av landet og i de skoletyper som hadde vært minst i fokus i vanlig lærerutdanning. Han så også muligheten for de pedagogiske høgskolene til å komme ut i distriktene og høste erfaringer som kunne ha positiv innflytelse på all lærerutdanning. Vekselvirkningen mellom utdanning og praktisk skolearbeid ville være av så stor verdi både for de pedagogiske høgskolene, den enkelte student og grunnskolen, at dette *ikke burde være et kortsiktig tiltak bare i forbindelse med en akutt lærerkrise.*

I svarbrevet fra rektor Reitan ved Nesna lærerskole framgikk det at skolen ville gå inn i en slik oppgave på visse betingelser.³¹³ Disse innebar at utdanningen måtte bli gjennomført på en tilfredsstillende måte. Høgskolerådet ved Nesna lærerskole påpekte at opptakskriteriene til en desentralisert utdanning måtte vurderes nøye for å sikre at formålet med dette utdanningstiltaket ville bli nådd. Rådet gikk også i mot forslaget om at studenter ved en slik utdanning skulle kunne avslutte etter to år. De kunne *vanskelig se at en avkortet utdanning ville være tilfredsstillende for grisgrendte strøk på lengre sikt.* De mente også at før desentralisert lærerutdanning ble igangsatt, måtte alle spørsmål om finansiering og arbeidsvilkår for undervisningspersonalet, være avklart.

³¹² Jarle Sjøvoll: Rapport om desentralisert allmennlærerutdanning ved Bodø lærerhøgskole 1979-82. Rapport nr. 6 s. 5-16

³¹³ Mens svarene fra lærerskolene i Alta, Tromsø og Bodø, på departementets forespørsel av 19. januar 1979 om igangsetting av desentralisert allmennlærerutdanning, ligger blant høringsuttalelsene på notatet, er dette ikke tilfelle for Nesna. Det er imidlertid trykt som vedlegg i arbeidet til Gerd Holm (1984a).

I Tromsø vedtok Høgskolerådet i møte 31.1.79 å *ikke* tilrå at det ble satt i gang desentralisert utdanning eller deltidsutdanning fra høsten 1979. Høgskolerådet vedtok at planlegging av eventuell desentralisert – eller deltidsutdanning, fra et senere tidspunkt måtte skje ved samarbeid mellom de pedagogiske høgskolene i Nord-Norge og eventuelle representanter fra sentralt hold. Likeså måtte departementet måtte stille de nødvendige midler til slik planlegging. Lærerskolens holdning ble imidlertid bemerket av Skoledirektøren i Troms. I sin uttalelse datert 22.1.79 gir denne sin umiddelbare tilslutning til forslaget om desentralisert allmennlærerutdanning, og har merket seg notatets ord om å tilrå et slikt tilbud i alle fylker dersom behov og søkergrunnlag tilsier det. ”I Troms fylke er begge disse forutsetningene til stede, men ikke den ønskede positivitet hos lærerskolen”.³¹⁴ Rektor ved Tromsø lærerskole, John Skog, var også leder for det regionale høgskolestyret i Troms. Etter forslag fra Skog, påpekte det regionale høgskolestyret at hele det forberedende arbeidet i denne saken var skjedd uten at høgskolestyret hadde vært med i vurdering og planlegging. De beklaget den korte uttalefristen som var satt. Styret meddelte at de ville behandle notatet i neste møte, 6. mars. De forventet at høgskolestyret hadde en så sentral posisjon at dets synspunkter ville bli tatt til følge. I den påfølgende uttalelsen ga styret uttrykk for at tiltak prinsipielt burde være minst mulig diskriminerende. *Regional preferanse ved opptak burde derfor gjennomføres som normalordning for hele landet*, all grunnutdanning i omfang og faglige krav burde være lik, enten den ble gitt desentralisert, på deltid, som delt utdanning eller på vanlig måte. Videre burde sentrale og lokale myndigheter overveie en forsiktig regionalisering av lærerskolens primære ansvarsområde, slik at det kunne bli en bedre sammenheng mellom behov, ressurstilførsel og faglig utvikling. Man kunne da få en differensiert læ-

³¹⁴ Uttalelse fra Skoledirektøren i Troms om tiltak for å bedre lærersituasjonen i Nord-Norge, datert 22.1.79. Arkiv UFD

rerutdanningspolitikk tilpasset forholdene lokalt, og slippe stampelet særtiltak.

315

I møte 26. mars 1979 gikk Høgskolerådet i prinsippet inn for at Tromsø lærerskole startet opp desentralisert allmennlærerutdanning høsten 1979 under visse vilkår. Det skulle bare tas opp studenter som *fylte de generelle opptakskravene* og som var bosatt i kommuner med dårlig lærerdekning. Opptaket skulle ikke overskride 30, søkere fra Troms skulle prioriteres, opptaket skulle koordineres mellom lærerskolene i landsdelen, Tromsø lærerskole skulle være med på opptaket og søkerne måtte dokumentere at de ikke kunne starte opp på ordinær allmennlærerutdanning. Det ble også satt som vilkår at lærerskolen fikk dekket merutgiftene til en slik ordning.

26. april 1979 ble studieopplegget vedtatt i høgskoleråd. Det ble da bestemt at studentene skulle tilbys 2 halvårsenheter fjerde året, at kroppsøving skulle gis desentralisert første året, norsk andre året og kristendomskunnskap tredje året. Ved slutten av første studieår skulle det totale fagopplegg for hver student fastsettes, slik at det kunne legges en plan for de fag-didaktiske kursene. På dette tidspunktet var studieoppleggene for de desentraliserte tilbudene ved de andre lærerskolene vedtatt. Både Alta, Bodø og Nesna hadde vedtatt å starte med norsk første året, noe som også var i tråd med departementets anbefaling. I Tromsø kom norskseksjonen med en henvendelse til høgskoleråd der de ba om at norsk ble gitt som desentralisert fag andre året. Begrunnelsen var todelt.³¹⁵ Ved seksjonen skulle to av lærerne ha seks ukers studiepermisjon i begynnelsen av skoleåret og det skulle settes inn vikarer i fraværet. En tredje vikar, for å un-

³¹⁵ Uttalelse fra Det regionale høgskolestyret for Troms om tiltak for å bedre lærersituasjonen i Nord-Norge, datert 14.03.79. Arkiv UFD.

³¹⁶ Brev fra norskseksjonen til Høgskoleråd, datert 25.4.79, underskrevet Tove Bull. Arkiv Hitø.

dervise på det desentraliserte tilbudet, ville innebære en urimelig belastning på den av lærerne som skulle representere stabiliteten og kontinuiteten i seksjonen. Da de øvrige tre lærerskolene i landsdelen hadde vedtatt å begynne med norsk og lyst ut stillinger, antok norskseksjonen at det ville bli vanskelig å finne en kvalifisert kandidat til å undervise i den desentraliserte utdanningen. Norskseksjonens syn ble tatt til følge, og dermed ble heller ikke Tromsø med i det samarbeidet som ble etablert om det desentraliserte norskfaget ved de øvrige tre lærerskolene.³¹⁷

På tross av kort høringsfrist og at det tok tid før den ettersendte utredningen, *NOU 1978:50: Lærerundersøkelsen* kom fram til høringsinstansene, mottok departementet til sammen 111 høringsuttalelser. En del av disse ble innarbeidet i den påfølgende stortingsproposisjonen. En samlet gjennomgang av uttalelsene viser at forslaget om å fjerne Finnmarkstillegget møtte stor motstand i Nord-Troms og Finnmark. Denne motstanden gjenspeiles også i tidsskriftet til Norsk Lærerlag, *Norsk skoleblad*. Uenighetene omkring de økonomiske virkemidlene omhandlet særlig to forhold. Det ene var hvorvidt det var ønskelig å omdisponere midlene til de skolene hvor behovet var størst. Innvendingene mot en slik tenkemåte var at problemene bare ville forflytte seg til nye skoler. Det andre gjaldt behovet for å tilføre friske midler. Tilhengerne av større bevilgninger, påpekte at de nåværende økonomiske rammer var altfor små til å kunne gjøre noe med situasjonen.

Når det gjaldt forslaget om en desentralisert lærerutdanning, fikk dette bred støtte i høringsuttalelsene. Motforestillingene og innvendingene hadde i hovedsak kommet fra lærerorganisasjonene, fra Tromsø lærerskole og Det regionale høgskolestyret i Troms. Av høringsuttalelsene framgår det at Norsk Lærerlag sentralt er på gli i synet på desentralisert allmennlærerutdanning. De kan nå gå med

³¹⁷ Jfr Vigestad 1982.

på det, så fremt det kan defineres inn under loven om lærerutdanning av 1973. De står fast ved at utdanningen må være treårig og at den skal gi en *nasjonal kompetanse*. Norsk Lærerlag gir også en felles høringsuttalelse sammen med Norsk Lærerskolelag hvor likelydende synspunkter framkommer. Norsk Lektorlag mente det var rett å styrke rekrutteringen til læreryrket fra utkantområder i Nord-Norge, men framhevet sterkt at en måtte unngå tiltak som kunne føre til at en mindreverdige lærerutdanning og et mindreverdige skoletilbud ble etablert i landsdelen. Fra Nordland krets av Norsk Lektorlag ble det advart mot å skape en permanent type "heimfødingslærere", mens Troms og Finnmark krets av Norsk Lektorlag framholdt at en fullverdige fagutdannelse i tillegg til lokalkjennskap, kunne gi et bredere og bedre motivasjonsgrunnlag på barnetrinnet. For Norsk Lærerskolelag handlet det om arbeidsvilkårene for deres medlemmer som skulle arbeide i den desentraliserte allmennlærerutdanningen. Høsten 1978 var det blitt igangsatt en desentralisert førskolelærerutdanning i Tromsø, uten at arbeidsvilkårene til de som underviste var blitt tilstrekkelig avklart. Det er sannsynlig at Norsk Lærerskolelag ikke ville at det skulle skje igjen.

At forskningsprosjektet ble brukt som beslutningsgrunnlag, fikk sin tilslutning i høringsuttalelsene både fra Universitetet i Oslo, ved Arild Tjeldvold og Universitetet i Trondheim, ved Alfred Oftedal Telhaug. Det kom imidlertid fram motforestillinger mot en slik anvendelse fra Norsk Spesialskolelag. Innvendingene gikk på at undersøkelsen allerede i utgangspunktet var basert på den forutsetning at problemene omkring lærersituasjonen lå i miljøet, i de mer "fysiske" forholdene omkring skolen. Dette utelukket en vurdering av skolen som problemskaper. Kritikken gikk på at en unnlot å undersøke om problemene knyttet til lærersituasjonen var et spesifikt nordnorsk problem, og at en snarere burde sette søke-lyset mot skolen selv, mot skolesystemet og den skolepolitiske utvikling, enn mot en bestemt landsdel. Også i forordet til utredningen, kommenteres det utførte arbeidet. Daværende rektor, Yngvar Løchen, påpeker at Universitetet i

Tromsø påtok seg oppgaven med lærerundersøkelsen på det vilkår at arbeidet ikke skulle begrenses til et rent utredningsarbeid. Det skulle også mer direkte bidra til å styrke den forskning omkring skoleproblem i landsdelen som alt var i gang. Han kommenterer at teoretiske perspektiv og valg av metoder er lite drøftet, at det ikke er med noen systematisk litteraturgjennomgang og han forventer at dette blir arbeidet videre med i skoleforskningsgruppa ved Universitetet i Tromsø.³¹⁸

Departementet forhandler med lærerorganisasjonene

Initiativene i Finnmark til en alternativ lærerutdanning for å avhjelpe lærermangelen i fylket var blitt fulgt opp både på kommunepolitisk og fylkespolitisk nivå våren og sommeren 1978. Også Finnmark Arbeiderparti ga sin støtte gjennom en uttalelse om lærersituasjonen i fylket, der de gikk inn for en desentralisert lærerutdanning. Kopi av uttalelsen ble sendt til Norsk Lærerlag sentralt. I svarskrivet fra Norsk lærerlag ble forslaget om desentralisert lærerutdanning i fylket frarådet. Regionalt motiverte utdanningsprinsipper kunne uthule prinsippet om et nasjonalt arbeidsmarked for lærerne. Vi skal her se nærmere på lærerlagets svar og reaksjonene det utløste og følge forslaget til det var forhandlet fram enighet mellom lærerorganisasjonene og departementet.

I allmennlærerutdanningen har vi tradisjon for å legge stor vekt på den utdanning som skjer gjennom miljøet på vedkommende lærerskole. Videre betyr vekselvirkningen mellom teori og praksis svært mye for utbyttet av utdanningen. Disse kvaliteter anses så godt som umulig å oppnå i et desentralisert opplegg.³¹⁹

³¹⁸ I følge forordet i NOU 1978:50: *Lærerundersøkelsen*, signert av rektor Yngvar Løchen og universitetsdirektør Harald Overvaag, Universitetet i Tromsø.

³¹⁹ Jensen 1983:8

Lærerlagets holdning på sentralt nivå var at lærerutdanningen ikke måtte devalueres. Gro Hagemann omtaler Vestres undersøkelse fra 1975 som viser lærernes misnøye med den manglende anseelse lærerstanden hadde i samfunnet.

Lærerne følte at yrket var nedvurdert i samfunnet, at folk flest hadde liten forståelse for deres vanskelige arbeidssituasjon, og at folk misunte dem ferier og lønn. Skolen og lærene ble stadig utsatt for usaklige angrep i massemedia. Respekten for yrket ble dessuten – mente man – undergravet av at ”hvem som helst” kunne settes til å undervise.³²⁰

Finmark Lærerlag forsøkte ved en rekke anledninger å påvirke Norsk Lærerlag sentralt til en mer positiv holdning. Heller ikke Troms Lærerlag støttet lærerlaget sentralt. Etter at Lærerundersøkelsen var blitt offentliggjort, sendte Troms Lærerlag ut en pressemelding.³²¹ Der sa de seg tilfreds med at universitetet hadde tatt opp dette arbeidet og at de mange uholdbare forhold som vedrørte skolen og lærenes situasjon i Nord-Norge endelig var blitt avdekket og vitenskapelig dokumentert. Både intervjuene og tallmaterialet fra undersøkelsen bekreftet at skolen mange steder var skremmende lite i harmoni med det lokalsamfunnet skolen skulle tjene. Bare et samfunn med liten respekt for barnas kår, kunne godta et så dårlig opplæringstilbud for sine barn. Som arbeidstakerorganisasjon påpekte Troms Lærerlag at den store gjennomtrekken av lærere og den store prosenten av ufaglærte personer i lærerstillinger, skapte spesielt vanskelige arbeidsforhold for de lærere som var stabile i sine stillinger. Selv om noen av forslagene til bedring av lærersituasjonen kunne sees på som nødløsninger til engangsbruk, ville Troms Lærerlag på fritt grunnlag være med på å drøfte alle mulige forslag som kunne bidra til bedring av lærersituasjonene i de vanskeligstilte kommunene i Nord-Norge. De ville altså ikke la seg begrense av Lærerlaget sentralt.³²²

³²⁰ Hagemann 1992:234

³²¹ Troms Lærerlag Sak 146/78. datert 9.11.78. Arkiv TL.

³²² Pressemeldingen var underskrevet av formann Hildur H. Nergård og nestformann Rolv Jørgensen.

8. november stilte Sissel Rønbeck, Arbeiderpartiet, spørsmål i Stortinget til kirke- og undervisningsministeren om hva departementet ville gjøre for å bedre lærersituasjonen i Finnmark. Rønbeck viste i sitt innlegg til et nylig vedtak i Lærerlagets fylkesstyret i de tre nordligste fylkene. I dette vedtaket heter det blant annet:

Lærerne ønsker imidlertid på lang sikt ikke å være en privilegert gruppe i forhold til andre i landsdelen. Tiltak- som på lengre sikt kan hjelpe på situasjonen- må lette levekårene for dem som bor i landsdelen. Alle må få kompensasjon for ulempene ved å bo her. Å holde oppe bosettinga langs kysten er ei rikspolitisk sak. Dette må styresmaktene ta konsekvensene av.
³²³

Rønbeck sammenstiller bruk av økonomiske virkemidler for å bedre lærersituasjonen og lokal rekruttering av lærere med behovet for bedre levekår. Hun framholder at det er liten hjelp i lokalt rekrutterte lærere, dersom levekårene er så dårlige at folk flest ser seg nødt til å flytte.

Kirke- og undervisningsminister Kjølvs Egeland, Arbeiderpartiet, viste i sitt svar til Rønbeck til arbeidet som var i gang i departementet. Som strakstiltak hadde departementet tatt kontakt med den pedagogiske høgskolen i Alta om hvordan denne skolen kunne spille en aktiv rolle når det gjaldt pedagogiske støttetiltak for erstatningslærere i Finnmark. Han viste også til arbeidet med lærerundersøkelsen, for å skaffe innsikt i årsaksforholdet til lærermangelen. Han framholdt at departementet alt fra høsten 1979 ville sette i gang en desentralisert lærerutdanning i Nord-Norge, og at det ble arbeidet for at inntil 70 % av studieplassene ved de pedagogiske høgskolene i Nord-Norge skulle kunne forbeholdes søkere fra landsdelen. Etter planen skulle søkere fra særskilt vanskelige kommuner bli gitt

³²³ Forhandlinger i Stortinget 1978/ 79: nr. 29 side 434-437.

tilleggsponng ved opptak. På denne måten skulle ungdom fra steder med dårlig lærerdekning og stor gjennomtrekk gis fortrinn i konkurransen med ungdom fra steder og miljøer med rikere skoletradisjoner i sin egen landsdel. Rønbeck påpekte nødvendigheten av å utvikle og ta i bruk nye og mer effektive virkemidler for å bedre situasjonen i skoleverket nordpå og å holde høyt tempo i planene med å iverksette tiltak. Hun understreket at Regjeringen måtte følge opp kravene om en stabil bosetting og likeverdige vilkår for befolkningen i Nord-Norge. Statsråd Egeland mente å ha forstått sammenhengen og påpekte det som Stortingets oppgave å stille de nødvendige midler til disposisjon. Han mente også å ha forstått at stabilitet for lærerne i Nord-Norge hadde dyp sammenheng med vedkommendes egen følelse av samhørighet og tilhørighet med det miljø de underviste i.

Dette tror jeg bare kan styrke og befeste oss i den oppfatning at å skaffe lærere for Nord-Norge i særlig grad må være Nord-Norges egen sak rekrutteringsmessig. Men da må de få solidarisk hjelp fra hele landet til å tilrettelegge det.³²⁴

Når landsstyret i Norsk Lærerlag sist i november uttalte seg om lærersituasjonen i Nord-Norge, lå følgende dokumenter til grunn: Oppsummering av utredning fra forskergruppen ved Tromsø Universitet, departementets 8-punkts - program for bedring av lærersituasjonen i Nord-Norge, samt uttalelse fra Nordland, Troms og Finnmark lærerlag. Sistnevnte er ikke datert, men slik formuleringen er gjort, kan det være grunn til å tro at det er snakk om en felles uttalelse. Det er også rimelig å anta at uttalelsen ikke er særlig forskjellig fra det som framkommer i pressemelding fra Troms Lærerlag og det vedtak Rønbeck refererer til i sitt spørsmål i Stortinget. I alle fall gir Norsk Lærerlag sentralt uttrykk for å ha

³²⁴ Kirke- og undervisningsminister Kjølvs Egeland i svar til Sissel Rønbeck i Stortinget 8. november 1978. Forhandlinger i Stortinget nr. 29 side 437.

sterke betenkeligheter knyttet til forslaget om desentralisert allmennlærerutdanning.

For det første vil et slikt utdanningsopplegg kunne føre til en kvalitetsforringelse av lærerutdanningen. I allmennlærerutdanningen har vi tradisjon for å legge stor vekt på den utdanningen som skjer gjennom miljøet på vedkommende lærerskole. Videre betyr vekselvirkningen mellom teori og veiledet praksis svært mye for utbyttet av utdanningen. Disse kvaliteter kan vanskelig oppnås i det foreslåtte opplegg. I forhold til annen yrkesutdanning på høgre nivå, er allmennlærerutdanningen i vårt land allerede en sterkt ”desentralisert utdanning” i betydningen spredning på mange lærerskoler i ulike deler av landet. Den ”desentralisering” av utdanningen som nå foreslås, er i realiteten et prinsipielt annet utdanningsopplegg for allmennlærere der utdanningen primært baseres på individuelt selvstudium kombinert med korrespondanseundervisning og kortere kursopplegg. Det blir således et faglig og utdanningspolitisk spørsmål om den grunnleggende lærerutdanning overhodet bør etableres etter et slikt mønster.

Dersom man finner det formålstjenlig å sette i gang et slikt utdanningsopplegg, må det gjøres helt klart at dette skal være et rent krisetiltak som ikke skal danne presedens for forsøk i andre deler av landet. Forutsetningen må også være at det organiseres en solid praksisveiledning for kandidatene.

Situasjonen er i dag at vi har et nasjonalt arbeidsmarked for lærere der geografisk tilhørighet ikke blir regnet som noen kvalifikasjon i seg selv. Videre er allmennlærerstudiet et ”lukket studium” med sterk konkurranse blant de utdanningssøkende om opptak.³²⁵

Høringsdokumentet fra departementet ble sendt ut 20. desember, og like over nyttår foregikk en intensivert møteperiode mellom departementet og lærerorganisasjonene.³²⁶ Norsk Lærerskolelag og Norsk Lærerlag formulerte et fellesskriv til departementet med vilkår for å kunne gi sin tilslutning til desentralisert allmennlærerutdanning, datert 10. januar.

³²⁵ Uttalelse fra Landsstyret i Norsk Lærerlag i møte 29. november 1978, underskrevet Kari Lie, formann. Datert 8. desember 1978. Arkiv UFD.

³²⁶ De møtes 4. januar, 12. januar og 2. februar 1979. Arkiv UFD.

I notat til forhandlingsmøte 2. februar uttalte organisasjonene at de i prinsippet ikke ville motsette seg at en ordning med desentralisert allmennlærerutdanning ble utprøvd i begrenset omfang og som del av ulike særtiltak i forbindelse med lærersituasjonen i Nord-Norge. De kunne imidlertid ikke godta at minimumskravene til en godkjent utdanning ble fraveket.

Et helt sentralt punkt ved lærerutdanningsreformen i 1973 var at utdanningstiden for alle kategorier lærere på 1. utdanningsnivå skulle svare til minst 3 års vanlig studietid. Videre heter det uttrykkelig i lovens forsøksparagraf (§31) at samtykke til avvik fra føresegner etter denne loven bare kan gis når nivået i studiet ikke blir redusert. En ordning som forutsetter at studentene kan ”avslutte allmennlærerutdanning tilsvarende 2-årig lærerutdanning”, vil etter vår oppfatning være klart i strid både med lærerutdanningslovens normalbestemmelser og bestemmelsene om avviksordnet utdanning. Vi må derfor hevde at utdanningsnivået og kandidatenes kompetanse etter avsluttet utdanning, må være som for ordinær 3-årig utdanning.³²⁷

Den endelige uttalelsen fra Norsk Lærerlag ble oversendt departementet 12. februar. Av oversendelsesbrevet framgår at organisasjonen sier seg villig til å møte departementet enda en gang for å utdype synspunktene sine. Uttalelsen når det gjelder desentralisert allmennlærerutdanning er likelydende med forrige uttalelse, men med følgende tillegg:

Vi vil imidlertid her antyde at det kan vurderes å gi dispensasjon fra noen av utdanningskravene for søkere med sterk faglig bakgrunn og lang erfaring fra midlertidig tilsetning eller vikararbeid i skoleverket *før opptak* til desentralisert allmennlærerutdanning.³²⁸

³²⁷ Notat fra Norsk Lærerskolelag og Norsk Lærerlag til møtet om Lærersituasjonen i Nord-Norge 2. februar 1979, datert 29. januar 1979. Arkiv UFD.

³²⁸ Uttalelse om ”Notat om tiltak for å bedre lærersituasjonen i Nord-Norge” fra Norsk Lærerlag til departementet, datert 9. februar 1979. Arkiv UFD.

Norsk Lektorlag sluttet seg senere til de vilkår som Norsk Lærerskolelag og Norsk Lærerlag hadde stilt for at en desentralisert allmennlærerutdanning i Nord-Norge kunne aksepteres. Av kravene framgikk det også at utdanningen måtte administreres av de lokale høyskoler i regionen, at plan for gjennomføring måtte foreligge før studietilbudet ble lyst ut og at ekstra midler til planlegging måtte foreligge til de skoler som ønsket å starte desentralisert allmennlærerutdanning. Videre ble det framsatt krav om at de midler som var nødvendige måtte tilføres som ekstra ressurser, og ikke tas fra høyskolenes ordinære budsjetter, og at avtale om personalets arbeidsvilkår måtte foreligge før utlysning av studiet.

De tre lærerorganisasjonene framsto som samlet i forhandlingene, men trolig hadde de ulike interesser. Norsk Lærerskolelag fikk gjennomslag for sine interesser, som innebar ordnede arbeidsforhold for de av medlemmene som skulle ha sitt arbeid i den desentraliserte allmennlærerutdanningen. Norsk Lærerlag framsto med idealisme. De fremmet oppfatningen av lærerutdanningen som verdifull og var opptatt av at den ikke måtte reduseres i omfang gjennom et alternativt tilbud. Videre framhevet de selve formen, den måten utdanningen foregikk på, som verdifull. Norsk Lærerlag gikk i forhandlingene ikke inn for å forhandle fram økonomiske goder eller annen form for kompensasjon, så som redusert leseplicht for de av deres medlemmer som skulle komme til å bli øvingslærere eller veiledere på det desentraliserte tilbudet. Lektorlaget var i liten grad direkte involvert, med mindre de hadde medlemmer blant de tilsatte i lærerutdanningen som skulle undervise i den desentraliserte allmennlærerutdanningen eller blant de lærere i grunnskolen som gikk inn som veiledere for studentene. Isåfall ville de her ha sammenfallende interesser med sine kolleger i lærerskolelaget og lærerlaget.

Hvis vi sammenholder det som faktisk skjedde med de strategier Archer skisserer at lærerprofesjonen tar i bruk for å forhandle seg fram til goder, ser vi at fagforeningene hadde som krav at lærerkvalifikasjonene ikke måtte reduseres. Gjennom forhandlingene med departementet deltok altså lærerprofesjonen i kontrollen med sertifisering av ekspertisen, gjennom å utøve innflytelse på kvalifikasjonene til de som gjennom dette spesialiserte tiltaket skulle få tilgang til profesjonen. Lektorer i lærerutdanningen skulle etterhvert delta også i utviklingen av det desentraliserte utdanningstilbudet, og fikk derigjennom også en direkte innflytelse på utformingen av tilbudet.

Oppsummering

Vi har i dette kapitlet sett på argumentene for og argumentene imot å sette i gang en desentralisert allmennlærerutdanning. Argumentene for å sette i gang en desentralisert allmennlærerutdanning med egne opptakskrav, ny organisering av utdanningsforløpet og lokalkompetanse som en del av lærerkvalifikasjonene var tett forbundet til ideen om at lokal rekruttering ville bedre lærersituasjonen i områder med stor lærermangel. Det en ville oppnå var å få utdannede og stabile lærere til disse områdene. De aktørene som stilte seg positiv til en desentralisert allmennlærerutdanning, var for det første utrederne, Eivind Bråstad Jensen og Harald Jørgensen, med tilknytning til skoleforskningsgruppa ved Universitetet i Tromsø. Disse var i sitt arbeid gitt faglig støtte av en referansegruppe, bestående av to professorer fra skoleforskningsgruppa, Åsmund Strømnes og Karl Jan Solstad, samt pensjonert skoledirektør i Finnmark, Lydolv Lind Meløy. Departementet, med Kjølvs Egeland fra Arbeiderpartiet som kirke- og undervisningsminister, støttet opprettelsen, og sentral i departementets arbeid var statssekretær, Rolf Lasse Lund. Forslaget om å starte opp allerede høsten 1979, ble støttet av Det regionale høgskolestyret i Finnmark, og lærerskolene i Alta, Nesna og Bodø stilte seg positive til å gå i gang med tiltaket, Bodø etter omfattende inter-

ne diskusjoner. Ideen om et særegent lærerutdanningstiltak ble også støttet av skoledirektørene i Nordland, Troms og Finnmark og av de nordnorske fylkeslagene av Norsk Lærerlag. Blant tilhengerne av desentralisert allmennlærerutdanning gikk det et skille hvorvidt dette skulle være et krisetiltak med tidsbegrenset varighet, eller om dette var en utdanningsform som hadde egenverdi og iboende muligheter som en varig ordning.

Argumentene imot å igangsette desentralisert allmennlærerutdanning var først og fremst at en slik utdanningsform brøt med prinsippet om en enhetlig, nasjonalt uniform lærerutdanning og dermed om et nasjonalt arbeidsmarked for lærere. Å være fra et sted var ingen kvalifikasjon, en fryktet at en spesifikt regional lærerutdanning skulle bli kvalitetsmessig dårligere enn den nasjonale normen.

Innvendingene kom fra det regionale høgskolestyret i Troms, fra Tromsø lærerskole og lærerorganisasjonene sentralt. Selv om Tromsø Lærerskole hadde innvendinger mot å igangsette desentralisert allmennlærerutdanning fra høsten 1979, innebar ikke dette en total avvisning. Både argumentene til Tromsø Lærerskole og fra det regionale høgskolestyret i Troms var konstruktive i forhold til en eventuell desentralisert utdanning. Tromsø Lærerskole satte dessuten som vilkår at dette måtte være noe de nordnorske lærerskolene sto sammen om. Det regionale høgskolestyret tok til orde for at ideen om regionalisering ble gjort gjeldende på nasjonalt nivå. Derigjennom kunne det bli samsvar mellom behov for lærere og tildelte ressurser til institusjonene. Balanse mellom tilbud og etterspørsel etter lærere ville kunne oppnås i alle regioner. På den måten ville institusjonene slippe å sette i gang tilbud som bar preg av særtiltak.

Motstanden kom sterkest til uttrykk fra lærernes fagforeninger. Lærerorganisasjonene argumenterte på to måter. Det ene var gjennom å fastholde hva som skulle være grunnlaget for profesjonsutdanningene. Her var Norsk Lærerlag me-

get tydelig i sin argumentasjon om at utdanningens omfang og nivå ikke måtte reduseres. I denne argumentasjonen fikk de også med seg Norsk Lærerskolelag og Norsk Lektorlag. Det andre var å sikre rettighetene til de som skulle undervise i den desentraliserte allmennlærerutdanningen. Her var det Norsk Lærerskolelag som fremmet kravene, med støtte fra Norsk Lærerlag og Norsk Lektorlag.

Vi har tidligere sett at Norsk Lærerlag sentralt så ut til å legge liten vekt på argumentene og synspunktene til fylkeslagene nordfra. Når lærerlaget skiftet standpunkt skjedde dette gjennom forhandlinger med departementet, ikke gjennom påtrykk fra fylkeslagene eller som innrømmelser overfor disses standpunkt. Når det gjaldt lærerskolelærernes organisasjon, Norsk Lærerskolelag, ser det ut til at det var lokallagene som var premissgiver til Norsk Lærerskolelag sentralt, og at lærerskolelaget sentralt forhandlet med departementet på vegne av sine medlemmer ved de nordnorske lærerskolene. Forhandlingene mellom departementet og lærerorganisasjonene foregikk mens forslaget om desentralisert allmennlærerutdanning var ute på høring. Da stortingsproposisjonen ble skrevet var forhandlingene sluttført og organisasjonene hadde gitt sin tilslutning til de tiltak departementet hadde foreslått og som var i overenstemmelse med utredningen.

Kapittel 9: Politisk behandling og utlysning av den desentraliserte allmennlærerutdanningen

Innledning

I etterkant av lærerundersøkelsen, *NOU 1978:50: Lærerundersøkelsen. Lærersituasjonen i Nord-Norge*, ble det lagt fram en stortingsproposisjon som omhandlet tiltak for å bedre lærersituasjonen.³²⁹ Tilråding fra Kirke- og undervisningsdepartementet var datert 16. mars 1979, og ble godkjent i statsråd samme dag. Hensikten med proposisjonen var å legge fram forslag til nye tiltak og ordninger som helt eller delvis kunne avløse tidligere tiltak for å bedre lærersituasjonen i Nord-Norge. I alt ble det lagt fram 27 tiltak. Disse omhandlet: Gruppering av vanskeligstilte skoler og kommuner, lokalorientert undervisning/utvidet opplæringstilbud, ulike lærerutdanningstiltak, at nåværende Finnmarkstillegg skulle bortfalle og forslag til ny ordning for å sette inn de økonomiske virkemidlene der lærermangelen var størst og ordning med flyttestedgjøring. Andre forslag for å styrke lærersituasjonen var videreutdanning, etterutdanning og kursvirksomhet, informasjonstiltak med mer.

Departementet mente at studentopptaket til allmennlærerutdanning og førskolelærerutdanning ved de nordnorske lærestedene i de nærmeste årene burde legges opp slik at 70-80% av de som ble tatt opp kom fra landsdelen. Videre var det grunn til å ta spesielt hensyn til søkere som var bosatt i distrikter med virkemiddelskoler.³³⁰ Søkere fra særlig vanskeligstilte kommuner/skolekretser skulle gis tilleggspoeng ved opptak. Det var ønskelig å sette i gang tilbud om desentralisert

³²⁹ St.prp. nr. 96 1978-79 Om tiltak for å bedre lærersituasjonen i Nord-Norge, Inst. S. Nr.254

³³⁰ Lærerundersøkelsen (NOU 1978:50) hadde vist at det var store forskjeller mellom skolene med tanke på andel faglærte lærere og stabilitet. Proposisjonen foreslo derfor en gruppering av skolene i Nord-Norge, for å kunne sette inn virkemidlene der behovet var størst. De skoler som kom inn under særskilte virkemiddeltiltak fikk betegnelsen virkemiddelskoler.

allmennlærerutdanning i alle de tre nordligste fylkene. Departementet arbeidet med om mulig å få dette i gang allerede fra høsten 1979. Departementet ville praktisere en ordning der fullført deltidsstudium over tre år etter individuell søknad kunne godkjennes som lærerutdanning (2-årig) ved dispensasjon. Tidligere utdanning og praksis ville kunne godkjennes som del av lærerutdanningen. Departementet tok videre sikte på at det fra studieåret 1980/81 skulle komme i gang tilbud om deltidsutdanning ved de pedagogiske høyskolene i Nord-Norge. Alt fra sommeren 1979 ble det foreslått å få i stand tilbud om et studieopplegg over to somre med selvstudium under veiledning i mellomåret. Departementet ville arbeide videre med spørsmålet om et eventuelt 1-årig konsentrert fulltidsstudium som et alternativ til to-sommerkursene. Departementet ville i samarbeid med de pedagogiske høyskolene i Nord-Norge ta initiativ til at periode-praksis i grunnutdanningen i sterkere grad kunne foregå i utkantstrøk. Departementet ville også i årene framover gi høy prioritet til søknader fra de pedagogiske høyskolene om midler til forsøks- og utviklingsarbeid som tok utgangspunkt i de lokale forholdene i Nord-Norge.

Kirke- og undervisningskomiteen støtter ideen om desentralisert utdanning

Kirke- og undervisningskomiteen behandlet stortingsproposisjonen i møte 27. april 1979.³³¹ Komiteen hadde nylig vært på reise i Finnmark og der drøftet den vanskelige lærersituasjonen i landsdelen med lærere, skoleadministrasjon og politikere. Komiteen var enig i at hovedmålet måtte være å få til en bedre lokal rekruttering til læreryrket, og at de økonomiske virkemidlene måtte settes inn der forholdene var særlig vanskelige. En gjennomgang av komiteinnstillingen viser

³³¹ Inst.S.nr. 254 (1978-79). Innstilling frå kyrkje- og undervisningskomiteen om tiltak for å betre lærarsituasjonen i Nord-Noreg.

Ordfører for saka var Erling Løseth (A), Lars Roar Langslet (H) var formann i komiteen og Hans Olav Tungesvik (Krf) sekretær.

at komiteen langt på vei var enig i de tiltak som var foreslått gjennom proposisjonen, selv om argumentasjonen for tiltakene kunne variere. Når det gjelder lærerutdanningstiltak, herunder desentralisert allmennlærerutdanning, hadde komiteen ingen innsigelser. Komiteen var gjennomgående splittet i synet på Finnmarkstillegget. Komiteen delte seg i et flertall bestående av medlemmene fra Høyre, Kristelig Folkeparti og Senterpartiet, og et mindretall bestående av medlemmene fra Arbeiderpartiet. Flertallet mente at Finnmarkstillegget burde beholdes som et generelt lønnstillegg for lærere i Nord-Troms og Finnmark, mens mindretallet ville fjerne tillegget og sette inn midlene der behovet var størst.

Når det gjaldt ulike lærerutdanningstiltak, regnet komiteen med at lærere fra landsdelen ville bli de mest stabile ved nord-norske skoler, noe også lærerundersøkelsen stadfestet. Komiteen så det også slik at ungdommer fra kommuner med en vanskelig lærersituasjon burde få tilleggs poeng ved opptak til de pedagogiske høyskolene. Å være lærer på et sted der en selv vokste opp, kunne være en yrkeskvalifikasjon i seg selv. En kunne slik lettere få et godt og naturlig forhold til bygdefolket, og ha forutsetninger for å kunne legge til rette for en undervisning som var tilpasset lokalsamfunnet. Komiteen sa seg enig i at 70-80 % av studentene som ble tatt opp ved de pedagogiske høyskolene i Nord-Norge, burde være fra landsdelen, så fremt de ellers var kvalifiserte for opptak. Medlemmene fra Arbeiderpartiet mente en ordning med tilleggs poeng for søkere fra kommuner med dårlig lærerdeknning også burde gjelde for opptak ved pedagogiske høyskoler andre steder i landet som utdannet spesial- og faglærere. Komiteen hadde videre merket seg den store interessen for desentralisert utdanning som undersøkelsen til skoledirektørene kunne tyde på. De sa seg enig i tiltaket, og registrerte som positivt at det alt var lyst ut studieplasser med tanke på oppstart kommende

Forhandlinger i Stortinget nr. 232. Komiteens innstilling i sak 12, ”Tilråing frå kyrkje- og undervisningskomiteen om særtiltak for å betre lærarstoda i grunnskulen i grisgrendte strok” ble enstemmig bifalt.³³⁴ Sak nr. 11, ble derimot gjenstand for omfattende diskusjoner. Det var i hovedsak to forhold som ble diskutert. Det ene var de økonomiske virkemidlene, det andre var lokal rekruttering av lærere.

Uenighet om de økonomiske virkemidlene

Under behandlingen i Stortinget, var det oppfatninger omkring det generelle Finnmarkstillegget som førte til mest uenighet. Arbeiderpartiet ønsket å fjerne tillegget, mens de borgerlige partiene som hadde flertall i komiteen ønsket å videreføre det. Det var i alt 35 innlegg i debatten, 15 fra A, 1 fra SV som støttet A, 11 fra H, resten fra V, S og KrF.³³⁵ 11 av innleggene var fra representanter bosatt i Nord-Norge. Som vi har sett gikk det et skille i komiteen, mellom de borgerlige og Arbeiderpartiet, i synet på hvordan de økonomiske virkemidlene skul-

³³⁴ Tilråing frå kyrkje- og undervisningskomiteen om særtiltak for å betre lærarstoda i grunnskulen i grisgrendte strok (Innst. S. nr.233, jfr. St.prp. nr.97)

³³⁵De som hadde ordet i debatten:

Lars Roar Langslet (H), Oslo, universitetslektor, Olav Djupvik (KrF), Oppland, Ped.kons., Oddrun Pettersen (A), Finnmark, skolebestyrer, Johan Syrstad (S), Sør-Trøndelag, bonde, Sissel Rønbeck (A), Oslo (vararepr), Tor Listau (H), Finnmark, tekniker, Hanna Kvanmo (SV), Nordland, husmor. Saken fortsatte samme dag kl.18.00

Tore Austad (H), Vest-Agder, lektor, Thorbjørn Kultorp (A), Østfold, studieinstruktør, Statsråd Kjølvs Egeland (A), Per A. Utsi (A), Finnmark, sekretær, Per Karstensen (A), Nordland, lektor, Hans Olav Tungesvik (KrF), Hordaland, lege, Asbjørn Sjøthun (A), Troms, bonde, Petter Thomassen (H), Nordland, fylkesråd, Odd Einar Dørum (V), Sør-Trøndelag, lektor, Bjarne Mørk Eidem (A), Nordland, lærer, Margit Hansen-Krone (H), Troms, husstellærer, Kristine Rusten (A), Oppland, husmor, Kåre Rønning (S), Nordland, bonde, Statsråd Kjølvs Egeland (A), Lars Roar Langslet (H), Oslo, universitetslektor, Knut Korsæth, Olav Djupvik (KrF), Oppland, pedagogisk konsulent, Hans Olav Tungesvik (KrF), Hordaland, lege, Tore Austad (H), Vest-Agder, lektor, Erling Løseth (A)

Thorbjørn Berntsen (A), Oslo, opplysningssekretær, Thorbjørn Kultorp(A), Østfold, studieinstruktør, Tor Listau (H), Finnmark, tekniker, Lars Roar Langslet (H), Oslo, universitetslektor, Jo Benkow (H), Akershus, fotografmester, Asbjørn Sjøthun (A), Troms, bonde, Thorbjørn Kultorp (A), Østfold, studieinstruktør,

Jo Benkow (H), Akershus, fotografmester

Debatten avsluttet, flere hadde ikke bedt om ordet.

le settes inn. Det borgerlige flertallet i komiteen, hadde gått inn for å beholde Finnmarkstillegget, mens Arbeiderpartiets mindretall hadde gått inn for å fjerne det. Stortinget vedtok en gradvis nedtrapping av Finnmarkstillegget over tre år. Arbeiderpartiets standpunkt var at Finnmarkstillegget skulle videreføres i tre år for lærere ved ikke-virkemiddelskoler som allerede hadde tillegget, og falle bort for nytilsatte lærere. Hvilke skoler som skulle være virkemiddelskoler, ble definert ut fra andel ansatte lærere med godkjent utdanning og gjennomtrekk i stillingene gjennom en nærmere fastsatt periode. Disse skolene ble så gruppert etter i hvor stor grad de hadde manglet utdannede og stabile lærere og det ble satt inn graderte virkemidler, enten i form av lønnskompensasjon for lærerne eller som mulighet for å ta ut betalt og kompetansegivende videreutdanning. Denne ordningen innebar at lærere kunne ta et års videreutdanning med full lønn etter et visst antall år i tjeneste og mot en viss bindingstid. Særlig skulle dette komme til å bli en vel anvendt ordning for de lærere som allerede var stabile og bofaste på skoler med manglende dekning. Ordningen med det spesielle lønnstillegget som hadde vært gitt i Finnmark og Nord-Troms, hadde fulgt grensen for det området som hadde blitt brent av tyskerne under kapitulasjonen etter andre verdenskrig. Den nye virkemiddelordningen, som innebar valget mellom ekstra lønnstillegg og et års videreutdanning med full lønn, skulle gjelde for hele Nord-Norge. Arbeiderpartiet ønsket altså å sette inn virkemidlene der behovet var størst og så det ikke som rett å gi en bestemt yrkesgruppe i Nord-Troms og Finnmark økonomiske fordeler. De aksepterte at forhold som høyt prisnivå og klimatiske forhold kunne gjøre det mindre attraktivt å bo i den nordligste landsdel. Men en bedring av levekårene i disse områdene, måtte sikres med generelle tiltak som virket sosialt rettfærdig.

Lokal og regional kompetanse

Ideen om desentralisert lærerutdanning fikk stort sett samlet støtte i Stortinget. Vi skal her se nærmere på argumentene i debatten. Erling Løseth fra Arbeiderpartiet var saksordfører i Stortinget og innledet diskusjonen. Han avsluttet sin innledning med å understreke at rekruttering til lærerutdanningen av personer med regional tilhørighet var det beste virkemidlet for å løse lærerkrisen:

Årsaka til problema stikk djupare enn at det kan overvinnast med økonomiske lokkemiddel til ei yrkesgruppe. Difor ser vi på dei mange tiltaka for å utdanne lærarar som høyrer heime i landsdelen, som dei viktigaste og som vil gi dei beste resultat. ³³⁶

Lars Roar Langslet (H), leder av Kirke- og undervisningskomiteen gav uttrykk for samme synspunkt og hevdet dessuten at lokal rekruttering ville være en varig løsning. Han minnet imidlertid om nødvendigheten av å opprettholde en nasjonal faglig standard i lærerutdanningen:

På noe lengre sikt vil det være et viktig bidrag til varige løsninger at flere av landsdelens egne – ikke minst blant dem som allerede har yrkeserfaring – ansføres til å utdanne seg for læreryrket. *Røtter i lokalsamfunnet er en kvalifikasjon i seg selv.* Men vi må passe godt på at disse opplæringsmønstrene ikke får stempel på seg for å være enslags annenrangs eller mindreverdige lærerutdannelse. Det gir iallefall ingen varig løsning å stille lavere faglige krav til dem som skal arbeide i skolen i Nord-Norge. ³³⁷

Oddrun Pettersen (A), Finnmarksrepresentant og skolebestyrer fremhevet at desentralisert lærerutdanning ville kunne rekruttere særlig motiverte og dyktige lærere:

³³⁶ Forhandlinger i Stortinget nr. 232 1978-79 side 3553.

³³⁷ Forhandlinger i Stortinget nr. 232 1978-79 side 3557.

Det som etter min mening er det viktigste i prososisjonen, er de tiltakene som går på lærerutdanning og utdanningstilbud. Desentralisert lærerutdanning vil bl.a. og kanskje først og fremst gi folk som har arbeidet i skolen i flere år, mulighet til å skaffe seg den nødvendige utdanning. Dette vil være folk som er bofaste, som har skaffet seg en verdifull praktisk erfaring, som kjenner det yrket de skal utdanne seg for, som kjenner det miljøet de skal fungere i, og som er spesielt motivert for denne utdanninga og dermed vil få med seg det viktigste den har å gi. Jeg kan derfor ikke se at denne utdanninga skulle gi oss lærere som stiller svakere enn andre. Snarere er jeg av den formening at vi på denne måten vil få en særdeles verdifull gruppe lærere. Nettopp derfor er jeg glad for at Norsk Lærerlag synes å ha forlatt sitt opprinnelige syn på denne utdanningsformen og nå synes å gi den sin støtte.³³⁸

Også kirke- og undervisningsminister Kjølvs Egeland, Arbeiderpartiet, understreket betydningen av å kvalifisere flere nordfra til å bli lærere.

Vi kan og bør derfor ikke bygge lærerstabilitet i Nord-Norge på håndstrekninger eller utrykningspatruljer sørfra, men på en stab av lærere som hører eller føler seg hjemme nordpå, eller som gror inn i landskapet så å si. Det er i det hele tatt slik at vi på dette feltet både på kort og lang sikt først og fremst har å gjøre med spørsmål om fornemmelser, mener jeg for min part, med følelser og opplevelser og mindre med rene lønnstillegg for lærere. Disse spørsmål har meget mer med varme å gjøre i forhold til barna og den hjemlige jord enn med kulde og mørke i forhold til årstid og geografi. Dette er kjernen i vårt budskap både når vi appellerer til flere lærere om å ta post på vanskeligstilte skoler nordpå, og når vi vil legge hovedvekt på å kvalifisere flere folk nordfra til å bli lærere i sitt eget miljø.³³⁹

Bjarne Mørk Eidem (A) ga desentralisert allmennlærerutdanning sin fulle støtte og han tok avstand fra lærerlagets opprinnelige motstand mot forslaget.

Jeg er villig til å gå svært langt for å gjøre det mulig for at flest mulig skal ha noe bortimot likt startgrunnlag – helt likt vil det aldri kunne bli. Men jeg må åpent og ærlig innrømme at jeg har vært i tvil, i meget sterk tvil.

³³⁸ Forhandlinger i Stortinget nr. 232 1978-79 side 3559.

³³⁹ Forhandlinger i Stortinget nr. 232 1978-79 side 3570.

Det skyldtes ikke forslagene til tiltak, men det skyldtes den mottakelse forslagene fikk i det som har vært min fagforening i over 20 år, Norsk Lær-
rerlag. Jeg skjemmes og jeg gremmes over de uttalelser som kom fra Læ-
rerlagets øverste ledere.³⁴⁰

Mørk Eidem (A) minner videre om at Nordland i årene 1963-75 hadde en høye-
re prosentandel lærere i full post uten godkjent utdanning enn Finnmark. Han
ber også om at en er smidig når opptaket til DALU skal skje, og ikke stirrer seg
blind på formell kompetanse. I stedet bør en i større grad vurdere opptak ut fra
den enkeltes tilknytning til sted.

La meg si to ord om desentralisert lærerutdanning. Det er kjent at mange
har søkt. Når opptak skal skje, vil jeg gjerne be om at en her er smidig og
ikke stirrer seg blind på tidligere formell kompetanse, men i større grad
vurderer opptak ut fra den enkeltes tilknytning til, og i framtida eventuelle
fortsatte tilknytning til, vedkommende sted. I valg mellom formell kompe-
tanse og stedstilknytning, velg det siste!

Jeg føler meg sikker på at vegen vi må gå, er å utdanne flere søkere fra
landsdelen. Det er gledelig at man ved opptak i de pedagogiske høgskole-
ne i landsdelen skal ta opp 70-80 pst. fra Nord-Norge. Det var på ingen
måte de antisiperte alderstillegg som fikk meg til å søke todelt skole, men
ganske enkelt: Jeg ville heim.³⁴¹

Mørk Eidem understreker stedstilknytning som viktigere enn formell kompetan-
se ved opptak. Målet om bedre lærerdekning blir dermed viktigere enn formal
kompetanse.

³⁴⁰ Forhandlinger i Stortinget nr. 232 1978-79 side 3578.

³⁴¹ Forhandlinger i Stortinget nr. 232 1978-79 side 3578f.

Forskningsbaserte tiltak

Statsråd Kjølsv Egeland (A), viste til at Regjeringens forslag om tiltak for å bedre lærersituasjonen i Nord-Norge var forskningsbasert:

Grunnlaget for det opplegget Regjeringen har gjort i denne saken, er derfor en analyse grunnet på undersøkelser foretatt av forskere ved Universitetet i Tromsø. Det har vært flere høringsrunder på disse spørsmål, og sammen med undersøkelsesresultatene har departementet slik fått et godt grunnlag for å fremme forslag til tiltak for å bedre lærersituasjonen i Nord-Norge. Regjeringen har foreslått et mangfold av tiltak nettopp fordi virkeligheten er så forskjellig, og fordi årsakene til de problemer vi står overfor, er så ulike og så sammensatt.³⁴²

Margit Hansen-Krone (H) gir ros til Eivind Bråstad Jensen og Harald Jørgensen som har utført undersøkelsen. Hun nevner også at det stilles forventninger til den forskning som utføres ved Universitetet i Tromsø.

Institusjoner for høyere undervisning og forskning som er noe av grunnlaget for utvikling og framgang, har inntil for få år siden vært plassert fra Trondheim og sydover. Avstanden til Nord-Norge har ikke bare vært av geografisk og økonomisk art; kanskje like mye har det eksistert en mental kløft. Som eksempel vil jeg nevne at Universitetet i Helsingfors ved flere anledninger har vist større interesse enn Universitetet i Oslo for de spesielle problemer som bl.a. språkblanding har hatt for deler av befolkningen i Nord-Norge, samtidig som det fra sydnorsk side er gitt stipend til norske forskere som har studert språkblandingsproblemer i Mellom-Europa. Det stilles derfor forventninger til Tromsø universitet, som allerede har lagt fram vel underbygd forskningsmateriale vedrørende viktige samfunnsfunksjoner i landsdelen. Rapporten om lærersituasjonen er en av dem. De to forskerne, Eivind Bråstad Jensen og Harald Jørgensen, har utført en grundig og omfattende undersøkelse. De trekker ingen overfladiske slutninger, men antyder løsninger både på kort og lang sikt. (...) Forskerne – begge oppvokst i Nord-Norge - har vist enestående forståelse for og innsikt også i de miljømessige forhold som rår, spesielt i de små lokalsamfunn. Dette gjør undersøkelsen ekstra verdifull i bosettingsammenheng

³⁴² Forhandlinger i Stortinget nr. 232 1978-79 side 3569.

og dermed i det videre arbeid med å finne varige løsninger av lærersituasjonen, som jeg antar departementet nå vil konsentrere seg om.³⁴³

Statsråden kommenterte at forslaget om et eget nordnorsk forsknings- og utviklingsarbeid med sikte på å bedre tilpasning mellom skolens innhold og de lokale, respektive regionale forhold, hadde vært lite framme i den offentlige debatten, og at lærerundersøkelsen hadde fått fram viktig kunnskap om forholdet mellom skole og lokalsamfunn.

Den særlige undersøkelse vi bygger på, gir oss for øvrig viktige og nyttige kunnskaper om forholdet mellom skolen og lokalsamfunnet. Det pekes i undersøkelsen på at skoler med stort gjennomtrekk av lærere ofte er skoler som også har usikker kontakt med og av og til står noe fjernt fra samarbeidet med lokalsamfunnet utenfor skolen. Enkelte slike skoler vil stundom ha svak skolemotivasjon å slite med. (...) Vi har i proposisjonen beskrevet en del prosjekter som har vært eller som er i gang nettopp med det siktemål å skape større åpenhet mot og større engasjement for nærmiljøet i og utenfor skolen. Vi har videre fulgt opp i dette spor bl.a. med forslag om å trekke de pedagogiske høgskoler mer med i forsøks- og utviklingsarbeid som tar utgangspunkt i de lokale forhold i Nord-Norge. Vi har også reist forslag – og her med tilslutning fra en samlet kirke- og undervisningskomite – om et eget nordnorsk forsknings- og utviklingsarbeid med sikte på bedre tilpasning mellom skolens innhold og de lokale, respektive regionale forhold. Jeg legger vinn på dette, ikke minst fordi siden av denne saken har vært lite framme i den offentlige debatt.³⁴⁴

Desentralisert lærerutdanning som kvinnepolitisk tiltak

Også kjønnsperspektivet og omsorgsperspektivet kommer fram i debatten. Hansen-Krone (H) bringer inn det forhold at mange lærere på grunn av omsorg for og tilsyn med egne barn ikke arbeider i full stilling og at stadig flere lærerektepar søker reduserte eller halve stillinger i skolen.

Dette lønner seg nemlig meget bra så lenge det ikke gis fullt fradrag for legitimerede utgifter til pass og stell av barn. Blir dette innført, vil en hus-

³⁴³ Forhandlinger i Stortinget nr. 232 1978-79 side 3579.

³⁴⁴ Forhandlinger i Stortinget nr. 232 1978-79, side 3569f.

hjelp kunne avlønnes skikkelig, det blir flere arbeidsplasser, barneomsorg og husarbeid oppvurderes, og flere lærere vil jobbe i full stilling.³⁴⁵

Hanna Kvanmo (SV) framhever desentralisert utdanning som en utdanningsvei for kvinner.

Derfor hilser jeg forslaget om desentralisert lærerutdanning velkommen. Det vil gi mange husmødre anledning til å få en utdanning uten å måtte forlate mann og barn og reise bort eller ukependle i årevis. Det ene året som kreves ved pedagogisk høgskole, vil i de fleste tilfeller la seg ordne ved ektefelles eller slekts hjelp, i alle fall når ungene begynner å bli selvhjulpne. I mellomtiden kan de undervise med sin godkjente 2-årige lærerutdanning.³⁴⁶

Én motforestilling mot å utdanne stedets egne lærere

Den eneste skepsisen som kom fram mot en slik tenkemåte, kom fra Tore Austad (H). I innlegget sitt kommenterer han at proposisjonen legger stor vekt på å utdanne lærere fra landsdelen, fordi dette er en måte å få mer stabile lærere på. Dette er selvsagt riktig, sier han, og det må oppmuntres til dette på forskjellig vis. Men, sier han videre:

Vi må ikke glemme at det alltid vil være behov for å importere arbeidskraft til de nordlige landsdeler. Det har i alle fall svært lange utsikter med å gjøre landsdelen selvforsynt. Og det er ikke noe mål heller. Det bør ikke bli den rene innavl på lærerværelsene. Noen av innleggene i denne saken synes nærmest å ønske et fullstendig lukket system i landsdelen. Et allsidig sammensatt lærerpersonale også geografisk sett er en stimulans. Norge bør pedagogisk sett fremdeles være samlet til ett rike. Jeg har rett og slett ikke tro på at læreren fra stedet nødvendigvis er den beste læreren.³⁴⁷

³⁴⁵ Forhandlinger i Stortinget nr. 232 1978-79. side 3580.

³⁴⁶ Forhandlinger i Stortinget nr. 232, side 3565.

³⁴⁷ Forhandlinger i Stortinget nr. 232, side 3568.

Resultatet av stortingsbehandlingen var at Kirke- og undervisningsdepartementet fikk fullmakt av Stortinget til å iverksette de foreslåtte tiltak for å bedre lærersituasjonen i Nord-Norge. Forslaget til virkemiddelordningen som ble vedtatt innebar en gruppering av vanskeligstilte skoler og en ordning der lærere ved disse skolene kunne velge mellom et fast årlig lønnstillegg på mellom 5000 og 10 000 kroner og et års studiepermisjon med full lønn. Det ble utarbeidet spesielle regler for opptjeningstid og tjeneste etter endt permisjon. Ordningen skulle nå gjelde for alle skoler med mangelfull lærerdekning i hele Nord-Norge, og det var søkere fra disse skolestedene som skulle prioriteres ved opptak til den desentraliserte allmennlærerutdanningen. Vi skal senere se at departementet, før forslaget om desentralisert utdanning ble fremsatt for Stortinget, hadde iverksatt planene for utdanningen. Allerede dagen etter stortingsbehandlingen ble det foretatt studentopptak ved alle de fire nordnorske lærerskolene i et møte ved Bodø Lærerhøgskole, der også departementet hadde en representant til stede.

Utlysning, opptak og utforming

Studiet ble lyst ut av Kirke- og undervisningsdepartementet i april 1979³⁴⁸. Utlysingen ble kunngjort i Norsk lysningsblad³⁴⁹ og i avisene i landsdelen. Uken i forveien hadde departementet sendt brev til alle grunnskoler, videregående skoler, skolestyrer, skoledirektører, fylkesskolestyrer og pedagogiske høgskoler i Nordland, Troms og Finnmark med opplysning om kunngjøringen. Brevet var vedlagt søknadsskjema til kopiering/ utdeling og det ble oppfordret til å spre både søknadsskjema og informasjon om tilbudet. I følge utlysingen var det knyttet følgende vilkår til opptak:

1. Søkerne må kunne dokumentere fast bosetting i Nord-Norge for å kunne tas opp. Dokumentasjon kan være:

³⁴⁸ Framstillingen i dette avsnittet bygger på Holm 1984a.

³⁴⁹ Norsk lysningsblad nr. 84 for 9. april 1979. Kilde: Holm 1984a.

- a. Vitnemål fra folke-/real-/grunnskole sammen med eventuelle vitnemål for videregående skole for yngre søkere.
 - b. Opplysninger fra folkeregister om hvor søkeren har bodd de siste 10 årene.
 - c. Opplysninger fra folkeregister om hvor foreldre eller ektefelle har bodd de siste 10 årene.
 - d. Attester for langvarig arbeid i landsdelen.
2. Søkere må kunne fylle de vanlige opptakskravene til lærerutdanning (...) Det kan bli aktuelt å arrangere spesiell prøve for søkere som mener de har kunnskapene som kreves for opptak, men som ikke kan dokumentere disse ved utdanning fra videregående skole.
 3. Søkere fra kommuner/ skolekretser med særlig svak lærerdekning vil bli prioritert ved opptaket.
 4. Studietilbudet er lagt opp slik at deltakerne normalt må ha noe arbeid i skolen i studietida. $\frac{1}{4}$ - $\frac{1}{2}$ stilling vil trolig være passende. Vi gjør imidlertid oppmerksom på at deltakerne ikke kan kreve å få arbeid i skolen foran søkere med fullført utdanning. Dette bør tas opp med skolesjefen i den enkelte kommune. Vikararbeid som ikke går over hele skoleåret vil også være en løsning. Det er ikke nødvendig å dokumentere et arbeidsforhold for skoleåret 1979/80 når en søker opptak.

Søknader til studiet skulle stiles til den pedagogiske høgskolen der det primært ble søkt opptak. Søknadene skulle sendes til skolesjefen i bostedkommunen, eventuelt den kommunen søkeren skoleåret 1978/79 hadde arbeid i. Søkere med arbeid i videregående skole skulle sende søknaden til fylkesskolesjefen. Skolesjefen/fylkesskolesjefen skulle se til at søknaden var fullstendig utfylt og så sende denne videre til den pedagogiske høgskolen. Skolesjefene/fylkesskolesjefene ble bedt om å gi opplysning i en egen merknadsrubrikk om søkerens muligheter for å få arbeid i skolen skoleåret 1979/80.

Søknadsfristen var satt til 4. mai 1979. Mens opptaket til ordinær allmennlærerutdanning ble foretatt sentralt av Lærerutdanningsrådet, ble opptaket til desentralisert allmennlærerutdanning foretatt i et felles møte for de nordnorske høgskolene. Felles opptaksmøte ble avholdt i Bodø 22. og 23. mai, med representan-

ter fra Kirke- og undervisningsdepartementet og de pedagogiske høyskolene i Nord-Norge. På bakgrunn av søknadene som var kommet til den enkelte høyskole, via skolesjefene, var opptaket forberedt ved den enkelte høyskole. Skoledirektørene hadde tidligere gått ut med en interesseundersøkelse og fått svar fra 200-300 interesserte søkere i hvert fylke. Det hadde imidlertid vist seg at det var langt flere interessenter enn antall reelle søkere. Det viste seg å heller ikke være samsvar mellom søkere som oppfylte kravene til opptak og vanskeligstilte skoler. Til de desentraliserte tilbudene i Nesna og i Alta ble det derfor gjennomført opptaksprøver, slik det var blitt antydnet i utlysningsteksten og som også var mulig ut fra lærerutdanningsloven. Til det desentraliserte tilbudet lokalisert til Tromsø ble det etter individuell vurdering og i samråd med lokale skolemyndigheter tatt opp 9 av 32 studenter som ikke fylte kravene til formalteoretiske ferdigheter³⁵⁰, mens det til klassen i Bodø ble tatt opp én student etter særskilt vurdering.³⁵¹ En slik særskilt vurdering var også mulig i følge loven. Av reelle søkere ble noen ikke funnet kvalifisert ved at de ikke bodde i et område med tilstrekkelig lærermangel, andre ved at de manglet faglige kvalifikasjoner. Ved Nesna og Alta lærerskole ble det arrangert en egen opptaksprøve for søkere som ikke hadde de formelle kvalifikasjonene. Ved Nesna ble det arrangert opptaksprøve for 5 studenter. Prøven gikk over to dager og omfattet fagene norsk, matematikk, samtidsorientering og engelsk. På Nesna var resultatet av opptaksprøvene ikke faglig sett overbevisende, skriver Gerd Holm, men ut fra en helhetsvurdering av opptakssituasjonen ble avgjørelsen likevel positiv for studentene.³⁵²

I Alta ble det tatt opp 34 søkere som var direkte kvalifiserte, mens 22 søkere ble kalt inn til opptaksprøve. På grunnlag av skriftlig prøve i norsk stil og matematikk, samt muntlig prøve i samfunnskunnskap/samtidsorientering, ble 13 søkere tatt opp til studiet. Det ble i alt tatt opp 139 studenter, 47 i Alta, 32 i Tromsø, 30

³⁵⁰ Jensen 1983:31

³⁵¹ Sjøvoll 1983:23

³⁵² Holm 1984 a:21

i Bodø og 28 på Nesna.³⁵³ Vi har tidligere sett at departementet gjennom et eget skriv til blant annet alle skolene i Nord-Norge gjorde tilbudet kjent og oppfordret til å spre informasjon om studiet. Studentene ble i sitt første studieår spurt om hvordan de fikk kjennskap til utdanningstiltaket. Av rapportene framgår det at den direkte personlige kontakt/påvirkning synes å ha vært utslagsgivende for at enkelte personer tok til med studier av dette slag.³⁵⁴

På spørsmål om hvor kvalifisert de desentraliserte studentene var i forhold til praktisering av vanlige opptakskrav, viser studiet av Nesna³⁵⁵ at om lag 1/4 av de som ble tatt opp til desentralisert allmennlærerutdanning i 1979 trolig ikke ville blitt tatt opp til tilsvarende institusjonsutdanning ved en nordnorsk lærerhøgskole. I Tromsø var det hele 28 % av studentene som ikke oppfylte kravene til formalkompetanse. Mens kriterier som geografisk tilhørighet og dokumenterte ”virkemiddelpoeng” var tilnærmet forenlig med søkere som også oppfylte de formale kravene i Alta og Bodø, var det ikke et tilsvarende samsvar i Nesna og Tromsø.

Det var altså virkemiddelproblematikken som ble prioritert gjennom å sikre opptak av studenter fra områder med lav lærerdekning. Det var heller ikke Lærerutdanningsrådet som foresto opptaket, som for det ordinære nasjonale opptaket. Opptaket ble formelt gjort for alle de fire lærerskolene i et felles møte i Bodø. I så måte var den enkelte høgskole overlatt ansvaret for opptaket. Vi har tidligere sett at lærerskoleloven, L73, åpnet for at tre-årige klasser kunne igangsettes over fire studieår etter samråd mellom departementet og den aktuelle lærerutdanningsinstitusjon, altså var igangsettingen ikke som avvik fra loven å regne. Det var ikke den formelle studiekompetansen i tradisjonell forstand som ble tillagt do-

³⁵³ For kjønnsfordeling, aldersfordeling, sivilstatus, forsørgeransvar og opptaksgrunnlag, se Vigestad 1982

³⁵⁴ Sjøvoll 1983:26, Jensen 1983:28, Sæther 1984:30, Holm 1984a:9

³⁵⁵ Holm 1984a: 10-22

minerende vekt ved opptaket. Gjennom opptaket ble det etablert en relasjon mellom den enkelte pedagogiske høgskole, studenten og studentens hjemsted.

Oppsummering

De sentrale politiske myndigheter innfridde altså kravene om tiltak for å bedre lærersituasjonen i vanskeligstilte strøk i Nord-Norge. Da forslaget om lokal rekruttering og desentralisert utdanning ble lansert i utredningen om lærersituasjonen i Nord-Norge, *NOU 1978:50: Lærerundersøkelsen. Om tiltak for å bedre lærersituasjonen i Nord-Norge*, var arbeidet allerede i gang flere steder; hos Skoledirektøren i Finnmark og ved den nyopprettede lærerutdanningen i Alta. Også i Forsøksrådet og i departementet ble det arbeidet med planer.

Behandlingen i utdanningskomiteen og Stortinget viste stor grad av politisk enighet omkring forslaget om desentralisert lærerutdanning. Resultatet av Stortingsbehandlingen var at departementet fikk fullmakt til å iverksette ”de nødvendige tiltak” for å bedre lærersituasjonen i Nord-Norge. Planene for den desentraliserte allmennlærerutdanningen var da allerede iverksatt. Da forslaget om desentralisert utdanning ble diskutert i Stortinget, var vedtak om igangsetting allerede fattet i høgskolerådene ved de fire nordnorske lærerskolene og den konkrete planleggingen var igang. Studiet var lyst ut og dagen etter Stortingsbehandlingen var det felles opptaksmøte for de fire nordnorske lærerskolene i Bodø.

De behov den desentraliserte allmennlærerutdanningen skulle tilfredsstillende, var tilstrekkelig antall kvalifiserte og stabile lærere til bestemte områder. Vi så også at studentene som var tiltenkt utdanningen, var personer som allerede var etablert på de steder som manglet lærere. I forarbeidet til planleggingen, ble det konkret vist til husmødre med egne barn som var blitt såpass gamle at omsorgs-

behovet hadde avtatt. Lokalkunnskap og lokal erfaring som lærer ble i denne sammenhengen framholdt som en viktig del av lærerkompetansen. Jeg har altså vist at desentralisert allmennlærerutdanning ble igangsatt som et særegent utdanningstilbud i den forstand at opptakspraksisen ble endret og at det ble en ny form for rekruttering til allmennlærerutdanningen. En del av de studenter som ble tatt opp til de desentraliserte klassene, tilfredsstilte ikke de formelle nasjonale opptakskravene. Andelen av studenter i denne kategorien varierte fra 3% til 28 %, lavest i Bodø, høyest i Tromsø. Enkelte røster i Stortinget, blant annet formann i kirke- og undervisningskomitéen, hadde uttrykt en viss bekymring for at den nasjonale standarden i lærerutdanningen kunne bli svekket. Men disse var i klart mindretall. Større gehør var det for å slakke på de formelle opptakskravene, med referanse til at videregående skole var lite utbygd i de områder en ønsket å rekruttere søkere fra.

Den desentraliserte allmennlærerutdanningen ble igangsatt primært for at man ønsket å utdanne lærere som ville bli stabile. Dette fikk konsekvenser for utlysning og opptak. I tillegg til at studietilbudet ble utlyst gjennom lysningsblad og dagspresse, ble også skolesjefer og rektorer bedt om å oppmuntre søkere til dette tilbudet. Man tok altså opp studenter som kunne dokumentere tilhørighet i områder med størst lærermangel og lærergjennomtrekk. Derigjennom ble det etablert en relasjon mellom lærerutdanningen, studenten og studentens hjemsted. Vi skal i neste kapittel se videre på hvordan denne utdanningen ble gjennomført og evaluert.

Kapittel 10: Realisering av den første desentraliserte allmennlærerutdanningen – krisetiltak eller alternativ utdanningsmodell?

Innledning

Vi har, gjennom den politiske prosessen forut for igangsettelsen av den første desentraliserte allmennlærerutdanningen, sett at det blant tilhengerne var to ulike syn på dette tiltaket. Det ene var å betrakte det som en kriseløsning, for å avhjelpe en vanskelig lærersituasjon. Det andre var å betrakte tiltaket som en alternativ lærerutdanningsmodell. Vi skal i dette kapitlet se hvordan den desentraliserte allmennlærerutdanningen ble realisert. Framstillingen bygger på rapporter fra utdanningen og arkivmateriale fra Lærerutdanningen i Tromsø.³⁵⁶

Rammene gitt av departementet

Kirke- og undervisningsdepartementet satte opp en del generelle retningslinjer for den desentraliserte allmennlærerutdanningen.³⁵⁷ Utgangspunktet for studietilbudet var lov og retningslinjer for 3-årig allmennlærerutdanning.

³⁵⁶ Følgende rapporter ligger til grunn: Pedersen 1982, Jensen 1983, Sjøvoll 1983, Holm 1984a, Sæther 1984, Vigestad 1982 samt 2 nummer av Tidsskrift for lærerutdanning og pedagogisk utvikling, *Pedagogen*, som tematiserte desentralisert allmennlærerutdanning. Disse er nr. 6 1983 og nr 1 1984. En takk til førsteamanuensis Eivind Bråstad Jensen, Høgskolen i Tromsø og professor Jarle Sjøvoll, Høgskolen i Bodø som har lest og kommentert en tidligere utgave av dette kapitlet.

³⁵⁷ Framstillingen i dette avsnittet bygger på Holm 1984a: 28-30.

Valg av studieenheter (fag) må ... gjøres slik at det samlede studieopp-
legget for hver enkelt student faller innenfor den rammen for allmenn-
lærerutdanning som er fastsatt i lov og forskrifter. (Brev fra KUD av
12.3.79)

Utdanningen skulle gjennomføres med de to første studieårene organisert de-
sentralisert over tre år – mens det siste studieåret ble forutsatt gjennomført som
fulltidsstudium ved lærerhøgskole eller universitet. Departementet forsterket
mulighetene for gjennomføring av 3-årig allmennlærerutdanning gjennom rund-
skriv F200/80: ”De pedagogiske høgskolene garanterer disse studentene studie-
plass til avsluttende helårig utdanning det 4. året.”³⁵⁸ Alternativt kunne desent-
ralisert allmennlærerutdanning føre fram til en to-årig allmennlærerkompetanse.
Departementet ville først praktisere en ordning der fullført deltidsstudium over
tre år etter individuell søknad kunne godkjennes som 2-årig lærerutdanning etter
dispensasjon. Senere ga departementet lærerhøgskolene rett til å skrive ut spesi-
elle vitnemål om 2-årig allmennlærerutdanning uten individuell søknad. Det
vanlige ble at studentene søkte om å få vitnemål for to-årig utdanning.³⁵⁹ Lærer-
lagets krav om at utdanningen måtte være likeverdig i omfang med den ordinære
utdanningen ble altså ikke tatt til følge. Hvert av de tre studieårene skulle stu-
dentene gjennomføre en kvartårsenhet i skolefag, i tillegg til faglig-didaktiske
kurs i noen fag. Videre skulle pedagogisk teori og praksis gjennomføres desent-
ralisert over tre år, med praksis på hjemstedet.

Departementet satte også opp rammebestemmelser for lærerdekning og arbeids-
oppgaver for de lærere som skulle undervise på de desentraliserte tilbudene. Det
ble fastsatt at det fra 1. august 1979 og tre år framover skulle engasjeres to høg-
skolelektorer i hel stilling pr. studiested i forbindelse med det desentraliserte

³⁵⁸ Dette ble av lærerskolene fortolket som en 1-årig utdanning, og mange fikk i følge Sjøvoll
denne påbygningen i form av desentraliserte utdanningstilbud.

³⁵⁹ I Bodø søkte i prinsippet alle studentene om vitnemål for 2-årig lærerutdanning. Opplys-
ning fra Sjøvoll.

opplegget. Den ene ville være høgskolelektor i pedagogikk, den andre ville skifte med faget det skulle være tilbud om kvartårsenhet i. Lærerne ble pålagt å ta hoveddelen av undervisningen, å veilede studentene pr. brev og telefon og besøke studentene på deres arbeidssted, høre på undervisning og drøfte undervisningsopplegg med studenter og lokale veiledere. Det ble altså fastsatt en ”tettere” lærerdekning for desentralisert allmennlærerutdanning enn for ordinær lærerutdanning, samtidig som personalet ble pålagt utvidede oppgaver. Det ble ikke tilsatt egen praksisveileder for den desentraliserte utdanningen. Istedet fikk pedagogikklektoren ansvaret for praksis.

Når det gjaldt organiseringen av undervisningen foreskrev departementet følgende mønster: samling to uker før det ordinære skoleåret i skoleverket tok til, samling to uker etter at grunnskoleundervisningen var avsluttet og to ukers samling i hvert semester, tilsammen 8 ukesamlinger hvert studieår. I tillegg burde det vurderes å ha helgesamlinger med studenter. Rammene for den desentraliserte allmennlærerutdanningen var altså felles for de fire høgskolene og ble fastlagt av departementet.

Lokale variasjoner mellom høgskolene

Beslutningen om å igangsette desentralisert allmennlærerutdanning ved den enkelte høgskole var blitt formelt fattet i høgskolerådene. Etter at vedtaket var gjort, ble alternative måter for oppbygging og organisering drøftet i ulikt omfang ved den enkelte høgskole. I drøftingene inngikk hvilke fag som skulle med, plassering av de fagdidaktiske innføringskursene og hvor samlingene geografisk skulle plasseres. Med utgangspunkt i departementets generelle retningslinjer ble det utviklet ulike modeller ved de fire lærerhøgskolene. Fagkretsen skulle ifølge loven omfatte fagene pedagogikk, norsk, kristendom og et praktisk-estetisk fag. Organiseringen ved den enkelte høgskole ble formelt godkjent av høgskolerådet.

Fagfordelingen ble slik på den enkelte skole:

	1. år	2. år	3. år
Nesna	norsk	matematikk	kristendom m/livssyn
Bodø	norsk	matematikk	kristendom m/livssyn
Tromsø	kroppsøving	norsk	kristendom m livssyn
Alta	norsk	kristendom m/livssyn	matematikk

Fagene norsk, kristendom og pedagogikk var altså felles for alle institusjonene. Faget kristendom var det mulig å søke fritak fra, for studenter i ordinær utdanning som ikke var medlemmer av Den norske kirke. De desentraliserte studentene hadde ikke denne muligheten. I Bodø ble det bestemt å gjøre matematikkfaget obligatorisk i den desentraliserte utdanningen. Det var flere grunner til dette.³⁶⁰ Det ene var at en var oppmerksom på at mye av matematikkundervisningen i grunnskolen generelt var for dårlig, det andre var en spesiell interesse for matematikkfaget og det tredje var misnøye med at matematikk ikke var et obligatorisk fag i lærerutdanningen. Valget ble gjort som bidrag til å styrke matematikkfaget i grunnskolen. Nesna og senere Alta fulgte Bodø i denne praksisen.

Det eneste praktisk-estetiske faget som ble gjennomført desentralisert, var kroppsøving, i Tromsø. Da rektor Skog la fram sin vurdering av hvilket fag som burde desentraliseres første året, så han flere grunner til å anbefale kroppsøving.³⁶¹ Det tilhørte en obligatorisk faggruppe, det hadde lavt timetall og studenten kunne få noe støtte fra det lokale idrettslaget. Samtidig kunne valg av kroppsøving styrke kontakten med lokalmiljøet. Da kroppsøving ble undervisningsfag,

³⁶⁰ Opplysning fra Sjøvoll, desember 2006

³⁶¹ Rektor Skogs innstilling til møte i høgskoleråd 26.april 1979. Arkiv Hitø.

var det studenter som vurderte å trekke seg fra studiet.³⁶² Dette skjedde imidlertid ikke. I forkant av vedtaket om å desentralisere kroppsøving, var det kommet innspill fra norskseksjonen om å utsette igangsetting av norsk grunnet studiepermisjoner blant de ansatte. Dette ble tatt til følge, og norskundervisningen i Tromsø ble derfor ikke innlemmet i det fagsamarbeidet som fant sted mellom de øvrige institusjonene og senere dokumentert.³⁶³

Faget pedagogisk teori og praksis ble fordelt med 1/3 hvert år. Fag som etter loven skulle inngå og som ikke ble tatt i løpet av tre første årene, måtte tas fjerde året. I Nesna og Bodø ble undervisningen lagt til lærerskolenes lokaler. For Tromsøs vedkommende ble undervisningen som fant sted i selve studieåret lagt til Bardufosstun, i Indre Troms. Samlingene i skolens sommerferie ble lagt til lærerskolens lokaler. I Alta ble studentene delt geografisk i en ”gruppe vest” og en ”gruppe øst”. ”Gruppe øst” hadde sine samlinger ved Karlebotn leirskole, mens ”gruppe vest” første året hadde sine samlinger på Skaidi gjestestue, og de to neste årene på Altafjord Vertshus. De to gruppene startet hvert år med fellesamlinger i Alta. De regionale samlingene i mindre grupper var i Finnmark av én ukes varighet, mens de ved de andre lærerskolene var lagt til helger. Organiseringen i Finnmark var ekstra utfordrende med hensyn til store avstander og lang reisetid. Her hadde en også det største studenttallet, til sammen 47 studenter, mens tallet var omkring 30 ved de andre høyskolene. Planleggingen og organiseringen, slik den framsto ved de ulike høyskolene, viser lokale variasjoner og tilpasninger innenfor departementets rammer.

³⁶² Undervisningen er rapportert av Egil Pedersen som underviste i faget, rapporten er også hans hovedoppgave fra Levanger Lærerhøgskole.

³⁶³ Jfr. Vigestad 1982

Lærerstilling og utdanningspraksis på hjemstedets skole

Gjennom opptaket av studenter til den desentraliserte utdanningen var det skapt en relasjon mellom utdanning, student og steder med dårlig lærerdekning. Iverksetting av utdanningen som et virkemiddeltiltak innebar å gi utdanning til studenter bosatt på disse stedene. Ved at studentene hadde arbeid som ufaglærte lærere samtidig som de tok desentralisert lærerutdanning, imøtekom tiltaket behovet for lærere i de ledige stillingene. En kunne også forvente at disse, etter endt utdanning, ville bli værende på stedet, og da som utdannede og stabile lærere.

Et flertall av studentene hadde deltidsstillinger i den lokale skolen. Anbefalt norm for stillingene var mellom kvart og halv stilling. Studentene måtte søke på deltidsstillinger hvert år på linje med andre søkere. Studenter som ikke hadde deltidsstilling hadde periodepraksis på samme måte som vanlige institusjonsstudenter.³⁶⁴ Utdanningen ble fra starten orientert mot yrkesutøvelsen. Tilknytning til den lokale grunnskolen, skulle bidra til yrkesretting av lærerutdanningen ved at studenten fikk undervisningserfaring og variert kjennskap til skolehverdagen, og gi realistiske forventninger til læreryrket.

For at studentenes deltidsstillinger som lærere skulle kunne utnyttes i lærerutdanningsammenheng og til å skape et alternativt lærerutdanningsmiljø ved den lokale grunnskolen, ble det tilsatt egne stedlige veiledere. Disse skulle for det første dekke de oppgaver som øvingslærere ellers gjorde. Det ble satt opp minimumskrav til antall timer der studentene skulle høre på veiledernes undervisning og veilederen skulle også høre på studentenes undervisning et bestemt antall timer. Veilederne skulle videre utgjøre det faste holdepunktet til studentene og være en person de kunne henvende seg til med ulike typer problemer i tilknyt-

³⁶⁴ For skoleåret 1979/80 utgjorde dette 25 av til sammen 139 studenter.

ning til studiet. Veilederne ble også trukket inn i veiledning og i vurdering av studentoppgaver. De hadde også egne samlinger, tilsammen fem ganger i løpet av de tre årene, og de fikk etterhvert også tilbud om veilederkurs for formelt å kvalifisere seg som øvingslærere. Når det gjaldt tilsettings- og arbeidsvilkår var det imidlertid stor forskjell på de ordinære øvingslærerne ved de pedagogiske høyskolene og veilederne i desentralisert allmennlærerutdanning. Mens de ordinære øvingslærerne hadde studenter 9 uker i året og redusert leseplikt 9 timer pr uke gjennom hele året, hadde veilederne i desentralisert utdanning betalt for 25 timer pr student pr år. Oppgaven som veileder/øvingslærer kom i tillegg til ordinær jobb og ga altså ingen reduksjon i leseplikten.³⁶⁵ Det oppsto i en tidlig fase misnøye blant veilederne med avlønningen.³⁶⁶ I Troms ble veilederne enige om å legge ned arbeidet våren 1980 om de ikke fikk en kompensasjon som tilsvarte minst en uketime. Departementet var ikke villig til å imøtekomme kravet, og veilederne fikk kravet innfridd ved omposteringer på budsjettet til den desentraliserte allmennlærerutdanningen.

Undervisningen organiseres med samlinger og mellomarbeid

Studiet ble organisert med kurssamlinger, brev- og telefonundervisning, tilknytning til grunnskole og selvstudium. Det ble skilt mellom to typer kurssamlinger,

³⁶⁵ De svært gode arbeidsvilkår til øvingslærere som var fast tilsatt ved høyskolene ble i noen tilfeller sett på som en hindring i den ordinære lærerutdanningen for å utvikle alternative praksismodeller, som for eksempel distriktspraksis. Øvingslærerne kunne dermed bli betraktet som en gruppe som motsatte seg endringer fordi de selv hadde fordeler av den eksisterende ordning. De fast tilsatte øvingslærerne hadde sitt virke hovedsaklig i høyskolenes nærhet. Det lå derfor interessen motsetninger i forholdet mellom ”byøvingslærere” og lærere i distriktet.

Atle Bjørn Mæhle viser i Tidsskrift for lærerutdanning og pedagogisk utvikling, *Pedagogen*, nr. 1 1984 (s. 72) til inngåtte avtaler og regelverk når det gjelder øvingslærernes arbeid. Her poengteres retten til de tilsatte øvingslærerne og Mæhle argumenterer for at FOU-arbeid i lærerutdanningen må legge denne retten til de ansatte til grunn for dette arbeidet.

³⁶⁶ Jensen 1983:58f

sentrale samlinger, der samtlige studenter møtte og samlinger i regionale grupper. De sentrale samlingene var av en ukes varighet og med arbeidsmåter som forelesninger, seminar- og smågruppedrøftinger og individuell veiledning. Antall undervisningstimer var om lag det samme som for det ordinære studiet. Det som skilte var at undervisningen foregikk mer konsentrert og intensivt. Målgruppen for utdanningen var voksne kvinner etablert med familieforpliktelser, og det var også i stor grad disse som ble studenter. Ikke alle opplevde at ektefelle hadde like stor vilje og/ eller evne til å overta alt ansvaret på hjemmebane alene når kvinnene skulle på samling. Ekstra vanskelig var det for de med ektefelle som ikke hadde muligheter for å overta ansvaret for hus og unger utenom vanlig arbeidstid.

Da var det å ”gå i gården” for å spørre om noen kunne tenke seg å ha noen ekstra unger i ei uke eller to. Alt sto og falt på den nære familien eller naboers gode vilje. Stort sett gikk kabalen opp, men ofte var løsningen ikke alt for tilfredsstillende, og det hendte vi reiste av sted med angst i kroppen og en kullsvart samvittighet. Gode mødre forlater jo som kjent ikke ungene sine!³⁶⁷

Det ble også lagt opp til at studentene skulle arbeide med fagstoffet i periodene mellom samlingene. Her var arbeidsformen selvstudium, støttet gjennom brev med oppgaver som skulle besvares. Sjøvoll viser at arbeidsmengden kanskje var større for disse studentene enn for de stasjonære, nettopp for at det ikke skulle bli stilt spørsmål ved kvaliteten på utdanningen.³⁶⁸ Mellom samlingene mottok studentene brev med arbeidsoppgaver som skulle besvares og returneres til læreren. Brevene ble så rettet og kommentert og tilbakesendt som ved vanlig korrespondanseundervisning. En betydelig del av lærestoffet måtte tillegnes gjennom selvstudium.

³⁶⁷ Turid Sjøholt, Gro Bygdevoll og Christi Jørgensen (1983): Desentralisert allmennlærerutdanning- tilbakeblikk og refleksjoner. Side 21.

³⁶⁸ Sjøvoll 1983

Studentene var delt inn i regionale grupper som møttes til helgesamlinger.³⁶⁹

Siktemålet med disse mindre gruppene var at studentene skulle få kortere reiser og minst mulig fravær fra jobben og hjemmet. Tre av studentene som i ettertid reflekterer over studiet kommenterer:

Erfaringene med disse samlingene var noe forskjellige. En del av oss opplevde nok at slike kortere samlinger kunne være vel så anstrengende som ukessamlingene. Det ble lite anledning til å ”aklimatisere” seg før en skulle bryte opp og dra hjem igjen. Jevnt over opplevde vi nok samlingene innholdsmessig som konsentrert og arbeidsmessig som slitsomme og krevende.³⁷⁰

Det var også mulig å ha kontakt både mellom lærer og student og mellom medstudenter gjennom telefon. Ved Lærerskolen i Bodø ble det gjort forsøk med konferansetelefoner som del av studiet. Dette forsøket er særskilt rapportert og både forsøket samt erfaringene fra de tre andre lærerskolene viser at telefon har vært brukt i mindre grad.³⁷¹

Innholdet i undervisningen og arbeid med lokalt lærestoff

Ved alle de fire lærerskolene ble de ordinære studieplanene lagt til grunn, og alle fag hadde et vesentlig innslag av lokal tilpasning. I norskfaget utgjorde nordnorsk litteratur en vesentlig del av pensum. Rapportene framhever hvordan lærerne tok utgangspunkt i det potensialet som lå i relasjonen mellom studenten, lærerutdanningen og praksissituasjonen. Det ble tatt utgangspunkt i de konkrete læreverk som var i bruk der studentene arbeidet, bruk av skolebiblioteket sto sentralt, likeså begynneropplæring. Lærerne var opptatt av å nytte mulighetene i

³⁶⁹ I Finnmark var også disse samlingene organisert som ukessamlinger.

³⁷⁰ Sjøholt mfl. 1983

³⁷¹ Sjøvoll 1982

denne organiseringsformen, samtidig som de var opptatt av å ivareta det genuint norskfaglige.³⁷²

For kristendomskunnskap med livssynsorientering, som i Tromsø ble undervist tredje året, beskriver Sidsel Meløe hvordan hun tok utgangspunkt i den arbeidsform studentene allerede var trent i gjennom pedagogikkundervisningen.³⁷³

Pedagogikkstudiet ved DALU i Tromsø ga stor plass til studier i det lokale skolemiljøet, både ved den enkelte skole, i en bygd og i landsdelen. Studentenes egne undersøkelser og erfaringer dannet en del av grunnlaget for tilegnelsen i pedagogisk teori. Dette var en arbeids- og studieform som med fordel kunne brukes i deler av kvartårsheten i kristendom. I fagplanen var det særlig semesteroppgaven som ga studentene muligheter til å bruke tanke- og arbeidsvaner de allerede var trent i. Siden de bodde og underviste i sitt eget lokale miljø, brukte de fleste denne anledningen til å jobbe med kirkehistorie/ kirkekunnskap i sin egen bygd. Det viste seg at de følte seg både uvitende og nysgjerrige på stoffet. De ville gjerne samle stoff, både for sin egen del og for å kunne bruke det i opplegg om lokal-kunnskap på skolen. Flere av dem laget emnehefter som kan brukes av andre lærere på skolen.

I Troms var flere av studentene fra læstadianske bygder. En del av disse benyttet anledningen til å arbeide med læstadianismen i feltoppgavene tredje året. Studentene i Bodø knyttet sine arbeider opp mot høytidsfeiringene jul og påske og lagde opplegg som de prøvde ut på skolen der de var tilsatt.³⁷⁴

Eksamensordningene varierte i de ulike fag. Eksamen i norsk var lokalt gitt, i kristendomskunnskap hadde studentene gruppeeksamen. I en undersøkelse av studentenes meninger om det desentraliserte kroppsøvningsstudiet, framhever

³⁷² Vigestad (1982): Norsk på ville vegar? Om undervisning i norsk kvartårseining ved den desentraliserte allmennlærearutdanninga i Nord-Norge 1979/80. Rapport ved Gudmund Hovdenak om norskundervisningen ved tilsvarende studium i Tromsø for studieåret 1980/81 er vedlagt Jensens rapport.

³⁷³ Meløes rapport er vedlagt Jensens rapport om den desentraliserte allmennlærerutdanningen i Tromsø.

³⁷⁴ Ubostad 1983

rapporten at studentene vektla som betydningsfullt at utdanningen var likeverdig med den ordinære. Studentene opplevde som vesentlig at deres utdanning var like krevende som den ordinære og det virket betryggende på dem at de fulgte samme undervisningsplan.³⁷⁵ Det som alle lærere gjør klart i sine rapporter, er at de fulgte det lovverk og de planer som gjaldt for den ordinære utdanningen, og langt på vei også det samme pensum. Samtidig viser de hvordan de gjorde bruk av de muligheter som lå til å nytte det at studentene var knyttet til en skole og at de var bofast i et lokalsamfunn. I gjennomføringen – og i rapporteringen av gjennomføringen, er kriseaspektet tonet ned og kritikken mot utdanningen som særtiltak imøtegåes. Lærerne bestreber seg på at utdanningen skal holde faglig mål. Derigjennom kan den også framstå som et fullgodt alternativ til den ordinære utdanningen.

Desentralisert allmennlærerutdanning og den lokalorienterte pedagogikken

Lærerundersøkelsen³⁷⁶ hadde vist at en av de største hindringene for å utvikle en lokalsamfunnstilpasset skole, var en ustabil lærersituasjon. De desentraliserte studentene hadde et gunstig utgangspunkt når det gjaldt å bidra til en mer lokalsamfunnstilpasset skole. Men at de desentraliserte studentene hadde kunnskap om lokale forhold innebar ikke nødvendigvis at de umiddelbart anvendte denne i sin undervisning. I pedagogikkundervisningen ble det lagt stor vekt på å overbevise studentene om den pedagogiske verdi og kvalifikasjon som lå i å ha og anvende lokalkunnskaper. Det viste seg at mange av studentene hadde vanskelig for å finne ut hva slik lokalkunnskap egentlig innebar og hvorfor denne skulle være nyttig i pedagogisk sammenheng. Jensen viser til at det utover 1970-årene hadde vært en økende interesse blant skolefolk i landsdelen for å skape en nær-

³⁷⁵ Pedersen 1981:87

³⁷⁶ NOU 1978:50: *Lærerundersøkelsen*.

mere tilknytning og et nærmere samarbeid mellom skolen og det omkringliggende samfunn. Målet var å utvikle skolen til å bli mer relevant for og tilpasset lokalsamfunnene. I den nasjonale satsingen på skoleforskning hadde ”Skolen i grisgrendte strøk” og ”Skolen i lokalsamfunnet” vært prioriterte områder.³⁷⁷ Lofotprosjektet hadde vært en viktig inspirator og formidler av slike ideer. En rekke prosjekt var blitt igangsatt flere steder i landsdelen både på skole- kommune – og fylkesnivå. Den lokalorienterte pedagogikken hadde fått en stadig større plass i lærerutdanningen.

Både ved å se på eksamensoppgaver i pedagogisk teori og på den vektlegging emner som angår forholdet mellom skole og samfunn har i studiet, får vi et overbevisende inntrykk av at ”lokalsamfunnsbølgen” har slått gjennom i lærerutdanninga. Men samtidig er det slik at øvingsopplæringa til studentene for en stor del foregår på større sentrumsskoler. Derved vil ikke studentene ha høve til gjennom egen deltakelse å erfare hvordan f.eks. arbeid med å tilpasse undervisninga til lokale forhold bli drevet i praksis.³⁷⁸

Som Jensen påpeker, hadde lokalsamfunnsbølgen slått gjennom i lærerutdanningen. Men lokalorientering var ikke bare et utkantfenomen. Den oppfatning av lokalsamfunnspedagogikk som her kommer til uttrykk, er nettopp oppfatningen av at det lokale befinner seg i provinsen.

Hvad finder du i provinsen, som du ikke kan finde andre steder? – spør Christian Vognsen til innledning i boken ”Lokalorientert pædagogik – en løsning på opdragelseskrisen?” Ingenting, er svaret.

Men der er sammenhænge og fænomener, du lettere får øje på i provinsen, for menneskelivets mangfoldigheder bliver tydeligere, når scenen er

³⁷⁷ Norges almenvitenskapelige forskningsråd (1975): Skoleforskning i Norge. Side 34-42.

³⁷⁸ Jensen 1983:76

mindre og rummet overskueligt. Det universelle bliver håndgribeligt, det abstrakte virkeligt.³⁷⁹

Vognsen viser hvordan begrepet lokalorientert pedagogikk oppsto i Norge, og hvordan man ut fra politisk enighet om å bevare bosettingsmønsteret i utkantstrøk gjennom lovgivning, læreplaner og støtte til lokale prosjekter søkte å gi skolen et lokalorientert innhold. Vognsen nevner Lofotprosjektet som det mest kjente. Han viser til at både den norske lokalsamfunnsorienterte pedagogikken og den svenske utformingen av en glesbygdpedagogikk ble knyttet til geografisk utkant, mens han viser til et konkret finsk lokalutviklingsprosjekt hvor utgangspunktet for å utvikle det lokale var et urbant samfunn. Nettopp i dette poengterer Vognsen det problematiske i det norske lokalsamfunnsbegrepet, nemlig oppfatningen av at det lokale befinner seg i den geografiske periferien. Vognsen påpeker at det er to forhold som er verdt å stoppe opp ved. Det ene er at man åpent trekker inn kontroversielle spørsmål i undervisningen. Man kommer til å beskjeftige seg med verdiproblemer når man tar opp de problemer som henger sammen med spørsmål om hvorledes man kan finne harmoni mellom de økonomiske, sosiale og kulturelle samfunnsspørsmål og en sunn forvaltning av ressurser og miljø. For det andre bygger man på foreldrenes direkte innflytelse på og medvirkning til utformingen av undervisningens innhold.

Mangel på lokalt lærestoff ble sagt å utgjøre en hindring for den lokalorienterte pedagogikken. Mange av feltoppgavene til de desentraliserte studentene tok opp lokale emner. I noen tilfeller ble feltoppgaver overtatt og mangfoldiggjort av den kommunale fagveiledertjenesten. En del oppgaver ble arkivert på skolene og tatt i bruk også av andre lærere. Oppgaver som hadde tatt for seg lokalhistorie ble

³⁷⁹ Vognsen, Christian (1984) (red.): *Lokalorienteret pædagogik- en løsning på opdragelseskrisen?* Gyldendals pædagogiske bibliotek. Copenhagen: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A.S.

gjenstand for interesse også blant bygdefolk forøvrig. På den måten fikk feltoppgavene verdi utover det å være et eksamensarbeid. Ved at studentene gjennom arbeid med feltoppgavene også kom i kontakt med bygdefolk som ellers ikke hadde så mye med skolen å gjøre, bidro arbeidet til å bryte ned isolasjonen som mange steder preget forholdet mellom skolen og nærmiljøet.

På sine skolebesøk kunne lærerne i lærerutdanningen registrere tildels store ”klimavariasjoner”.³⁸⁰ De hadde også klart for seg at det eksisterte en risiko for at studentene ville utvikle en yrkesidentitet eller lærerrolle som var tilpasset situasjonen slik den var akkurat på deres skole. På mange måter ville studentens posisjon i lærergruppa være marginal. De ville også ha sin lojalitet til og bli påvirket av det lokale skolemiljøet. For å oppveie for en eventuell for ensidig praksis, ble rektorer fra skoler med desentraliserte studenter invitert til å forelese om spesielle opplegg eller prosjekter. Ellers foregikk formidling av erfaringer fra arbeid ved skolene i de mer uformelle møtene. Blant studentene synes det å ha vært bred enighet om at denne uformelle erfaringsutvekslingen var lærerik og nyttig.

Praksisnærheten – og utvikling av lærerkompetanse

Mens pedagogikk og praksis fram til 1973-loven hadde vært to adskilte disipliner, ga 1973-loven fellesfaget pedagogisk teori og praksis. At studentene i den desentraliserte utdanningen hadde permanent tilknytning til en grunnskole, åpnet muligheter for å utvikle et integrert pedagogikkstudium.³⁸¹ I studieplanen var det lagt vekt på at studentene skulle trekkes med i planlegging og gjennomføring av undervisning, og studentene ble oppfordret til å komme med forslag til prob-

³⁸⁰ Jensen 1983:71f

³⁸¹ Jensen 1983:63.

lemstillinger i pedagogisk teori. Av rapporten fra Tromsø framgår at studentene første året var de lite rede til å framsette egne forslag. Studentene fikk mye og realistisk praksis, men slik denne ble vurdert,³⁸² førte den ikke automatisk til personlig og faglig vekst hos studentene. En viktig del av strategien for å utvikle deres vilje og evne til å reflektere over og vurdere denne praksisen, var å legge relativ stor vekt på arbeid med feltoppgaver. Dette var oppgaver der studentene skulle behandle et emne eller en problemstilling fra praksisfeltet og drøfte denne i lys av pedagogisk teori. Dette var en oppgaveform som var tatt i bruk i den ordinære utdanningen for 2. studieårs vårpraksis. For det desentraliserte studiet ble denne oppgaveformen utvidet til alle tre årene, slik at studentene skrev en feltoppgave hvert år. Mens studentene i den ordinære utdanningen skrev feltoppgave i gruppe, skrev de desentraliserte studentene individuelle oppgaver, i noen tilfeller kunne to studenter ved samme skole arbeide sammen med oppgavene. Vanskelighetene for studentene besto i å selv formulere oppgavene. Det viste seg også første året, at selv om studentene hadde solid erfaring fra skolearbeid og at de også hadde fått innsikt i en del emner fra pedagogisk teori, var det bare et fåtall som lyktes i å påpeke sammenhengen mellom teoristoff og den empirien de la fram.³⁸³

Feltoppgaven var siste skriftlige oppgave i første studieår. Og det hadde vært nødvendig tidligere dette året å legge ned betydelig arbeid i å overbevise studentene om at den praksisen og de erfaringene de satt inne med var viktige og nyttige som grunnlag for deres lærerutdanning. Det viste seg nemlig i noen av de første besvarelsene i pedagogikk at studentene var temmelig bundet av læreboka og lite dristig til å trekke inn egne meninger og erfaringer. De aller fleste fikk etter hvert et mer avslappet forhold til det å behandle pedagogiske problemstillinger skriftlig, og ikke minst ga det seg utslag i en stadig økende vilje til å greie ut om egne erfaringer og iakttagelser i skolesamfunnet. Og slike utgreiinger ga den som skulle vurdere besvarelsene mange interessante gløtt inn i skolehverdagen rundt i distriktsskolene. Den kunnskap dette ga om de lokale forhold var i mange

³⁸² Jensen 1983:63

³⁸³ Jensen 1981:64ff.

tilfeller et gunstig grunnlag for samtaler med studentene. I visse sammenhenger kunne nok studentene bli for opptatt av sine egne erfaringer fra skolearbeidet. Dette kunne vi klarest registrere under gruppearbeid på Bardufosstun. Sjøl om oppgavene som oftest inviterte til å drøfte praktiske problemer i lys av pedagogisk teori, så blei mange ganger utveksling av praktiske erfaringer den altoverskyggende virksomhet i gruppene. Ei slik utveksling av erfaringer var nyttig og verdifull i seg selv, men når dette blei det dominerende innhold i gruppearbeidet, skjedde det på bekostning av pedagogisk teori. Faren var hele tida i DALU at teoridelen av faget skulle bli neglisjert eller underprioritert, mens det ved vanlig utdanning oftest er praksisdelen som kommer i annen rekke. (...) studentenes tilknytning til skolen ga oss muligheter for å gi studiet i pedagogisk teori og praksis et fokus eller sentreringspunkt som var temmelig enestående i lærerutdanning. Spørsmålet var bare om vi var rede og i stand til på en konstruktiv måte og benytte denne muligheten.³⁸⁴

Vi har tidligere sett at lærerskolene stilte visse vilkår for å ta del i dette tilbudet, deriblant at utdanningen ikke måtte forringes. I rapportene fra gjennomføringen ser vi lærerne påpeke at tilbudet de gjennomførte var innholdsmessig likt med det ordinære tilbudet. Tilbudet fulgte de samme studieplanene og anvendte samme pensumlitteratur. Allikevel måtte noe bli annerledes. De desentraliserte studentene fikk ikke færre undervisningstimer pr. studieår, det som skilte de to modellene var at undervisningen i den desentraliserte foregikk i mer avgrensede og intense perioder, organisert som studiesamlinger. At studiet var lagt opp med et større innslag av selvstudium, kan for så vidt sies å være i overenstemmelse med lærerskoleloven av 1973, som tydelig satte et studiepreg på lærerutdanningen. I så måte kan vi si at organiseringsformen var tilpasset til den nye loven. Samtidig vet vi at studentene i den desentraliserte utdanningen skilte seg fra studentene ved den ordinære. Selv om Gerd Holm viser at 75 % av studentene ved Nesna ville ha kommet inn ved de nordnorske lærerskolene i de ordinære klassene, har vi også sett at utdanningen rekrutterte en annen type studenter, studen-

³⁸⁴ Jensen 1981:64ff.

ter som ikke ville tatt lærerutdanning, om det ikke var blitt opprettet et særskilt tilbud.

I den desentraliserte utdanningen ble teori-praksis-relasjonen tettere enn i ordinær utdanning. De fleste studentene hadde deltidsstilling i den lokale grunnskolen, og her hadde studenten også sin veileder. Kanskje kan denne første desentraliserte allmennlærerutdanningen sies å likne en ordning med masterteachers ved at studentene over tre år fulgte og ble fulgt av en mer erfaren øvingslærer. Rapportene viste hvordan det å bruke lokalt lærestoff ikke var like vanlig ved alle skolene hvor studentene var i praksis. Dette stiller spørsmål ved veilederes kompetanse når det gjaldt iverksettelsen av den nye læreplanen, M74. At veiledningen fungerte var en vesentlig faktor i opplegget.

Vi har tidligere sett at Norsk lærerlag argumenterte for at vekselvirkningen mellom teori og veiledet praksi var betydningsfull for utbyttet av utdanningen. Mens Norsk Lærerskolelag hadde forhandlet fram arbeidsavtaler for de tilsatte i lærerutdanningen, hadde ikke Norsk Lærerlag sentralt gjort det tilsvarende for sine medlemmer. Med tanke på at de lærerne som skulle inngå som veiledere i denne utdanningen kom til å ha en viktig funksjon og at disse etter stor sannsynlighet også var lærerlagsmedlemmer, ble det gjort lite for disse. Lærerlaget sentralt tok i så måte ikke vare på denne marginale gruppens interesser. Praksisnærheten var altså ikke ubetinget uproblematisk. Det var altså ikke tiltrekkelig å legge til rette for en slik nærhet og derigjennom forvente at studentene skulle være i stand til å reflektere over praksis. Det var også nødvendig med undervisning. Heller ikke var det blitt forhandlet fram arbeidsavtaler for de som skulle være veiledere, slik at deres arbeid i stor grad måtte hvile på engasjement og idealisme, og med helt andre vilkår enn de som var tilsatt som øvingslærere i praksisfeltet.

Strid om oppfølgingsarbeidet

Gjennomføringen av den desentraliserte allmennlærerutdanningen fulgte gjeldende lovverk og rammeplan for lærerutdanningen, og var altså ikke å regne som et forsøk. Heller ikke var det definert som et forskningsprosjekt, og var mer å regne som et utviklingsarbeid. Ved oppstart av den desentraliserte utdanningen, meldte det seg et behov blant de involverte lærerne for å møtes og utveksle erfaringer. Disse tok initiativ til et første møte i Bodø i september 1979.³⁸⁵

Samme høst ble det etablert en oppfølgingsgruppe for å følge det desentraliserte utdanningstilbudet. Foranledningen var at departementet ønsket å sette igang deltidsutdanning for lærere, slik det var blitt foreslått blant virkemiddeltiltakene. Forsøksrådet henvendte seg høsten 1979 til de nordnorske lærerskolene og orienterte om at de sammen med Lærerutdanningsrådet var pålagt ansvar av departementet for utredning, oppfølging og informasjon om tilbudet i Nord-Norge. De ønsket derfor å få oppnevnt representanter til en oppfølgingsgruppe.³⁸⁶ Gruppen ble etablert med representanter fra Forsøksrådet, Lærerutdanningsrådet og lærere som underviste i den desentraliserte allmennlærerutdanningen ved de fire lærerhøgskolene, to fra hvert sted.

Våren 1980 ba rektorene ved de fire lærerhøgskolene om at det ble laget rapporter med opplysninger om studenter, undervisningspersonale, studiemodell, arbeidsformer og med evaluering/ erfaringer, og det ble da i oppfølgingsgruppa også gjort vedtak om å utarbeide en egen rapport om undervisningen i norsk.³⁸⁷

Parallelt med gjennomføringen samlet lærere tilsatt i utdanningen informasjon som skulle gi grunnlag for en systematisk vurdering av tiltaket.³⁸⁸ I løpet av hele perioden hadde gruppa totalt 12-15 møter. Disse ble hovedsaklig brukt til å utar-

³⁸⁵ Brev til rektorene ved Nesna, Bodø, Tromsø og Alta Lærerhøgskoler fra pedagogikklærerne i den desentraliserte utdanningen, datert 7. nov. 1980. Arkiv Hitø.

³⁸⁶ Brev fra Forsøksrådet til de nordnorske lærerskolene, datert 22. oktober 1979. Arkiv Hitø.

³⁸⁷ Vigestad 1982:4

³⁸⁸ Jensen 1983. Forord.

beide ulike spørreskjema som ble benyttet i oppfølgingsarbeidet, samt til koordinering av det løpende arbeidet. På grunnlag av oppfølgingsarbeidet ble det så utarbeidet rapporter om gjennomføring ved de fire pedagogiske høyskolene.³⁸⁹ Første året ble oppfølgingsarbeidet finansiert av Forsøksrådet, deretter av de respektive pedagogiske høyskolene i landsdelen.³⁹⁰ Rapporten til Vigestad som vurderer norskundervisningen i den desentraliserte utdanningen sammenliknet med vanlig institusjonsundervisning, ble finansiert av prosjektet ”Skole og samfunn” ved Universitetet i Tromsø og Det regionale høyskolestyret i Nordland.³⁹¹

Når det gjaldt oppfølgingen av den desentraliserte allmennlærerutdanningen oppsto uenighet om hvordan dette arbeidet skulle foregå og hvorvidt den dokumenteringen som foregikk var et forskningsarbeid eller et utviklingsarbeid. Fra lærerskolenes side var det et hovedsiktemål å få fram informasjon om utdanningstilbudet, og lærerne som deltok ble av rektorene bedt om å utarbeide rapporter etter hvert studieår. Andre året kom det imidlertid til uoverenstemmelse mellom representanter fra lærerskolene og representanten fra Lærerutdanningsrådet. Foranledningen var at Lærerutdanningsrådets representant Bergfinn Aabø på et av møtene hadde bedt om å få tilsendt materiale fra det pågående arbeidet. Gruppen hadde vært lite villig til å sende fra seg arbeidsmateriale som fremdeles var under bearbeiding. Allikevel sendte to av de deltakende lektorene, Eivind Bråstad Jensen og Jarle Sjøvoll, fra seg informasjon. Dette gjorde de med klart

³⁸⁹ Rapportene er skrevet av de fire pedagogikklærerne som underviste på det desentraliserte tilbudet, og det er utarbeidet en rapport for hvert studiested. De er skrevet etter felles mal, og da de ble skrevet var intensjonen å også utarbeide en felles rapport om desentralisert allmennlærerutdanning i Nord-Norge. Dette ble imidlertid ikke gjort. Intensjonen var at de fire institusjonsrapportene skulle danne underlag for en fellesrapport. Momenter og bakgrunnsfaktorer av historiske, samfunnsmessige og utdanningspolitiske forhold omhandles i bare liten grad i institusjonsrapportene og var planlagt berørt i en fellesrapport. Jfr. Jarle Sjøvoll 1983:1. Jarle Sjøvoll har til rapporten (Sjøvoll1983) laget en bilagssamling med 9 bilag, der bilag nr. 9 omhandler: Oppfølgingsarbeidet ved desentralisert allmennlærerutdanning 1979-82. Referater og notater fra oppfølgingsgruppas møter n.v. Bilagssamlingen er pr. 21. 09.06 ikke tilgjengelig for utlån.

³⁹⁰ Sæther 1984:I

³⁹¹ For beskrivelse av prosjektet ”Samfunn og skole”, se Solstad og Thelin 2006.

forbehold om at det var foreløpige resultater og stoff som var under bearbeiding. Reaksjonen ble imidlertid et tilsvaret til Jensen og Sjøvoll fra Lærerutdanningsrådet.³⁹² Det ble også sendt kopi til de fire nordnorske lærerskolene og til pedagogikklektorene i Alta og Nesna. I tilsvaret ble problemstillingene som omhandlet oppfølgingen av den desentraliserte allmennlærerutdanningen kommentert som interessante, samtidig som arbeidet ble gjennomkritisert på forskningsmetodisk grunnlag. Både Sjøvoll og Jensen svarte på kritikken. Sjøvoll understreket at det var foreløpige arbeidsnotat som var blitt gjennomanalysert. Jensen ga i sitt svar en analyse av kritikken som var framkommet. Han pekte på inkonsistensen i den, og ikke minst påviste han en manglende kjennskap til og forståelse for arbeidet i de skoler hvor studentene hadde sin praksistilknytning.

Her synes jeg dere nok en gang avdekker manglende kjennskap til virkelighetens verden. Jeg tror rektorene ved de skolene der vi har studenter ville blitt overrasket om de fikk vite at LR's folk mener at de bare unntaksvis ser elever og har liten daglig kontakt med dem. Ja, dette er vel heller (en) oppsiktsvekkende beskrivelse av rektorrollen i dagens skole, uansett skolestørrelse. Når det gjelder små distriktsskoler er påstanden fullstendig meningsløs. Uten å ha regnet på det, vil jeg anta at gjennomsnittsrektoren i det aktuelle utvalg har langt nærmere full enn halv undervisningsstilling ved siden av administrasjonsoppgavene.³⁹³

I rapportene fra de fire lærerskolene er denne uenigheten noe ulikt omtalt, og to av rapportskriverne, Jensen og Sjøvoll, var direkte delaktig i uenigheten. Foranledningen var at representantene hadde bedt om å få tilsendt dokumentasjon fra oppfølgingsarbeidet, noe de også fikk, med det forbehold at dette var et forelø-

³⁹² Brev fra Lærerutdanningsrådets sekretariat vedr. rapporter om desentralisert lærerutdanning i Tromsø og Bodø til de nordnorske lærerskolene, datert 12.6.81. Brevet er underskrevet Bergfinn Aabø og Arild Ingebrigtsen. Arkiv Hitø

³⁹³ Eivind Bråstad Jensen i brev til Lærerutdanningsrådet, datert 01.07.81. Arkiv Hitø. ³⁹³ Av dette framgår at prosjektet "Skole og samfunn" ved professor Karl Jan Solstad får tilsendt informasjon om den desentraliserte utdanningen.

pig arbeidsmateriale. Til dette arbeidet mottok så de pedagogiske høyskolene kritikk, i form av at dette ikke tilfredstilte den forventede presisjon. Av brev fra Lærerutdanningsrådet datert 12.6.81 framgår det at rapportene de har mottatt, fra henholdsvis Tromsø og Bodø, har betydelige svakheter som svekker dens informasjonsverdi.³⁹⁴ Høsten 1980 ble Forsøksrådet og Lærerutdanningsrådet trukket ut av samarbeidet. Arbeidet ble deretter videreført av de fire pedagogikk-lærerne ved den desentraliserte allmennlærerutdanningen 1979-82.

Jarle Sjøvoll kommenterer i ettertid³⁹⁵ at var et ønske fra Lærerutdanningsrådet og Forsøksrådet å ha styring med dette tiltaket, mens de som var aktive i gjennomføringen selv var interessert i å ha styringen. I dette synet hadde de støtte fra sine rektorer. Polemikken ovenfor kan altså ses som en maktkamp mellom lærerutdanningsinstitusjonene på den ene side og Lærerutdanningsrådet og Forsøksrådet på den andre side. Sjøvoll påpeker i ettertid også et annet forhold, nemlig anvendelse av ulike forskningsmetoder, der en mer kvalitativ bevisshetsmåte var på gang i Nord-Norge.

Krisetiltak eller alternativ utdanningsmodell?

Når de nordnorske lærerskolene hadde igangsatt desentralisert allmennlærerutdanning, hadde det primært vært for å avhjelpe den store lærermangelen i utkantstrøk. Når ordningen ble oppsummert og evaluert, ble den også vurdert med

³⁹⁴ Kritikken kom fra Lærerutdanningsrådets sekretariat og omhandlet det foreløpige materialet som var mottatt fra Tromsø og Bodø. Kritikken av materialet fra Tromsø var framstilt i 8 punkter. Den hadde følgende innhold: Spørreskjemaet som er brukt er ikke vedlagt rapporten. Resultatet av undersøkelsen er ikke presentert som tabeller, men som rapportforfatterens beskrivelser og utvalgte sitater. I omtalen av skolesjefenes vurdering framkommer et svaroppsett med tydelig prioritering av positive valører, noe som kan virke forskyvende på svarresultatet og dermed svekke validiteten. Ved konklusjonene mangler oversikt over totalantall informanter, tilslutning til ulike svarkategorier og antall ubesvarte. Det er lavt presisjonsnivå ved spørsmålsutforming. Det må skilles mellom undersøkelsesdata og fortolkninger av slike data. Kilde: Brev fra Lærerutdanningsrådets sekretariat om rapportar om desentralisert lærerutdanning i Tromsø og Bodø til de nordnorske lærerskolene, datert 12.6.81. Arkiv Hitø.

³⁹⁵ I desember 2006

henblikk på overføringsmuligheter til vanlig lærerutdanning. Jarle Sjøvoll³⁹⁶
oppsummerer:

I forbindelse med realisering av desentralisert allmennlærerutdanning ble det sterkt fremhevet at tiltaket måtte sees som en løsning på den store lærerkrisen man hadde i 1978/79. Fra Forsøksrådets innledende skriv går det som nevnt tidligere fram at man fra det hold mer tenkte seg en alternativ utdanningsmodell. Faktum er at man har utviklet og utprøvd en alternativ modell å drive lærerutdanning etter. Man har ikke arbeidet ensidig ut fra kriseperspektivet i løpet av de tre årene desentralisert allmennlærerutdanning pågikk.(...) Krisetenkningen fikk betydning for seleksjonen av studenter, men influerte ikke senere på det som foregikk under realisering av lærerutdanninga. Den positive holdningen til desentralisert allmennlærerutdanning fra de lokale skolemyndigheter kan helt klart ha sammenheng med krisen i lærerstaben på slutten av 70-årene. Dette har en dekning for i det materialet som er innsamlet fra skolesjefer og rektorer. Der lærersituasjonen var god, så man minst positivt på desentralisert allmennlærerutdanning. Kriseaspektet var imidlertid utløsende for politiske vedtak med hensyn til bevilgninger m.v.

Som Sjøvoll påpeker i sin avsluttende drøfting, arbeidet man i realiteten med utprøving av en rekke alternative aspekt som kunne bygges inn i en lærerutdanningsmodell. Dette gjaldt både alternative undervisningsformer, organisasjonsformer og bruk av ulike fjernundervisningstiltak. Det mest spesielle ved modellen, var at man med utgangspunkt i den selektive lokale rekrutteringen, tilpasset eller utviklet en modell som gjorde det mulig å utdanne lærere som var bosatt og hadde praksis på et annet sted enn der den sentrale lærerutdanningsinstitusjonen lå. Det man så gjorde var å utnytte en del av de mange positive muligheter som lå i det at lærerstudentene hadde fast tilknytning til et bestemt skolemiljø over tre år.³⁹⁷

³⁹⁶ Sjøvoll 1983:97f.

³⁹⁷ Sjøvoll 1983:98

Det var gjort erfaringer i den desentraliserte allmennlærerutdanningen med forhold som ville kunne overføres til vanlig lærerutdanning. Et av disse var selektiv rekruttering/ opptak til allmennlærerutdanning, som ble vurdert som et av de sterkeste virkemidlene med hensyn til å stabilisere lærersituasjonen over tid. Ved å desentralisere deler av praksis, ville studenter i den ordinære utdanningen kunne få vekket interesse for arbeid i fådelte skoler og erfaring fra mindre skoleenheter. Det ble også vurdert som en berikelse at studentene gikk sammen i alle fag. Ved at de ble godt kjent turde de også vise oppfinnsomhet og kreativitet. Det burde derfor vurderes om fellesklasseoppsetting burde praktiseres i større grad innenfor vanlig allmennlærerutdanning. Gjennom den desentraliserte modellen fikk også lærerne muligheter for en annen arbeidsform. Arbeidet med å utvikle felles temaer ble vurdert som overordnet betydningsfullt når det gjaldt å integrere pedagogikk med fagopplæring og studentenes egenpraksis i faget. Studentene selv tilla arbeidet med individuelle skriftlige oppgaver stor betydning for utbyttet av utdanningen. Ved at lærerne ga differensierte vurderinger, fikk studentene tilbakemeldinger som var tilpasset sine forutsetninger. At det var en viss mengde oppgaver ga også kontinuitet i forholdet mellom besvarelser og tilbakemelding. Kanskje var dette nettopp en av suksessfaktorene og forklaringene på studentenes prestasjoner til eksamen. Også i forhold til å organisere praksis med større innslag av egenpraksis ville det ligge et potensiale for en mer realistisk og yrkesrettet praksissituasjon. Dette ville imidlertid betinge en omlegging av praksismodellen. Også ”samgangen” mellom pedagogisk teori og praksis og mellom fag og praksis, hadde i seg elementer med overføringsverdi til ordinær allmennlærerutdanning. I ettertid vet vi at denne utdanningsformen skulle få en omfattende utbredelse, ikke bare for lærerutdanning, men også på en rekke andre utdanningsområder.

Vi har i dette kapitlet sett hvordan desentralisert allmennlærerutdanning ble realisert som et særegent tiltak med egne opptakskrav, prosedyrer og målsettinger

om lærerstabilitet i virkemiddelskoler. Vi har sett at det var store variasjoner i hver klasse når det gjaldt inntakskompetanse. Studentene sine forutsetninger var høyst ulike, og det ble også tatt opp studenter som etter ordinære opptakskrav ikke ville blitt tatt opp til lærerutdanning. Noen av studentene manglet forkunnskaper, for andre var disse tilegnet såpass langt tilbake i tid at de måtte aktiviseres gjennom repetisjoner. Lærerne tilpasset undervisningen til studentenes forutsetninger. Særlig ble tilbakemeldingene på de skriftlige oppgavene i fagene norsk og pedagogikk viktige. Gjennom en slik differensiert tilbakemelding, fikk studentene en tilbakemelding som var tilpasset sine forutsetninger. At det var et visst volum på oppgavene ga også kontinuitet i forholdet mellom besvarelser og tilbakemelding. Kanskje var dette nettopp en av suksessfaktorene og forklaringene på studentenes prestasjoner til eksamen.

Selv om den store lærermangelen i Nord-Norge hadde vært den utløsende årsaken til at desentralisert allmennlærerutdanning var blitt igangsatt, har vi sett at tiltaket også hadde i seg potensiale til å være noe mer enn en kortsiktig kriseløsning. I gjennomføringen av den desentraliserte allmennlærerutdanningen var lærerne som underviste opptatt av å følge de gjeldende lover og planer. Grunnskolens Mønsterplan M74 åpnet for bruk av lokalt lærestoff, og det var denne planen som skulle være grunnlaget for lærerutdanningen. Lærerne var både opptatt av å gjøre bruk av og å utvikle lokalt lærestoff der det var mulig. De var opptatt av å påvise de mulighetene som lå i grunnskolens læreplan og vise hvordan denne kunne realiseres. Videre var de opptatt av å minske avstanden mellom skole og lokalsamfunn. Selv om disse lærerne i sine rapporter framstår som både nøkterne og realistiske, er det tydelig at det ligger en stor grad av engasjement til grunn. En av de deltakende lærerne, nåværende professor Jarle Sjøvoll, ved lærerutdanningen i Bodø, kommenterer også i ettertid at de tilsatte oppfattet dette som et viktig prosjekt, et prosjekt som ville kunne bety noe for endringer i lærerutdanning på sikt. Gjennom studentevalueringene får lærerne gode skussmål.

Selv om studiet til tider opplevdes slitsomt for studenter, at de hadde stor arbeidsbelastning og de reiste hjem fra samlinger ”stappfull av pedagogiske kunnskaper”, lar de det klart framgå at lærerne er dyktige og engasjerte.

Desentralisert allmennlærerutdanning fulgte lov om lærerutdanning av 1973 og var altså ikke et forsøk. Samtidig har vi sett at institusjonene ble gitt mulighet til å utstede vitnemål for 2-årig lærerutdanning. Utdanningen fulgte ellers de samme planene som den ordinære utdanningen. Det særegne ved den desentraliserte allmennlærerutdanningen var at det ble etablert en relasjon mellom lærerutdanningen, studentene og stedet der yrkesutøvelsen skulle finne sted. Vi har sett at muligheter som lå i denne relasjonen ble tatt i bruk.

Vi har også sett at det kom til uenighet mellom representanter fra lærerutdanningsinstitusjonene og representanter fra Lærerutdanningsrådet om oppfølgingen av utdanningen. Rektorene oppfattet oppfølgingsarbeidet som et forsøks- og utviklingsarbeid. For institusjonene var det et ønske å selv ta hand om dette arbeidet og kritikken fra Lærerutdanningsrådet ble tilbakevist. Opprinnelig hadde det vært planlagt å utarbeide en felles rapport på bakgrunn av de fire institusjonsrapportene. Dette skjedde ikke. Mens de fire institusjonsrapportene ble utgitt av den enkelte institusjon, ble rapporten om norskfaget utgitt med støtte fra Universitetet i Tromsø og Det regionale høgskolestyret i Nordland.

Da forslaget om desentralisert allmennlærerutdanningen var blitt behandlet politisk, hadde lærerskolene hadde ulike ståsted. Alta hadde holdt fram at budsjett måtte være godkjent før utdanningen ble utlyst, likeså måtte det foreligge bindende avtale om personalets arbeidsvilkår og det desentraliserte tilbudet måtte ikke få negative virkninger for høgskolens ordinære tilbud. I Bodø var det blitt stilt som vilkår at tiltaket måtte ha en klar avgrensing i tid og betraktes som et akutt tiltak for å løse en krise. I Nesna ble det pekt på at opptakskriteriene måtte

vurderes nøye for å sikre at formålet med tilbudet ble nådd. Det ble påpekt at en avkortet utdanning ikke ville være tilfredsstillende for grisgrendte strøk på lengre sikt. Skoledirektøren i Nordland framholdt egenverdien som lå i en desentralisert modell. Forut for igangsettingen var det om mulig Tromsø som hadde vært mest forbeholden. Jeg har imidlertid holdt fram at argumentasjonen både ved lærerutdanningen og i det regionale høgskolestyret var preget av en videre tenkning. Her var det ikke ønske om et krisetiltak, men om å prøve ut en alternativ utdanningsmodell – i samarbeid mellom de nordnorske lærerskolene. Slik utdanningen er rapportert, var det desentralisert allmennlærerutdanning som en alternativ utdanningsmodell som ble realisert – i samarbeid mellom de nordnorske lærerskolene.

Oppsummering

Forut for igangsettingen av den desentraliserte allmennlærerutdanningen 1979-1982 var det blitt lansert ulike forslag til alternative utdanningsmodeller. Ett forslag hadde vært den desentraliserte modellen, et annet hadde vært en deltidsmodell arbeidet fram gjennom Forsøksrådet, der meningen hadde vært at studentene parvis skulle dele en lærerstilling. Det var den desentraliserte modellen som ble igangsatt ved de nordnorske lærerskolene høsten 1979. Blant de som støttet en desentralisert allmennlærerutdanning var det to ulike syn. Det ene innebar desentralisert allmennlærerutdanning som et krisetiltak for å avhjelpe en vanskelig lærersituasjon. Det andre innebar å se desentralisert allmennlærerutdanning som en alternativ utdanningsmodell. Vi har sett at det i Forsøksrådet og Lærerutdanningsrådet ble arbeidet videre med planer for en deltidsmodell, og at det derfor ble tatt kontakt med de nordnorske lærerskolene for å innhente informasjon og erfaringer. Da hadde de nordnorske lærerskolene allerede kommet i gang med samarbeid initiert av lærerne som underviste på det desentraliserte tilbudet. Representanter fra Forsøksrådet og Lærerutdanningsrådet deltok på

møter i denne gruppa, men gikk senere ut av det formaliserte samarbeidet, og oppfølgingsarbeidet ble videreført av de aktuelle lærerne. Disse hadde også kontakt med skoleforskningsgruppa ved Universitetet i Tromsø.³⁹⁸

Vi har også sett at så snart opptaket var gjort, ble oppmerksomheten til de som drev den desentraliserte utdanningen rettet inn mot å gjøre bruk av de muligheter som lå i denne særskilte organiseringen. De som drev denne utdanningen mente den hadde muligheter i seg til å gi en bedre lærerutdanning enn den tradisjonelle. Derfor mente de også at ordninger fra den desentraliserte utdanningen på sikt burde kunne innføres i vanlig lærerutdanning. Evalueringen av den desentraliserte allmennlærerutdanningen, slik den framkommer i rapportene fra de fire nordnorske lærerskolene, kom altså til å omhandle to forhold. Det ene var å klargjøre hva den desentraliserte allmennlærerutdanningen innebar som tiltak for å bedre lærerstabilitet, lærerdekning og eventuelle forbedringer av tilbudet ut fra denne målsettingen. Det andre var å klargjøre hvordan forhold ved den desentraliserte modellen kunne overføres til den ordinære allmennlærerutdanningen.

³⁹⁸ I brev fra Eivind Bråstad Jensen til Lærerutdanningsrådet juli 1981 framgår at prosjektet ”Skole og samfunn” ved professor Karl Jan Solstad får tilsendt informasjon om den desentraliserte utdanningen. Arkiv Hitø.

DEL 3: ØKT ENHETLIGHET. DESENTRALISERT ALLMENNLERERUTDANNING BLIR MER LIK DEN ORDINÆRE UTDANNINGEN

Kapittel 11: Mot sterkere enhetlighet?

Innledning

I dette kapitlet skal jeg vise hvordan desentralisert allmennlærerutdanning ble videreført. Vi skal se at noe av det særegne ved desentralisert allmennlærerutdanning avtok og at denne alternative utdanningen etter hvert ble mer lik det ordinære lærerutdanningstilbudet. Vi skal se på forhold som opptak, praksis, studieinnhold, organisering, kontakt mellom lærested og studenter og mellom medstudenter. Hovedvekten vil bli lagt på de endringene som fant sted ved lærerutdanningen i Tromsø. Jeg vil i mindre grad bringe inn de desentraliserte allmennlærerutdanningene i Alta, Bodø og Nesna.³⁹⁹

Desentralisert allmennlærerutdanning videreføres

Lærerutdanningene i Alta og Nesna tok allerede i 1981 opp nye kull til desentralisert allmennlærerutdanning. Fremdeles var siktemålet å avhjelpe lærermangel i utkantstrøk. Også i årene etter 1982 ble det gitt desentraliserte tilbud ved de nordnorske lærerskolene, men ikke som et samlet løft og heller ikke så omfat-

³⁹⁹ Takk til professor Jarle Sjøvoll, Høgskolen i Bodø og stipendiat Hallgeir Hegerholm, Høgskolen i Nesna som har lest og kommentert en tidligere utgave av dette kapitlet.

tende dokumentert som første gang. Noen av tiltakene ble mer grundig rapportert, i form av evalueringer av de desentraliserte tilbudene.⁴⁰⁰

I 1987 ble desentraliserte utdanninger satt i gang både i Nesna, Alta og Tromsø.⁴⁰¹ I følge planer ble disse rettet inn mot regioner som hadde vansker med lærerdekningen og mot søkere som ikke kunne komme fra, for å ta en ordinær utdanning. Utdanningen skulle foregå på redusert tid og det å ha arbeid som ufaglært lærer på hjemstedet ble regnet som del av studiet. Skolen på hjemstedet skulle være studentens øvingskole og det ble anbefalt å ikke ha større lærerpost enn ca ¼ stilling. Likheten med vanlig lærerutdanning ble framholdt. Studentene skulle gjennomgå de samme fag og stilles overfor de samme eksamenskrav som i ordinær utdanning. Den vesentlige forskjellen ville være, at mens ordinære studenter befant seg i et studiemiljø og hadde fagstudiene som det faste innslag og praksis i kortere perioder, ville de desentraliserte studentene ha utøvelsen av læreryrket gjennom tilknytning til sin lokale skole som det faste innslag og den øvrige undervisningen lagt til avgrensede perioder.⁴⁰² Planene framstilte altså denne utdanningen som en alternativ utdanningsmodell, likeverdig med ordinær allmennlærerutdanning, og med en klar yrkesretting.

Initiativene til igangsetting av desentraliserte tilbud i 1987 falt i tid sammen med synkende søkertall til allmennlærerutdanning. Tilbudene i Nesna og Tromsø kom i gang på skolenes egne initiativ. Alta hadde tidligere fått kniven på strupen av departementet, enten igangsette desentralisert utdanning eller få inndratt stil-

⁴⁰⁰ Harald Høie (1986): *Desentralisert og ordinær allmennlærerutdanning i Alta. Skoleutvikling, rekruttering, faglige resultat og grunnskoledekning*. Alta lærarhøgskole 1986. Utgitt i samarbeid med skoledirektøren i Finnmark

Harald Høie (1989): *Lærerutdanninga i Finnmark: Utdanning, rekruttering og resultat*. Finnmark distriktshøgskole – rapport 1989:4.

Vassli og Knutsen (1993): *En bedre lærerutdanning? En undersøkelse og evaluering av desentralisert allmennlærerutdanning knyttet til Nesna Lærerhøgskole 1987-1991*.

⁴⁰¹ Planer fra disse tre institusjonene er samlet i et eget hefte; Planer for desentralisert allmennlærerutdanning. 1987.

⁴⁰² Planer for desentralisert allmennlærerutdanning 1987:14.

linger.⁴⁰³ I Alta hadde de fryktet for at den desentraliserte utdanningen skulle rive grunnen under den ordinære. Høie viser imidlertid at den desentraliserte og den ordinære allmennlærerutdanningen rekrutterte ulike typer søkere, og konkluderer med at frykten var ubegrunnet. Derimot utfylte de to organiseringsformene hverandre. Søkere til den desentraliserte allmennlærerutdanningen i Alta kom i hovedsak fra de deler av fylket hvor lærermangelen var størst, Kyst- og Øst-Finnmark, og det var også her de fleste tok jobb etter endt utdanning.⁴⁰⁴

Allerede ved første gangs inntak, i 1979, hadde det vist seg å være vanskelig å få tilstrekkelig antall søkere som var kvalifisert etter gjeldende opptaksreglement. Nesna lærerhøgskole fikk i 1987 klarsignal fra departementet til å organisere opptaksprøver på videregående skoles nivå for at søkere som ikke var kvalifisert, skulle få mulighet til å bli med på studiet. I forkant av opptaksprøvene for dette kullet ble det organisert et intensivt kvalifiseringskurs på en folkehøgskole.⁴⁰⁵

Desentraliserte allmennlærerutdanninger ble etter hvert igangsatt også i andre deler av landet. Eivind Bråstad Jensen⁴⁰⁶ påpeker imidlertid at når desentraliserte lærerutdanninger i løpet av 1990-tallet spredte seg over hele landet, skyldtes det ikke primært at modellen ble sett som et faglig spennende alternativ til tradisjonell utdanning. Tilbudet vokste delvis fram som følge av politisk press for å skaffe fagfolk, primært til distriktene, delvis var de initiert av høgskolene selv for å rekruttere flere studenter. Desentralisert lærerutdanning, ivaretok altså et framtidig behov for lærere, samtidig som de var et ledd i lærerutdanningsinstitusjonenes arbeid med rekruttering for å kunne opprettholde sin virksomhet. En tilsvarende utvikling fant sted i Sverige først på 1990-tallet. Gjennom omlegging

⁴⁰³ Høie 1986

⁴⁰⁴ Høie 1989:15

⁴⁰⁵ Vassli og Knutsen 1993: 15f.

⁴⁰⁶ Jensen (2006): Ta erfaringene med desentralisert lærerutdanning på alvor.

av den svenske grunnskolelærerutdanningen i 1988, var det blitt vanskelig for små og mellomstore høgschooler å fylle studieplassene. Samtidig viste prognoser at det innen få år ville bli mangel på lærere.⁴⁰⁷

Den desentraliserte allmennlærerutdanningen på slutten av 1970-tallet kunne settes i gang som et særegent utdanningstilbud fordi lærerutdanningsloven av 1973 muliggjorde opptak av studenter på grunnlag av individuell vurdering og loven åpnet for å sette i gang treårige studieførløp over fire år. Denne loven gjorde også lærerutdanningen til en høgschoolutdanning, der studentene skulle gis tid og anledning til selvstendige studier. Dette passet til en organisering med studiesamlinger og selvstendig arbeid i mellomperiodene. At studentene skulle få anledning til friere valg av emner passet også til ideen om et mer lokalbasert lærestoff og til iverksettelsen av grunnskolens læreplan, M74. Også den påfølgende læreplanen for grunnskolen, M87, framholdt det lokale. Blant annet skulle det ved den enkelte skole utarbeides lokale læreplaner i alle fag og for alle trinn. Gjennom M87 var det fortsatt mulig å gi den desentraliserte lærerutdanningen et lokalt innhold uten å bryte med de nasjonale retningslinjene. Men argumentene for å videreføre de desentraliserte tilbudene var ikke lenger ensidig knyttet til behovet for å avhjelpe lærermangel og tilby en utdanning tilpasset stedlige forhold. For institusjonene var disse utdanningene også en måte å opprettholde virksomheten. Lærerorganisasjonene hadde stått sterkt på for at det desentraliserte tilbudet ikke skulle ha et redusert omfang og for at kvalitetskravene i forhold til det ordinære tilbudet måtte opprettholdes. Det hadde vært viktig å holde fast ved prinsippet om en lærerutdanning som tilfredsstilte nasjonale kompetansekrav. Også de som underviste i den første desentraliserte utdanningen hadde vært opptatt av å imøtegå motforestillingene mot denne utdanningsformen gjennom å sikre at tilbudet holdt faglig mål. Utdanningen var blitt lagt tett opp til det

⁴⁰⁷ Falk (1999:39): *Lärare tar gestalt. En hermeneutisk studie av texter om lärarblivande på distans.*

ordinære tilbudet ved å bygge på de samme studieplanene og anvende den samme litteratur. Denne utdanningen skilte seg imidlertid fra den ordinære ved at studentenes praksiserfaringer i større grad ble gjort til innhold i studiet. Da den desentraliserte utdanningen ble videreført, ikke utelukkende for å utdanne lærere til utkantstrøk, men også med det siktemål å sikre opptak til allmennlærerutdanningene, kunne man gjøre bruk av en organiseringsform som var utprøvd og dokumentert. For de desentraliserte tilbudene som ble videreført, var det ikke klart hvorvidt disse var ment som krisetiltak for å avhjelpe lærermangel eller om de var ment å være en bedre måte å utdanne lærere på. Av de planer og rapporter jeg har undersøkt, kan det se ut til at ulike begrunnelser var innvevd i hverandre.

Nasjonale reformer gir lærerutdanningen endrede vilkår

Endrede vilkår for lærerutdanningen, skulle etter hvert også komme til å virke inn på desentralisert allmennlærerutdanning. I den norske lærerutdanningen skjedde en vesentlig styringsmessig endring i 1988 ved at Lærerutdanningsrådet ikke lenger skulle føre tilsyn med undervisning og eksamen ved de pedagogiske høyskolene. I stedet fikk rådet en ny funksjon, som rådgivende og samordnende organ.⁴⁰⁸ Gustav E. Karlsen framholder at dette foregikk nesten uten debatt eller motforestillinger, og påpeker at det her var et sammenfall av sentrale politiske og lokale, institusjonelle og profesjonelle interesser. Fra institusjonenes side var det mulig å betrakte endringen som en overføring av innflytelse fra sentralt hold til institusjonsplanet. Men vel så viktig, framhever Karlsen, var styrkingen av den sentrale politiske styringen av lærerutdanningen.

Det kan til og med være grunn til å tro at institusjonsplanet var blitt svekket fordi grunnlaget for en mulig faglig allianse mellom et faglig sterkt Lærerutdanningsråd og institusjonsplanet ikke lenger var til stede. Sagt på en annen og tilspisset måte: I en periode med ønske om å styrke nasjonal

⁴⁰⁸ Karlsen 1993b:182-191.

politisk styring ville et sterkt faglig lærerutdanningsråd med reell makt neppe ha overlevd. Endring i Lærerutdanningsrådets stilling tolket som desentralisering og mindre faktiske reformer f.eks. sensoroppnevning, bidro i neste omgang til å legitimere vidtgående initiering av nye styringsreformer av meget stor betydning for norsk lærerutdanning.⁴⁰⁹

I 1991 ble allmennlærerutdanningen utvidet fra 3 til 4 år, og året etter fulgte nye rammeplaner. Planen innførte universitetets vekttallsordning og ga muligheter for å inkorporere studieenheter fra andre læresteder i det 4-årige utdanningsløpet, altså en systematisering på det horisontale nivået. Skolefagene ble styrket, ved at utdanningen skulle omfatte minst 6 av de obligatoriske fagene i grunnskolen, mot minst 4 i planen fra 1980. Pedagogikkfaget ble redusert i omfang fra å utgjøre et år i den 3-årige utdanningen til å utgjøre et halvt år i den 4-årige. Denne reduksjonen skulle brukes til styrking av fagdidaktikken. Faget ”Pedagogisk teori og praksis” ble vurderingsmessig splittet opp med egne karakterer i teori og praksis, og i forhold til 1980-planen ble pedagogikkfaget i den nye planen oppfattet som mer instrumentelt i forhold til annen fagkunnskap og praksis.⁴¹⁰

Fra 1994 ble lærerskolene gjennom høyskolereformen underlagt en felles universitets- og høyskolelov. Kyvik⁴¹¹ omtaler i sluttrapporten fra evalueringen denne reformen som tre organisatoriske prosesser, iverksatt for å nå en rekke faglige, økonomiske og administrative mål. Gjennom den første prosessen ble antallet høyskoler redusert fra 98 til 26. I den andre prosessen ble den interne organiseringen av høyskolene fastlagt; med inndeling av høyskolene i avdelinger og opprettelse av en ny administrativ struktur. I den tredje prosessen ble det innført en ny styringsordning etter modell fra universitetene og med skille mellom faglig og administrativ ledelse på alle styringsnivåer i henhold til *Lov om*

⁴⁰⁹ Karlsen 1993b:185

⁴¹⁰ Karlsen 1993b:187

⁴¹¹ Kyvik (red.) 1999: *Evaluering av høyskolereformen. Sluttrapport.* side 11

universiteter og høyskoler. Disse prosessene ble sluttført i 1994 og loven iverksatt 1. januar 1996. Lærerutdanningene opphørte med dette å være egne institusjoner.

Evalueringen av lærerutdanningen som del av høyskolereformen framhevet særlig to trekk som sentrale for forståelsen av lærerutdanningenes utforming og virkemåte.⁴¹² Det ene var knyttet til vertikal og horisontal integrasjon i utdannings-systemet, det andre til lærerutdanningene som profesjonsutdanninger. Rapportene pekte på indre spenninger knyttet til forholdet mellom formidlingskunnskap og fagkunnskap. Evalueringen viste til at lærerutdanningene var oppdelt i en rekke ulike spesialiserte funksjoner som ble ivaretatt av ulike grupper med bestemte identiteter, kvalifikasjoner og karriereveier. Disse var plassert ulikt langs dimensjonene teori-praksis, og det var sterke spenninger mellom de ulike kategorier som var involvert i lærerutdanningene. Evalueringen viste videre til at det var store forskjeller mellom fagpedagoger og øvingslærere, og at det innad i allmennlærerutdanningen eksisterte ulike syn på betydningen av henholdsvis pedagogikk og skolefaglig kunnskap. Ved å skille mellom *lærerutdanninger*, heller enn ulike typer *lærerutdannere* ble enkelte slike spenningsfelt usynliggjort.⁴¹³ Lærerutdanningsrådet ble nedlagt 1. juli 1998, og lov om lærerutdanning ble opphevet. Høsten 1998 ble *Nasjonalt råd for lærerutdanning* opprettet.⁴¹⁴

⁴¹² Michelsen, Svein og Homme, Anne (1998): *Evaluering av høyskolereformen. Høyskolereformen og lærerutdanningen*. Arbeidsnotatserie nr. 12. Oslo: Norges forskningsråd

Michelsen, Svein; Dahl, Jorunn og Homme, Anne (1999): *Evaluering av høyskolereformen. Lærerutdanningen under høyskolereformen*. Delrapport nr. 7. Oslo: Norges forskningsråd

⁴¹³ Michelsen, Homme og Dahl, 1999

⁴¹⁴ Rådet ble opprettet innenfor rammen av Høyskolerådet. I år 2000 ble Universitets- og høyskolerådet i år 2000 felles råd for høyere utdanning.

I 1998 fulgte ny lærerutdanningsreform med nye rammeplaner. Mandatet til utvalget som utredet reformen var å tilpasse lærerutdanningen til de øvrige 90-tallsreformene ⁴¹⁵, altså var det ønske om en ytterligere systematisering som ble uttrykt. Mandatet viste på flere punkter til den generelle delen av læreplanen L97 og spesielt til det denne sa om lærerrollen. Det ble videre foreslått en klare nasjonal standardisering med en felles modell over hele landet, altså var økt enhetliggjøring også et ønske. ⁴¹⁶ Utdanningens lengde på 4 år ble beholdt, og av disse ble 3 år gjort obligatorisk. ⁴¹⁷ Praksisopplæringen inngikk i den obligatoriske delen og hadde et samlet omfang på 18 uker. Pedagogikk og praksisopplæring ble gitt et spesielt ansvar for å binde de ulike delene av utdanningen sammen. Dette blir begrunnet med at disse inngikk i alle de tre første studieårene. ⁴¹⁸ Den kompetansen studentene skulle utvikle gjennom studiet, ble i rammeplanen delt i fem hovedområder: faglig kompetanse, didaktisk kompetanse, sosial kompetanse, yrkesetisk kompetanse og endrings- og utviklingskompetanse. Pedagogikkfaget skulle være yrkesrettet. Det skulle bygges opp om fire målområder som var sentrale i det akademiske faget og fire gjennomgående perspektiver som var sentral i forhold til lærergjerningen. Altså skulle pedagogikk som undervisningsfag i lærerutdanningen være møteplass for vitenskapsfag og yrkesutøvelse. Følgende målområder skulle være sentrale: Barn og ungdom i læring og

⁴¹⁵ Alfred Oftedal Telhaug (1997b): *Utdanningsreformene. Oversikt og analyse*. Kap. 9. side 233-247

⁴¹⁶ Arbeidet ble lagt fram som *NOU 1996:22 Lærerutdanning. Mellom krav og ideal*. Telhaug 1997b:235 påpeker at det var konsumentene som var gitt overtaket i utvalget, mens departementet også oppnevnte utdanningsgrupper for henholdsvis allmennlærerutdanning, praktisk-pedagogisk utdanning ved universitetene og faglærerutdanning til hjelp for utvalget. I disse gruppene var produsentene godt representert.

⁴¹⁷ Omfanget av de ulike studieenheterne er beskrevet med vektall, 10 vektall tilsvarer fulltids arbeidsinnsats i ett semester. Den obligatoriske delen hadde følgende innhold: Estetiske fag (kunst og håndverk eller musikk) 5vt, kristendom med religions- og livssynsorientering 10vt, matematikk 10 vt, natur, samfunn og miljø 10 vt, norsk 10vt, pedagogikk 10 vt, praksisopplæring 18 uker, praktisk fag (heimkunnskap eller kroppsøving) 5 vt. Den obligatoriske delen omfattet også et tverrfaglig kurs i drama som metode på 30 timer, knyttet til norsk, matematikk og kristendom med religions- og livssynsorientering. Kilde: Rammeplan og forskrift for 4-årig allmennlærerutdanning, 1999:28f.

⁴¹⁸ Rammeplan og forskrift for 4-årig allmennlærerutdanning, 1999:29.

oppdragelse, Skolen som arena for læring og oppdragelse, Samfunn, kultur og utdanning og Pedagogiske grunnlagsproblemer.⁴¹⁹ Målområdene skulle belyses med utgangspunkt i verdiperspektivet, differensieringsperspektivet, det sosiokulturelle perspektivet og profesjonsperspektivet.⁴²⁰ Som vi senere skal se, utgjorde denne reformen sammen med ideer om fleksibilisering og implementering av IKT i norsk utdanning sentrale vilkår for endringer i den desentraliserte allmennlærerutdanningen.

Med utgangspunkt i kvalitetsreformen ble så lærerutdanningen igjen revidert i 2003.⁴²¹⁴²² EU-standarden for beregning av studiepoeng ble innført. Den fireårige allmennlærerutdanningen utgjorde nå 240 studiepoeng i omfang, med en obligatorisk del på 120 studiepoeng og en valgbar del på 120 studiepoeng. Fagene pedagogikk, matematikk og norsk ble videreført som obligatoriske fag, hvert med 30 studiepoeng, kristendom med 20 poeng, mens det ble innført et nytt obligatorisk emne, grunnleggende lese- skrive- og matematikkopplæring, med 10 poeng.⁴²³ Omfanget av det obligatoriske innholdet ble gjennom dette redusert fra 3 til 2 år. Gustav E. Karlsen påpeker at denne reformen i et historisk perspektiv kan betegnes som en fagsentrert reform med stor tro på styrking av lærernes faglige kompetanse, særlig i basisfag som norsk og matematikk.⁴²⁴ Dette er en påpekning jeg vil si meg enig i.

⁴¹⁹ Rammeplan og forskrift for 4-årig allmennlærerutdanning, 1999:42ff.

⁴²⁰ Rammeplan og forskrift for 4-årig allmennlærerutdanning, 1999:40f.

⁴²¹ St. meld. nr. 16 (2001-2002): *Kvalitetsreformen. Om ny lærerutdanning; Rammeplan for Allmennlærerutdanningen 2003.*

⁴²³ Gustav E. Karlsen (2006/ 2002): *Utdanning, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv.* Oslo: Universitetsforlaget. Side 27

⁴²⁴ Gustav E. Karlsen 2005:410

Praksisopplæringen får gjennom denne reformen et utvidet omfang, fra 18 uker til 20-22 uker. Den er i rammeplanen ikke lenger plassert som en egen studieenhet med tilhørende rammeplan. Nå er praksisopplæringen flyttet fram til den generelle delen, og det gjøres klart at studentene i praksisopplæringen skal møte de krav og forventninger som blir stilt til læreren.⁴²⁵ De skal utvikle sin profesjonskunnskap gjennom å prøve ut og bearbeide egne faglige og didaktiske kunnskaper. Erfaringer og problemstillinger fra praksisfeltet skal være et sentralt utgangspunkt også for fagstudiene, studiet må derfor legges til rette for didaktisk refleksjon. Institusjonene skal så lage sin egen plan for praksis. Institusjonenes planer skal i følge rammeplanen bygge på målene for de enkelte fagstudiene og for utdanningen som helhet.

Pedagogikkfaget omtales i rammeplanen som et mangesidig fag som omfatter delområder som idehistorie, didaktikk, filosofi, psykologi og sosiologi. Faget skal inngå som en ykesdannende komponent i utdanningen, og bidra til at studentene opparbeider den kunnskap og erfaring som er nødvendig for kritisk å kunne analysere læreres og elevers arbeid i lys av relevante styringsdokumenter, forventninger fra foresatte og ulike teorier og rammefaktorer. Didaktikk omtales som fagets sentreringspunkt. Den nasjonale rammeplanen angir tre målområder. Disse er: Læreren, eleven og opplæringen, Læreren og eleven i organisasjonen samt Læreren og eleven i samfunnet. Arbeidet med målområdene er i følge rammeplanen ment å skulle sikre et vekselspill mellom teoretisk kunnskap, praksiserfaring, faglig utvikling og didaktisk refleksjon.⁴²⁶

⁴²⁵ Rammeplan for Allmennlærerutdanningen. Fastsatt 3. april 2003 av Utdannings- og forskningsdepartementet. Side 14f.

⁴²⁶ Rammeplan for Allmennlærerutdanningen. Fastsatt 3. april 2003 av Utdannings- og forskningsdepartementet. Side 19ff.

Ny teknologi og organisering av fleksible studier som satsingsområder

På 1990-tallet kom nasjonale planer for innføring av IKT i norsk utdanning.⁴²⁷ Departementet laget da handlingsplaner som var tenkt iverksatt på alle nivå i utdanningssystemet og disse ble nærmere konkretisert i årsplaner. Det ble videre opprettet et nasjonalt Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning, ITU. Ved opprettelsen i 1997, ble ITU knyttet til Universitetet i Oslo og finansiert som prosjekt gjennom Utdannings- og forskningsdepartementets ulike satsinger på IKT i utdanningen. Fra 2000 ble ITU en fast nasjonal fagenhet ved det Utdanningsvitenskapelige fakultet, ved Universitetet i Oslo. Fra 2005 overtok Utdanningsdirektoratet oppdragsrollen overfor ITU. Stortinget hadde også opprettet et eget organ for fjernundervisning, Sentralorganet for fjernundervisning (SOFF) fra 1991 og lokalisert dette til Tromsø. Mandatet til dette organet var å stimulere til fjernundervisning gjennom å bevilge penger til utdanningstilbud i høyere utdanning og foreta evaluering av de studietilbud som mottok støtte. Organet ble senere gjort permanent, skiftet navn til Sentralorganet for fleksibel læring i 1999, og i 2004 til Norgesuniversitetet.⁴²⁸ Dermed kom det i 1990-årene nye statlige aktører på utdanningsarenaen. Disse skulle bidra til å gjennomføre den nasjonale utdanningspolitikken, som også innbefattet økt bruk av ny teknologi til utdaningsformål og oppmuntring til å organisere fleksible studier. Disse aktørene forvaltet både statlige penger og kompetanse som høyskolene kunne søke å få del i. De representerte en stimulans for iverksetting og videreføring av desentraliserte utdanningstilbud, nå basert på utstrakt bruk av informasjons- og kommunikasjonsteknologi.

⁴²⁷ KUF: IT i norsk utdanning 1996-1999, UFD: IKT i norsk utdanning. Plan for 2000-2003.

⁴²⁸ I denne prosessen skjedde det også en sammenslåing med det tidligere Norgesuniversitetet.

Desentralisert allmennlærerutdanning tilpasses nasjonale reformer og satsingsområder

Da Høgskolen i Tromsø videreførte desentralisert allmennlærerutdanning i 1998, var det på en direkte oppfordring fra en ny regional aktør, Studiesenteret Finnsnes.⁴²⁹ Studiesenteret var blitt opprettet på Finnsnes, i Troms fylke i 1996, i lokalene til tidligere Heimly Folkehøgskole. Det var statlig finansiert. Senterets formål var å legge til rette for kompetansetiltak og desentraliserte utdanninger i Midt-Troms. Fra studiesenterets side ble det argumentert med at det var studentgrunnlag for en desentralisert allmennlærerutdanning, det ble vist til at utvikling av fjernundervisning var i rask fremmarsj, at senteret nylig hadde investert i 2-veis lyd-bilde kommunikasjonsutstyr og at det var gjort gode erfaringer med desentralisert sykepleieutdanning. Det ble uttrykt ønske om et samarbeid med Høgskolen i Tromsø, og at dette kunne bli et samarbeidsprosjekt hvor også Forsvarets Studiesenter ble involvert.⁴³⁰

På nyåret i 1998 ble spørsmålet om desentralisert allmennlærerutdanning tatt opp i Avdelingsstyret ved Avdeling for lærerutdanning. Her ble det enstemmig vedtatt å søke departementet om tillatelse til å gjennomføre et opplegg med desentralisert allmennlærerutdanning, lokalisert til Finnsnes/Midt-Troms for en klasse fra høsten 1998.⁴³¹ I den videre saksbehandlingen, vises det til at desentralisert allmennlærerutdanning ikke er noe nytt for avdelingen og det bes om at Høgskolen i Tromsø søker departementet om tillatelse til å desentralisere en grunnutdanningsklasse på allmennlærerlinja og dekning av ekstrautgifter med tiltaket. Begrunnelsen fra lærerutdanningens side var i all hovedsak distriktspolitisk. Tiltaket ble forventet å bedre lærersituasjonen både med hensyn til kvalifi-

⁴²⁹ For organiseringsform og eierskap, se www.studiesenteret-finnsnes.no

⁴³⁰ Brev fra Studiesenteret Finnsnes ved Ingebrigt Jenssen til Høgskolen i Tromsø, Avdeling for lærerutdanning ved Magne Ånensen, datert 12.12.97. Arkiv Hitø.

⁴³¹ Avdelingsstyre ved AFL. Sak 28/98. Arkiv Hitø.

kasjoner og stabilitet, i tillegg til at tilbud om høyere utdanning i distriktet i seg selv måtte oppfattes som et velferdsgode for befolkningen.

Begrunnelsen for å desentralisere allmennlærerutdanning er i all hovedsak distriktpolitisk. I ytre Midt-Troms melder flere av kommunene om betydelig mangel på kvalifiserte lærere, og i tillegg problemer med stor gjennomtrekk i lærerstillingene. Studiesenteret på Finnsnes viser samtidig til stor interesse fra voksne familiefolk i distriktet som er motivert og kvalifisert for lærerutdanning, men som av familiære grunner vanskelig kan reise bort for å studere. Tiltaket må derfor på sikt kunne forventes å bedre lærersituasjonen både mht kvalifikasjoner og stabilitet, og i sin tur heve kvaliteten i distriktsskolene. I samsvar med anerkjent distriktpolitisk tenkning kan en forvente at alt dette bidrar til å styrke distriktene og redusere fraflytting. Tilbud om høyere utdanning i distriktet må i seg sjøl oppfattes som et betydelig velferdsgode for befolkningen.

Fra Forsvarets studiesenter argumenteres det for at tiltaket vil være attraktivt for samboere/ektefeller til Forsvarets personale, og vil kunne bidra til at befalsfamiliene i større grad flytter til Indre Troms. En mener at det vil ha stor betydning for forsvarets egne interesser, og at det vil bety ei styrking både miljømessig og økonomisk for kommunene i distriktet.

Vi oppfatter det som viktig både for vår avdeling og for Høgskolen i Tromsø å kunne bidra med positive distriktpolitiske tiltak i forhold til behovene i vårt eget fylke.⁴³²

Undervisningen for den desentraliserte allmennlærerutdanningen 1998-2003 ble lagt geografisk til Midt-Troms og startet opp med om lag 40 studenter. Tiltaket var ment å være et tilbud til kommuner i denne regionen for å styrke en svak lærerdekning, og til forsvaret som et bidrag til deres rekrutteringspolitikk for befall i Indre Troms. Samlingene var lagt vekselvis til Studiesenteret på Finnsnes og Forsvarets studiesenter i Heggelia.⁴³³ Det ble inngått en formalisert avtale

⁴³² Brev fra Avdeling for lærerutdanning ved dekan Magne Ånensen og administrativ leder Arvid Berge til Fellesadministrasjonen ved Høgskolen i Tromsø, datert 18. mars 1998. Arkiv Hitø.

⁴³³ For organiseringsform og eierskap til studiesentrene, se www.studiesenteret-finnsnes.no, www.mil.no.

mellom Høgskolen i Tromsø, Studiesenteret Finnsnes og Forsvarets studiesenter som omhandlet opptak, studieplan og praktisk tilrettelegging, faglig gjennomføring, eksamen, vitnemål og økonomi. Studiesentrene betalte for merutgiftene ved desentraliseringen. Det var Høgskolen som vurderte studiekompetanse og gjennomførte opptak. Kriterium for opptak var at studentene var bosatt i og hadde sterk tilknytning til Midt-Troms, og at de hadde omsorgsforpliktelser som gjorde at de ikke kunne flytte til Tromsø for å ta del i et ordinært utdanningstilbud. De obligatoriske fagene, til sammen 60 vekttall, ble strukket over fire studieår, slik at utdanningen gikk for redusert fart. Dermed var det mulig å ha deltidsstilling ved siden av utdanningen. Studentene ble delt inn i grupper, med betegnelsen regionalgrupper. Disse ble forventet å utgjøre et studiemiljø og ivareta studentfelleskapet mellom de felles studiesamlingene. Praksis ble organisert ved flere skoler og i grupper, og ble dermed mer lik praksis for det ordinære studiet. I forbindelse med igangsettingen av denne desentraliserte allmennlærerutdanningen var det at Høgskolen i Tromsø søkte prosjektmidler til å prøve ut fjernundervisning som del av opplegget.

I et samarbeid mellom Høgskolen i Tromsø og Høgskolen i Bodø ble det søkt prosjektmidler fra Sentralorganet for fleksibel læring (SOFF) høsten 1998. Prosjektets målsetting var til å begynne med å utvikle et didaktisk konsept for gjennomføring av en flerårig og fullverdig profesjonsutdanning som desentralisert studium, der fjernundervisning skulle spille en viktig rolle i samspill med mer tradisjonelle undervisningsformer.⁴³⁴ I søknaden viste institusjonene til sine tidligere erfaringer med desentralisert allmennlærerutdanning og ønsket om å ta i bruk fjernundervisning. Begge høgskolene mottok prosjektmidler fra Sentralorganet for fjernundervisning. Det man til å begynne med skulle prøve ut ved Høgskolen i Tromsø, var undervisning og veiledning ved bruk av utstyr for to-

⁴³⁴ Prosjektpresentasjon 1999. <http://www.soff.no/2000/Prosjekttorg/prosjekttorg-01/Prosjektpresentasjonar-01/00-2...> Tatt ut 28.08 2003

veis lyd- bildekommunikasjon. Ved Høgskolen i Tromsø ble prosjektet plassert i forhold til et større omstillingsarbeid, der siktemålet var å implementere lærerutdanningsreformen av 1998. Hovedmålet var å prøve ut ulike modeller for integrering av IKT i desentralisert profesjonsutdanning og gjennom dette utvikle kompetansegrunnlag ved avdelingen for utviklingen av en ny, fleksibel lærerutdanningsmodell.⁴³⁵ Bakgrunnen for å sette i gang desentraliserte allmennlærerutdanningstilbud, var i følge prosjektsøknaden dels endringer i etterspørselsmønsteret, dels tilpassing til behovet hos potensielle studentgrupper og dels et ønske om å bidra til bedre lærerdekning i distriktene. Den videre utviklingen av de desentraliserte tilbudene ble altså satt i sammenheng med den nye lærerutdanningsreformen (1998) og med implementeringen av IKT i norsk utdanning.⁴³⁶

Det var også kommet nye aktører inn i bildet; studiesentrene som tok hand om organisering og stilte lokale til disposisjon og det nye sentralorganet for fjernundervisning/ fleksibel læring (SOFF), som skulle stimulere til en bestemt studieform. Både søknad om økonomisk støtte, rapporteringer underveis og sluttrapport viser hvordan lærerutdanningen i sin implementering av lærerutdanningsreformen av 1998 også tilpasset seg sentralorganets målsetting og den nasjonale IKT-satsingen. Fra høgskolens side framgikk det i søknaden at man var i gang med en større omstillingsprosess, som innebar endringer ved de fleste sider av avdelingens struktur. Siktemålet var å styrke kvaliteten på lærerutdanningen. Omstillingen var ment å foregå på tre nivåer: organisatorisk nivå, innholds nivå og kulturendringsnivå. Det faglige perspektivet skulle være prosjektutvikling, læring med IKT- fleksibel læring og profesjonsutdanning. Prosjektperspektivet innebar i følge søknader og rapporter å forankre prosjektet i ledelsen. Læring

⁴³⁵ Høgskolen i Tromsø (2002): *Fjernundervisning i grunnutdanning for allmennlærere. Sluttrapport*. Side 4.

⁴³⁶ Høgskolen i Tromsø (2002): *Fjernundervisning i grunnutdanning for allmennlærere. Sluttrapport*. Side 6

med IKT ble knyttet til begrepet fleksibel læring. Profesjonsaspektet innebar at prosjektet inntok samme perspektiv som PLUTO-prosjektet, Prosjekt LærerUtdanning med Teknologisk-pedagogisk Omstilling, initiert av ITU, Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning.⁴³⁷ Den desentraliserte allmennlærerutdanningen ble dermed tilpasset både den nasjonale lærerutdanningsreformen, den statlige intensjonen om organisering av fleksible studier og den nasjonale IKT- satsingen.

Høgskolen i Tromsø igangsatte neste kull desentralisert allmennlærerutdanning, DALU 2000 – 2004 med samlinger lagt til Høgskolen i Harstad. Foranledningen var en henvendelse fra skolesjefen i Harstad til Høgskolen samme sted om å bistå med å skaffe lærerutdanning til regionen. På daværende tidspunkt var 8 % av lærerne i kommunen uten godkjent utdanning. Høgskolen i Harstad tok så kontakt med Høgskolen i Tromsø med forespørsel om oppstart av desentralisert allmennlærerutdanning i Harstad fra høsten 1999.⁴³⁸ Forespørselen ble saksbehandlet ved Avdeling for lærerutdanning. Innstilling til vedtak i avdelingsstyret, ble gjort ved den faglige lederen, dekanen ved Avdeling for lærerutdanning. Her ble det pekt på merarbeid og økte driftsutgifter ved å etablere en desentralisert allmennlærerutdanning i Harstad. Men de argumentene som talte for å starte opp et slikt tilbud ble gitt størst tyngde, og det ble innstilt på et positivt svar. Det ble i innstillingen også påpekt at utdanningen burde gå over 4 år, altså som et fulltidsstudium. På den måten kunne man hurtigst mulig imøtekomme behovet for utdannede lærere.

På den ene side er det helt klart at å etablere ei desentralisert allmennlærerutdanning i Harstad vil by på betydelig merarbeid både for fagpersona-

⁴³⁷ Høgskolen i Tromsø (2002): *Fjernundervisning i grunnutdanning for allmennlærere. Sluttrapport*. Side 10.

⁴³⁸ Brev fra rektor Olav Daae ved Høgskolen i Harstad til Høgskolen i Tromsø, datert 20.11.98. Arkiv Hitø

let og for avdelingsadministrasjonen. I tillegg vil det innebære betydelig økte driftsutgifter i forhold til vanlig stasjonær utdanning.

På den annen side må vi oppfatte det som AFL sin samfunnsoppgave å bidra til at landsdelen og særlig Troms fylke kan få ei best mulig dekning av førskole- og allmennlærere. Vi har solid dokumentasjon på at desentraliserte profesjonsutdanninger i særlig grad bidrar til at de uteksaminerte kandidatene blir værende i sine hjemmemiljøer, og dermed bidrar sterkt til å bedre dekningen med kvalifisert personale. Det må derfor være ei utfordring for AFL og HiTø som institusjon å engasjere seg for å avhjelpe lærermangelen i Harstad-området. Det er ei positiv utfordring både faglig/didaktisk og organisatorisk å ta fatt på denne oppgaven. Vi er allerede i gang med et desentralisert kull allmennlærerutdanning i Midt-Troms (..) Vi har også fått prosjektmidler fra SOFF for å utvikle et nytt fjernundervisningskonsept for gjennomføring av våre profesjonsutdanninger (...)

I den valgsituasjonen som vi nå befinner oss skal vi heller ikke stikke under en stol at dersom vi vegrer oss for å gi desentralisert allmennlærerutdanning i Harstad, så må vi regne med at minst et par andre høyskoler er interessert i å slippe til. I en tid der høyskolene konkurrerer om studentene, har vi ikke anledning til å la denne utfordringen gå fra oss.⁴³⁹

Mens den faglige og den administrative ledelsen i fellesskap innstilte på å imøtekomme henvendelsen om oppstart, la administrasjonen, i avdelingsstyremøtet der saken ble behandlet, fram forslag om *ikke* å ta opp en desentralisert allmennlærerklasse i Harstad i 1999.⁴⁴⁰ I stedet skulle det gis tilbud om å starte desentralisert deltidsstudium med opptak høsten 2000 under forutsetning av at avdelingen fikk full kompensasjon for ekstra utgifter og merarbeid. Videre ble det forutsatt at avdelingen hadde det nødvendige fagpersonale på plass i god tid før studiestart, at oversikt over datofestede samlinger måtte være klar ved utlysning, at alle studentene måtte ha tilgang til PC og egen e-postadresse og at studentene ikke skulle kunne ha mer enn 50 % stilling ved siden av studiet.

⁴³⁹ Høgskolen i Tromsø, Avdeling for lærerutdanning. Avdelingsstyresak 3/99. Arkiv Hitø.

⁴⁴⁰ Høgskolen i Tromsø, Avdeling for lærerutdanning. Avdelingsstyresak 3/99. Arkiv Hitø.

I etterkant tok Høgskolen i Harstad så kontakt med Høgskolen i Bodø og Høgskolen i Nesna med forespørsel om oppstart av desentralisert allmennlærerutdanning i Harstad fra høsten 2000.⁴⁴¹ Kort tid senere var det klart at det ville bli et samarbeid mellom Høgskolen i Harstad og Høgskolen i Tromsø om oppstart i Harstad i løpet av 2000 og felles planlegging ble igangsatt høsten 1999.⁴⁴²

Studiet kom i gang på full tid, det vil si fire år over fire år og det ble tatt opp 37 studenter. Det ble inngått en avtale mellom Høgskolen i Harstad og Høgskolen i Tromsø, der Høgskolen i Tromsø skulle ha det faglige og administrative ansvaret for utdanningen og gjennomføringen av den. Høgskolen i Harstad skulle skaffe undervisningsrom og blant annet stille til disposisjon bibliotek og bibliotekstjenester. For de avtalte tjenester skulle Høgskolen i Tromsø betale et fast beløp årlig til Høgskolen i Harstad.⁴⁴³ Fag som krevde spesialrom fikk undervisningen lagt til Høgskolen i Tromsø. Det ble satt som vilkår for opptak at studentene hadde daglig tilgang til PC med internett. Det ble tatt i bruk en internettbasert læringsplattform, Top Class, som underveis i studiet ble byttet ut med Class Frontier. Spesielt for dette kullet ble det organisert en ordning med fadderskoler, hvor studentene i tillegg til praksis i grupper og eventuell lærerstilling også skulle ha kontakt med en skole i nærheten av hjemstedet. Det ble gitt oppgaver i mellomperiodene som ble forventet gjennomført ved at studentene hadde tilgang til disse fadderskolene. Siktemålet var å ivareta yrkesrettingen.

Kanskje hadde det vært ventelig at neste kull ved Høgskolen i Tromsø ville blitt rekruttert fra Nord - Troms, og med samlinger lagt til denne regionen. Om dette

⁴⁴¹ Brev fra rektor Olav Daae ved Høgskolen i Harstad til Høgskolen i Bodø og Høgskolen i Nesna, med kopi til skolesjef Sonja Luther, Harstad og Høgskolen i Tromsø, datert 17.06.99. Arkiv Hitø.

⁴⁴² Brev fra rektor Olav Daae ved Høgskolen i Harstad til Høgskolen i Bodø og Høgskolen i Nesna, med kopi til Høgskolen i Tromsø, datert 23.09.99. Arkiv Hitø.

⁴⁴³ Avtale inngått mellom Høgskolen i Harstad og Høgskolen i Tromsø, datert 28.02.00 og 07.04.00. Det avtalte beløpet var på 70 000 kr pr. år. Arkiv Hitø.

hadde skjedd, ville det også blitt spørsmål om hvordan den lokalorienterte kunnskapen skulle kommet til uttrykk i utdanningen. Når det er interessant, er det fordi nordfylket er et av kjerneområdene ”for de tre stammers møte”, slik at problemstillinger knyttet til forholdet mellom det norske, det samiske og det kvenske ville blitt aktualisert. Dette skjedde imidlertid ikke. Våren 2000 ble det foreslått at ”ny DALU”, altså desentralisert allmennlærerutdanning skulle settes i gang som samlingsbasert allmennlærerutdanning høsten 2001.⁴⁴⁴ Ved at to parallelle studiemodeller, samlingsbasert og heltidsbasert, gikk samtidig, kunne en prøve ut og evaluere nye arbeidsformer. I følge saksframlegget skulle Høgskolen prioritere søkere fra Nord-Troms, men ikke ha disse som eneste målgruppe. På den måten ville institusjonen holde sine politiske forpliktelser med henblikk på å gi tilbud til hele utdanningsregionen, det vil si Troms fylke. I saksframlegget til avdelingsstyret ved Avdeling for lærerutdanning het det:

I framtida vil samlingsbasert lærerutdanning bare bli mer og mer aktuelt, og det er derfor viktig at AFL har strategier for å møte dette behovet. Et signal om dette er utlysning av ny DALU i Bodø nå i april. Der meldte det seg 130 søkere til 35 studieplasser. Et annet signal er resultater fra en undersøkelse foretatt blant våre stasjonære studenter i 2. klasse i ALU nå i vår. Samlingsbasert utdanning er ønsket av mange (ca 20 % ønsker det, ca 20 % er usikre). Det burde derfor på sikt være aktuelt med to likeverdige tilbud på ALU: et heltidsbasert (som i dag) og et samlingsbasert med samlinger i Tromsø. På den måten vil vi fange opp de ulike behovene samtidig som vi kan samkjøre en del undervisning og dermed minske ressursbruken. Dessuten blir begge gruppene synlige i forhold til opptak og måltall.

(...) To tilleggskriterier bør gjelde for opptak til det samlingsbaserte studiet. Det ene er at det bør være nok studenter fra et område til å fylle en praksisgruppe. Det andre er krav om at studentene har egen PC med Internett-tilknytning. Dette gir oss følgende fordeler:

- Begge studentopptakene blir synlige i forhold til måltalloppnåelse

⁴⁴⁴ Høgskolen i Tromsø, Avdeling for lærerutdanning, Avdelingsstyret. Sak nr. 40/00. *Igangsetting og oppfølging av DALU*. Arkiv Hitø.

- Det blir mindre slitasje på fagpersonalet
- Studentene får et valg om organiseringsform
- Det blir enklere å effektivisere ressursbruken
- To parallelle studiemodeller som går samtidig, inviterer til å [sic] systematisk utprøving og evaluering av nye arbeidsformer. Det gjelder ikke minst IKT-basert læring som lærerutdanningene er forpliktet til å integrere i grunnutdanninga. Fordi KUF har signalisert dette så sterkt (blant annet i informasjonsskriv om IKT i lærerutdanningen. Brev til universiteter og høyskoler 14.04.00) bedrer det våre muligheter til å søke forskningsmidler på dette feltet.

Vi foreslår derfor at det ikke settes i gang DALU i januar 2001, som tidligere antydnet, men at dette utsettes til ordinært opptak med studiestart august 2001. Hvis vi prioriterer søkere fra Nord-Troms, holder vi de politiske forpliktelsene institusjonen har med hensyn på å gi tilbud til hele vår utdanningsregion (Troms fylke).⁴⁴⁵

De påfølgende kull i den desentraliserte allmennlærerutdanningen, fra og med studieåret 2001, startet opp med samlingene lagt til Høgskolen i Tromsø. Studiet gikk ikke lenger for redusert fart, det var nå et fulltidsstudium. Mens tidligere opptak til de desentraliserte utdanningene var blitt gjort lokalt, ble det desentraliserte tilbudet fra 2001 meldt inn til den nasjonale ordningen *Samordnet opptak*. Krav om familiestatus og bosted var falt bort, og det var heller ikke krav om at studentene skulle ha deltidsstilling. I årene 2001/ 2003 mottok lærerutdanningen etter søknad også særskilte IKT-midler fra departementet og midler herfra ble kanalisert inn i de desentraliserte allmennlærerutdanningene.⁴⁴⁶ Opplegget var en videreføring av det SOFF- støttede prosjektet og hentet inspirasjon, først fra et konstruktivistisk læringssyn, deretter fra PLUTO-prosjektet.⁴⁴⁷ Det ble gjort aktiv bruk av IKT-relaterte arbeidsformer, og disse ble etter hvert begrunnet i sosiokulturell læringsteori. Kullet 2001-2005 ble altså tatt opp uten spesielle

⁴⁴⁵ Høgskolen i Tromsø, Avdeling for lærerutdanning, Avdelingsstyret. Sak nr. 40/00. *Igangsetting og oppfølging av DALU*. Arkiv Hitø.

⁴⁴⁶ Søknad fra Høgskolen i Tromsø, Avdeling for lærerutdanning på departementets utlysning av særskilte IKT-midler til prosjektet *En kvalitativt bedre lærerutdanning*. Arkiv Hitø.

⁴⁴⁷ PLUTO-Prosjekt LærerUtdanning med Teknologisk-pedagogisk Omstilling. For delrapporter og sluttrapportering, se www.itu.no. Prosjektet er også tematisert hos Ludvigsen og Løkensgard Hoel (red.) 2003.

krav til bosted, og samlingene ble lagt til Tromsø. Så også for kullet tatt opp høsten 2002 og påfølgende år. Det kunne for så vidt ha sett ut som om dette nå var blitt den nye måten å tilby desentraliserte studier på. Men dette er ikke hele bildet.

Institusjonene som konkurrenter i kampen om studenter

Vi har tidligere sett at Høgskolen i Harstad henvendte seg til lærerutdanningene i Bodø og Nesna om igangsetting av desentralisert allmennlærerutdanning da svaret fra Tromsø trakk ut i tid. Av saksbehandlingen i Tromsø ble det også påpekt at andre høyskoler ville være interessert i å slippe til, og at vi var kommet i en tid der høyskolene konkurrerte om studentene.

I 2003 startet Høgskolen i Finnmark desentralisert allmennlærerutdanning i Midt-Troms, med samlinger lagt til studiesentrene i Heggelia og på Finnsnes. Dette representerte et brudd med tidligere praksis i allmennlærerutdanning i denne regionen, der de desentraliserte tilbudene tidligere hadde blitt igangsatt innenfor det som hadde vært oppfattet som institusjonens geografiske område.⁴⁴⁸ Tilsvarende skjedde i Nordland, der Nesna satte i gang desentralisert allmennlærerutdanning med samlinger lagt til nordfylket, et område som lærerutdanningen i Bodø tidligere hadde ivaretatt. Også lærerutdanningen i Tromsø har senere tatt opp desentraliserte studenter fra andre geografiske områder og organisert praksis utenfor eget fylke. Høgskolen i Tromsø har også senere igangsatt desentralisert allmennlærerutdanning med samlinger i Midt-Troms, i tillegg til samlingsbaserte tilbud i Tromsø, parallelt med den ordinære utdanningen. I Nordland fylke har både Nesna og Bodø gitt tilbud om desentraliserte studier. Bodø ga fram til 2006 tilbud annethvert år i Salten- området og annethvert år i Vesterålen, med sam-

⁴⁴⁸ Den alminnelige praksis hadde vært at lærerutdanningen i Alta ga tilbud i Finnmark fylke, lærerutdanningen i Tromsø i Troms fylke, mens Nesna og Bodø hadde delt Nordland fylke geografisk seg imellom.

linger lagt til studiesenteret på Stokmarknes. Nesna har gitt tilbud på Helgeland og i Lofoten, organisert som deltidsstudier. Alta igangsatte ikke desentraliserte studier høsten 2006, da det ikke meldte seg tilstrekkelig antall kvalifiserte søkere. Dermed er det et spørsmål om også reservoaret av potensielle søkere er i ferd med å bli brukt opp.

Til og med 2004 ble høgskolene tildelt øremerkede statlige midler til dekning av merutgifter ved å legge studietilbud desentralisert. Fra 2005 ble de desentraliserte midlene tatt ut av statsbudsjettet, med unntak av 5 høgskoler som fikk beholde disse.⁴⁴⁹ Kuttet i midler avstedkom reaksjoner fra en del av høgskolene som herigjennom ble satt i en vanskelig situasjon. Etter at saken hadde vært diskutert blant rektorene ved Høgskolen i Tromsø, Høgskolen i Bodø, Høgskolen i Nord-Trøndelag, Høgskolen i Hedmark og Høgskolen i Sogn og Fjordane, ble det gjort en felles henvendelse til finanskomiteen.⁴⁵⁰ I henvendelsen understreket rektorene betydningen av å satse på desentraliserte studietilbud. De argumenterte for at tilrettelegging av desentraliserte studietilbud med fleksible løsninger hadde flere viktige elementer. De sikrer at unge kvinner i distriktene kan kombinere omsorgsyrke med utdanning på hjemstedet. De sikrer kompetent arbeidskraft til offentlig sektor, de sikrer kvalifisert arbeidskraft til viktige samfunnsområder i distriktene og de sikrer næringsutvikling i distriktene gjennom å skreddersy tilpassede tilbud i samarbeid med lokalt næringsliv. Vi ser altså at det er distriktsmotivet som er det gjennomgående, og som ligger til grunn for argumentasjonen. Dette er en henvendelse som omhandler høyere utdanning på generelt grunnlag, og altså ikke spesifikt lærerutdanning. Når de fem rektorene går sammen, representerer de høgskoler i ulike deler av landet. Det er ikke spesielt en nordnorsk henvendelse. De viser også til at det i samme budsjettinnstilling sies at det skal satses på fleksible utdanningstilbud og påpeker paradokset i

⁴⁴⁹ Disse var Nesna, Harstad, Narvik, Alta og Samisk høgskole i Kautokeino.

⁴⁵⁰ I form av brev fra rektorene ved de nevnte høgskoler. Brevet er imidlertid ikke datert, men det er signert av rektor Ulf Christensen, Høgskolen i Tromsø. Arkiv Hitø.

at politikerne samtidig kutter i mulighetene for å kunne gjøre dette. Samtidig fikk altså de fem minste høyskolene i Nord-Norge beholde de desentraliserte midlene uten å måtte argumentere spesielt for dem.

Endring i den pedagogiske tenkningen

Opptaket til de desentraliserte allmennlærerutdanningene foregår gjennom samordnet opptak på nasjonalt nivå og studentene må nå oppfylle nasjonale opptakskrav.⁴⁵¹ De vurderes ikke lenger utfra geografi og virkemiddeltiltak. Det er heller ikke krav til en bestemt familiesituasjon. Praksis foregår på mer enn én skole, hovedsaklig i gruppe sammen med medstudenter og med utdannede øvingslærere. Studentene får dermed en praksis som er mer lik praksissituasjonen i ordinær lærerutdanning. Dette innebærer at studentene gjennom studiet får se flere lærere i arbeid, de blir kjent med ulike skolekulturer og får derigjennom et bredere erfarings- og refleksjonsgrunnlag. Ved at studiet følger normal progresjon, det vil si 4 år over 4 år, er det lettere å få innpassing på andre studietilbud. Det vil si at studenter kan gå over fra det samlingsbaserte til det stasjonære tilbudet, og motsatt. Tidligere måtte kvinner som ble gravide i løpet av det desentraliserte studiet enten avbryte utdanningen, fortsette å følge studiet uten å kunne ta permisjon, eller ta permisjon og søke seg inn på det ordinære studiet. Det sistnevnte var et paradoks når de i utgangspunktet hadde dokumentert at de var i en familiesituasjon som tilsa at de ikke kunne flytte til studiestedet. I realiteten innebar det at studiet måtte avbrytes ved graviditet. Det er nå mulig å ta permisjon fra studiene, for så å komme tilbake og få innpass i et annet kull. Studentene får også større bredde i fagvalg. Utfordringen ved de samlingsbaserte studiene har imidlertid vært å utforme disse slik at blir likeverdige med heltidstudninger. Høgskolen i Nesna har valgt en mer rendyrket utforming av sin

⁴⁵¹ I fagene norsk og matematikk er kravet minimum karakteren 3 fra videregående skole.

desentraliserte utdanning. Den foregår fremdeles på deltid, med fokus på arbeidsplass og internett som læringsressurs.⁴⁵²

Da desentralisert allmennlærerutdanning først ble igangsatt var det primært for å avhjelpe lærermangelen i deler av Nord-Norge. Det ble derfor tilrettelagt for en alternativ utdanningsform med andre opptakskrav for å rekruttere søkere fra de steder som hadde mangel på utdannede og stabile lærere. Desentraliserte tilbud som ble igangsatt senere, hadde i tillegg en annen begrunnelse, nemlig å øke rekrutteringen til høyskolene. Høyskolene kunne nå videreføre en gjennomprøvd og veldokumentert utdanningsform. Desentralisert allmennlærerutdanning fikk på nytt aktualitet gjennom ideen om fleksibel læring og implementering av IKT i norsk utdanning. Argumentene for desentralisert utdanning ble nå delvis knyttet til endringer i etterspørselsmønster, delvis til behovet hos potensielle studentgrupper og delvis til ønsket om å bidra til bedre lærerdekning i distriktene. Hensynet til distriktene var altså fremdeles ett av argumentene for desentralisert utdanning.

Relasjonen mellom lærerutdanningen, studenten og skolen på studentens hjemsted og potensialet i relasjonen som ble skapt i den første desentraliserte allmennlærerutdanningen muliggjorde en nyskapende lærerutdanning. I denne første fasen var det fokus på praksisdimensjonen og lokalorientert pedagogikk som sto sentralt. For det første kullet desentraliserte allmennlærerstudenter, tatt opp i 1979, ble kontakten mellom lærestedet og studentene mellom samlingene holdt hovedsaklig gjennom brev og besøk fra lærerutdanningsinstitusjonen. Brevene hadde to funksjoner. Det ene var meldingsbrev som hadde en orienterende funksjon. Det andre var studiebreve med oppgaver som studentene skulle besva-

⁴⁵² Ideen bak Nesnas modell kommer tydelig fram i tittelen på Hallgeir Hegerholms hovedoppgave fra 2000: *Aktivitet innen desentralisert allmennlærerutdanning: arbeidsplass og internett som læringsressurs*. Hegerstrøm følger opp dette perspektivet i sitt doktorgradsarbeid om Nesnas desentraliserte utdanningstilbud. Se også Hegerholm 2003 og 2005.

re. Gjennom disse oppgavene fikk studentene trening i å uttrykke seg skriftlig, og de fikk også tilbakemeldinger fra lærer. Dette ble brukt som en måte å differensiere mellom studentene på og gi dem tilpasset opplæring. Lærerne reiste også på besøk til studentene. Ved besøkene deltok læreren sammen med studenten og dennes veileder i skolearbeidet. Det forekom også at læreren ble bedt hjem til studenten og derigjennom også kjent med studentens barn og ektefelle. Av de første rapportene framgår det at telefon var lite i bruk. I det aktuelle tidsrommet var ennå ikke telefonen automatisert i en rekke bygder. Det betydde at studenten måtte bestille samtalen til lærerskolen via telefonsentralen i bygda. Det var i mindre grad lagt opp til at studentene skulle ha faglig kontakt med hverandre mellom samlingene.

Den delen av undersøkelsen min som omfatter desentralisert allmennlærerutdanning etter 1998 har vist at disse tilbudene har blitt tilpasset nasjonale reformer og satsingsområder. Denne fasen innledes ved at IKT ble tatt i bruk i de desentraliserte tilbudene og disse ble definert som egne prosjekter. I Tromsø har endringene i den desentraliserte utdanningen foregått som ledd i en større omstilling av hele lærerutdanningen. Omstillingen har blitt gjennomført trinnvis, for et kull i gangen og delvis gjennom en samordning av flere prosjekt som integrerte nasjonale utdanningsreformer med implementeringen av IKT i lærerutdanningen og utvikling av fjernundervisning og fleksibel læring. Studentene inngår i grupper, såkalte *basisgrupper*, som er ment å utgjøre en bærende enhet og en læringsarena i utdanningen. Praksis foregår hovedsaklig i gruppe, og en rekke oppgaver forventes gjennomført gruppevis. Som del av omstillingen etterutdannes de ansatte i lærerutdanningen. Tilsvarende utvikling skjedde i Bodø, der lærerutdanningen også mottok eksterne midler til å styrke kompetanseutviklingen gjennom å knytte sammen fag- og praksisfeltet ved hjelp av IKT.⁴⁵³

⁴⁵³ <http://www.hibo.no/index.php?ID=41 & lang=nor&displayitem=292&module=news>
02.11.06

I Nesna har endringene skjedd ved en storstilt utvidelse og omlegging av det desentralisert opplegget, hvor praksis på hjemplassen skulle inngå som et sentralt element. At studentene skal være knyttet til en lokal skole på hjemstedet, en *basisskole*, inngår som et grunnleggende premiss og er tenkt å utgjøre en av bærebjelkene i det desentraliserte opplegget. Dette faller i tid sammen med en endret situasjon på arbeidsmarkedet, der det ikke lenger er tilgjengelige deltidsstillinger for ufaglærte i skolen. I stedet er tanken at studentene gjennom studieforløpet skal ha tilknytning til en lokal skole på hjemstedet, ikke som ufaglært lærer, men som student. Omstilling i retning av å rendyrke det desentraliserte konseptet fører i en periode til et press, særlig på administrasjonen. Hegerholm beskriver situasjonen som uoversiktlig, både for studenter, potensielle praksisskoler eller basisskoler, lærere, administrasjon og ledelse. Dette søkes løst, først gjennom en prosjektorganisering, deretter ved å la omstillingen gå inn som del av den ordinære virksomheten ved lærerutdanningen. Den løsningen Nesna velger for sin desentraliserte allmennlærerutdanning er å definere tre læringsarenaer som sidestilte, praksis, samlinger og bruk av nettet. Arbeidet med omstillingen følges opp gjennom et dr.gradsarbeid og analyseres ved bruk av aktivitetsteori, teori om situert læring og mesterlære.⁴⁵⁴

Når vi sammenholder de desentraliserte allmennlærerutdanningene i Nesna, Bodø og Tromsø er den mest iøynefallende forskjellen at utdanningen i Nesna foregår på deltid, mens den i Tromsø og Bodø foregår på fulltid. I Nesna beholdes betegnelsen desentralisert om utdanninger der samlingene er lagt utenfor campus. Forbindelsen mellom student og basisskole fører til en mer individbasert utdanning, der det blir mulig også å følge den enkeltes personlige kompetanseutvikling, mens Tromsø, med sin inndeling i basisgrupper, kan sies å følge en mer kollaborativ modell.

⁴⁵⁴ Hegerholm 2003 og 2005.

I søknader og prosjektrapporter ved Høgskolen i Tromsø konkretiseres hva institusjonen legger i prosjektorientering og profesjonsretting. Prosjektorienteringen skulle bidra til å gi ledelsen de nødvendige fullmakter, og gjøre det mulig å gå utenom de etablerte strukturene. Behovet for å skape nye strukturer og møteplasser ble framholdt. Om vi betrakter denne orienteringen gjennom Archers teori, ser en altså bort fra at interaksjon bygger på de eksisterende strukturer, både de synlige og de underliggende. Ordningen med fagseksjoner, der de ansatte har sin faglige forankring anses ikke som en realitet med potensial for videre utvikling, men som et hinder for utvikling av det som i rapporteringen betegnes som ”det pedagogiske konseptet”. Skolefagenes oppgave i lærerutdanningen kan dermed bli å tilpasse seg dette som omtales som ”det pedagogiske konseptet”. Pedagogikkfagets oppgave i lærerutdanningen kan måtte bli å legitimere og forklare dette konseptet, heller enn å bidra til å utvikle potensialet som ligger i relasjonene mellom fag og pedagogikk. Ved at institusjonen har definert arbeidet inn under PLUTO-prosjektets ideer, som har vært nasjonalt toneangivende, kan det bli vanskelig på lokalt plan å være uenig på faglige premisser, eventuelt å initiere diskusjoner om de prinsipper som ligger til grunn. Det at institusjonen har mottatt offentlige midler, har også vært med på å styrke og legitimere arbeidet og idegrunnlaget. Det har vært et delmål at lærerutdanningen skulle legge stor vekt på lokal forankring av lærestoffet, blant annet gjennom samarbeid med skoler i distriktene. Forankringen av det lokale i distriktene kan indikere at det er i distriktet det lokale befinner seg. Dermed er vi nok en gang tilbake til diskusjonen om hva som ligger til den lokalorienterte pedagogikken.⁴⁵⁵

⁴⁵⁵ Jfr Vognsen 1984, der han diskuterer den norske lokalsamfunnspedagogikken. I en nylig utkommet bok Karl Jan Solstad og Annika Andræ Thelin(2006): *Skolen og distrikta – samspell eller konflikt?* gjennomgår forfatterne norsk og svensk forskning knyttet til skole og utvikling i distriktene, vurderer denne i forhold til lokale og regionale forutsetninger og til nyere strømndrag som globalisering og markedsøkonomi.

Nå forventes at studentene skal ha kontakt med hverandre gjennom bruk av en internettbasert læringsplattform. I dette utstyret ligger muligheter for distribusjon av lærestoff og oppgaver og for kommunikasjon mellom lærer og student og mellom medstudenter. En ny utfordring er blitt å gjøre bruk av denne muligheten i studiesituasjonen.

I forarbeidet til min egen spørreskjemaundersøkelse,⁴⁵⁶ spurte jeg studentene om det var noe de mente jeg burde spørre om. De nevnte to forhold. Det ene var bruken av IKT, som de fant utfordrende. Det andre var arbeidet i mellomperiodene. Studentene var av den oppfatning at for mye av arbeidet var organisert som gruppearbeid, og de anvendte betegnelsen ”gruppetyranni” i sin omtale. I sin analyse av aktivitet og anvendelse av elektroniske læringsplattformer, viser Habbestad og Risnes⁴⁵⁷ at det var vanskelig å få til både faglige diskusjoner og samarbeid innenfor rammene av et nettbasert læringsmiljø. Allikevel mener de at det er et potensial for å kunne etablere et elektronisk læringsmiljø med studentdeltaking og diskusjoner dersom innhold og arbeidsmåter blir oppfattet som relevante ut fra et ”faglig” fokus, ikke et ”IKT” fokus.

Det er særlig to perspektiv knyttet til yrkesutøvelsen eller lærergeringen, som den benevnes i rammeplanen av 1999, som kan spores i den desentraliserte allmennlærerutdanningen. Disse er det sosiokulturelle perspektivet og profesjons-

⁴⁵⁶ Spørreundersøkelsen ble gjennomført januar 2003 for kullet DALU Tromsø 2002-2006 og fulgt opp med intervju mai/juni 2003. Materialet er samlet inn, men det er ikke bearbeidet og publisert.

⁴⁵⁷ Habbestad og Risnes (2005): *IKT- Individ, Kontekst og Teknologi*. Mastergradsavhandling IKT og læring. Høgskulen Stord Haugesund. Undersøkelsen er gjort i lærerutdanningen ved Høgskolen i Tromsø og i Stavanger. Disse institusjonene var ikke tilknyttet PLUTO-prosjektet, men ligger tett opp til idegrunnet herfra. Generelt finner de at studentene er positive til en elektronisk læringsplattform som del av sitt totale læringsmiljø, de finner stor bruksfrekvens, stor grad av kommunikasjon og ulike former for samhandling, men dette er ikke knyttet opp til fagspesifikke kontekster. De finner at læringsplattformen fungerer som en studieadministrativ informasjonskanal preget av praktisk informasjon og tilrettelegging, den er altså en distribusjonskanal, heller enn arena for deltakelse i diskusjoner.

perspektivet.⁴⁵⁸ Dagens desentraliserte utdanning framstår som en utdanning som er opptatt av å gjøre bruk ny læringsformer. Nye læringsformer og ny teknologi er blitt tett koplet til hverandre. Rådende ideer har gjennom en periode vært hentet fra det sosiokulturelle feltet, så som problembasert læring, mappevurdering, datastøttet samarbeidslæring, virksomhetsteori, mesterlære og situert læring.⁴⁵⁹ I tilknytning til implementeringen av IKT i norsk utdanning har forskning med basis i sosiokulturell læringsteori kommet i fokus. Ludvigsen og Løkensgard Hoel gjør bruk av betegnelsen utdanningssystem på tittelen i boka ” Et utdanningssystem i endring. IKT og læring”. De klargjør imidlertid ikke hva de legger i begrepet utdanningssystem og hvordan de betrakter systemet. Det savner jeg. Det jeg derimot finner interessant, er at forfatterne av boka avslutningsvis tar til orde for å inkludere ontologiske spørsmål i det sosiokulturelle perspektivet de anvender.

Fleksibilisering og fleksibel læring er betegnelser som er kommet i allmenn bruk, og som også anvendes om desentralisert utdanning. Det som ikke er tilstrekkelig klart, er hvordan fleksibilisering er relatert til henholdsvis individ og system, og om det er individet, individet i gruppe, systemet eller medieringen mellom system og individ som skal være fleksibel.

Det som nå kjennetegner den desentraliserte utdanningen, er at den er organisert som samlinger, en organiseringsform som er blitt mer vanlig og som er forenlig med ideen om å tilby fleksible utdanninger. I den hittil nyeste evalueringen av allmennlærerutdanningen, gjennomført på oppdrag av NOKUT, *Nasjonal komite for kvalitet i utdanning*, og offentliggjort høsten 2006, ser evalueringskomiteen det som problematisk at så mye av undervisningen er samlingsbasert. De påpe-

⁴⁵⁸ Rammeplan og forskrift for 4-årig allmennlærerutdanning, 1999:40f.

⁴⁵⁹ Disse ideer anvendes, drøftes og dels problematiseres hos Engeström m.fl. 1999, Dysthe (red.) 2001, Säljö 2001, Ludvigsen og Løkensgard Hoel (red.) 2002, Sundli 2003, Søndena og Sundli 2004, Hegerholm 2000, 2003, 2005, Erstad m.fl. 2005, Allern 2005.

ker at denne løsningen innebærer negative konsekvenser for studieintensiteten og kan føre til at ordinære studenter føler seg som deltidsstudenter. Hvis samlingsbasert undervisningsorganisering skal opprettholdes, anbefaler de å legge stor vekt på å sikre en organisering og gjennomføring som skaper et reelt studiemiljø, og som hindrer at det blir opp til den enkelte student å skape helhet, sammenheng og jevn studieinnsats i utdanningen.⁴⁶⁰

Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet vist hvordan den desentraliserte allmennlærerutdanningen ble videreført og senere endret. De særegne trekk ved desentralisert allmennlærerutdanning forsvant og denne alternative utdanningen skiftet etter hvert karakter og ble mer lik det ordinære lærerutdanningstilbudet. Desentralisert deltidsutdanning for ukvalifiserte lærere i utkantstrøk ble til samlingsbaserte heltidsutdanninger, med søkere fra alle slags regioner og der geografisk avstand kunne overkommes gjennom anvendelse av informasjons- og kommunikasjonsteknologi.

Da den første desentraliserte allmennlærerutdanningen ble igangsatt, skjedde dette som en *spesialisering*, i Archers betydning av begrepet. Spesialisering hos Archer refererer til utvikling av nye tilbud eller tilpassing av eksisterende tilbud, som kan føre til nye roller, nye former for rekruttering og undervisning, økt kompleksitet i opptaksreglene, nye regler for ulike innpassninger innenfor eller mellom ulike nivå og typer utdanning, variasjoner i pensum, eksamensform og kvalifikasjoner, utvikling av læremidler med mer. I lys av Archers teori var det derfor en spesialisering som fant sted da den første desentraliserte allmennlærerutdanningen ble igangsatt. Det var imidlertid en spesialisering legitimert med en

⁴⁶⁰ Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen: Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 2: Institusjonsrapporter. Side 198

pedagogisk tenkning som så for seg at den desentraliserte utdanningen kunne vise vei for fremtidige forbedringer i lærerutdanningen generelt. Den desentraliserte lærerutdanningen skulle ikke bare sikre bedre lærerdekning i de områder som hadde slitt med å få kvalifiserte og stabile lærere. Den representerte også en lokalorientert pedagogikk og en sterk vektlegging av egen lærerpraksis. Videreføringen av de senere desentraliserte tilbud hadde i tillegg en annen begrunnelse, nemlig å øke rekrutteringen til høgskolene. Høgskolene kunne videreføre en gjennomprøvd og veldokumentert utdanningsform.

Desentralisert allmennlærerutdanning fikk på nytt aktualitet gjennom ideen om fleksibel læring og implementering av IKT i norsk utdanning. Deler av argumentasjonen for desentralisert utdanning var fremdeles knyttet til ønsket om å bidra til bedre lærerdekning i distriktene, en argumentasjon som hadde fulgt de desentraliserte utdanningene fra den første igangsettingen. Argumentasjonen var nå også knyttet til endringer i etterspørselsmønster. I dette ligger en dreining der institusjonene med utgangspunkt i endrede økonomiske vilkår tilpasser seg et marked for utdanning. Argumentasjonen er også knyttet til behovet hos potensielle studentgrupper. Hva dette behovet består i, blir imidlertid ikke klargjort. En antakelse vil kunne være at det er et ønske fra institusjonens side å nå fram til nye søkergrupper. Det kan ligge til grunn et bevisst ønske om en bredere rekruttering til læreryrket, et ønske om å fylle antall studieplasser for å opprettholde en bestemt virksomhet, eller det kan være at argumentasjonen mangler begrunnelse.

I dag karakteriserer ikke de spesialiserte trekkene lenger de desentraliserte allmennlærerutdanningstilbudene, kanskje med unntak av den desentraliserte allmennlærerutdanningen ved Høgskolen i Nesna. I stedet er det de nasjonale utdanningsreformene, den mer generelle profesjonstenkningen og den nasjonale satsingen på informasjon- og kommunikasjonsteknologi, underbygd av ideer

hentet fra sosiokulturell læringsteori som gir legitimitet til den desentraliserte allmennlærerutdanningen. I den nye teknologien ligger en rekke muligheter for distribusjon, kommunikasjon og ulike samarbeidsformer og praksisformer. I den avsluttende delen, vil jeg sammenfatte analysen og gi en teoretisk oppsummering.

SAMMENFATNING

Kapittel 12: Sammenfatning

Innledning

Dette arbeidet har omhandlet norsk allmennlærerutdanning som del av det norske utdanningssystemet. Siktemålet med avhandlingsarbeidet har vært å belyse den del av lærerutdanningen som har gått under betegnelsen *desentralisert allmennlærerutdanning*. Dette var en utdanningsform som ble igangsatt ved lærerutdanningsinstitusjonene i Nesna, Bodø, Tromsø og Alta høsten 1979. Arbeidet har bestått i å beskrive og å forklare oppkomst av og endringer i denne utdanningsformen og strekker seg i tid fram til 2006. Jeg har gjennom arbeidet anvendt Margaret Archers historisk – sosiologiske teori om framvekst og endringer av statlige utdanningssystemer. Analysen er underbygd av kritisk realistisk vitenskapsfilosofi. I den innledende delen gjorde jeg rede for opptakten til arbeidet, for teoritilfang og for forholdet mellom metateori, teori og metode.

Analysen har falt i tre deler. I første del tok jeg utgangspunkt i forslaget om å etablere egne institusjoner for lærerutdanning. Jeg viste at det ble etablert en enhetlig struktur i lærerutdanningen og hvordan kirkens dominans over lærerutdanningen gradvis avtok i tidsrommet fram til 1870. Videre viste jeg hvordan enhetliggjøring og systematisering fortsatte å være sentrale prosesser i det påfølgende tidsrommet ca.1870-ca.1970. Tendenser til økt spesialisering i allmennlærerutdanningen skjedde mot slutten av denne perioden, ved utvidelsen av den 7-årige folkeskolen til 9-årig grunnskole.

Denne utvidelsen førte til behov for en differensiering av lærerutdanningen mellom ulike fag og ulike grader av fordyping. Gjennom Lærerutdanningsloven av 1973 fikk lærerskolene høgskolestatus. Loven ivaretok videre behovet for differensiering mellom ulike fag og ulike nivå. Loven stilte klare krav til inntak og innhold i lærerutdanningen. I følge loven skulle opptak til lærerutdanningen foregå på bakgrunn av eksamen fra videregående skole. Det var imidlertid mulig å fravike dette prinsippet. Opptak kunne i følge loven skje på bakgrunn av individuell vurdering. Lærerutdanningsinstitusjonene kunne etter loven også sette i gang tilbud som gikk over fire år. Tilbudene skulle da oppfylle kompetansekravet til 3-årig utdanning. I andre del av analysen har jeg vist hvordan desentralisert allmennlærerutdanning fra høsten 1979 ble igangsatt som et særegent utdanningstilbud. Dette desentraliserte tilbudet kan også oppfattes som en form for spesialisering i den betydning dette begrepet har innenfor Archers teori. I tredje del av analysen viste jeg hvordan dette særegne tilbudet ble videreført og senere endret, slik at det mistet sin karakter av å være et spesialisert tilbud.

Jeg vil her oppsummere svar på forskningsspørsmålene. Deretter vil jeg vise hvordan innholdet i begrepet desentralisert allmennlærerutdanning har endret seg over tid. Avslutningsvis følger en teoretisk sammenfatning.

Svar på forskningsspørsmålene

Det første spørsmålet omhandlet hva som var argumentene for og argumentene imot å sette i gang desentralisert allmennlærerutdanning som var forskjellig fra etablert allmennlærerutdanning. Forslaget om å sette i gang en desentralisert allmennlærerutdanning, hadde sitt utgangspunkt i behovet for utdannede lærere til utkantstrøk med stor lærermangel og liten grad av stabilitet. Det var i utgangspunktet lansert ulike alternative utdanningsmodeller. Det ene var en modell som Forsøksrådet sto bak. Denne gikk ut på at to og to studenter skulle dele en lærerpost, og at utdanningen skulle bygges rundt denne praksissituasjonen.

Denne modellen ble imidlertid ikke realisert som et virkemiddeltiltak. Den ideen som ble realisert, var ideen om en desentralisert allmennlærerutdanning. Forslaget ble lansert som et av flere virkemidler for å avhjelpe den store lærermangelen i utkanstrøk. Ideen innebar å utdanne lærere som hadde tilhørighet på steder med mangel på utdannede og stabile lærere. Argumentene for en slik utdanning var at stedets egne lærere ville være stabile lærere, også på lengre sikt. Det ble også argumentert for at lærere som var kjent på stedet ville kunne gjøre en bedre jobb i skolen, enn lærere som ikke var kjente. Argumentet for å sette i gang en desentralisert allmennlærerutdanning var altså knyttet til ideen om å utdanne stedets egne, som en forventet ville bli stabile lærere.

Argumentene mot å sette i gang en utdanning som var forskjellig fra den etablerte var knyttet til to forhold. Det ene var utdanningens lengde. At en slik desentralisert utdanning ikke måtte fravike det krav til utdanningslengde som lov om lærerutdanning fastsatte, det vil si tre år. Det andre argumentet var knyttet til prinsippet om hele landet som et nasjonalt arbeidsmarked. Begge argumentene forsvarte idéen om en nasjonal uniform allmennlærerutdanning. Argumentene mot å sette i gang en allmennlærerutdanning som var forskjellig fra den etablerte, kom fra lærerprofesjonenes fagforeninger. Disse var Norsk Lærerlag, som organiserte lærere i grunnskolen og Norsk Lærerskolelag, som organiserte lærere i de pedagogiske høyskolene, støttet av Norsk Lektorlag. Forslaget om desentralisert allmennlærerutdanning fikk en blandet mottakelse ved de nordnorske lærerskolene, der motforestillingene hovedsaklig kom fra Bodø og Tromsø. Norsk Lærerlag og Norsk Lærerskolelag hadde tidligere vært omforent i synet på at utdanning av lærere til den 9-årige grunnskolen skulle skje ved lærerskolene, og at den nye grunnskolen var å betrakte som en utvidelse av den 7-årige folkeskolen. Disse profesjonsgruppene hadde derfor interesse av at allmennlærerutdanningen ikke ble devaluert til et toårig omfang.

Behandlingen i kirke- og undervisningskomitéen og i Stortinget viste stor grad av enighet omkring forslaget om desentralisert lærerutdanning. Det var stor enighet om at lærerdekningen måtte bedres, og at desentralisert lærerutdanning ville være et godt virkemiddel. Argumentene var knyttet til ideen om å utdanne stedbundne lærere, at det å være fra et sted i seg selv var en kvalifikasjon. Den eneste motforestillingen til denne argumentasjonen kom fra Høyres representant, Tore Austad. Austad mente, at et allsidig sammensatt lærerpersonale, også geografisk sett, var en stimulans, at landet pedagogisk sett burde være samlet til et rike og at læreren fra stedet ikke nødvendigvis var den beste læreren. Austads standpunkt var i overensstemmelse med argumentasjonen til Norsk Lektorlag.

Gjennom analysen av den første desentraliserte allmennlærerutdanningen, slik den i ettertid ble rapportert, har jeg vist hvordan denne ble gjennomført som et alternativ til den etablerte allmennlærerutdanningen. Selv om den desentraliserte utdanningen fulgte samme lov som den etablerte, har vi sett hvordan den allikevel ble forskjellig. Kriterier for opptak skilte seg fra den ordinære utdanningen og lærerne ved de pedagogiske høgskolene gjorde bruk av det frirommet de hadde til å tilpasse studiets innhold til disse studentene. Ideen om desentralisert allmennlærerutdanning, slik den ble realisert, var knyttet til *stedet*. *Det ble altså etablert en relasjon mellom studenten, allmennlærerutdanningen og skolen på studentens hjemsted. I denne relasjonen lå et potensiale som ble anvendt i utdanningen. Innholdet i praksissituasjonen ble ikke ensidig opptatt av forholdet mellom student og veileder, men innholdet i utdanningen kunne gjøres til innhold i forholdet. Likeså kunne studentenes praksiserfaringer gjøres eksplisitt til innhold i lærerutdanningen. Relasjonen mellom studenten, allmennlærerutdanningen og skolen på studentens hjemsted kunne dermed bli bærebjelke i den desentraliserte utdanningen. Utdanningen ble på denne måten klart yrkesrettet. Det var også på dette stedet den framtidige yrkesutøvelsen var tenkt å finne sted.*

Gjennom måten utdanningen ble gjennomført på, så vi at utdanningen fulgte de samme studieplaner som den ordinære allmennlærerutdanningen og brukte den samme faglitteratur. Også antall undervisningstimer var om lag det samme. I gjennomføringen av den desentraliserte allmennlærerutdanningen var lærerne som underviste opptatt av å følge de gjeldende lover og planer, samtidig som de la til rette for og gjorde bruk av det frirommet de hadde. De var opptatt av å gjøre bruk av og å utvikle lokalt lærestoff der det var mulig. De var opptatt av å påvise de mulighetene som lå i grunnskolens læreplan M74, og vise hvordan denne kunne realiseres. De var også opptatt av å minske avstanden mellom skolen og lokalsamfunnet. Gjennom studentevalueringene får lærerne gode skussmål. Selv om studiet til tider opplevdes slitsomt for studenter, at de hadde stor arbeidsbelastning og de reiste hjem fra samlinger ”stappfull av pedagogiske kunnskaper”, lar de det klart framgå at lærerne er dyktige og engasjerte. Studentene var på mange måter pionerer. Flesteparten var kvinner, med omsorgsansvar. Tidsmessig faller igangsettelsen sammen med nye og radikale ideer som kvinnefrigjøring, pedagogisk progressivisme og lokalsamfunnsorientering. Rapportene fra de som underviste i den desentraliserte allmennlærerutdanningen konkluderte med at utdanningsformen hadde i seg kvaliteter som burde videreføres til ordinær utdanning. Vi har også sett at de desentraliserte tilbudene ble videreført ved alle de nordnorske lærerutdanningene, men ikke som et samlet løft, som første gangen.

Gjennom å undersøke igangsettingen av den første desentraliserte allmennlærerutdanningen, framkommer hvordan profesjonsinteresser og politiske interesser står mot hverandre. Vi har sett at det i Stortinget var et ønske om mer effektive stimuleringsiltak i Nord-Norge, og at det ble gjennomført en utredning ved det nystartede Universitetet i Tromsø. Oppdraget hadde støtte både fra det nye fagmiljøet og fra skoledirektøren i Finnmark. Gjennom det faglige utredningsarbeidet og politiske forarbeidet ble ulike interessegrupper synlige, så som skoledi-

rektørene, lærerskolene, høyskolerådene, de regionale høyskolestyrene, Norsk Lærerskolelag, Norsk Lærerlag og Norsk Lektorlag. Den politiske behandlingen viste imidlertid stor uenighet om hvordan de økonomiske virkemidlene skulle utformes, særlig var det forslaget om å fjerne Finnmarkstillegget som var strids-tema.

Når den desentraliserte allmennlærerutdanningen etterhvert er blitt en del av det nasjonalt uniforme lærerutdanningstilbudet, kan dette forklares med endringsprosessene i et statlig system. I et sentralisert system vil ethvert spesialisert tiltak bli omformet slik at det passer inn i et enhetlig og systematisert system. Desentralisert utdanning er i dag knyttet til ideen om å gi fleksible tilbud. Dette er en del av både en nasjonal og en internasjonal trend. I Norge gir det seg utslag i at desentraliserte tilbud ikke lenger er primært konsentrert om såkalte utkantstrøk. Det er blitt en utdanningsform som er rettet inn mot individuelle behov, uavhengig av studentenes bosted. Det er ikke lenger krav til bosted eller en spesiell familiestatus. Det er heller ikke krav til at studentene skal ha deltidsstilling i skolen under studiet. For noen tilbud er samlingene lagt til en lærerutdanningsinstitusjon, andre steder er samlingene flyttet ut til studiesentre. Tilknytningen til IKT er forbundet med en nasjonal satsing både i allmennlærerutdanning og utdanning og samfunnsliv for øvrig. I lærerutdanningen er satsingen initiert av Utdannings- og forskningsdepartementet gjennom generelle tildelinger og utlysinger, søknadsprosedyrer og fordeling av særskilte omstillingsmidler til lærerutdanningsinstitusjonene. Det er opprettet en egen forskningsgruppe ved Universitetet i Oslo (ITU) og det er gjennomført et større forskningsprogram i lærerutdanningen i forbindelse med den teknologiske omstillingen, PLUTO-programmet.⁴⁶¹ Det er også etablert et eget organ som gir støtte til fleksibel utdanning, Norgesuniversitetet. Samlingsbasert utdanning er et begrep som er

⁴⁶¹ Da den nye perioden med desentraliserte allmennlærerutdanning ble satt i gang som et samarbeidsprosjekt mellom Tromsø og Bodø i 1998/ 99 forente dette tilbudet behovet for utdannede lærere med implementeringen av IKT.

kommet i bruk. Nye utfordringer er knyttet til å få desentralisert eller samlingsbasert allmennlærerutdanning til å framstå som et fulltidsstudium, ikke som en deltidsutdanning. Samlingene søkes organisert slik at de viser kontinuiteten i studiearbeidet. Gjennom bruk av informasjons- og kommunikasjonsteknologi søker institusjonene å ivareta kontakten mellom lærer og student og mellom medstudenter. At studentene er aktive brukere av IKT under studiet, gjør at de forventes å beherske dette mediet og at de vil bli uteksaminert fra lærerutdanningen med det som går under betegnelsen digital kompetanse og digital dannelses.

Utviklingen av lærerprofesjon og lærerkompetanse er i dag ikke knyttet til stedbundethet. Slik den desentraliserte utdanningen framstår i dag kommer den ikke i konflikt med prinsippet om et nasjonalt arbeidsmarked. Dagens desentraliserte utdanning framstår som en utdanning som både er opptatt av å ivareta profesjonsaspektet og som er opptatt av å ta i bruk moderne læringsformer. Nye læringsformer og ny teknologi er blitt tett koplet til hverandre. Ideene om desentralisering og lokalsamfunnsorientering er byttet ut med mer generelle ideer om læringsteori og profesjonsretting. Rådende ideer har gjennom en periode vært hentet fra det sosiokulturelle feltet, så som problembasert læring, mappevurdering, datastøttet samarbeidslæring, virksomhetsteori, mesterlære og situert læring.⁴⁶²

Måten den første desentraliserte allmennlærerutdanningen ble gjennomført på passet på flere måter overens med det som da var rådende ideer. Det ene var at lærerutdanningen etter 1973-loven skulle være mer studiepreget enn tidligere. Dette var et synspunkt som i lang tid hadde hatt sine talsmenn, og som var blitt mulig med denne loven. I den desentraliserte utdanningen leste studentene bare

⁴⁶² Disse ideer anvendes, drøftes og dels problematiseres hos Engeström m.fl. 1999, Dysthe (red.) 2001, Säljö 2001, Ludvigsen og Løkensgard Hoel (red.) 2002, Sundli 2003, Søndena og Sundli 2004, Hegerholm 2000, 2003, 2005, Erstad m.fl. 2005, Allern 2005.

to fag samtidig, noe som ga bedre rom for konsentrasjon og mindre fagtrengsel enn i det ordinære løpet. Også fokuset på lokalbasert kunnskap, (og troen på at denne befant seg i distriktet) gjorde at studentarbeid ble verdsatt i utdanningen. Går vi til rapportene ser vi også at det ble gjort. Blant annet bidro studentene til å utvikle lokale læremidler gjennom studiet. Utvikling av lokale læremidler var å betrakte som noe nytt etter Mønsterplanen av 1974, og her kunne lærerutdanningen og studentene bidra til å implementere den nye læreplanen i skolene hvor de var tilsatt. Ved at studenten befant seg i praksisnære læringsomgivelsene over tid, fikk disse en helt annen betydning enn i den ordinære utdanningen med mer kortvarige praksisperioder. Vi så imidlertid at praksisnærheten ikke var utelukkende uproblematisk. At studentene hadde denne nærheten var ikke ensbetydende med at de var i stand til å gjøre direkte bruk av den i utdanningen.

Vi ser også av rapportene at de som underviste i utdanningen har evne til selv-kritikk, samtidig som de påpeker at denne utdanningsformen har muligheter i seg som kan overføres til den ordinære utdanningen. Det er særlig forholdet mellom teori og praksis som trekkes fram. Også studentenes tilbakemeldinger viser at det ble stilt klare arbeidskrav til dem. De studentene som gjennomførte den første desentraliserte allmennlærerutdanningen, var på mange måter pionerer for en alternativ utdanningsform. I dag er denne studieformen blitt vanlig. I tillegg er det blitt vanlig, også i distriktet, at kvinner tar høyere utdanning.

Jeg har gjennom avhandlingsarbeidet påvist at desentralisert allmennlærerutdanning ble igangsatt som et alternativt tilbud ved de fire nordnorske lærerskolene med det siktemål å utdanne lærere for geografiske områder med lærermangel, og at denne utdanningsformen senere ble endret, slik at den ble mer lik den ordinære utdanningen. Når den desentraliserte og den ordinære utdanningen ble mer lik hverandre, skjedde dette gjennom at spesialiserte trekk ved den desentraliserte

utdanningen forsvant og dels gjennom at den ordinære utdanningen tok opp i seg trekk fra den desentraliserte utdanningen.

Begrepet desentralisert allmennlærerutdanning

Vi ser at hva som har vært lagt i begrepet desentralisert allmennlærerutdanning har variert over tid. Betegnelsen desentralisert utdanning ble tatt i bruk om den utdanningsform som ble igangsatt ved de nordnorske lærerskolene i tidsrommet 1979-82. Desentralisering og lokalsamfunnspedagogikk var dengang ideer i tiden. Utdanningsformen ble realisert i en periode med stor lærermangel og var en måte å skaffe utdannede lærere på til skoler i utkantstrøk. Da den desentraliserte allmennlærerutdanningen først ble igangsatt, ble det etablert en relasjon mellom lærerutdanningen, studenten og grunnskolen på studentens hjemsted. Lærerutdanningen etablerte ikke bare et langvarig forhold til en skole, det gjaldt skolen på hjemstedet til studenten. Gjennom den desentraliserte allmennlærerutdanningen ble det etablert en direkte forbindelse mellom lærerutdanningen og den skole hvor studentene senere var forventet å skulle ha sitt virke. Det var også i denne skolen at en sentral del av utdanningen foregikk og yrkeskompetansen ble utviklet. Den lokale skolen spilte en avgjørende rolle når det gjaldt å utgjøre studentenes læringsomgivelser. Dette var et sted studenten hadde kunnskap om og erfaring fra, en kunnskap og erfaring som kunne trekkes inn i undervisningen og gjøres til eksplisitt innhold i studentens egen lærerutdanning. Samtidig med at studentene fikk utdanning gjennom ukelange samlinger og praksis på den lokale skolen, bidro de også til å avhjelpe lærermangelen ved at de hadde deltidsstilling som ufaglært. Det at studentene hadde en stedlig tilhørighet, det at de var godt voksne og det at de hadde forbindelse til skolehverdagen lå som en premiss som kunne brukes aktivt i utdanningen. Det var også i den skolen der studenten fikk sin praksis at den videre yrkesutøvelsen etter avsluttet utdanning var forventet å finne sted.

Den desentraliserte utdanningen ble kjennetegnet ved at den gikk på redusert tid, som et deltidsstudium og opptak var forbundet med spesielle krav til geografisk bosted, samt at studentene måtte være i en familiesituasjon som tilsa at de ikke kunne flytte til et studiested. De senere år har disse spesialiserte trekkene forsvunnet. Endringene i den desentraliserte allmennlærerutdanningen er blitt tilpasset de nasjonale utdanningsreformene og satsingsområdene med implementering av IKT og fleksible studier. Lærerutdanningene i Nesna, Bodø, Tromsø og Alta har alle videreutviklet sine desentraliserte modeller som ledd i institusjonenes omstilling i tråd med de nasjonale reformene og satsingsområdene.

En kan spørre hvorvidt desentralisert allmennlærerutdanning er en dekkende betegnelse etter de endringene som her er tematisert i avhandlingen og om hva som er igjen av den første desentraliserte allmennlærerutdanningen. I den desentraliserte allmennlærerutdanningen har relasjonen mellom lærerutdanningen, studenten og den lokale grunnskolen på studentens hjemsted fått redusert betydning, muligens med unntak av for Nesna. Det som nå kjennetegner den desentraliserte utdanningen, er at den er organisert som samlinger, en organiseringsform som er blitt mer vanlig og som er forenlig med ideen om å tilby fleksible utdanninger.

Begrepet desentralisering, slik det har vært anvendt i den nordnorske konteksten, har gitt assosiasjoner til: forskjellig fra sentralisert, situert utenfor det sentrale og med en egen særegenhet tuftet i det lokale. Desentralisering gir assosiasjoner til geografi-til lokalisering utenfor sentrum. Desentralisering gir også assosiasjoner til delegering av makt, innflytelse og myndighet. I dag er verken undervisningen eller studentene nødvendigvis lokalisert utenfor det sentrale. Desentralisering er heller ikke lenger et prinsipp når det gjelder utdanningens styring eller avgjørelser om skolens innhold. Disse assosiasjonene stemte med de første desentraliserte tilbudene, men ikke slik disse framstår i dag.

I dag er den engang alternative desentraliserte allmennlærerutdanningen blitt så lik den ordinære og har mistet så mange av sine særtrekk, at betegnelsen desentralisert allmennlærerutdanning har mistet sin betydning. I stedet er begrepet for- søkt erstattet med begreper som samlingsbasert eller fleksibel.

Teoretisk oppsummering

Archer påpeker at i statlige utdanningssystemer utøves kontrollen over utdan- ningen i stor grad gjennom muligheten til å utøve innflytelse over statlige be- vilgninger. Bevilgninger til utdanningssektoren er et resultat av politiske for- handlinger og innebærer ikke nødvendigvis en fordeling til ulike grupper ut fra krav og behov. Forhandlingsstyrke gjennom alliansedannelser og politisk dyk- tighet i å fremforhandle krav blir utslagsgivende for hvilke grupper som får inn- fridd sine utdanningsbehov. Både i sentraliserte og desentraliserte utdannings- systemer er det en sterk tendens til at de minst ressurssterke gruppene i befolk- ningen blir forfordelt med hensyn til utdanningsgodet.⁴⁶³ Denne tendensen kan motvirkes ved at ressursvake grupper allierer seg med politiske partier som er villige til å fremme deres interesser, og dessuten av ideologier som hevder prin- sippet om lik rett til utdanning. Som Archer fremhever, er endringer i utdan- ningssystemet resultatet av inkorporerte aktørers utdanningspolitiske målsetting- er. Disse vil de i varierende grad lykkes i å få gjennomslag for, avhengig av hvor stor forhandlingsmakt de klarer å mobilisere. Det vil si at de tendenser som lig- ger i utdanningssystemets struktur kan modifiseres og motvirkes av organisert politisk handling og politiske forhandlingsprosesser.

Med utgangspunkt i den systemtendensen at ressursvake grupper tenderer til å bli forfordelt, er det å forvente en svak tilgang på utdanningsgoder i perifere og

⁴⁶³ Archer 1984:97

tynt befolkede deler av landet. Denne situasjonen har historisk sett vært karakteristisk for Nord-Norge. Et nasjonalt underskudd på kvalifiserte lærere vil forsterke denne systemtendensen. Et likeverdig utdanningstilbud i slike områder vil være avhengig av at politiske grupperinger med makt og innflytelse fremmer regionens og befolkningens sak og tar initiativ til løsninger. Disse forventningene som kan genereres fra Archers teori, blir bekreftet i denne undersøkelsen.

Desentralisert allmennlærerutdanning i Nord-Norge ble nettopp initiert av mer ressurssterke grupper, enn de som ble rammet av mangelen på kvalifiserte lærere. Forskere ved Universitetet i Tromsø, som la fram omfattende dokumentasjon og løsningsforslag skapte en politisk tyngde bak kravet. Når den nasjonale politiske ledelsen var blitt mobilisert, noe som bekreftes av at det desentraliserte tilbudet var utlyst før det forelå til behandling i Stortinget, kunne det også forhandles fram oppslutning fra lærerorganisasjonene på nasjonalt nivå. Som Archers teori tilsier, foregikk disse forhandlingene på den sentrale politiske arena, slik sentraliserte utdanningssystemer legger føringer for.

Den generelle tendensen til at politisk dominerende eliter fremmer enhetlighet og systematisering i utdanningssystemet ble i Norge, på slutten av 1970-tallet, modifisert. Regjeringspartiet var i likhet med de øvrige politiske partiene forpliktet på prinsippet om lik rett til utdanning. Oppstarten av desentralisert lærerutdanning fikk oppslutning av et bortimot enstemmig Storting. Når problemet med svak lærerdekning, mange ukvalifiserte lærere og stor gjennomtrekk, ble så klart dokumentert som i dette tilfellet, var bruddet på prinsippet om lik rett til utdanning åpenbar. Den desentraliserte lærerutdanningen fikk ytterligere legitimitet fra lokalsamfunnspedagogikken, som hadde vind i seilene i pedagogiske kretser og som la vekt på kjennskap til lokalsamfunnet som et viktig aspekt ved læreres kompetanse.

Jeg har i dette arbeidet argumentert for at opprettelsen av desentralisert lærerutdanning var en form for spesialisering slik Archer definerer begrepet. Oppfatningen av desentralisert lærerutdanning som en spesialisering kan det imidlertid reises innvendinger mot. Archer hevder blant annet at spesialiserte tilbud er ”forms of instruction irrelevant to the state and also [disruptive for] the coordination of those parts which are vital to its operations.”⁴⁶⁴ Hun forutsetter her at innføringen av spesialiserte tilbud bunner i behov og krav fremsatt av grupper utenfor den dominerende politiske eliten, noe som i en viss forstand er i overensstemmelse med det som påvises i denne studien. Desentralisert lærerutdanning oppfyller imidlertid ikke kriteriet om å være irrelevant for staten, ettersom den allmenne politiske legitimeringen av utdanningspolitikken, som nevnt, var basert på et likhetsprinsipp, det vil si like utdanningsmuligheter for alle. Kan desentralisert lærerutdanning likevel oppfattes som en spesialisering? Når jeg vil svare ja, er det fordi det ble foretatt endringer i opptaksprosedyrer, krav til inntak i lærerutdanningen og til praksisordning og yrkesretting inn mot en bestemt skole.

Archer anvender et teoretisk bytteperspektiv når hun hevder at politiske myndigheter bestreber seg på å maksimere egen nytte ved opprettelsen av spesialiserte tilbud. Dette gjør de på en slik måte at de som gjenytelse for et minimum av spesialisering skaffer seg maksimal støtte og legitimitet fra gruppen som i alle fall til en viss grad får oppfylt sitt krav. Dette gir en teoretisk forklaring på hvorfor det i sentraliserte utdanningssystemer er en tendens til at spesialiseringer blir minst mulig ”spesielle” og i minst mulig grad avviker fra den nasjonale normen. Når det gjelder nordnorsk desentralisert allmennlærerutdanning har jeg vist at denne fulgte de samme læreplaner som den ordinære lærerutdanningen. Det lokale innslaget var innenfor det frirom som den nasjonale planen ga mulighet for. Til tross for avvik i opptakskrav, -prosedyrer og praksisordning, var en

⁴⁶⁴ Archer 1979:207

vesentlig del av utdanningen lik ordinær lærerutdanning og under full kontroll fra sentrale myndigheter. Dette er også som forventet ut fra teorien.

Når det desentraliserte tilbudet på sikt ble modifisert til å bli mer likt det ordinære, det vil si at de spesielle opptakskravene og -prosedyrene ble avvirket og lærerpraksis ikke lenger kunne foregå utelukkende i skolen der læreren hadde ansettelsesforhold, er en nærliggende forklaring ut fra Archers teori at det var systemtendensen til stadig sterkere enhetlighet som gjorde seg gjeldende. Systemtendensen skyldes at de politiske myndigheter til enhver tid har interesse av et enhetlig og mest mulig systematisert utdanningssystem, ettersom et slikt system er lettere å kontrollere. Det er både lettere å administrere og et mer effektivt instrument for iverksetting av utdanningspolitiske målsettinger.

Oppstarten av et desentralisert tilbud og den desentraliserte lærerutdanningens normalisering til å bli en variant av den ordinære allmennlærerutdanningen er å betrakte som en typisk utviklingsyklus i sentraliserte systemer. Syklusen fra spesialisering til enhetlighet består i at når grupperinger utenfor eliten lykkes i å få opprettet et spesialisert tilbud, så vil ordningen stå under et konstant press om tilpasning til den nasjonale normen, blant annet fordi de representerer reduserte kontrollmuligheter og økte administrative omkostninger på grunn av stor regional variasjon. Hypotetisk kunne en tenkt seg en varig ordning med desentralisert lærerutdanning ved at lokale lærerutdanningsinstitusjoner over hele landet praktiserte sine egne opptaksprosedyrer, stilte krav om lokal tilhørighet og ansettelsesforhold og la praksisdelen av utdanningen til den skolen der studenten var ansatt. Dette ville innebære behov for omfattende statlig tilsyn hvis kontrollen skulle opprettholdes.

I norsk sammenheng ble systemprosessen i retning av enhetlighet forsterket av at det som hadde vært hovedbegrunnelsen for de desentraliserte tilbudene ikke

lenger var tilstede mot slutten av 1990-tallet. Det var ikke lenger mangel på utdannede lærere i distriktene i Nord-Norge som var eneste begrunnelse. Lokalsamfunnspedagogikken i den utgaven den hadde på slutten av 1970-tallet med vekt på verdien av de enkle oversiktlige samfunn, typisk oppfattet som primærnæringsbaserte samfunn, var blant annet gjennom Mønsterplanen av 1987 blitt modifisert til et krav om utarbeidelse av lokale læreplaner som en generell oppgave som omfattet alle skoler i alle regioner. Kravet om lokalorientert undervisning kunne ikke lenger gi en særskilt legitimitet til desentralisert lærerutdanning. I stedet ble det de nasjonale utdanningsreformene, de mer generelle profesjonsbestrebelsene og den nasjonale satsingen på IKT og som ga legitimitet til lærerutdanningen, underbygd av ideer hentet fra sosiokulturell læringsteori. Disse ideene er igjen del av en internasjonal trend. Hvor disse ideene kommer fra og hvordan de har fått innpass i norsk allmennlærerutdanning, blir i så måte et nytt forhold å forklare.

REFERANSELISTE

Bøker, artikler og rapporter:

Allern, Marit (2005): *Individuell eller kollektiv læringsprosess? : mappevurdering i praktisk-pedagogisk utdanning*. Avhandling (dr. polit.) - Universitetet i Tromsø.

Anderson, Robert D. (1986): Sociology and History: M. S. Archer's Social Origins of Educational Systems. I: *Archives européennes de sociologie = European Journal of Sociology*. Volume XXVII (27) No. 1 1986, side 149-160

Archer, Margaret Scotford (1979): *Social Origins of Educational Systems*. London: Sage Publications.

Archer, Margaret Scotford (1980): Sociology and Comparative Education: a reply to Edmund King. I: *Comparative Education*. Volume 16 No. 2 June 1980, side 179-195.

Archer, Margaret S. (1983): Process without system I: *Archives Europeenne Sociologie*, 1983 XXIV, side 196-221.

Archer, Margaret S. (1984): *The University Edition of Social Origins of Educational Systems*. London: Sage Publications.

Archer, Margaret S. (1989): *Cross-National Research and the Analysis of Educational Systems*. I: Kohn, Melvin (ed.) (1989) *Cross-National Research in Sociology*. London: Sage Publications.

Archer, Margaret S. (1995): *Realist social theory: the morphogenetic approach*. Cambridge: Cambridge University Press

Archer, Margaret S. (1996a/1988): *Culture and Agency*. Cambridge: Cambridge University Press.

Archer, Margaret S. (1996b): Social integration and system integration: developing the distinction. I: *Sociology*. Vol.30 No. 4 November 1996 s. 679-699.

Archer, Margaret S. (2000): *Being Human*. Cambridge: Cambridge University press.

Archer, Margaret S. (2003): *Structure, Agency and the Internal Conversation*. Cambridge: Cambridge University press.

Arreman, Inger Erixon (2005): *Att rubba föreställningar och bryta traditioner. Forskningsutveckling, makt och förändring i svensk lärarutbildning*. Dr. Avhandling i Pedagogiskt arbete . Umeå universitet: Institutionen för matematik, teknik och naturvetenskap .

Baune, Tove Aarsnes (2001): Mellom profesjon og akademi: norsk allmennlærerutdanning i historisk perspektiv. I: Tone Kvernbekk (red.) (2001): *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bechholm, Andr. (1920): *Folkeskolelærerutdannelsen i Norge i de første 300 år efter reformasjonen*. Kristiania: Olaf Norlis Forlag.

Bergem, Trygve (1994): *Tjener – aldri herre. Om lærerutdanning og yrkesetiske holdninger*. Bergen, Norsk Lærerakademi.

Bergem, Trygve m.fl. (1997): Research on Teachers and Teacher Education in Scandinavia: a retrospective review. I: *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 41, Nos 3-4 side 433-458.

Bhaskar, Roy (1978): *A Realist Theory of Science*. Hassocks: Harvester Press.

Bhaskar, Roy (1991): *Philosophy and the Idea of Freedom*. Oxford: Basil Blackwell.

Bhaskar, Roy (1998): The Logic of scientific discovery. I: Archer, Bhaskar, Collier, Lawson and Norrie (ed.) (1998): *Critical Realism. Essential Readings*. London: Routledge.

Bhaskar, Roy (2005/1979): *The Possibility of Naturalism. A philosophical Critique of the Contemporary Human Sciences*. London: Routledge

Brekke, Mary (2000): *Lærerutdanning i Nord. Et historisk kasus gjennom tre tidsperioder*. Doktorsavhandling Luleå tekniska universitet. Institutionen för Pedagogik och ämnesdidaktik.

Brekke, Mary (red.) (2004): *Norsk lærerutdanningsdidaktikk i endring*. Kristiansand S: Høgskoleforlaget.

Brekke, Mary m.fl. (red.) (2007): *Desentralisert lærerutdanning i nord: fra nød-løsning til fullverdig alternativ*. Tromsø: Eureka forlag

Brock-Utne, Birgit og Haukaa, Runa (1980): *Kunnskap uten makt. Kvinner som lærere og elever*. Oslo, Bergen, Stavanger, Tromsø: Universitetsforlaget.

Brock-Utne, Birgit og Bøyese, Liv (red.) (2006): *Å greie seg i utdanningssystemet i nord og sør: innføring i flerkulturell og komparativ pedagogikk, utdanning og utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.

Brox, Ottar (1966/1969): *Hva skjer i Nord-Norge? En studie i norsk utkantpolitikk*. Oslo: Pax forlag AS.

Buch-Hansen, Hubert og Nielsen, Peter (2005): *Kritisk realisme*. Frederiksberg: Samfundslitteratur Roskilde Universitetsforlag.

Collier, Andrew (1994): *Critical Realism. An Introduction to Roy Bhaskar's Philosophy*. London: Verso.

Cruickshank, Justin (2003): *Realism and Sociology*. London: Routledge.

Dahl, Helge (1952): Tromsø lærerskoles historie. I: *Tromsø offentlige lærerskole. Jubileumsskrift*

Dahl, Helge (1959): *Norsk lærerutdanning fra 1814 til i dag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dahl, Helge (1975): Norsk lærerskolelag gjennom 75 år. I: Fra seminar til pedagogisk høyskole. Norsk lærerskolelag gjennom 75 år. *Pedagogen*. Jubileumsnummer 1975.

Dahl, Helge (1976): *Tromsø offentlige lærerskole gjennom 150 år 1826-1976*. Tromsø

Dahl, Ottar (1988/ 1967): *Grunntrekk i historieforskningens metodelære*. Oslo: Universitetsforlaget.

Danermark, Berth m. fl. (1997): *Att förklara samhället*. Lund: Studentlitteratur.

Dokka, Hans-Jørgen (1986): *Reformarbeid i norsk skole. 1950-årene -1985*. Oslo: NKS-forlaget.

Dokka, Hans-Jørgen (1990): En stamme og mange grener – og hva så? Side 6-8. I: Jordheim, Knut (red.) *Skolen 1990. Årbok for norsk skolehistorie*. Oslo: NKS-forlaget.

Dysthe, Olga (red.) (2001): *Dialog, samspel og læring*. Otta: Abstrakt forlag.

Engeström, Yrjö; Miettinen, Reijo; Punamäki, Raija-Leena (ed.) (1999): *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University press.

Edwardsen, Edmund (2004): *Som skrift i vann*. Stamsund: Orkana forlag.

Erstad, Ola; Kløvstad, Vibeke; Kristiansen, Tove; Søby, Morten (2005): *ITU Monitor 2005 På vei mot digital kompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Evenshaug, Harbo, Stålsett (red.) (1987): *Pedagogikk og lærerutdanning. Aktuelle idébrytninger. Tilegnet dr. philos Reidar Myhre i anledning 70-årsdagen 2. april 1987* Oslo: Tano forlag.

Falk, Else-Maj (1999): *Lärare tar gestalt. En hermeneutisk studie av texter om lärarblivande på distans*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala Studies in Education 79.

Forsøks- og utviklingsarbeid i lærerutdanninga. Rapport fra Lærerutdanningsrådets seminar på Geilo november 1974 om forsøks- og utviklingsarbeid ved dei pedagogiske høgskolane. Oslo: Universitetsforlaget.

Fulsås, Narve (1993): *Universitetet i Tromsø 25 år*. Universitetet i Tromsø.

Habbestad, Helge og Risnes, Tor Åge (2005): *IKT – Individ, Kontekst og Teknologi*. Mastergradsavhandling IKT og læring. Høgskulen Stord Haugesund.

Hagemann, Gro (1992): *Skolefolk. Lærernes historie i Norge*. Oslo: ad Notam Gyldendal.

Halvorsen, Henrik (1999): *Hundre år på lag med lærerutdanningen 1899-1999*. Notodden: Forskerforbundets Forening for Lærerutdanning

Haraldsø, Brynjar (red.): *Kirke – Skole – Stat, 1739-1989*. Stavanger: IKO-forlaget.

Harbo, Torstein (1969): *Teori og praksis i den pedagogiske utdannelse: studier i norsk pedagogikk 1818-1922*.

Hartwig, Mervyn (ed.) (2007): *Dictionary of Critical Realism*. London and New York: Routledge.

Hegerholm, Hallgeir (2000): *Aktivitet innen desentralisert allmennlærerutdanning: arbeidsplass og internett som læringsressurs*. Hovedoppgave i informasjonsvitenskap – Universitetet i Bergen.

Hegerholm, Hallgeir (2003): *Teori og praksis i lærerutdanning*. Rapport nr. 6. Nesna: Høgskolen i Nesna.

Hegerholm, Hallgeir (2005): *Praksisorientert lærerutdanning. Presentasjon og evaluering av Dalu*. Rapport 1 og 2. Nesna: Høgskolen i Nesna.

Hoel, Torlaug Løkensgård (2002): Interaksjon og læringspotensial i samtalegrupper på e-post. I: Ludvigsen, Sten R. og Hoel, Torlaug Løkensgård (red.) (2002): *Et utdanningssystem i endring. IKT og læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Holm, Gerd (1984a): *Desentralisert allmennlærerutdanning: et utdanningsalternativ ved Nesna lærerhøgskole 1979-82*. Nesna Lærerhøgskoles skriftserie; 2, 1984.

Holm, Gerd (1984b): Organisering og gjennomføring av praksis i desentralisert allmennlærerutdanning. I *Pedagogen* nr. 1 1984, side 44-50.

Holter, Åge (1989): 1850-1890. Det store spranget – fra menighetsskole til borgerskole. I: Brynjar Haraldsø (red.): *Kirke – Skole – Stat, 1739-1989*. Stavanger: IKO-forlaget.

Hopmann, Stefan (2006): Læreruddannelsen i Norden – et internasjonalt perspektiv. I: Kaare Skagen (red.) (2006): *Lærerutdannelsen i Norden*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.

Hovdenak, Sylvi Stenersen (red.) (2001): *Perspektiver på Reform 97*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Høgmo, Asle; Tiller, Tom og Solstad, Karl Jan (1981): *Skolen og den lokale utfordring. En sluttrapport fra Lofotenprosjektet*. Institutt for samfunnsvitenskap, Universitetet i Tromsø.

Høgskolen i Tromsø (2002): *Fjernundervisning i grunnutdanning for allmennlærere. Sluttrapport*. Tromsø: Avdeling for lærerutdanning juni 2002

Høie, Harald (1986): *Desentralisert og ordinær allmennlærerutdanning i Finnmark. Skoleutvikling. Rekruttering. Faglege resultat. Grunnskoledekning*. Alta lærarhøgskole. Utgitt i samarbeid med skoledirektøren i Finnmark.

Høie, Harald (1989): *Lærerutdanninga i Finnmark: Utdanning, rekruttering og resultat*. Finnmark distriktshøgskole – rapport 1989:4.

Høigård, Einar og Ruge, Herman (1971/ 1963): *Den norske skoles historie*. Oslo: J.W. Cappelens forlag AS.

Høydal, Reidun (1995a): *Periferiens nasjonsbyggjarar. Vestlandslæraren og Volda lærarskule 1895-1920*. Oslo: Noregs Forskingsråd KULTs skriftserie nr. 39.

Høydal, Reidun (1995b): Vestlandslærarinna- mellom norskdom og kvinnesak?
I: Høydal, Reidun (red.) (1995b): *Nasjon-region-profesjon. Vestlandslæraren 1840-1940*. Oslo: Noregs Forskingsråd KULTs skriftserie nr. 45.

Høverstad, Torstein (1918): *Norsk skulesoga. Det store interregnum 1739-1827*. Kristiania: Steenske Forlag.

Høverstad, Torstein (1926): *Lærerutdanning i Noreg i siste mannsalderen av dansketida*. Særtrykk.

Høverstad, Torstein (1930): *Norsk skulesoga. Frå einevelde til folkestyre 1814-1842*. Oslo: Steenske Forlag.

Høverstad, Torstein (1953): *Ole Vig: ein norrøn uppsedar*. Hamar: Norrøn livskunst.

Jensen, Eivind Bråstad (1983): *Desentralisert allmennlærerutdanning ved Tromsø Lærerhøgskole 1979-1982*. Prosjektet skole og samfunn/ Tromsø lærerhøgskole. Prosjektrapport nr. 4, mars 1983.

Jensen, Eivind Bråstad (2006): *Ta erfaringene med desentralisert lærerutdanning på alvor*.

http://www.utdanning.ws/templates/udf_13307.aspx?mode=print

02.10.2006

Johannsdottir, Thuridur & Skjelmo, Randi (2004): Flexibility and Responsibility in Teacher Education: Experiences and Possibilities in Iceland and North Norway. I: Pekkala m. fl (ed.) (2004): *On Top of It: Overcoming the Challenges and*

Distance education in Arctic. Rovaniemi: University of Arctic Press and University of Lapland Faculty of Education.

Jordheim, Knut (red.) (1990): *Skolen 1990. Årbok for norsk skolehistorie*. Oslo: NKS-forlaget.

Jordheim, Knut (red.) (1991): *Skolen 1991. Årbok for norsk skolehistorie*. Oslo: NKS-forlaget.

Karlsen, Gustav E. (1993a): *Desentralisert skoleutvikling. En utdanningspolitisk studie av norsk grunnskole med vekt på 70- og 80-tallet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Karlsen, Gustav E. (1993b) Styring av norsk lærerutdanning. Idealer og realiteter. I: *Nordisk lærerutdanningskongress 1993*. Rapport fra kongressen på Rotvoll, Trondheim, 23.-28. mai 1993, side 182-191.

Karlsen, Gustav E. (1994): *EU, EØS og utdanning. En studie av bakgrunn og innhold – føringer og konsekvenser for norsk utdanning*. Oslo: Tano forlag.

Karlsen, Gustav E. og Kvalbein, Inger Anne (red.) (2003): *Norsk lærerutdanning. Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.

Karlsen, Gustav E. (2005): Styring av norsk lærerutdanning et historisk perspektiv. I: *Norsk pedagogisk tidsskrift* nr. 6 2005, side 402-416

Karlsen, Gustav E. (2006/ 2002): *Utdanning, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.

King, Edvard (1979): Review of Archer: Social Origins of Educational Systems. I: *Comparative Education* Volume 15 No. 3 1979.

Kirke- og utdanningsdepartementet: *Håndbok for skolen – del 1* (1977)

Kirke- og utdanningsdepartementet: *IT i norsk utdanning 1996-1999*.

Kirkhusmo, Anders (1983): ”Akademi og seminar”: *Norges Lærerhøgskole 1922-1982*. Trondheim: Universitetet i Trondheim, Norges Lærerhøgskole.

Kirkhusmo, Anders (1987): ”Dristigere historisk pedagogikk?” Kommentar til A.O. Telhaug I: *Skolen. Årbok for norsk utdanningshistorie 1987*.

Kirkhusmo, Anders (1999): Erling Kristvik – venstrestatens kunnskapsideolog? I: Erik Rudeng (red.) (1999): *Kunnskapsregimer. Debatten om De nasjonale strateger*. PaxForlag A/S, Oslo

Kjeldstadli, Knut (1991): Historiefaget- fra sosiologi til antropologi. I: *Skolen 1991. Årbok for norsk skolehistorie*. Oslo: NKS-forlaget, side 12-29.

Kristiansen, Andrew (upublisert): *Lik rett til kunnskap*. Avhandling under arbeid. Tromsø: Universitetet i Tromsø.

Kristvik, Erling (1928?): *Den nordnorske læraren. Vilkår for og krav til skulearbeidet i Nord-Norge*. Særtrykk

Kvalbein, Inger Anne (1999): *Lærerutdanningskultur og kunnskapsutvikling*. Avhandling til dr.polit. graden. HiO-rapport 1999 nr. 15 Høgskolen i Oslo.

Kvam, Bjarne (1968): *Fra 1930 til i dag. I: Nesna lærarskole 50 år. 1918-1968.* Nesna.

Kvernbekk, Tone (red.) (2002): *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kyvik, Svein (1999): *Evaluering av høgskolereformen. Sluttrapport.* Oslo: Norges Forskningsråd.

Lange, August (1947): *Hvem blir lærere – og hvorfor?* Oslo.

Langset, Arne (1968): *Nesna lærarskole 1918-1930. I: Nesna lærarskole 50 år. 1918-1968.* Nesna.

Lorentzen, Svein (1991): *Hvilken skolehistorisk forskning har vi bruk for? Side 119-121. I: Skolen 1991. Årbok for norsk skolehistorie.* Oslo: NKS-forlaget.

Ludvigsen, Sten (2002): *Læring, IKT og institusjonelle endringer – hvordan kan de forstås? I: Ludvigsen, Sten R. og Hoel, Torlaug Løkensgard (red.) (2002): Et utdanningssystem i endring. IKT og læring.* Oslo: Gyldendal Akademisk

Ludvigsen, Sten R. og Hoel, Torlaug Løkensgard (red.) (2002): *Et utdanningssystem i endring. IKT og læring.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lærerutdanningsrådet. Sluttrapport fra Lærerutdanningsrådet. Oslo juli 1998.

Michelsen, Svein (upublisert): *Utdanningsekspanasjon og utdanningspolitikk. Noen momenter til drøfting av utdanningsekspanasjonen og dens mytologi.* Insti-

tutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap og gruppe for flerfaglig Arbeidslivsforskning (AHS), Universitetet i Bergen. Uferdig utkast.

Michelsen, Svein og Homme, Anne (1999): *Evaluering av høgskolereformen. Høgskolereformen og lærerutdanningen*. Arbeidsnotatserie nr. 12. Oslo: Norges forskningsråd

Michelsen, Svein; Dahl, Jorunn og Homme, Anne (1999): *Evaluering av høgskolereformen. Lærerutdanningen under høgskolereformen*. Delrapport nr. 7. Oslo: Norges forskningsråd

Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen: Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 2: Institusjonsrapporter. Rapport fra eksternt komité.

Nerbøvik, Jostein (1995): *I forrige Tider. Voldens høiere Almueskole med annecteret Dannelsesanstalt for Almueskolelærere 1861-80*. I: Høydal, Reidun (red.) (1995b): *Nasjon-region-profesjon. Vestlandslæraren 1840-1940*. Noregs Forskningsråd KULTs skriftserie nr. 45

Nesna lærarskule 50 år 1918-1968. Festskrift.

Norges almenvitenskapelige forskningsråd (1975): *Skoleforskning i Norge. Om videreføringen av norsk skoleforskning og utviklingsarbeid*. Utredning B-1/75. Oslo-Bergen-Tromsø: Universitetsforlaget.

Nyaas, Olav (1976): *Statens lærerskoleklasser i Bodø blir til*. I: *Tabula rasa: studentavisa for Høgskolen i Bodø* nr 4. 1976. Bodø lærerskole 25 år.

Pedersen, Egil (1981): *Desentralisert allmennlærerutdanning: kvartårsenhet i kroppsøving: en undersøkelse av deltakernes mening om ulike sider ved et desentralisert lærerutdanningskurs gjennomført ved Tromsø lærerhøgskole skoleåret 1979/80*. Hovedfagsoppgave – Levanger lærerhøgskole.

Pekkala m. fl (ed.) (2004): *On Top of It: Overcoming the Challenges and Distance education in Arctic*. Rovaniemi: University of Arctic Press and University of Lapland Faculty of Education.

Persson, Sofia (upublisert): *Läraryrket då och nu – om lärares villkor och professionella prosjekt*. Avhandling under arbeid. Göteborg: Göteborgs universitet.

Sjøholdt, Turid; Bygdevoll, Gro; Jørgensen, Christi (1983): Desentralisert allmennlærerutdanning- tilbakeblikk og refleksjoner. Side 17-22 i *Pedagogen. Tidsskrift for lærerutdanning og pedagogisk utvikling*. Nr. 6 1983

Sjøvoll, Jarle (1982): *Konferansetelefon*. Rapport om forsøk med telefonundervisning som ledd i desentralisert allmennlærerutdanning 1981/82 Bodø Lærerhøgskole. Rapport nr. 5

Sjøvoll, Jarle (1983): *Rapport om desentralisert allmennlærerutdanning ved Bodø lærerhøgskole, 1979-82*. Bind nr.6, 1983? [sic] Bodø.

Skagen, Kaare (red.) (2006): *Lærerutdannelsen i Norden*. Kristiansand S: Høgskoleforlaget.

Skarpenes, Ove (2004): *Kunnskapens legitimering. En studie av to reformer og tre fag*. Avhandling for dr.polit-graden. Sosiologisk institutt Universitetet i Bergen

Skinningsrud, Tone (2005): Realist social theorising and the emergence of state educational systems. I: *Journal of Critical Realism*. Volume 4 Number 2 2005, side 339-365.

Skinningsrud, Tone (2006): Komparativt perspektiv på framveksten av statlige utdanningssystemer. I: Brock – Utne, Birgit og Bøyesen, Liv (red.) (2006): *Å greie seg i utdanningssystemet i nord og sør: innføring i flerkulturell og komparativ pedagogikk, utdanning og utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.

Skjelmo, Randi (1995): *Metabetraktninger om fjernundervisning som utdanningsform*. Hovedoppgave i pedagogikk ved Universitetet i Tromsø

Skjelmo, Randi (2001): Den nye småskolen – realiteter, utfordringer og kritiske perspektiver. I: Hovdenak, Sylvi Stenersen (red.) (2001): *Perspektiver på Reform 97*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Skjelmo, Randi og Johanssdottir, Thuridur (2004): Fleksible læringsformer i norsk og islandsk lærerutdanning. Hvilke erfaringer er gjort og hvor går veien videre? I: Brekke, Mary (red.) (2004): *Norsk lærerutdanningsdidaktikk i endring*. Kristiansand S: Høgskoleforlaget.

Skocpol, Theda (ed.) (1993 / 1984): *Vision and Method in Historical Sociology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Skocpol, Theda (1993): Sociology's Historical Imagination. I: Skocpol, Theda (ed.): *Vision and Method in Historical Sociology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Skolen 2004. Årbok for norsk utdanningshistorie. 21.årgang.

Skolen 2005. Årbok for norsk utdanningshistorie. 22.årgang.

Skrindo, Magne (1974): Aktuelle oppgaver i lærarutdanninga – sett innanfrå. I: Forsøks- og utviklingsarbeid i lærarutdanninga. *Rapport fra Lærarutdanningsrådets seminar på Geilo november 1974.* Universitetsforlaget

Slagstad, Rune (2001/ 1998): *De nasjonale strateger.* Oslo: Pax Forlag A/S.

Solberg, Per (1996): *Norske lærebøker i pedagogikk 1902-1938. En innholds-, recensjons- og brukshistorie.* Høgskolen i Sør-Trøndelag.

Solstad, Karl Jan (1978): *Riksskole i utkantstrøk.* Tromsø-Bergen-Oslo: Universitetsforlaget.

Solstad, Karl Jan og Thelin, Annika Andræ (2006): *Skolen og distrikta – samspel eller konflikt?* Bergen: Fagbokforlaget.

Strømnes, Åsmund (1974): Forsøks- og utviklingsarbeid ved dei pedagogiske høgskolane-oppgåver og organisering. I: *Forsøks- og utviklingsarbeid i lærarutdanninga. Rapport fra Lærarutdanningsrådets seminar på Geilo november 1974.* Oslo: Universitetsforlaget.

Stålsett, Unn Eriksen (1987): Aktuelle brytninger i lærerutdanningen – hva styrer pedagogikkfagets innhold? I: Evenshaug, Harbo og Stålsett (red.) (1987).

Sunde, Rolf (1974): Aktuelle oppgaver for lærerutdanninga – sett frå grunnskolen. I: *Forsøks- og utviklingsarbeid i lærerutdanninga. Rapport fra Lærerutdanningsrådets seminar på Geilo november 1974*. Universitetsforlaget

Sundli, Liv (2001): *Veiledning i lærereutdanningens praksis – mellom refleksjon og kontroll*. Avhandling til PH.d.-graden ved Danmarks Pædagogiske Universitet. HiO – rapport 2001 nr 15 . Høgskolen i Oslo. Avdeling for lærerutdanning

Säljö, Roger (2001): *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Sæther, Arne (1984): *Desentralisert allmennlærerutdanning ved Alta lærerhøgskole*. Alta lærerhøgskole.

Søndenå, Kari (2002): *Tradisjon og Transcendens- ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskulelærerutdanning*. Göteborg studies in educational sciences 175.

Søndenå, Kari og Sundli, Liv (2004): Veiledning i praksisfeltet. Rom for refleksjon og didaktisk nytenkning – eller bare kloning og speiling? I: Brekke (2004): *Norsk lærerutdanningsdidaktikk i endring*.

Telhaug, Alfred Oftedal og Haugaløkken, Ove Kristian (1984): *Forsøksrådet fornyer i norsk skole. Historisk beskrivelse*. Oslo: Forsøksrådet for skoleverket/Gyldendal Norsk Forlag.

Telhaug, Alfred Oftedal (1991): Konserverende eller emansiperende skolehistorisk forskning. I: *Skolen 1991. Årbok for norsk skolehistorie*. Oslo: NKS-forlaget, side 114-117.

Telhaug, Alfred Oftedal (1997a): Forty Years of Norwegian Research in the History of Education. I: *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol 41, NOS-3-4, 1997.

Telhaug, Alfred Oftedal (1997b): *Utdanningsreformene. Oversikt og analyse*. Oslo: Didakta Norsk Forlag

Tveit, Knut (1970): *Biskop F.J. Bech og arbeidet hans for allmugeskolen og lærerutdanninga*. Oslo – Bergen – Tromsø: Universitetsforlaget.

Tveit, Knut (2004): Skolen i Nord-Noreg på 1700-tallet. I: *Skolen 2004. Årbok for norsk utdanningshistorie*. 21. årgang.

Tveit, Knut (2005): Framveksten av en kommunal skole på bygdene i Nord-Noreg. I: *Skolen 2005. Årbok for norsk utdanningshistorie*. 22. årgang.

Tveiten, Asbjørn (1994): *Private lærarskolar 1890-1947*. Dr. Philos. Anhandling. Bergen: Norsk Lærarakademi.

Tønnesen, Rolf (1991): Hvem er adressaten? I: *Skolen 1991. Årbok for norsk skolehistorie*. Oslo: NKS-forlaget, side 117-119.

Ubostad, Jorunn (1983): Desentralisert undervisning i kristendomskunnskap med livssynsorientering. I: *Pedagogen. Tidsskrift for lærerutdanning og pedagogisk utvikling*. Nr. 6 1983, side 23-25

Utdannings- og forskningsdepartementet: *IKT i norsk utdanning. Plan for 2000-2003*.

Vassli, Idar og Knutsen, Knut (1993): *En bedre lærerutdanning? En undersøkelse og evaluering av desentralisert allmennlærerutdanning knyttet til Nesna Lærerhøgskole 1987-1991*. Nesna: Nesna lærerhøgskole.

Vaughan, Michalina and Archer, Margaret Scotford (1971): *Social conflict and educational change in England and France 1789-1848*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vigestad, Kåre (1982): *Norskundervisning på ville vegar? Om undervisning i norsk kvartårseining ved den desentraliserte allmennlærerutdanninga i Nord-Norge 1979/80. Vurdering av desentralisert norskundervisning samanlikna med vanleg institusjonsundervisning*. Nesna lærerhøgskoles skriftserie 1. 1982

Vestre, Svein Egil (1976): Lærer i 70-årenes skole, *Vår skole*, nr. 1-2 1976

Vognsen, Christian (1984) (red.): *Lokalorienteret pædagogik- en løsning på opdragelseskrisen?* Gyldendals pædagogiske bibliotek. Copenhagen: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A.S.

Arkivstoff:

Høgskolen i Tromsø, Avdeling for lærerutdannings arkiv. (Deler av det anvendte materialet ble overlevert Statsarkivet 2003) (Forkortes i arbeidet til Arkiv Hitø)

Arkivet til Troms Lærerlag, Tromsø. (Forkortes til Arkiv TL)

Arkivet til Utdannings- og forskningsdepartementet. (Forkortes til Arkiv UFD)

Utredninger, innstillinger, meldinger, forhandlinger, beslutninger:

St.meld. nr. 9 (1953-54): *Om ymse tiltak til styrking av skoleverket.*

St.meld. nr. 69(1963-64): *Om lærerutdanning. Innst. S. 111, 1964-65.*

Kirke- og undervisningsdepartementet: *Innstilling om lov om lærerutdanning. Frå Lærerutdanningsrådet, 19. desember 1968.*

Ot. Prp. Nr. 51 (1971-72) *Om lov om lærerutdanning.*

Ot. Prp. Nr. 36 (1973-74) *Om lov om lærerutdanning.*

Innst. O. Nr. 66 frå kyrkje- og undervisningskomiteen om lov om lærerutdanning.

NOU 1974: 58: *Lærerutdanning*

NOU 1978:50: *Lærerundersøkelsen. Lærersituasjonen i Nord-Norge.*

St.prp. nr.96 (1978-79): *Om tiltak for å bedre lærersituasjonen i Nord-Norge.*

Forhandlinger i Stortinget nr. 232 (1978-79): *1. Tiltak for å betre lærarsituasjonen i Nord-Noreg. 2. Særtiltak for å betre lærarstoda i grunnskulen i grisgrendte strøk.*

St. meld. nr. 27 (2000-2001): *Gjør din plikt – krev din rett. Kvalitetsreformen i høyere utdanning.* Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

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

Tidsskrifter:

Norsk skoleblad, årgang 1977, 1978, 1979. Organ for Norsk Lærerlag.

Tidsskrift for lærerutdanning og pedagogisk utvikling, Pedagogen. nr. 6 1983 og nr 1 1984.

Reglementer, lover og studieplaner:

Lov angaaende Almueskolevæsenet paa Landet. 1827

Reglement for Rigets Stiftsseminarier. 1837.

Lov om Almueskolevæsenet paa Landet. 1860.

Reglement for Rigets Stiftsseminarier. 1869.

Lov af 14. juni 1890 om Seminarier og Prøver for Lærere og Lærerinder i Folkeskolen.

Lov av 18. januar 1902 om lærerskoler og prøver for lærere i folkeskolen.

Lov av 15. mars 1929 om lærerskoler og prøver for lærere i folkeskolen.

Lov av 30. juni 1930 om lærerskoler og prøver for lærere i folkeskolen.

Lov av 11. februar 1938 om lærarskular og prøvor for lærarar i folkeskolen.

Lov 16. juni 1961 om utdanningskrav for lærere i skolen.

Lærerutdanningsloven (L73)

Allmennlærerutdanning. Studieplan. Kyrkje- og undervisningsdepartementet/
Universitetsforlaget 1980

Lov om universiteter og høyskoler. 1994

Ot.prp. nr. 77 (1997-98) Om lov om oppheving av lov om lærarutdanning av 8. juni 1973 og endringer i enkelte andre lover.

Rammeplan og forskrift for 4-årig allmennlærerutdanning. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet / Lærerutdanningsrådet 1992. (Justert utgave 1994)

Rammeplan og forskrift for 4-årig allmennlærerutdanning. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet / Norgesnettrådet 1999

Rammeplan for allmennlærerutdanningen. Utdannings- og forskningsdepartementet 2003